

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

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

ISSN 2524-0609

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 1(50)

Ужгород – 2022

**Науковий вісник Ужгородського університету. Серія:
«Педагогіка. Соціальна робота». Випуск 1 (50) ' 2022**

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

Редакційна колегія

Головний редактор: Бартош Олена – кандидат педагогічних наук, професор, 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 (Словаччина)

Повідайчик Оксана – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

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

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

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

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

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

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

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

Шемпрух Йоланта – доктор педагогічних наук, професор, Жешувський Університет (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 2020: 81.92

(Польща)

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет», протокол №5 від 12 травня 2022 року.

УДК 371; 378; 364

Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Випуск 1 (50). 340 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 1 (50)

Uzhhorod – 2022

Scientific Bulletin of Uzhhorod University.

Series: «Pedagogy. Social Work». Issue 1 (50) '2022

– 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, 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)

Orosova Renáta – Doctor of Philosophy in Pedagogy, Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovakia)

Povidaichyk Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

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, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

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

Szempruch Jolanta – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Rzeszów (Poland)

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

Reviewers:

Lőrincz Marianna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Meshko Halyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

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

Founder and publisher:

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

Editorial address:

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

The journal 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 – 81.92 (Poland)

Recommended for publication by the
Scientific Council of Uzhhorod National
University,
record №5 from May 12, 2022

UDC 371; 378; 364

Scientific Bulletin of Uzhhorod University.
Series: Pedagogy. Social Work. 2022.
Issue 1 (50). 340 p.

ЗМІСТ

Бартош Олена. СУБ'ЄКТ-СПЕЦИФІЧНІ КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНOSTІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	13
Бондар Галина, Іванчук Анна. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	19
Борозенець Наталія. ВИКОРИСТАННЯ ЧАСТКОВО-ПОШУКОВОГО ТА ПОШУКОВОГО МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В АГРАРНИХ ЗВО	23
Буйняк Мар'яна, Миронова Софія. РОЛЬ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ У СТВОРЕННІ В СУСПІЛЬСТВІ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	27
Вансач Петер. ВИМОГИ ЩОДО ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	31
Варга Наталія, Гвоздецька Богдана. МОВНІ ПРЕФЕРЕНЦІЇ СЕРЕД УЧНІВ УГОРСЬКОМОВНИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ФОКУС ГРУП).....	35
Варнава Інна. АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	40
Вихруш Віра. НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ	44
Волошин Олена. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	48
Гаранко Віталія, Молнар Габрієла. РОЛЬ ГРУПОВОЇ РОБОТИ У НАВЧАННІ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ	52
Гарбар Світлана. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ У ФОРМУВАННІ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	56
Гіриак Світлана, Розлуцька Галина. КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «БУДОВА СЛОВА» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	59
Гуменюк Ірина. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	65
Гусак Людмила, Радзіховська Лариса. ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРИЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	69
Деркач Світлана. МЕТОД ПРОЄКТІВ У НАВЧАННІ ПРАКТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	73
Джуган Володимир, Джуган Руслана. ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ЛЮДИ ПОХИЛОГО ВІКУ», ЯК КАТЕГОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	77
Дмітрієва Оксана. ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГІВ З НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	81
Докучина Тетяна. ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ДИСКУРСУ.....	86
Драч Ірина. ВІДКРИТА НАУКА В УНІВЕРСИТЕТАХ: ЦІЛІ ТА ПЕРЕВАГИ	90
Дун Цзяньбін. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	94
Зобенько Наталія. ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	98
Зоська Яна, Кравченко Наталія, Стадник Альона. МОДЕЛІ ТА ТИПИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....	103
Іванова Вікторія, Агрошенко Тетяна. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	108

Ішутіна Олена. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ УПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ	113
Калагурка Христина, Засименко Софія. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	116
Кожем'якіна Ірина. СПЕЦИФІКА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	120
Козубовська Ірина, Мигалина Зоряна. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-МІГРАНТАМИ В США	124
Коломієць Олена, Демиденко Тетяна. ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	128
Котелевець Анастасія. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	134
Кравченко Оксана. СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ	138
Кравченко Тетяна. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МАРКЕТИНГУ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА УКРАЇНІ	145
Кульчицький Віталій. ФУНКЦІЇ ТА СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	149
Леврінц Маріанна. ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ США У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	153
Литвинова Світлана, Сороко Наталія. ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	158
Лісовець Оксана. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДИТИНИ	165
Лісовець Олег. ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧНЯМ-ЖЕРТВАМ БУЛІНГУ	169
Лобачова Ірина. «НАУКОВА КОМУНІКАЦІЯ» У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ	174
Лях Тетяна, Спіріна Тетяна, Лехолетова Марина. МЕТОДИ ОЦІНКИ ТЕРИТОРІАЛЬНОЮ ГРОМАДОЮ ВЛАСНИХ ПОТРЕБ	178
Максимова Олена. НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	182
Мешко Галина, Мешко Олександр. УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	185
Михнюк Сергій. ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	191
Мищишин Ірина. ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО НАГЛЯДУ У ПОЛЬЩІ	195
Нелін Євген. ПОШИРЕННЯ ІДЕЙ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ТЕОРЕТИКІВ НЕОФРЕЙДИЗМУ	199
Ніколаєску Інна. ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ОРІЄНТИР ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	203
Оксенюк Оксана. НАЛАГОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА МІЖ ЗАКЛАДОМ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І ГРОМАДОЮ	207
Орос Віктор, Петечук Юлія. ЗАСТОСУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	211

Панченко Оксана. ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	215
Повідайчик Оксана, Попик Мар'яна, Реблян Антоніна. МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	219
Повідайчик Михайло, Юрченко Наталія, Штимак Анатолій. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	223
Поліщук Віра, Олексюк Наталія, Лещук Галина. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ЛІТНЬОГО ВІКУ.....	227
Пришляк Оксана, Драпак Галина. СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	232
Рибалка Валентин. ПРИНЦИПИ, ПРОЦЕДУРИ ТА ПРАКТИКИ ДЕМОКРАТІЇ ЯК ДЖЕРЕЛО РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЙ І МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ І ПЕДАГОГІВ.....	238
Розман Ірина. ФІЛОСОФІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ: ДИНАМІКА РОЗВИТКУ НАУКИ.....	242
Русалкіна Людмила. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ НА ОСНОВІ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО СПОСОБУ.....	245
Рябець Діана. ФАСИЛІТАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	249
Савельчук Ірина, Бибик Дар'я. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ГАЛУЗІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА».....	252
Савіцька Вікторія, Боднарук Ірина. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ЗВО): ВИМОГА ЧАСУ.....	256
Соловей Юлія. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	260
Староста Володимир. ОЧНА ТА ЗАОЧНА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙНОГО, ЗМІШАНОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПОГЛЯДИ СТУДЕНТІВ, АСПІРАНТІВ, ВИКЛАДАЧІВ.....	264
Стеблюк Світлана. ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	269
Стежко Юрій. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗА ВИМОГАМИ «СТАНДАРТУ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ НАУКОВОГО СПРЯМУВАННЯ».....	273
Теличко Наталія. ОВОЛОДІННЯ МЕТОДАМИ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯК ОДИН З КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTІ НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	277
Товканець Ганна. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЯК ТЕНДЕНЦІЯ СУЧАСНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ.....	281
Товканець Оксана. ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ СЕМІНАРІВ І ТРЕНІНГІВ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ.....	285
Франчук Тетяна, Миронова Світлана. ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В УНІВЕРСИТЕТІ.....	290
Фуштей Оксана. СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	294
Черевичний Геннадій. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАЛЬНОГО Е-ПОРТФОЛІО У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ.....	298

Чикурова Ольга. ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ: ЕТАПИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ.....	302
Швардак Маріанна. PR-ТЕХНОЛОГІЇ НА РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ	307
Шинкарьова Валерія. ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	311
Шишак Андріана. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА ТА ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОНЯТЬ	315
Шищенко Інна, Лукашова Тетяна, Чкана Ярослав. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ: ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	319
Шиян Надія, Криворучко Аліна, Стрижак Світлана. МЕТОДИКА ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ХІМІЇ.....	324
Юрків Ярослава. ЦІЛЕ-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ	328
Юрченко Артем, Хворостіна Юрій. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНОМУ МОДЕЛЮВАННЮ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ.....	333
Юрченко Катерина. ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ STEM-ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ	337

CONTENTS

Bartosh Olena. SUBJECT-SPECIFIC CRITERIA FOR DETERMINING OF GIFTEDNESS IN THE BRITISH EDUCATIONAL ENVIRONMENT	13
Bondar Galyna, Ivanchuk Anna. PECULIARITIES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST AMONG STUDENTS OF NON-LINGUAL FACULTIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE	19
Borozenets Nataliia. USING PARTIAL SEARCH AND SEARCH TRAINING METHODS IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICAL COURSES IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES	23
Buiniak Mariana, Myronova Sofia. THE ROLE OF ECONOMIC INDUSTRY PROFESSIONALS IN CREATING IN SOCIETY INCLUSIVE ENVIRONMENT	27
Vansač Peter. REQUIREMENTS FOR TEACHER ACTIVITIES IN MODERN CONDITIONS	31
Varha Nataliia, Hvozdetzka Bohdanna. LANGUAGE PREFERENCES IN EDUCATION AMONG STUDENTS OF HUNGARIAN- LANGUAGES SCHOOLS OF TRANSCARPATHIAN REGION (BY THE FOCUS GROUPS RESULTS)	35
Varnavska Inna. ASPECTS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS OF HIGHER EDUCATION TEACHERS	40
Vychrushch Vira. EDUCATIONAL DIALOGUE IN MODERN HIGHER EDUCATION: PSYCHODIDACTIC CONTEXT	44
Voloshyn Olena. SYSTEM OF WORK WITH PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON THE FORMATION OF VALUE ATTITUDES TO HEALTH	48
Harapko Vitaliia, Molnar Gabriela. THE ROLE OF GROUP WORK IN TEACHING WRITTEN SPEECH IN ENGLISH FOR SENIOR STUDENTS	52
Garbar Svitlana. THE USE OF ANIMATED FILMS IN THE FORMATION OF NATURAL SCIENCE COMPETENCE OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE	56
Hirniak Svitlana, Rozlutska Halyna. COMMUNICATIVE ORIENTATION OF THE STUDY OF THE CHAPTER «WORD BUILDING» IN PRIMARY SCHOOL	59
Humeniuk Iryna. ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL EXAMINATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES	65
Husak Ludmyla, Radzihovska Larisa. THE SYSTEM OF COMPUTER ASSISTED LEARNING IN TEACHING MATHEMATICS COURSES TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALIZATION	69
Derkach Svitlana. METHOD OF PROJECTS IN LEARNING ENGLISH GRAMMAR	73
Dzhuhan Volodymyr, Dzhuhan Ruslana. DEFINITION OF THE CONCEPT OF «ELDERLY PEOPLE» AS CATEGORIES OF SOCIAL WORK	77
Dmitrieva Oksana. THE USAGE OF NONVERBAL COMMUNICATION TRAININGS IN THE PROCESS OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF PRIMARY PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENT	81
Dokuchyna Tetiana. PROFESSIONAL MOBILITY OF SPECIAL EDUCATION SPECIALIST IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY DISCOURSE	86
Drach Iryna. OPEN SCIENCE IN UNIVERSITIES: GOALS AND BENEFITS	90
Dong Jianbing. FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF FACULTIES OF ARTS IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCH	94
Zobenko Nataliia. PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO THE WORK IN THE INCLUSIVE EDUCATION	98
Zoska Yana, Kravchenko Natalia, Stadnyk Alona. MODELS AND TYPES OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIAL TRANSFORMATIONS	103

Ivanova Victoria, Atroshchenko Tetiana. CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE EDUCATORS FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' VERBAL CREATIVITY	108
Ishutina Olena. EUROPEAN CONTEXT OF IMPLEMENTING MEDIA EDUCATION	113
Kalahurka Khrystyna, Zasymenko Sophia. THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL IMAGE IN A MODERN SCHOOL	116
Kozhemyakina Irina. SPECIFICS OF DISTANCE LEARNING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	120
Kozubovska Iryna, Myhalyna Zoriana. MAIN PRINCIPLES OF THE EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN-MIGRANTS IN THE USA.....	124
Kolomiets Olena, Demydenko Tetyana. APPLICATION OF THE FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS	128
Kotelevets Anastasia. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS	134
Kravchenko Oksana. SYSTEM OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN AND YOUTH WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE TOURISM.....	138
Kravchenko Tetiana. COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MARKETING SPECIALISTS IN THE UK AND UKRAINE	145
Kulchytskyi Vitalii. FUNCTIONS AND STRUCTURAL COMPONENTS OF A POSITIVE IMAGE OF A TEACHER OF HIGHER EDUCATION	149
Levrints (Lőrincz) Marianna. IMPLEMENTATION OF THE US EXPERIENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN UKRAINE	153
Lytvynova Svitlana, Soroko Nataliia. GYMNASIUM STUDENTS READINESS TO THE AUGMENTED REALITY USING IN THE EDUCATIONAL PROCESS	158
Lisovets Oksana. RESEARCH ON PARENTS' ATTITUDE TO PROMOTING INDEPENDENCE IN KIDS	165
Lisovets Oleg. CONTENT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO STUDENTS-VICTIMS OF BULLYING	169
Lobachova Iryna. "SCIENTIFIC COMMUNICATION" IN CREATING THE LANGUAGE PERSONALITY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER OF NUSH	174
Liakh Tetiana, Spirina Tetiana, Lekholetova Maryna. METHODS OF TERRITORIAL COMMUNITY ASSESSMENT OF OWN NEEDS	178
Maksimova Olena. UNCONVENTIONAL TECHNIQUES OF FINE ARTS IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN.....	182
Meshko Halyna, Meshko Oleksandr. MANAGEMENT OF THE FORMATION PROCESS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE PEDAGOGICAL STAFF OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION	186
Mykhniuk Serhii. CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF STUDYING PROFESSIONAL COURSES.....	191
Myshchyshyn Iryna. SCHOOL EDUCATION QUALITY EVALUATION AS A COMPONENT OF THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL SUPERVISION IN POLAND	195
Nelin Ievgen. DISSEMINATION OF IDEAS OF PSYCHOANALYTIC PEDAGOGY IN THE RESEARCH OF THEORETISTS OF NEO-FREUDIANISM	199
Nikolaesku Inna. FORMATION OF ENGINEERING THINKING OF PRE-SCHOOL CHILDREN AS A GUIDELINE OF DIDACTIC TRAINING OF FUTURE MASTERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION	203
Oksenyuk Oksana. ESTABLISHING A SOCIAL PARTNERSHIP BETWEEN THE SECONDARY EDUCATION INSTITUTION AND THE COMMUNITY	207

Oros Viktor, Petechuk Yuliia. APPLICATION OF ACTIVITY APPROACH IN MATHEMATICS LESSONS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL	211
Panchenko Oksana. POTENTIAL POSSIBILITIES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS INSTITUTIONS	215
Povidaychuk Oksana, Popyk Mariana, Reblyan Antonina. MOTIVATIONAL ASPECTS OF SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	219
Povidaichuk Mykhailo, Yurchenko Nataliia, Shtymak Anatolii. SOCIAL AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS FOR THE FORMATION COMPETITIVENESS OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS.....	223
Polishchuk Vira, Oleksyuk Natalia, Leschuk Halyna. PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH THE ELDERLY	227
Pryshliak Oksana, Drapak Halyna. FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL EDUCATION	232
Rybalka Valentyn. PRINCIPLES, PROCEDURES AND PRACTICES OF DEMOCRACY AS A SOURCE OF DEVELOPMENT OF TECHNOLOGIES AND METHODS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS	238
Rozman Iryna. PHILOSOPHY AND METHODOLOGY: DYNAMICS OF SCIENCE DEVELOPMENT	242
Rusalkina Lyudmila. ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO MEDICAL STUDENTS BASED ON VERBAL AND LOGICAL METHOD	245
Riabets Diana. FACILITATION IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE PRIMARY TEACHERS	249
Savelchuk Iryna, Bybyk Daria. ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION OF «SOCIAL WORK»	252
Savitska Victoriia, Bodnaruk Iryna. PROVIDING THE INNOVATIVE PEDAGOGICAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THE REQUIREMENT OF TIME	255
Solovei Yuliia. SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION	260
Starosta Volodymyr. FULL-TIME AND PART-TIME EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE USE OF TRADITIONAL, BLENDED AND DISTANCE LEARNING: VIEWS OF STUDENTS, PHD STUDENTS, UNIVERSITY TEACHERS	264
Stebliuk Svitlana. PRACTICE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS MAJORING IN SPECIAL EDUCATION	269
Stezhko Yurii. FORMATION OF THE RESEARCH COMPETENCE DUE TO REQUIREMENTS OF «THE SPECIALIZED EDUCATION STANDART IN THE SCIENTIFIC DIRECTION».....	273
Telychko Natalia. MASTERING THE METHODS OF EMPIRICAL RESEARCH AS ONE OF THE CRITERIA FOR THE FORMATION OF SCIENTIFIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES.....	277
Tovkanets Anna. COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING AS A TREND OF MODERN EUROPEAN EDUCATION	281
Tovkanets Oksana. CONTENT ASPECTS OF SEMINARS AND TRAININGS IN THE TRAINING OF MANAGEMENT SPECIALISTS FOR ADULT EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES.....	285
Franchuk Tetiana, Myronova Svitlana. INTERDEPENDENCE OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION AND INCLUSIVE ENVIRONMENT	290
Fushtei Oksana. SOCIAL PREVENTION OF CYBERBULING AMONG STUDENTS	294
Cherevychnyi Gennadii. PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL E-PORTFOLIO IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE HISTORY TEACHERS	298

Chykurova Olha. DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES FOR SCHOOLS OF THE FIRST DEGREE: STAGES OF IMPLEMENTATION.....	302
Shvardak Marianna. PR-TECHNOLOGIES IN THE MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES	307
Shynkarova Valeriia. PRINCIPLES OF FORMATION OF DIGITAL EDUCATIONAL SPACE TO IMPROVE THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE EDUCATORS.....	311
Shyshak Andriana. INFORMATION-COMMUNICATION AND INFORMATION-DIGITAL COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS: COMPARATIVE CONTENT ANALYSIS OF CONCEPTS.....	315
Shyshenko Inna, Lukashova Tatiana, Chkana Yaroslav. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS: THE PROBLEM OF FORMING CRITICAL THINKING.....	319
Shyian Nadiia, Kryvoruchko Alina, Stryzhak Svitlana. METHODS OF FORMATIVE EVALUATION OF STUDENTS ACHIEVEMENTS IN CHEMISTRY.....	324
Yurkiv Yaroslava. THE GOAL-RESULT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM FOR FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES AND SOCIAL WORKERS TO WORK WITH VULNERABLE CATEGORIES OF POPULATION	328
Yurchenko Artem, Khvorostina Yurii. FEATURES OF TEACHING COMPUTER MODELING IN INFORMATICS LESSONS	333
Yurchenko Kateryna. FOREIGN EXPERIENCE AND DEVELOPMENT PROSPECTS STEM EDUCATION IN UKRAINIAN SCHOOLS	337

Бартош Олена Павлівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
olena.bartosh@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-6733-5516>

СУБ'ЄКТ-СПЕЦИФІЧНІ КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Анотація. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Важливо, щоб індивіди, наділені певним особливим даром, мали змогу розкрити і використати його з метою самоствердження, правильного вибору професії. Мета статті – розглянути змістове наповнення суб'єкт-специфічних критеріїв щодо класифікації обдарованих осіб в освітньому середовищі Великої Британії. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури (для уточнення ключових понять дослідження), систематизація (з метою виявлення існуючих наукових підходів до вирішення проблеми), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень і висновків). У ході проведеного дослідження було встановлено, що британські вчені пропонують визначати обдарованих учнів за суб'єкт-специфічними критеріями, що дає змогу ідентифікувати тих учнів, які можуть проявляти виняткову здібність в межах одного або декількох шкільних предметів. Для кожної сфери пропонують набір передбачуваної поведінки, демонстрація якої може допомогти ідентифікувати обдарованість та талановитість:

Ключові слова: критерії визначення, обдарованість, учні, Велика Британія.

Вступ. Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Важливо, щоб індивіди, наділені певним особливим даром, мали змогу розкрити і використати його з метою самоствердження, правильного вибору професії [1]. В Україні допоки прослідковується низка проблем у професійній освіті фахівців, умотивованих і здатних до роботи з обдарованими дітьми. Основою становлення компетентності таких учителів має стати сучасна теорія обдарованості, яка буде творчо трансформована ними в процесі ідентифікації проявів обдарованості в дітей і створення сприятливих умов для розгортання індивідуальних потенціалів здібних і талановитих учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні публікації у психолого-педагогічній науковій літературі свідчать про зростання інтересу до цієї проблеми. Важливими для вивчення залишаються теоретичні концептуальні положення щодо організації навчання обдарованої молоді, зокрема систематизовані і узагальнені критерії відбору обдарованих; розробки діагностичних методик обдарованості; методики забезпечення комунікативного компоненту навчання. Окреслена тематика знайшла своє відображення у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Так, різні аспекти роботи з обдарованою молоддю в окремих державах світу висвітлено у працях О. Антонової (країни Європи), І. Волощука та Н. Поліхун (Німеччина), М. Міленіної та Н. Соколовської (Ізраїль, Велика Британія) та ін. Протягом останніх років значно зростає інтерес науковців до проблеми роботи з обдарованими дітьми та молоддю: вітчизняних (О.Бевз, А. Біда, П. Тадеєв, Ю. Пивовар, Н. Теличко, Л. Чухно) та зарубіжних (Дж. Вебб, Д.Ейр, С. Кедволледер, Г.Трост, Т.Фаррелл, Ю. Філіпс, Дж.Фрімен, С. Цімліх).

Мета статті – розглянути змістове наповнення суб'єкт-специфічних критеріїв щодо класифікації обдарованих осіб в освітньому середовищі Великої Британії. **Методи дослідження:** аналіз і синтез наукової літератури (для уточнення ключових понять дослідження), систематизація (з метою виявлення іс-

нуючих наукових підходів до вирішення проблеми), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень і висновків).

Виклад основного матеріалу. У ході проведеного дослідження було встановлено, що в британській науковій літературі [2; 3] наявна велика кількість визначень обдарованості, але немає загальноприйнятого визначення цієї категорії осіб. Термін «обдарований» та «талановитий» має ряд синонімічних термінів: «геніальний», «талановитий», «здібний», «дуже / надзвичайно / винятково здібний», «з великим навчальним потенціалом» тощо. Найчастіше використовують термін «здібний» та його варіанти, оскільки він вважається більш доцільним та менш емоційним.

Об'єктивні та практичні критерії до класифікації обдарованих осіб є необхідними для забезпечення освітніх потреб обдарованих учнів. Класифікація характеристик обдарованості допомагає вчителям створити профіль учнів для вивчення їх сильних сторін. Такий профіль ідентифікує здібного у певних сферах учня. Вибір критеріїв для оцінки та / або ідентифікації обдарованості є специфічним для кожного окремого випадку. Критерії можуть змінюватися в залежності від віку та / або талантів, що оцінюються, та потребують підтвердження іншими доказами. Зрештою, рішення про те, яких учнів слід розглядати як обдарованих та талановитих, покладається на британських вчителів та школу.

Британські вчені пропонують визначати обдарованих учнів за суб'єкт-специфічними критеріями, що дає змогу ідентифікувати тих учнів, які можуть проявляти виняткову здібність в межах одного або декількох шкільних предметів. Для кожної сфери пропонують набір передбачуваної поведінки, демонстрація якої може допомогти ідентифікувати обдарованість та талановитість:

– Мова (англійська та ірландська) [4]: демонструють високі навички читання та увагу до деталей; чутливі до нюансів використання мови, використовують мову точно; мають добре розвинене, витончене відчуття сенсу і гумору; виражають себе різкими та критичними відповідями, аналізують власну роботу; вміють читати і шукають при цьому глибше значення, спираються на висновки; можуть «читати між ряд-

ками»; підходити до написання завдань вдумливо та з ретельною підготовкою; здатні розмірковувати про мовну і мовні форми, з якими вони стикаються, розуміючи свої власні здатності; демонструють інтерес до мови повсюди; звертають увагу на написання та значення слів; добре справляються в двомовному середовищі; володіють яскравістю і широтою читання; демонструють задоволення та бажання участі у експерименті з мовою; аналізують уявлення впевнено і точно, обговорюючи свої наміри та інші наміри; знаходять зв'язки між прочитаними різними текстами; вміють використовувати здобуті навички в інших дисциплінах; шукають способів поспілкуватися з носіями мови.

– Сучасна іноземна мова [5]: демонструють інтерес до іноземних культур; визначають граматичні закономірності та функції слів; використовувати лінгвістичні / нелінгвістичні підказки для визначення змісту; здатні слухати і точно відтворювати звук; екстраполюють загальні правила з прикладів, можуть віднайти зв'язок; цікавляться тим, як «працює» мова, її змістом і функціями; вміють використовувати технічну лексику для обговорення мови; виявляють та запам'ятовують нові звуки та «шматки» мови; гнучкі у мисленні, демонструють відчуття, інтуїцію та творчість; застосовують принципи від відомої мови для вивчення нових мов, володіють ефективними стратегіями комунікації. Обдаровані та талановиті з мовними здібностями учні можуть відрізнитися наступними характеристиками: усвідомлення мови (рима, акцент, інтонація у розмовній мові, граматики та зв'язки з іншими мовами); навички спілкування (прагнуть писати та спілкуватися з творчим відчуттям, винятковим для свого віку, часто використовуючи метафори або поезію; висловлюють ідеї вільно та лаконічно); обґрунтування та аргументація (наводять причини на абстрактному та гіпотетичному рівні як усно, так і письмово; можуть переконливо виправдовувати свою думку, вміють використовувати стратегії опитування, щоб оскаржити точки зору інших); грамотність (читають з ранніх років, жадібно, з широким колом літературних інтересів, читають для особистого задоволення) [6, с.36].

– Географія [7]: володіють широкими загальними знаннями про світ; зацікавлені роботою власного середовища; розглядають відносини різних масштабів в середовищі; впевнено аналізують і роблять висновки; цінують різні точки зору та ставлення; творчо оформляють та інтерпретують просторові уявлення; мають хороші навички обробки інформації; ентузіасти-спостерігачі навколишнього світу; використовують ідентифікацію моделей та подібностей у різних контекстах; розуміють і пояснюють більші складні взаємини; наводять значущі узагальнення від детальної інформації; формують думки та використовують докази для підтримки своєї власної точки зору; впевнено використовують широкий спектр візуальних ресурсів, включаючи карти та фотографії; контролюють і регулюють особисту роботу.

– Математика [8]: розуміють формальну структуру проблеми: можуть генерувати ідеї для дій; дотримуються схеми: можуть уточнювати і робити припущення; логічно доводять: можуть перевірити, обґрунтувати та довести; думають гнучко, адаптуючи підходи до вирішення проблем; можуть пропускати етапи в логічних міркуваннях і думати в скороченій математичній формі; вміють узагальнювати з прикладів; вміють узагальнювати підходи до вирішення завдань; використовують математичні символи як частину мислення; можуть працювати в зворотному напрямку і на перспективу при вирішенні про-

блеми; запам'ятовують математичні формули, типи задач, способи вирішення задач і закономірності доведення. Обдаровані та талановиті з математичними здібностями учні можуть відрізнитися наступними характеристиками: стихійне формування проблем; гнучкість у обробці даних; ментальна спритність або потік ідей; здатність до організації даних; оригінальність інтерпретації; швидкий темп вивчення нових концепцій; вдосконалені навички спостереження; потужне опитування; глибина розуміння питань; – унікальні навички вирішення проблем; здатність робити висновки з моделювання [6, с.41].

– Історія [9]: здатні хронологічно структурувати як нову, так і раніше отриману інформацію; володіють широким спектром загальних та історичних знань; розуміють тимчасовість характеру знань; обговорюють значення подій, людей та змін; використовують цілий ряд історичних джерел, включаючи складні та неоднозначні, з впевненістю та сприйняттям; використовують витончені підходи для вибору джерел; демонструють рішучість та наполегливість у розслідуванні тем; підтримують аргумент або інтерпретацію, роблять добре збалансовані судження; досягають обґрунтованих оцінок та висновків, що базуються на обґрунтованому використанні доказів, готові підтримати їх аргументовано; впевнені у використанні конвенцій, що описують історичні періоди; демонструють глибоке усвідомлення особливостей різних історичних періодів та різноманітності досвіду в кожен з них; пов'язують в уяві вивчені теми з іншими навчальними програмами; готові оскаржити тлумачення; займаються пошуком історичних питань, беруть участь у незалежному історичному дослідженні, виконують вправи з вирішення проблем; демонструють жваву цікавість щодо історичних проблем та дебатів; вибирають та використовують історичну інформацію, щоб висвітлити розповідь, використовують специфічну лексику та термінологію з предметною специфікою з точністю та впевненістю; вносять пропозиції, які відображають самостійну думку щодо зв'язків, причин і наслідків історичних подій, ситуацій та змін.

– Наука [10]: визначають закономірності та взаємозв'язок в наукових даних: можуть виводити гіпотезу, яка ґрунтується на достовірних доказах, робити висновки; усвідомлюють, як контекст впливає на інтерпретацію змісту науки; обробляють надійні, дійсні та точні дані: можуть пояснити, чому дані ненадійні, недійсні або неточні; логічно обґрунтовують міркування; використовують предметну лексику ефективно в побудові абстрактних ідей; розмірковують гнучко, узагальнюють ідеї та адаптують підходи до вирішення проблем; здатні оцінювати результати та критично мислити. Обдаровані та талановиті в науці учні можуть відрізнитися наступними характеристиками: проявляють образність при розгляді пропозицій та стратегій дослідження; швидко вирішують, як досліджувати проблеми та маніпулювати змінними; розуміють поняття надійності та обґрунтованості, щоб легко аналізувати дані та будувати моделі; багато читають, особливо наукову фантастику; насолоджуються вивченням обраних самостійно фактів та застосуванням наукових теорій, ідей та моделей (але можуть виконувати невиважену роботу недбало); допитливі до того, як працюють речі і чому все відбувається (можуть бути незадоволені спрощеними поясненнями та недостатньою деталізацією); ставлять багато питань, готові висунути гіпотезу та роздумувати про основні механізми та більшу глибину; думають логічно, можуть пропускати етапи в міркуваннях, надаючи правдоподібні пояснення яви-

щам; пропонують об'єктивні аргументи, використовуючи комбінації доказів та творчих ідей, а також ставлять під сумнів інші висновки (в тому числі їх вчителя!); прагнуть до максимальної точності у вимірах будь-яких видів і насолоджуватися якомога точнішим зчитуванням даних (іноді за межами точності приладу); швидко поєднують факти та концепції, яким вони навчилися, використовуючи більш широкий словниковий запас, ніж їхні однолітки; думають абстрактно в більш ранньому віці, розуміють моделі та використовують моделювання, щоб пояснити ідеї та спостереження, часто вчителю; їм набридає надмірне повторення, вони не потребують прикладати стільки ж зусиль, як інші учні; насолоджуються проблемами та вирішенням проблем, часто стаючи самокритичними; само-мотивовані, охочекладають свій додатковий час, швидко навчаються новим фактам, а також застосовують навички мислення на вищому рівні в подібних контекстах [6, с.49].

– Фізичне виховання [11]: використовують тіло впевнено, виразно; мають гарне відчуття форми, простору, напрямку та часу; добре контролюють грубі та дрібні рухи тіла, майстерно пораються з предметами; виробляють бездоганність руху з інтуїтивним відчуттям до елегантності в русі; показують високий рівень розуміння принципів реалізації навчально-виховної роботи та їх застосування в різних видах діяльності; здатні ефективно, точно та вільно використовувати технічні терміни демонструють відпрацьовані навички та техніки, транслюють навички на різні види діяльності; вміють аналізувати та оцінювати свою та чужу роботу, використовують результати для вдосконалення; беруть на себе ініціативу, демонструючи лідерство та незалежність думки. Кінестетичні учні демонструють здатність високого рівня в контекстах фізичного виховання та / або тактильного навчання або мають потенціал для цього. Їх характеристики є особливими [12]:

– Фізичний стан: фізіологічна схильність до досягнення успіху у певному виді спорту або діяльності; здатність до виконання фізичних вправ.

– Соціальний стан: відмінні лідери, приймають участь у колективній роботі, напористі; схилиються до інших учасників до ентузіму.

– Особистий стан: ентузіасти, пристрасні, здатні до самодисципліни; схильні до тайм менеджменту; самовпевнені; цілеспрямовані; цінують виклики; високо мотивовані для досягнення особистого вдосконалення; мають внутрішнє бажання до досягнення успіху; стійкі; наполегливі.

– Когнітивний стан: показові у плануванні; вміють приймати рішення під тиском.

– Стан творчості: реагують на виклики зі сприйнятливостю, оригінальністю та чутливістю.

Обдаровані та талановиті у фізичному вихованні та спорті учні можуть відрізнитися наступними характеристиками: демонструють спритність, баланс, координацію рухів, швидкість, які розвинені краще, ніж у однолітків (тут швидкість – якість, якої важко «навичити» і часто характеризує «виняткових» спортсменів); демонструють здатність вільно і точно поєднувати свої рухи в діях; демонструють незвичайний інтерес до навичок навчання, правил спорту та активності, майстерність; демонструють високий рівень майстерності у фізичних навичках; поєднують фізичну майстерність та пізнавальну здатність у спорті / грі / активності та правильно застосовують своїх навички в потрібний час; демонструють бажання навчити інших майстерності або вмінно використовувати майстерність; демонструють виняткові лідерські якості в контексті спорту чи діяльності

(учні активно залучають інших і пишаються тим, що не тільки добре самі щось виконують, але і допомагають одноліткам добре грати /щось виконувати); демонструють свою винятковість в одному або декількох видах спорту; отримують задоволення від використання інструментів або від уроків, які передбачають активну / практичну участь; демонструють унікальну пам'ять у тому, як робити певні речі після того, як вони зробили їх один раз; демонструють хорошу координацію рухів.

– Мистецтво [13]: аналізують та інтерпретують свої спостереження та творчо їх демонструють; ентузіасти і цікавляться візуальним світом; можуть підтримувати концентрацію, постійно вдосконалювати ідеї; швидко навчаються і передають навички; спираються на існуючі знання, пов'язують знання, спираються на роботу інших людей; насолоджуються експериментами з матеріалами, можуть виходити за межі звичайного; впевнені, використовуючи широкий спектр навичок і технік.

– Драматургія [14]: мати можливість ефективно займатися роллю; може впевнено рухатись і використовувати жести, що відповідають характеру; насолоджуйся драматичною імпровізацією та / або мімікою та танцювальною драмою; взаємодіють з іншими під час виконання тексту з гри; володіти ґрунтовним знанням про драму та театр; роздумувати про використання мови в процесі відтворення тексту; продемонструють експресивну мовленнєву здатність у використанні голосу та акцентів; здатні винаходити і підтримувати роль перед аудиторією, впевнено демонструвати скриптований чи імпровізований характер; вміють ефективно співпрацювати з аудиторією; розуміють і насолоджуються використанням сцени, дизайну та технічних ефектів; здатні обговорювати та мають особисту думку про театральні та драматичні вистави; мають можливість і бачення реалізувати текст з «сторінок на сцені». Обдаровані та талановиті у мистецтві та драматургії учні можуть відрізнитися наступними характеристиками: демонструють інтерес та мотивацію у виконавському мистецтві; демонструють нестримний інтелект; демонструють уяву (створюють ігри персонажами); приводять драматичні ситуації до апогею; розповідаючи історію, належно її закінчують; демонструють здатність спілкуватися словесно та / або через тілесно-кінестетичні засоби; демонструють чудову пам'ять; імітують вирази обличчя та пози тіла інших людей, навіть шаблони мовлення та інтонації; передають почуття за допомогою міміки, жестів та тілесних рухів; демонструють почуття гумору; демонструють взаємну повагу до почуттів інших; визнають, що кожен є важливим у творчому процесі; схильні до ризику (демонструють свою яскравість, впевненість, театралізовану поведінку перед іншими) [6, с.33].

– Музика [15]: чують музику «в голові»; демонструють силу експресії та вміння поза компетенцією; емоційно реагують на звуки; демонструють прихильність до досягнення досконалості; мають хорошу музичну пам'ять; особливо чутливі до мелодії, тембру, ритмів; демонструють узгодженість та індивідуальність у розвитку музичних ідей; вмотивовані та віддані, наполегливі в практиці. Ознаки поведінки, які можуть вказувати на особливу здатність до музики, поділяються на три основні напрямки: навички, мотивація та творчість [6, с.45].

Обдаровані та талановиті у музиці учні можуть відрізнитися наступними характеристиками (рис. 1):

навички		мотивація		творчість	
ритм	відчують та підтримують імпульс	здатність зосередитися	спрямовують увагу	експресивність	реагують з чутливістю
	відчують імпульс тілом і реагують на ритм		повністю віддані справі		грають енергійно та інтенсивно
	точно відтворюють ритмічні закономірності		зацікавлені та задіяні у заходах в класі		повністю задіяні
	грають повторюючи зразок		уважно слухають		передають почуття
	чекають на належний момент, щоб почати		слідують інструкціям		
прийняття звуку	сприймають відмінності в тоні і висоті тонів, можуть підібрати тональність	наполегливість	сприймають виправлення та їх використовують	композиційність та імпровізація	виконують музику і реагують на неї особистим підходом та залученням
	відповідають на динаміку		потребують більше часу, щоб подумати		роблять дивовижні або незвичні заяви
	можуть повторювати мелодійні фрази		з часом вдосконалюються		оригінально створюють звук
	здатні грати самостійну частину		наполегливі в музичній діяльності		складають пісні
	мають високий ступінь звукової / музичної пам'яті		удосконалюють ідеї		експериментують та управляють звуком
	здатні спонтанно передавати вивчене у музиці від одного інструменту до іншого		конструктивно критикують музичні твори інших та свої		імпровізують спонтанно
координація	почувають себе вільно у просторі	ентузізм	радісно реагують		
			охоче беруть участь		
	здатні одночасно робити дві або більше речей, можуть працювати обома руками		відкриті для незнайомих стилів музики		
	можуть контролювати тіло в русі, завмирати		ставлять запитання, допитливі		

Рис. 1. Талановиті та обдаровані у музиці

– Інформаційні технології [16]; використовувати ІКТ на рівні незалежного користувача; використовувати ІКТ для вирішення задач; вивчають обмеження ІКТ та джерел інформації; вивчають мету, за якою обробляється та повідомляється інформація, як характеристики різного типу інформації впливають на її використання; використовувати ІКТ для підтримки своїх досліджень з інших предметів; використовувати свої навички та знання з ІКТ для розробки інформаційних систем, пропонують вдосконалення існуючих систем; вивчають окремі соціальні, економічні та етичні проблеми, що виникають при використанні ІКТ.

– Дизайн та технології [17]: з легкістю сприймають і обговорюють нові ідеї; концептуалізують за межами наданої інформації; пропонують просте, елегантне рішення щодо складних, неорганізованих даних; аналізують свою діяльність і є конструктивно самокритичними; демонструють майстерність та винахідливість у навичках та техніці виробництва; пов'язують вже відоме з новим, бачать реалізацію у форматі 2D або 3D; передають та адаптують ідеї від відомої до нової проблеми; здатні представляти ідеї естетично різними способами: візуальними, просторовими, словесними, математичними; самостійно здобувають знання для вирішення проблем; демонструють проінформованість про соціальні / етичні міркування (наприклад, кінцеве постачання ре-

сурсів). Обдаровані та талановиті в ІТ, дизайні та технологіях учні можуть відрізнитися наступними характеристиками: володіють технологічними навичками на вищому рівні, ніж інші однолітки; набувають нових технологічних навичок швидше, ніж інші; часто без будь-яких формальних тренувань; володіють сильним логічним мисленням разом з творчим мисленням; насолоджуються вирішенням проблем та сильною необхідністю зберігати уявлення про те, як все працює; присвячують надмірну кількість часу роботі над технологіями; готові експериментувати з новим програмним забезпеченням і робити винаходи за допомогою механічних можливостей; здатні транслювати вивчене від однієї технології до іншої; прагнуть до можливості використовувати технології та їх продуктивні можливості (тобто вирішувати проблеми в реальному світі); мають хороші просторові навички; володіють сильною дрібною моторикою; їм подобається щось розбирати і збирати, конструювати; їм подобається користуватися інструментами, подобаються уроками, які передбачають активну / практичну участь; насолоджуються практичним досвідом; навчаються шляхом побудови та маніпулювання об'єктами; здатні візуалізувати кінцевий продукт на етапі проектування [6, с.64].

– Релігійна освіта. Суспільні науки [18]: визнають і виражають особисті почуття, співпереживають з іншими; будують і підтримують складний ар-

гумент, інтегруючи ідеї з кількох джерел; ставлять запитання і бачать зв'язок між питаннями; цінують систему цінностей інших, керуються судженнями або висновками; чутливі до соціальних проблем і стурбовані соціальною нерівністю; здатні мислити самостійно, спілкуватися аргументовано; здатні роздумовувати та інтегрувати різні види знань; можуть використовувати інтуїцію та особистий досвід, навчаючись з іншими. Обдаровані та талановиті в релігійній освіті та суспільних науках учні можуть відрізнятися наступними характеристиками: розуміють і сприймають питання світової культури та системи переконань, досліджують мету життя; демонструють передові моральні та етичні судження; дуже зацікавлені в розробці рішень щодо соціальних, етичних та екологічних проблем; часто поєднують минуле і теперішнє або одну культуру з іншою; намагаються зрозуміти інші культурні та духовні погляди; усвідомлюють історичну роль релігії; розуміють причинно-наслідкові зв'язки та усвідомлюють, що часто існує безліч факторів, які призводять до подій та дій; – використовують історичні методи для проведення досліджень (надійні джерела, першоджерела); визнають, що наше глобальне суспільство є багатокультурним і мультирелігійним; мають чітке розуміння хронологічного та просторового мислення; читають багато про теми соціальних досліджень, можуть демонструвати інтерес до певного періоду в історії; демонструють інтерес до вивчення країн світу, їх географії та релігій; відображають розуміння того, як впливає географія, соціологія та релігія на економіку, культуру та спосіб життя; демонструють розуміння інтересів, що виходить за межі інтересів однолітків [6, с.53].

– Особистісний розвиток [19]: звертають увагу на почуття інших; впевнені у собі; є гнучкими, їм комфортно із змінами та новизною; будують хороші відносини; добре співпрацюють; обізнані про соціальні та екологічні проблеми; добре проявляють себе в дебатах, дискусіях, ролевих іграх; демонструють чесність та чесноти; роздумовують про особисті помилки та виправляють їх; мають самоконтроль; використовують ефективні комунікативні навички; здатні переконувати і вести переговори; є лідерами, керують іншими людьми; насолоджуються діяльністю в громаді; демонструють ініціативу та наполегливість.

Обдаровані та талановиті у особистісному розвитку, з лідерськими якостями учні можуть відрізнятися наступними характеристиками: визнають цілі групи; чітко формулюють ідеї; демонструють гарне соціальне судження; вміють гарно говорити перед іншими; добре організовані; – впевнені у собі; емоційно стабільні; готові ризикувати; адаптуються до нових ситуацій; визначають навички та вміння, якими володіють інші; легко взаємодіють з іншими; демонструють соціальні навички; слухають інших з співпереживанням; мотивують інших; розуміють, як люди відчувають, як функціонують групи; дають вказівки чітко та ефективно; надійні та відповідальні; приймають ролі нелідерів в групі; істотно впливають на настрій групи; підтримують інших в групі, коли це доречно; координують роботу кількох осіб; ініціюють та реалізують проекти в межах своєї спільноти; надають пропозиції щодо змін; точно розуміють чужі почуття; спілкуються з іншими, в тому числі і з тими, хто може бути складним; заохочують довіру та впевненість у інших; зручно себе почувають в ситуаціях з різними точками зору; бачать проблеми з різних точок зору; є високо відповідальними; є переконливими комунікаторами; добре працюють в групах; беруть участь у більшості соціальних заходів; насолоджуються оточенням інших людей; визнані лідерами серед однолітків; усвідомлюють словесні та невербальні сигнали [6, с.60].

Висновки. Британські дослідники проблеми рекомендують використовувати будь-який перелік характеристик в класифікації обдарованих осіб як відправну точку для роздумів щодо обдарованості та таланту, а не як діагностичний інструмент. Чіткі, об'єктивні та корисні критерії є необхідними для того, щоб визначити найбільш здатних учнів у навчанні та забезпечити їхні потреби. Однак широкий спектр визначень, а також загальні упередження щодо того, що являє собою обдарованість / талант, часто можуть перешкоджати їх розробці. Вибір критеріїв для оцінки та / або ідентифікації обдарованості є специфічним для кожного окремого випадку. Критерії можуть змінюватися в залежності від віку та / або талантів, що оцінюються, та потребують підтвердження низкою доказів. Зрештою, рішення про те, яких учнів слід розглядати як обдарованих та талановитих, є в межах відповідальності вчителів та школи.

Список використаної літератури

1. Прокопів Л. Проблема обдарованості молоді в українській та зарубіжній психолого-педагогічній літературі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2006. № 9. С. 128–132.
2. Clark B. Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2012. 432 p.
3. Davis G.A., Rimm S.B. Education of the gifted and talented. 5th ed. Boston MA: Allyn & Bacon, 2003. 552 p.
4. Dean G. English and Literacy. In Eyre D., Lowe H. (eds). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
5. Lowe P. Modern Foreign Languages In Eyre D., Lowe H. (eds). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
6. Teaching students who are gifted and talented. A Handbook for Teachers Newfoundland and Labrador Department of Education, 2013. 225 p.
7. Leat D. Geography. In Eyre D., Lowe H. (eds). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
8. Kennard R. Mathematics. In Eyre D., Lowe H. (eds). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
9. Mordecai S. History. In Eyre D., Lowe H. (eds). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
10. O'Brien P. Science. In Eyre D., Lowe H. (eds). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
11. Beashel P. Physical Education and Sport. In Eyre D., Lowe H. (eds). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
12. Leeds University Youth Sport Trust (n.d.). Model of talent development. URL: <http://gifted.youthsporttrust.org/page/talent-development/index.html>
13. Fitzpatrick M. Art. In Eyre D., Lowe H. (eds). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
14. Webb J.T., Gore J.L., Amend E.R., DeVries A.R. A parent's guide to gifted children. Scottsdale AZ: Great Potential Press, Inc.,

2007. 410 p.
15. Williams F. Art. In Eyre D., Lowe H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
 16. Qualifications and Curriculum Authority. *A Curriculum Opportunity: Developing Potential into Performance*. Cardiff: ACCAC Publications, 2003. 66 p.
 17. Davies T. Design and technology. In Eyre D., Lowe H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
 18. Cope M. Religious Education. In Eyre D., Lowe H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publ., 2002. 224 p.
 19. Goleman D. *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing Company, 1999. 383 p.

References

1. Prokopiv, L. (2006). Problema obdarovanosti molodi v ukrayins'kii ta zarubizhnyi psykholoho-pedahohichnyi literaturi [The problem of gifted youth in Ukrainian and foreign psychological and pedagogical literature]. *Scientific Notes of Ternopil National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 9, 128–132. [in Ukrainian].
2. Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. 8th ed. Pearson Prentice Hall.
3. Davis, G.A., & Rimm, S.B. (2003). *Education of the gifted and talented*. 5th ed. Allyn & Bacon.
4. Dean, G. (2002). English and Literacy. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
5. Lowe, P. (2002). Modern Foreign Languages. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
6. Teaching students who are gifted and talented (2013). *A Handbook for Teachers Newfoundland and Labrador Department of Education*.
7. Leat, D. (2002). Geography. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
8. Kennard, R. (2002). Mathematics. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
9. Mordecai, S. (2002). History. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
10. O'Brien, P. (2002). Science. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
11. Beashel, P. (2002). Physical Education and Sport. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
12. Leeds University Youth Sport Trust (n.d.). Model of talent development. URL: <http://gifted.youthsporttrust.org/page/talent-development/index.html>
13. Fitzpatrick, M. (2002). Art. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
14. Webb, J.T., Gore, J.L., Amend, E.R., & DeVries, A.R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale AZ: Great Potential Press, Inc.
15. Williams, F. (2002). Art. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
16. Qualifications and Curriculum Authority. (2003) *A Curriculum Opportunity: Developing Potential into Performance*. ACCAC Publications.
17. Davies, T. (2002). Design and technology. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
18. Cope, M. (2002). Religious Education. In Eyre, D. & Lowe, H. (eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publ.
19. Goleman, D. (1999). *Working with Emotional Intelligence*. Bloomsbury Publishing Company.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2022 р.

Стаття прийнята до друку 20.02.2022 р.

Bartosh Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

SUBJECT-SPECIFIC CRITERIA FOR DETERMINING OF GIFTEDNESS IN THE BRITISH EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. Early detection, education and upbringing of gifted children is one of the main tasks of improving the education system. It is important that individuals endowed with a special gift have the opportunity to discover and use it for self-affirmation, the right choice of profession. The purpose of the article is to consider the content of subject-specific criteria for the classification of gifted persons in the British educational environment. Research methods: analysis and synthesis of scientific literature (to clarify key concepts of research), systematization (in order to identify existing scientific approaches to solving the problem), theoretical generalization (to formulate the final provisions and conclusions). The study found that British researchers are proposing to identify gifted students according to subject-specific criteria, which allows them to identify those students who may be exceptional in one or more school subjects. For each area, a set of predictable behaviors is offered, the demonstration of which can help identify giftedness and talent. British researchers recommend using any list of characteristics in the classification of gifted people as a starting point for thinking about giftedness and talent, rather than as a diagnostic tool. Clear, objective and useful criteria are needed to identify the most capable learners and meet their needs. The choice of criteria for assessing and / or identifying giftedness is case-specific. Criteria may vary depending on the age and / or talents being evaluated and need to be supported by a body of evidence. Ultimately, decisions about which students should be considered gifted and talented are the responsibility of teachers and schools.

Key words: definition criteria, giftedness, students, Great Britain.

УДК 378.016:81'243]:[378.015.3:159.952.13]
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.19-22

Бондар Галина Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри іноземних мов

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

galyna72bondar@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7321-8137>

Іванчук Анна Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри іноземних мов

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

ivanchuck@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0002-4994-5035>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглядається проблема формування і розвитку пізнавального інтересу у студентів немовних факультетів при навчанні іноземної мови. Метою статті було розкриття істотних характеристик пізнавального інтересу при навчанні іноземної мови студентів. Проаналізовано тлумачення категорії «педагогічного інтересу», розкрито сутність понять «інтерес», «лінгвокраїнознавчий аспект», у сучасних дослідженнях. Доведено, що саме пізнавальний інтерес є основою фахової компетентності педагога і запорукою його успішної професійної діяльності при навчанні іноземної мови. При навчанні іноземної мови пізнавальний інтерес формується під час – використання бесід та доповідей з країнознавчої тематики; лекцій про значення та роль іноземної мови у навчанні та розвитку особистості; зустрічей та тематичних конференцій з носіями мови; листування з однолітками; випуск стендової інформації країнознавчої спрямованості; підготовка та проведення екскурсій тощо. Автором запропонований пізнавальний підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО. Робиться акцент на забезпеченні ефективності діяльності педагогів. Визначено основні положення щодо діяльності педагогів: структуровано і організовано навчальний матеріал, які зв'язки різних елементів змісту предмета, як легко здійснюється доступ до предмета, які можливості адаптації змісту навчального матеріалу до конкретних студентів, а також розвиток цього змісту на різних рівнях – від розробників курсів до студентів. У процесі роботи було використано методи аналізу, синтезу, спостереження, бесіди та ін. Проблема формування пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови є надзвичайно актуальною. Лише педагог з розвиненим мисленням здатен вирішити задачі сучасної школи, зможе здійснювати ефективну взаємодію з учнями та створити цікаве освітнє середовище.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, педагогічна діяльність, проблемна задача, особистість.

Вступ. Проблема формування і розвитку пізнавального інтересу у студентів немовних факультетів, які вивчають іноземну мову, вкрай важлива в силу великих вимог, що пред'являються до рівня володіння іноземною мовою випускниками ЗВО. Знання іноземної мови стає необхідною частиною особистого та професійного життя людини, тому до іноземної мови, як ні до якого іншого навчального предмета, пред'являються особливо великі вимоги.

Пізнавальний інтерес робить процес пізнання захоплюючим, особистісно значущим для студентів, підвищує темпи і обсяг засвоєння матеріалу, так як сприяє продуктивному вивченню іноземної мови.

Інтерес до пізнання є одним із елементів, що вивільняють механізм сприйняття та створюють умови для активізації пізнавальної діяльності. Пізнавальний інтерес являє собою інтерес до дії, цілеспрямований пошук кращих шляхів і рішень пізнавальних завдань, пов'язаний із зусиллями у подоланні перешкод і є важливим стимулом у розвитку таких якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість та працьовитість, які є необхідними для вивчення іноземної мови.

Пізнавальний інтерес усуває протиріччя, викликані труднощами адаптації студентів до умов ЗВО, тобто протиріччя між старими уявленнями студентів про цілі навчання, що сформувалися до вступу до ЗВО, та новими вимогами, які сприяють удосконаленню навчально-пізнавальної діяльності студентів. Пізнавальний інтерес забезпечує вибір на вирішення важких завдань, що мають істотну пізнавальну цін-

ність. Ситуація підвищеного інтересу до навчального предмета значно зменшує кількість помилок під час виконання завдань та запобігає виникненню можливих небажаних конфліктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних робіт сприяв виявленню сучасного стану проблеми пізнавального інтересу до іноземної мови. Різні аспекти проблеми розвитку пізнавального інтересу досліджено Н.М.Бібік, Л.П.Терлецькою, А.Я.Боднар, Н.Г.Макаренко, Н.О.Бойко та ін. У роботах О.В.Лях, О.С.Казачінер, О.О.Чевичелової, Д.Ольшанського описано показники пізнавального інтересу студентів немовних факультетів до іноземної мови [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

У роботі Л.П.Терлецької зазначено, що такі вчені, як Т.Г.Єгоров, Е.Ш.Натанзон, П.О.Рудін, О.Г.Ковальов, даючи визначення інтересу, стверджують, що його головною ознакою може бути тільки стійке позитивне емоційне ставлення особистості до об'єкта. Вони вважають емоції рушійною силою, що може активізувати і гальмувати процес пізнання, впливати на працездатність людини [7, с.173].

Заслугує на увагу також дослідження А.Я.Боднар, де зазначено, що інтерес як дуже складна і вагома для особистості категорія має багато трактувань:

– вибіркова спрямованість людини, її уваги (Т.Рибо, Н.Добринін), її думок, помислів (С. Рубінштейн);

– прояв розумової та емоційної активності (Е. Строні, С. Рубінштейн);

- активатор різноманітних почуттів (Д.Фрейн) і своєрідна чуттєвість дитини (Ш. Бюлер);
- своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які підвищують активність, свідомість і діяльність людини (Л.Гордон);
- структура, що складається з потреб (Ш.Бюлер);
- активно-пізнавальне (В.Мясіщев, В.Іванов), емоційно-пізнавальне (Н.Морозова) ставлення людини до світу;
- специфічне ставлення особистості до об'єкта, викликане усвідомленням його значення та емоційною привабливістю (О.Ковальов) [2, с.33].

Таким чином, поняття «інтерес», як зазначає О.О.Чевичелова відображає безліч значущих процесів – від одиничних (увага) до їх сукупності, воно знаходить своє відображення в тенденціях, потребах, відносинах. Слід зазначити, що, на думку більшості дослідників, для наявності будь-якого виду інтересу до предмета неодмінними є дві обставини: наявність потреби в ньому та позитивне переживання цієї потреби. І те й інше входить практично в усі визначення інтересу, запропоновані різними авторами [8, с.587].

Незважаючи на різноманіття підходів, проблема пізнавального інтересу вивчена далеко не повно. Докладнішого розгляду вимагає питання формування інтересу до вивчення іноземної мови у студентів немовних факультетів. Відсутні науково обґрунтовані педагогічні рекомендації щодо навчання іноземної мови студентів немовних факультетів, не розроблені дидактичні питання утримання, засобів, форм та методів навчання. Переважна нині методика викладання іноземної мови у ЗВО не враховує особливості формування інтересу до цього предмета у студентів немовних факультетів та не забезпечує умов для його розвитку.

Мета статті: дослідити особливості формування і розвитку пізнавального інтересу студентів немовних факультетів засобами лінгвокраїнознавства у процесі навчання іноземної мови. Для досягнення визначеної мети використовувався наступний **метод дослідження:** описово-аналітичний метод (теоретичне порівняння, узагальнення та систематизація наукової, філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з дидактики, психології, мовознавства, методики навчання філологічних дисциплін; вивчення та аналіз навчальних програм, підручників і навчальних посібників з теоретичних та практичних дисциплін філологічного профілю) дав змогу розкрити стан розробленості досліджуваної проблеми, її актуальність та шляхи визначення напрямів подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу. При дослідженні ефективності процесу формування пізнавального інтересу перша зустріч з навчальним матеріалом є важливим моментом. Саме від того, як представлений навчальний матеріал студентам, яке відношення до себе він викликає, яка роль педагога в цій зустрічі, буде залежати успішність засвоєння студентами навчального матеріалу.

Отже, засвоєння навчального матеріалу студентами залежить від організації всього навчального процесу, самої навчальної діяльності, від того, який педагог навчає, як ставляться студенти до навчального предмету і від безлічі інших самих різних чинників. Тому, чим повніше враховуються педагогом ці фактори, тим більше підстав для успішної організації засвоєння як головної ланки формування пізнавального інтересу студентів ЗВО.

Глибокі наукові знання, педагогічна майстерність, об'єктивність педагогічного спілкування – це ті умови, що каталізують формування студентської

самосвідомості, які сприятимуть формуванню пізнавального інтересу. Відповідно ефективність діяльності педагогів визначається тим, як структуровано і організовано навчальний матеріал, які зв'язки різних елементів змісту предмета, як легко здійснюється доступ до предмета, які можливості адаптації змісту навчального матеріалу до конкретних студентів, а також розвиток цього змісту на різних рівнях – від розробників курсів до студентів. Перед педагогічним колективом стоїть завдання навчити планувати, організовувати свою навчальну діяльність. Подібна постановка питання вимагає спочатку визначення самих навчальних дій, які необхідні для успішного навчання, програми їх виконання на конкретному навчальному матеріалі і чіткої організації вправ по формуванню пізнавального інтересу.

Враховуючи специфіку викладання іноземної мови, найбільш доцільним є використання лінгвокраїнознавчого аспекту для розвитку пізнавальних інтересів студентів. Лінгвокраїнознавчий аспект викладання іноземної мови поєднує в собі навчання іноземної мови та певні відомості про країни, мова яких вивчається. Головною його метою є забезпечення комунікативної компетенції в міжкультурній комунікації через адекватне сприйняття мови співрозмовника та автентичних текстів. Лінгвокраїнознавчий підхід до навчання іноземної мови студентів немовних факультетів забезпечує більш ефективне рішення загальноосвітніх, розвиваючих та практичних завдань та містить великі можливості для виникнення та подальшої підтримки пізнавального інтересу.

При навчанні студентів немовних факультетів ЗВО іноземної мови доцільним є використання бесід та доповідей з країнознавчої тематики, лекцій про значення та роль іноземної мови у навчанні та розвитку особистості, зустрічей та тематичних конференцій з носіями мови, листування з однолітками, випуск стендової інформації країнознавчої спрямованості, підготовка та написання рефератів з країнознавства, ситуаційно-рольові ігри, країнознавчі вікторини та олімпіади, підготовка та проведення екскурсій, участь у мистецькій самодіяльності.

Отже, використання лінгвокраїнознавчого аспекту при навчанні іноземної мови передбачає поєднання в навчальному процесі власне мовного матеріалу та відомостей зі сфери культури. Таке поєднання елементів країнознавства з мовними явищами, які є не тільки засобом комунікації, а й як способом ознайомлення з новою дійсністю, є необхідністю для практичного оволодіння іноземною мовою.

Формуванню пізнавального інтересу студентів сприяє також і проблемне навчання, семінари-дослідження, практичні заняття із застосуванням групових форм роботи та ін. Для створення проблемної ситуації на занятті буває досить показати фотографії, наприклад, представника флори чи фауни, невеликого фрагмента мультиплікаційного або художнього фільму із завданням прокоментувати побачене і почуте. Використання мультимедійних засобів має великі можливості для творчості студентів при підготовці до практичних занять. Це і створення анімацій, відеокліпів, кросвордів, короткометражних відеофільмів, що їм цілком під силу, особливо із застосуванням групових форм роботи. Адже ефективність розробки курсів залежить від багатьох параметрів, перш за все від того, наскільки зміст навчально-творчої діяльності відповідає її цілям, наскільки повно і обґрунтовано використовуються нові технологічні можливості формування пізнавального інтересу.

Особливість роботи з формування та розвитку

пізнавального інтересу до іноземної мови у студентів немовних факультетів полягала в тому, що обов'язково враховувалася інтеграція даної навчальної дисципліни у предмети професійного циклу. Форми роботи з активізації інтересу до іноземної мови мають різний характер (колективний, груповий, індивідуальний) залежно від конкретних навчальних цілей та завдань на різних етапах навчання іноземної мови студентів немовних факультетів. Різна міра сформованості інтересу до іноземної мови у студентів створювала необхідність диференційованого підходу до проведеної роботи. Навчання іноземної мови студентів з наявним інтересом до даного навчального предмета спиралося на більш поглиблену і самостійну роботу з вивчення іноземної мови і на розширення практичної діяльності з її використання. Зі студентами, у яких інтерес до іноземної мови був відсутній, робота починалася з ліквідації прогалин у знаннях, що включала роботу з підручником, словником, методичними розробками для самостійної роботи, додаткову роботу на консультаціях.

До причин негативного ставлення студентів до предмету «іноземна мова» можна віднести: неправильне ставлення до навчання, труднощі засвоєння навчального матеріалу, не сформованість умінь та навичок навчальної роботи, небажання і невміння працювати, відсутність пізнавальних інтересів. У таких студентів наявні прогалини в знаннях, вони не розуміють, що відбувається на занятті, не беруть участі в роботі аудиторії (їм нудно), вважають, що педагог занадто багато вимагає і вже втратили надію на те, що зможуть навчитися читати і говорити іноземною мовою. В результаті у них формується переконання, що їм не потрібна іноземна мова. Не сприяє підвищенню інтересу до предмета і одноманітність викладання (діяльності вчителя) [5, с.265].

Отже, необхідно досягти максимальної ефективності навчання іноземної мови. Пізнавальний інтерес до іноземної мови в ЗВО характеризується стійкою спрямованістю студентів на оволодіння глибокими знаннями, практичними вміннями та навичками, усвідомленим розумінням ролі іноземної мови в міжкультурній комунікації та професійної діяльності.

Адже сьогодні важко переоцінити роль інозем-

ної мови у суспільстві. Важливість практичного вивчення даного навчального предмета зростає разом із потребою у мові як засобу спілкування. Сьогодні майбутній фахівець повинен бути готовий до участі в міжкультурній комунікації та до самостійного вдосконалення в подальшій професійній діяльності за допомогою іноземної мови. Успіх вивчення іноземної мови багато в чому визначається розумовою працездатністю студентів, яка знаходиться під впливом декількох факторів, зокрема інтересу.

Тому доречним є виявляти зацікавленість тих, хто навчається в тій чи іншій іноземній мові, а також знаходити вихід у реальну комунікацію та можливі мовні контакти у своїй країні та за кордоном. На практиці іншомовне спілкування може бути успішно здійснене у разі сформованості у студентів знань, умінь та навичок, володіння якими дозволить їм долучитися до соціокультурних цінностей країни мова, якої вивчається в умовах міжкультурної комунікації та сприятиме формуванню належної комунікативної компетентності. Для цього педагогу недостатньо просто викладати; необхідно викликати в студентів інтерес до даної галузі знань, оскільки управляти навчанням і всієї навчально-пізнавальною діяльністю студентів доцільно з позицій їх інтересів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи все вищезазначене можна зробити висновок, що пізнавальний інтерес визначає активність, самостійність і ініціативність студентів в навчально-пізнавальній та професійній діяльності, впливає на формування їх світогляду і є одним з чинників особистісного розвитку. Для системи вищої освіти пізнавальний інтерес необхідний через те, що саме на його основі формується активна пізнавальна позиція майбутнього фахівця. Позитивні результати, отримані під час проведення дослідження, не вирішують усіх проблем, пов'язаних з формуванням пізнавального інтересу до іноземної мови у студентів немовних факультетів. Перспективними є дослідження, які дозволять використання художньої культури та методичної системи країн, мова яких вивчається, її освоєння в контексті різних спеціальностей та освітніх установ при викладанні дисципліни «Іноземна мова».

Список використаної літератури

1. Бібік Н.М. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів. Педагогічний дискурс. 2011. Вип. 10. С.53–56.
2. Боднар А.Я. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення. Наукові записки (Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота). 2014. Т. 162. С.32–38.
3. Бойко Н.О. Формування пізнавального інтересу у школярів у колективній діяльності. Придніпровський науковий вісник. 1998. № 71 (138). С.19–23.
4. Казачинер О. С. Формування пізнавального інтересу в учнів із низькою мотивацією до вивчення іноземної мови в середній загальноосвітній школі. Наукові записки кафедри педагогіки. 2015. Вип. 38. С.110–119.
5. Лях О. В. Шляхи розвитку в учнів інтересу до вивчення іноземної мови. Молодий вчений. 2016. № 10. С.265–269.
6. Ольшанський Д. Засоби стимулювання пізнавальних інтересів учнів на уроках іноземної мови. Рідна школа. 2004. № 5. С.54–60.
7. Терлецька Л.П. Пізнавальний інтерес як вирішальний чинник діяльнісної активізації учнів. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. 2013. Вип. 111. С.172–178. У
8. Чевичелова О.О. Формування пізнавального інтересу студентів технічних ВНЗ до вивчення іноземної мови. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2015. Вип. 43. С.587–592.

References

1. Bibik, N.M. (2011). Piznavalnyi interes yak umova subiektnosti navchannia molodshykh shkoliariv [Cognitive interest as a condition for the subjectivity of younger schoolchildren]. *Pedagogical discourse*, 10, 53–56. [in Ukrainian].
2. Bodnar, A. Ya. (2014). Shliakhy formuvannia piznavalnoho interesu osobystosti v protsesi profesiinoho samovyznachennia [Ways of forming the cognitive interest of the individual in the process of professional self-determination]. *Naukovi zapysky (Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota)*, 162, 32–38. [in Ukrainian].
3. Boiko, N.O. (1998). Formuvannia piznavalnoho interesu u shkoliariv u kolektyvni diialnosti [The formation of schoolchildren cognitive interest in team work]. *Prydniprovskiy naukovyi visnyk*, 71 (138), 19–23 [in Ukrainian].
4. Kazachiner, O.S. (2015). Formuvannia piznavalnoho interesu v uchniv iz nyzkoiu motyvatsiieiu do vyvchennia inozemnoi movy v serednii zahalnoosvitnii shkoli [The formation of pupils cognitive interest of pupils with low motivation to foreign language studying at secondary school]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 38, 110–119. [in Ukrainian].

5. Liakh, O.V. (2016). Shliakhy rozvytku v uchniv interesu do vyvchennia inozemnoi movy [Ways of developing pupils' interest to foreign language learning]. *Young scientist*, 10, 265–269. [in Ukrainian].
6. Olshanskyi, D. (2004). Zasoby stymuliuvannia piznavalnykh interesiv uchniv na urokakh inozemnoi movy [Means of stimulating pupils cognitive interests at foreign language lessons]. *Ridna shkola*, 5, 54–60 [in Ukrainian].
7. Terletska, L.P. (2013). Piznavalnyi interes yak vyrishalniy chynnyk diialnisnoi aktyvizatsii uchniv [Cognitive interest as determinative factor of pupils activity activation]. *Scientific notes of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series: Pedagogical and Historical Sciences*, 111, 172–178. [in Ukrainian].
8. Chevychelova, O.O. (2015). Formuvannia piznavalnogo interesu studentiv tekhnichnykh VNZ do vyvchennia inozemnoi movy [The formation of cognitive interest of students of technical universities to foreign language studying]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 43, 587–592. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 28.03.2022 р.

Bondar Galyna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Foreign Languages
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

Ivanchuk Anna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Foreign Languages
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

PECULIARITIES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST AMONG STUDENTS OF NON-LINGUAL FACULTIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article considers the problem of the peculiarities of the formation and development of cognitive interest in students of non-language faculties in teaching a foreign language. The aim of the article – to reveal the essential characteristics of students' cognitive interest in learning a foreign language. The interpretation of the category of «pedagogical interest» is analyzed, the essence of the concepts «interest», «linguistic aspect», in modern research is revealed. It is proved that cognitive interest is the basis of professional competence of a teacher and the key to his successful professional activity in teaching a foreign language. When learning a foreign language, cognitive interest is formed during - the use of conversations and reports on local lore; lectures on the importance and role of a foreign language in the teaching and development of personality; – meetings and thematic conferences with native speakers; correspondence with peers; issue of poster information of local lore orientation; – preparation and conducting of excursions, etc. The author proposes a cognitive approach to learning a foreign language in educational institutions. Emphasis is placed on ensuring the effectiveness of teachers. The main provisions on the activities of teachers are defined: structured and organized educational material, the links between different elements of the subject content, how easy access to the subject, what are the possibilities of adapting the content of educational material to specific students, and the development of this content at different levels courses for students. In the process of work methods of analysis, synthesis, observation, conversation were used. The problem of forming a cognitive interest in learning a foreign language is extremely relevant. Only a teacher with developed thinking is able to solve the problems of a modern school, be able to interact effectively with students and create an interesting educational environment.

Key words: cognitive interest, pedagogical activity, problem task, personality.

УДК 378.147: 51
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.23-26

Борозенець Наталія Сергіївна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри вищої математики

Сумського національного аграрного університету, м.Суми, Україна

bnataliya3009@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1023-4241>

ВИКОРИСТАННЯ ЧАСТКОВО-ПОШУКОВОГО ТА ПОШУКОВОГО МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В АГРАРНИХ ЗВО

Анотація. Необхідність забезпечити студентів-аграріїв знаннями з математики, вміннями та навичками, які необхідні для оволодіння фахових дисциплін, успішної професійної діяльності, у тому числі і дослідницької, потребує коригування змісту математичної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв, що, в свою чергу, вимагає використання спеціально підібраних методів навчання математичних дисциплін. Водночас у вітчизняній педагогіці бракує досліджень, присвячених визначенню методів навчання, на які спираються у процесі вивчення математичних дисциплін в аграрних ЗВО. Мета дослідження – теоретичне обґрунтування необхідності використання частково-пошукового та пошукового методів та демонстрація застосування цих методів на прикладах. Для реалізації поставленої мети було використано теоретичні та емпіричні методи дослідження. Продемонстровано, що використання частково-пошукового методу навчання сприяє переходу знань у переконання, формує вміння самостійно здобувати знання, сприяє розвитку логічного мислення, виховує інтерес до науково-пошукової діяльності. При впровадженні пошукового методу в освітній процес у студентів проявляються ініціатива, самостійність, творчий пошук у дослідницькій діяльності, відбувається розвиток здібності до творчої діяльності. Наведено приклади використання частково-пошукового та пошукового методів.

Ключові слова: частково-пошуковий метод, пошуковий метод, математичні дисципліни, студенти-аграрії, аграрні ЗВО.

Вступ. Сьогодення вимагає від вищої школи підготовки висококваліфікованих, самостійних, відповідальних, ініціативних фахівців, здатних до конкуренції на ринку праці. Аграрні ЗВО не є виключенням, бо мають забезпечити своїх випускників знаннями, вміннями та навичками, які необхідні для гарантування їхньої успішної діяльності в аграрному секторі економіки у майбутньому.

Математична підготовка займає важливе місце в фундаментальній освіті аграрних ЗВО. Це пояснюється важливою міждисциплінарною функцією математики, у тому числі й в аграрній сфері. Математичні знання є фундаментом для оволодіння природничих, загально-професійних та економічних навчальних дисциплін, формування логічного мислення, вміння виконувати дослідницьку діяльність. Це зумовлено необхідністю застосовувати в майбутньому отримані знання, вміння та навички як у аспекті організації професійної діяльності, так і у проведенні наукових досліджень з формулюванням достовірних висновків і рекомендацій.

Саме тому зміст математичної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв має бути скориговано, а знання бакалаврів з аграрних наук з математичних дисциплін і вміння їх використання у практичній діяльності мають бути цілісними. Щоб забезпечити високу якість математичної підготовки студентів-аграріїв вважаємо за необхідне використовувати спеціально підібрані методи навчання математичних дисциплін, які являють собою способи послідовної взаємодії суб'єктів освітнього процесу і спрямовані на організацію засвоєння змісту навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження є праці І. Бендери, В. Дуганець, Т. Іщенко, П. Лузана, в яких висвітлено проблеми професійної підготовки фахівців для агропромислового комплексу; визначенню методичних аспектів підготовки фахівців-аграріїв присвячені роботи І. Буцик, О. Левчук, П. Решетник, В. Свистун; обґрунтування організаційно-практичних засад про-

цесу вивчення математичних дисциплін у закладах вищої освіти розглядається у роботах О. Семеніхіної, К. Власенко, Ю. Овсієнко. Однак серед дослідників, незважаючи на певну дослідженість і єдність поглядів стосовно методів навчання математики в закладах вищої освіти, не існує єдиного погляду щодо визначення пріоритетних методів відносно інших. Це пояснюється тим, що значення того чи іншого методу залежить перш за все від вимог, які висувають до якості фахової підготовки спеціалістів конкретної галузі господарства та економіки, а також від розвитку суспільства, науки, техніки. Так, у вітчизняній педагогіці бракує досліджень, присвячених проблемі визначення методів навчання, на які спираються у процесі вивчення математичних дисциплін в аграрних ЗВО.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності використання частково-пошукового та пошукового методів, на яких має базуватися процес вивчення математичних дисциплін в аграрних ЗВО з урахуванням вимог агропромислового комплексу, та демонстрація застосування цих методів на прикладах.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети було використано теоретичні (аналіз, систематизація й узагальнення результатів педагогічних досліджень, законодавчих і нормативних документів з визначеної проблематики) та емпіричні (педагогічне спостереження за освітнім процесом, аналіз досвіду роботи тощо) методи.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши зміст робочих програм для різних спеціальностей аграрних ЗВО, відповідно яким читаються курси з математичних дисциплін [1], і методів роботи з майбутніми фахівцями-аграріями, ми дійшли висновку, що однією з причин недостатньої підготовленості випускників до майбутньої професійної діяльності є відсутність спеціальної спрямованості на підготовку студента як суб'єкта дослідницької діяльності. Тому в нашому дослідженні у процесі вивчення

математичних дисциплін для сприяння формуванню дослідницьких знань, умінь, навичок та набуття початкового дослідницького досвіду студентів-аграріїв особлива увага приділяється частково-пошуковому (евристичному) та пошуковому (дослідницькому) методам навчання.

Під методом навчання розуміємо спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання [5, с.129].

Частково-пошуковий (евристичний) метод полягає в організації активного пошуку розв'язання поставлених викладачем або самостійно сформульованих пізнавальних завдань, над якими студенти працюють або самостійно під керівництвом викладача, або на основі евристичних програм і вказівок. Цей метод включає студентів у пошук шляхів, прийомів і засобів розв'язання пізнавального завдання [3, с.190].

Викладач має організувати та спрямувати думки студентів до самостійного розв'язання проблеми, створюючи проблемну ситуацію та формулюючи проблему. Частково-пошуковий метод сприяє переходу знань у переконання, формує вміння самостійно здобувати знання, сприяє розвитку логічного мислення, виховує інтерес до науково-пошукової діяльності.

Прикладом застосування частково-пошукового методу є наступне професійно-спрямоване завдання, яке викладач пропонує студентам виконати самостійно: «Чи можна, проаналізувавши вихід продукції з 1 тонни цукрових буряків та їх цукровість (табл.1), зробити висновок щодо впливу цукровості на продуктивність виробництва?»

Таблиця 1.

Вихід продукції з 1 тонни цукрових буряків та їх цукровість

Цукровість буряків, %	17,4	15,2	16,2	18,7	16,1	17,9	14,7	17,2	18,2	15,4
Вихід цукру з 1 т буряків, кг	134	126	130	156	135	139	135	138	150	132

Розв'язуючи запропоновану задачу, студенти мають провести певне дослідження за планом, а саме:

- 1) висунути гіпотезу про існуючий зв'язок між кількістю продукції та цукровістю буряків;
- 2) з'ясувати, що для її перевірки необхідно оцінити щільність зв'язку між цими двома факторами;
- 3) оцінку щільності зв'язку студенти можуть виконати за допомогою коефіцієнтів Фехнера і Спірмена;
- 4) після проведеного аналізу студенти мають зробити проміжні розрахунки і обчислити коефіцієнт Фехнера та коефіцієнт Спірмена;
- 5) за отриманими результатами $K_{\phi}=0,80$ та $\rho=0,74$ студенти роблять висновок, що зв'язок між факторами помірний, тому на продуктивність виробництва, крім цукристості сировини, впливають інші фактори (наприклад, технологія виробництва, рівень кваліфікації персоналу тощо).

Після виконання цього завдання студентам обов'язково пропонується завдання на узагальнення: провести порівняння описів студентів основних понять задачі з описом цих самих явищ науковцями (наприклад, цукровість продукту). Така організація роботи над завданням сприяє розвитку вміння бачити проблему з різних боків.

Під час використання частково-пошукового методу навчання викладач ставить перед студентами пізнавальне пошукове завдання. Ці завдання спонукують до аналізу фактів і підводять до самостійних висновків, тобто організовується активний навчальний пошук, який при цьому поетапно контролюється і спрямовується викладачем.

Частково-пошуковий метод навчає студентів-аграріїв визначати проблему (завдання), здійснювати аналіз її змісту та походження, визначати понятійний апарат, систему категорій, принципів, методологічну основу (методи розв'язування), робити висновки з одержаних фактів (проводити синтез), переформулювати завдання (виконувати аналіз через синтез), висувати гіпотези (їх доводити чи спростовувати), здійснювати рефлексію виконаної діяльності. Вказаний метод націлює на активну самостійну пізнавальну діяльність, актуалізує наявні знання, навчає здійснювати аналіз, самоконтроль, рефлексію в процесі виконання певної дії та операції, дозволяє конструювати, проектувати власну діяльність, що значною мірою слугує формуванню суб'єкта дослідницької діяльності.

Пошуковий (дослідницький) метод спрямований на включення студентів у самостійне розв'язання пізнавального завдання з використанням необхідних інструментів. При застосуванні цього методу викладач має створити проблемну ситуацію та керувати роботою студентів при постановці пізнавального завдання, спонукати до пошуку гіпотез, перевірки їх достовірності, надання допомоги у пошуках ефективних методів і засобів для розв'язання завдань. Студентів необхідно орієнтувати на проведення досліджень і систематизацію результатів проведеної роботи, самостійний аналіз перебігу і результатів проведеної роботи.

Завдання, які пропонується студентам і виконуються з використанням пошукового методу, повинні містити в собі всі елементи самостійного дослідницького процесу (постановку завдання, обґрунтування, припущення, пошук відповідних джерел необхідної інформації, процес розв'язання завдання).

При цьому доцільно використовувати прийоми, які сприяють розв'язанню складної, нестандартної задачі або проблеми: запитання – формулювання якнайбільше запитань відносно даної задачі і спроба відшукування на них відповіді; відстрочка – відкладання задачі, яку не вдається розв'язати, на деякий час з умовою повернення до цієї задачі; фіксація – запис промайнуваних думок; опрацювання навчальної літератури, що містить усні вправи на обчислення і перетворення [2].

Наведемо приклад використання пошукового методу. Цей метод в професійно-дослідницькому контексті забезпечується екскурсією студентів до класу-лабораторії Сумського національного аграрного університету «Центр точного землеробства», де було продемонстровано елементи контролю умов роботи агрегатів і дослідження умов росту рослин, налаштування машин у системі ефективного землеробства, вивчення математичного забезпечення для точного землеробства, елементи діагностики ефективності росту і розвитку рослин. Студенти на практиці познайомилися з новітньою технологією отримання максимально можливих врожаїв при мінімальній

вираті добрив і дотриманні екологічного балансу в природі, побачили як сучасні дослідницькі технології використовуються у практиці аграрного виробництва. Студенти спілкувалися з науковцями та викладачами фахових дисциплін, які познайомили їх із власними науковими доробками. Бесіди з науковцями мали позитивний вплив на якість виконання студентами пізнавальних (індивідуальних) завдань.

Студенти виконували дослідження різної проблематики: залежність врожаю від кількості добрив, розрахунок оптимальної площі теплиць для максимальної врожайності томатів, залежність зміни ваги тварини від виду кормів тощо. Ці індивідуальні завдання дозволили сформувати необхідні вміння елементарної дослідницької діяльності під керівництвом викладача. СENSE такого дослідження полягав у тому, щоб допомогти майбутньому фахівцю-аграрію пройти шлях наукового пізнання і засвоїти його алгоритм.

Педагогічне керівництво самостійними дослідженнями здійснювалося на всіх етапах виконання роботи, але найбільш вагомим воно було на етапі формулювання теми, цілей, вихідних положень, а також при аналізі виконання дослідження. Було враховано, що самостійна дослідницька діяльність можлива і ефективна на добровільній основі, тема повинна не тільки зацікавити і захопити студента, а й бути здійсненою, тобто відповідати сформованим знанням, умінням, навичкам, її вирішення мало бути корисним фахівцям-аграріям.

При збігу інтересів кількох студентів організовували міні-групи. Основний очікуваний результат – розвиток дослідницьких якостей студентів, набуття студентами первинного дослідницького досвіду, досвіду самостійної, творчої, дослідницької діяльності, нові знання і вміння, що становлять цілий спектр психічних новоутворень, які відрізняють висококваліфікованого фахівця від простого виконавця. На цьому етапі студенти усвідомлювали значимість дослідницької діяльності для майбутньої професійної діяльності. Досягнення студентів демонструвалися у ході захисту результатів дослідження, тому захист набув особливої значущості. Про виконану роботу треба було не просто розповісти, а публічно захистити, як і будь-яке наукове дослідження. У ході захисту результатів дослідницької діяльності студенти вчилися доводити власну думку.

При впровадженні пошукового методу в освітній процес у студентів проявляються ініціатива, самостійність, творчий пошук у дослідницькій діяльності,

відбувається розвиток здібності до творчої діяльності. Методи навчальної роботи переростають у методи наукового дослідження.

Отже, сутність пошукового методу навчання можна визначити як спосіб організації самостійної пізнавальної діяльності з метою розв'язування професійно-спрямованих завдань, які можуть виникати на аграрному виробництві. Після постановки проблеми, формулювання завдання і короткого інструктажу, студенти самостійно працюють над літературою, проводять спостереження, висувують гіпотезу, шукають і знаходять шляхи їх розв'язання.

Головне завдання дослідницького методу полягає в тому, щоб навчити студента самостійно оволодівати теоретичними знаннями, досліджувати предмет, явище, процес, розв'язувати прикладні задачі, що можуть пропонуватись у освітньому процесі, майбутній професійній діяльності. Дослідницький характер діяльності студентів виявляється у цьому випадку найбільш повно, методи навчальної роботи безпосередньо зближуються з методами наукового дослідження. Отже, саме цей метод найбільшою мірою забезпечує виконання поставлених цілей розвитку дослідницьких якостей (здатності до аналізу, планування, абстрагування, змістових узагальнень та рефлексії), формування суб'єкта навчально-професійної та науково-дослідної діяльності [4]. Дослідницький метод навчання створює реальні умови для формування творчої особистості.

Таким чином, із вище зазначеного можемо зробити **висновок**, що застосування частково-пошукового та пошукового методів розвиває у студентів-аграріїв уміння аналізувати, проводити аналогії, узагальнювати отримані результати, оволодівати методами дослідження, використовувати математичні методи та прийоми в професійній діяльності, надає можливість студентам здобувати і засвоювати нові знання на основі самостійного пошуку, аналізу нових ідей та можливостей їх оптимальної реалізації, вдосконалювати способи навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності. Вище зазначені методи забезпечують високу якість математичної підготовки студентів аграрних ЗВО та їх готовність до професійної діяльності. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків можна визначити розробку різноманітних методологічних засобів, які забезпечують різні етапи професійної діяльності фахівців агропромислового комплексу і успішно застосовуються у процесі вивчення математичних дисциплін.

Список використаної літератури

1. Бороzeneць Н.С. Місце математичних дисциплін у професійній підготовці майбутніх фахівців-аграріїв. *Фізико-математична освіта*. 2020. Випуск 1 (23). С.16-22.
2. Нестеренко А.М., Щерба В.О. Проблемне навчання вищої математики студентів технічних спеціальностей. *Вісник Черкаського національного ун-ту. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 16. С.63–69.
3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
4. Семенець С.П. Методи навчання в системі розвивальної освіти. *Вісник Запорізького національного університету*. 2006. № 1. С.178–184.
5. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академвидав «Альма-матер», 2007. 560 с.

References

1. Borozenets, N.S. (2020). Mistse matematychnykh dystsyplin u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv-ahraryiv [The place of mathematical disciplines in the professional training of future agricultural specialists]. *Fizyko-matematychna osvita*, 1 (23), 16–22. [in Ukrainian].
2. Nesterenko, A.M., & Shcherba, V.O. (2017). Problemne navchannia vyshchoi matematyky studentiv tekhnichnykh spetsialnostey [Problem training of higher mathematics of technical specialty students]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho un-tu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 16, 63–69. [in Ukrainian].
3. Ortynskyi, V.L. (2009). *Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Higher school pedagogy: a textbook for students of higher educational institutions]. Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
4. Semenets, S.P. (2006). Metody navchannia v systemi rozvyvalnoi osvity [Teaching methods in the system of developmental education]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, 1, 178–184. [in Ukrainian].
5. Fitsula, M.M. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. Akademvydav «Alma-mater». [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Borozenets Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Department of Higher Mathematics

Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine

USING PARTIAL SEARCH AND SEARCH TRAINING METHODS IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICAL COURSES IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES

Abstract. The need to provide agricultural students with knowledge of mathematics, skills and abilities necessary for mastering professional courses, successful professional activities, including research, requires adjusting the content of the mathematical training of future agricultural specialists, which, in turn, requires the use of specially selected methods teaching mathematical courses. At the same time, domestic pedagogy lacks research on the definition of teaching methods, which are based on in the process of studying mathematical disciplines in agricultural universities. The purpose of the study is a theoretical substantiation of the need to use partially search and search methods, on which the process of studying mathematical courses should be based, taking into account the requirements of the agro-industrial complex, and demonstrating the application of these methods with examples. Research methods: theoretical (analysis, systematization and generalization of pedagogical and psychological research, legislative and regulatory documents), empirical (pedagogical observation of the educational process, analysis of work experience). It is noted that in order to promote the formation of research knowledge, skills and initial research experience of agricultural students, special attention is paid to partially exploratory (heuristic) and exploratory (research) teaching methods. It is demonstrated that the use of a partially search method of teaching contributes to the transition of knowledge into persuasion, forms the ability to independently acquire knowledge, contributes to the development of logical thinking, and fosters interest in research activities. When applying the search method in the educational process, students show initiative, independence, creative search in research activities, and the development of the ability for creative activity occurs. Examples of using partially search and search methods are given. Conclusions are drawn about the need to use partially search and search methods in the process of studying mathematical courses in agricultural universities.

Key words: partially search method, search method, mathematical courses, agricultural students, agrarian universities.

УДК 378.147:33]:373-056.2/.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.27-30

Буйняк Мар'яна Геннадіївна

кандидат психологічних наук

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

maryana.buinyak@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-8472-4847>

Миронова Софія Олександрівна

здобувач вищої освіти спеціальності 075 Маркетинг

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

sm927560@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0087-7852>

РОЛЬ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ У СТВОРЕННІ В СУСПІЛЬСТВІ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті описано результати експериментального дослідження, спрямованого на встановлення розуміння фахівцями економічної галузі своєї ролі у формуванні сприятливого інклюзивного середовища для осіб з інвалідністю. Актуальність дослідження обумовлена впровадженням законодавчих документів, які регламентують надання різних видів послуг особам з інвалідністю, визначають потребу у створенні інклюзивного суспільного середовища та передбачають мультисуб'єктну взаємодію фахівців різних галузей. Для реалізації мети дослідження було використано такі методи: аналіз літературних джерел з проблеми дослідження, аналіз державного стандарту та освітньо-професійних програм спеціальності 075 Маркетинг, анкетування, кількісна та якісна обробка результатів дослідження. Встановлено, що більше, ніж у половини респондентів (маркетологів) не сформовані правильні уявлення про осіб з інвалідністю, має місце недостатнє розуміння понять «інклюзія», «інклюзивне середовище», проте переважна більшість переконані в необхідності врахування особливих потреб осіб з інвалідністю у професійній діяльності. Позитивним є бажання більшості респондентів здобувати знання про особливості осіб з інвалідністю для врахування їх у наданні економічних послуг. Окремими респондентами було запропоновано заходи, спрямовані на врахування потреб і запитів осіб з інвалідністю у сфері маркетингу, що сприятимуть збільшенню участі цих категорій громадян у житті суспільства і покращенню якості їхнього життя. Зважаючи на актуальність проблеми наголошено на необхідності формування інклюзивної компетентності у фахівців економічної галузі.

Ключові слова: інклюзивне середовище, особи з інвалідністю, фахівці економічної галузі, мультисуб'єктна взаємодія, маркетинг, маркетологи.

Вступ. Ратифікація в Україні міжнародних документів (Декларації ООН «Про права людини», «Про права інвалідів», Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю», «Про права дитини» тощо), покликаних забезпечити права і свободи осіб з інвалідністю та з особливими освітніми потребами, створила підґрунтя для створення в нашій країні інклюзивного суспільства – доступного і відкритого для усіх без винятку людей. Інклюзивне суспільство має забезпечити реалізацію головного принципу інклюзії – «від рівних прав – до рівних можливостей».

У сучасній науці та практиці найбільш вивченим є поняття освітньої інклюзії, що передбачає, насамперед, створення інклюзивної культури закладу освіти, пов'язаної з прийняттям учасниками освітнього процесу цінностей інклюзії, утвердженням позитивного, позбавленого упередженості, ставлення до учнів з ООП, розумінням необхідності підтримки індивідуальності тощо.

Проте інклюзія як соціальна модель виходить далеко за межі інклюзивної освіти і передбачає мультисуб'єктне партнерство фахівців соціальної, медичної, політичної та економічної галузей, без повноцінної участі яких існування інклюзивного суспільства є неможливим. У зв'язку із цим набуває актуальності проблема готовності представників вищезазначених галузей до діяльності в інклюзивному середовищі, що передбачає прийняття і розуміння ними не лише концептуальних засад інклюзії, а й особливостей та потреб різних категорій осіб з інвалідністю і врахування їх у професійній діяльності. Це й обумовило вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нами було проаналізовано літературні джерела в різних наукових галузях для встановлення того, чи розглядають вчені мультисуб'єктне міжгалузеве партнерство при створенні умов для соціалізації осіб з інвалідністю, які завдання визначені науковцями для розвитку інклюзивного суспільства.

Теоретичний аналіз літературних джерел у галузі економіки засвідчив, що маркетинг, як галузь економічної науки, передбачає диференційований підхід до пропозицій товарів та послуг для споживачів (Г. Армстронг, Ф. Котлер, Л. Страшинська та ін.) [1; 2]. Така диференціація має значення для розвитку ринку. Тому маркетологи мають вивчати потреби різних споживачів, знаходити способи та рішення, які допоможуть їм не лише заробити кошти, а й створити потрібний товар, надати якісну послугу кожній людині, незалежно від її особливостей.

В економіці проблема інклюзії починає набувати вагомості та популярності серед науковців. На разі існує інклюзивна економіка – передусім та, яка забезпечує сферу реалізації трудового потенціалу її населення [3]; а також інклюзивний розвиток – ідея, що економічне зростання має приносити користь усьому населенню і розподілятися по всій країні [4]. Згідно концепції інклюзивного розвитку в економіці це вирішило б проблеми нерівності серед соціальних класів для загального благополуччя в країнах (С. Дідух, Л. Лобоцька, В. Мініна, А. Уніят, З. Юзвін та ін.). Проте, цілеспрямованих досліджень щодо врахування потреб осіб з інвалідністю в економічній галузі не проводили, вони лише починають започатковувати-

ся.

У літературі соціального та освітнього характеру наголошується на вагомості зовнішнього партнерства між різними галузями задля створення суспільного інклюзивного середовища (Л. Байда, Ю. Найда, О. Стрельнікова та ін.), проте це лише окремі дослідження без чіткого встановлення на рівні науки та нормативних документів ролі конкретних фахівців в цьому [5; 6; 7].

Метою статті є опис результатів дослідження, спрямованого на встановлення розуміння представниками економічної галузі (на прикладі маркетологів) своєї ролі у формуванні сприятливого інклюзивного середовища для життєдіяльності осіб з інвалідністю.

Методи дослідження: аналіз теоретичних джерел з проблеми дослідження; аналіз державного стандарту та освітньо-професійних програм спеціальності 075 Маркетинг; анкетування за допомогою Google-form; кількісна та якісна обробка результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для експериментального вивчення рівня підготовленості фахівців економічної галузі до розвитку інклюзивного суспільного середовища нами було обрано фахівців у сфері маркетингу. Ця категорія економістів була обрана тому, що саме вони просувають товари на ринку, формують різні стратегії для покупців, а, отже, мають враховувати і таку категорію споживачів як особи з інвалідністю.

Нами були проаналізовані Стандарти вищої освіти за спеціальністю 075 «Маркетинг» для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти [8; 9], освітньо-професійні програми «Маркетинг» окремих ЗВО України, зокрема, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Хмельницького національного університету, Західноукраїнського національного університету на предмет формування у здобувачів вищої освіти компетентностей, орієнтованих на врахування у професійній діяльності маркетологів потреб осіб з інвалідністю. Результати аналізу засвідчили, що потреби, запити осіб з інвалідністю жодним чином не розглядаються ні в переліку компетентностей, ні результатів навчання за вказаною спеціальністю. ЗВО не пропонують майбутнім маркетологам і вибіркового дисциплін, орієнтованих на розуміння понять «інклюзивне середовище», «інклюзивне суспільство», «інклюзивна культура», «особа з інвалідністю».

Для з'ясування розуміння маркетологами вищевказаних понять нами було розроблено анкету, яка складалася з 8 питань програмованого та відкритого типу. У процесі опитування, зокрема, вивчали:

- оцінку розуміння респондентами поняття «інклюзія»;
- уявлення про осіб з інвалідністю;
- розуміння необхідності врахування маркетологом потреб осіб з інвалідністю у своїй професійній діяльності;
- володіння методами вивчення запитів і потреб осіб з інвалідністю у своїй професійній діяльності;
- уявлення про особливості таких споживачів як особи з інвалідністю.

У дослідженні взяли участь 42 особи: 10 викладачів економічного факультету та 32 студенти 1-4 курсу спеціальності 075 Маркетинг Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

На запитання «Чи розумієте Ви, що означає термін «інклюзія»?» всі викладачі дали ствердну відповідь; натомість відповіді студентів були різними,

зокрема: 41% відповіли «так»; 38% - «ні»; 15% зазначили, що чули цей термін в мас-медіа; 6% вказали, що мають уявлення про інклюзію, але пояснити це поняття не зможуть. Зауважимо, що відсоткове співвідношення відповідей між курсами було приблизно однаковим. Це дозволяє припустити, що розуміння студентами терміну одержано спонтанно у повсякденній діяльності, а не у процесі навчання.

Наступне запитання було спрямоване на вивчення уявлень маркетологів про осіб з інвалідністю. Переважна більшість опитаних ототожнюють цей термін з фізичними чи ментальними порушеннями. Зокрема, 57% опитаних вважають, що особами з інвалідністю є: «люди, які мають фізичні вади», «у яких є серйозні проблеми із здоров'ям», «люди з обмеженими можливостями», «люди, що мають вроджені чи набуті патології в фізичному і психічному здоров'ї»; 12% у відповіді скопіювали визначення вікіпедії, тобто дали формальну відповідь. 5% не знають, кого вважають особами з інвалідністю; 5% респондентів вказали, що синонімом терміну «інвалідність» є «особи з особливими потребами». У відповідях 21% респондентів виразно простежується вплив негативних суспільних стереотипів у розумінні інвалідності, зокрема, ототожнення інвалідності з неблагополучністю, обмеженістю, неможливістю одержувати радість від життя: «інваліди не можуть вести повноцінний спосіб життя», «люди, що не можуть себе обслуговувати», «інваліди не можуть самостійно думати і відчувати», «неповноцінні особи», «люди, які не можуть самостійно виконувати певну роботу».

Нами було вивчено думку респондентів про те, чи повинен маркетолог враховувати потреби осіб з інвалідністю у своїй професійній діяльності. Абсолютна більшість опитаних (93%) вважають, що повинен; 7% не визначилися з думкою щодо цього. Такі відповіді свідчать про розуміння диференційованого підходу до сфери послуг з боку досліджуваних.

На прохання пояснити, яким чином, на їхню думку, маркетолог може врахувати запити/потреби осіб з інвалідністю, 42% осіб (переважно викладачі) надали певні пропозиції, як загального, так і локального характеру. Наведемо окремі з них:

- «обов'язково має бути оснащено приміщення і транспорт з підйомниками (для осіб з інвалідних кріслах), вказівники шрифтом Брайля, можливість заходити з собакою-поводирем, або, якщо це неможливо, то надати людину, яка буде супроводжувати (для осіб з інвалідністю зору). Також, за необхідністю, для осіб з вадами слуху, надати перекладача з мови жестів»;

- «включення в рекламну кампанію пропозицій для людей з інвалідністю»;

- «потрібно знати, з якою саме інвалідністю вони мають справу, та створити продукт таким чином, щоб ці особи не почували себе обділеними»;

- «придумувати концепції із врахуванням особливих потреб людей з інвалідністю»;

- «встановлення пільгових цін, створення умов доступності до точки продажу для осіб з інвалідністю, аудіо реклама для людей з порушеннями зору) товару»;

Значна частина респондентів (42%) відповіли на питання формально, наприклад: «враховувати їх потреби», «думати про те, що люди є різні, з різними потребами та можливостями», «бути лояльним». 16% опитаних не надали жодної відповіді або вказали, що «складно відповісти».

Узагальнений аналіз відповідей свідчить, що респонденти досить поверхнево уявляють, яким чином у своїй професійній діяльності вони можуть врахо-

увати потреби осіб з інвалідністю, зосереджуючись на зовнішніх ознаках інвалідності – порушення зору, опорно-рухового апарату, слуху. Втім опитані не уявляють реальних особливих потреб цієї категорії споживачів різних послуг (одяг, культурні потреби, спортивне обладнання тощо), через що їхні запити можуть не задовольнятися.

На питання «Чи потрібно маркетологу володіти відомостями про потреби осіб з інвалідністю?», 83% респондентів відповіли ствердно, 5% вважають, що не потрібно, 7% – вказали відповідь «не знаю», 5% – «не обов'язково».

Що стосується обізнаності респондентів з джерелами отримання інформації про потреби осіб з інвалідністю, то 50% опитаних відповідали на питання формально, окремі пропозиції не відповідали змісту питання, а саме: «статистика»; «проводити дослідження»; «життєвий досвід»; «слідкувати за інвалідами у повсякденному житті»; «співставляти можливості і бажання всіх людей»; «почитати статті в Інтернеті щодо їхніх потреб». Значна частина опитаних (19%) не дали відповіді на це питання, що може свідчити про їхню необізнаність або байдужість до проблем осіб з інвалідністю.

Лише третина респондентів (31%) зазначили конкретні джерела отримання інформації про потреби осіб з інвалідністю, а саме:

- «зовнішні джерела (законодавча база, публікації);
- «вивчення попиту за потребами кожної групи вибірки (за віком, за групою інвалідності тощо) за допомогою анкетування та інтерв'ювання»;
- «опитування, спостереження, анкетування, фокус-групи»;

- «тільки досліджуючи: у магазині спостерігаючи, проводячи опитування, глибокий аналіз, додаткові експерименти, інтерв'ю тощо»;

- «дослідження, проведене серед осіб з інвалідністю; досвід експертів з даного напрямку»;

- «дослідження реакції споживачів на товари, послуги та вивчення дій інвалідів у звичайному житті».

Зауважимо, що ніхто не запропонував оволодіння відповідними знаннями під час вивчення окремої дисципліни чи модуля.

Висновки. Викладений матеріал дозволяє зробити висновки, що представники економічної галузі, зокрема маркетологи, не володіють достатньою компетентністю для створення інклюзивного суспільного середовища. Пов'язано це з такими причинами: вплив суспільних стереотипів щодо осіб з інвалідністю та їхньої ролі у суспільстві; недостатня обізнаність фахівців-маркетологів з особливостями різних категорій осіб з інвалідністю, а відтак, неможливість врахувати їх у професійній діяльності; відсутність у чинних стандартах вищої освіти та освітньої-професійних програмах підготовки фахівців економічних спеціальностей інклюзивної компетентності як складової професійної підготовки; відсутність повноцінної партнерської взаємодії з представниками інших галузей (зокрема, освітньої та соціальної), які забезпечують реалізацію прав і свобод осіб з інвалідністю та з особливими освітніми потребами. Тому, на нашу думку, слід спрямувати зусилля на розв'язання вищезазначених проблем шляхом розробки науково обґрунтованих шляхів і методів, що і є перспективним завданням наукових пошуків.

Список використаної літератури

1. Сенишин О.С., Кривешко О.В. (2020). Маркетинг: навч. посібник. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка. 347 с.
2. Страшинська Л.В. Поведінка споживачів: конспект лекцій для студентів. Київ: ЕКОМЕН, 2010. 101 с.
3. Уніят А., Юзвін З. Концепція інклюзивної економіки в контексті сучасного сталого розвитку країн. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/2_2019/57.pdf (дата звернення: 12.02.2022)
4. Дідух С., Лобочка Л., Мініна В. Інклюзивна економіка як нова парадигма сталого розвитку. URL: http://ujae.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/ujae_2020_r03_a10.pdf (дата звернення: 12.02.2022)
5. Байда Л. Інвалідність і суспільство: навч. посібник. К.: ВПЦ «Київський університет», 2011. 187 с.
6. Найда Ю.М. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-метод. посібник. Київ: ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2014. 68 с.
7. Стрельнікова О.О., Єсіна Н.О. Поняття та сутність соціальної інклюзії в соціальній роботі. *Сучасне суспільство*. 2019. Вип. 1(17). С.233–241.
8. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 075 «Маркетинг» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/node/3807/075-marketing-bakalavrcopy.pdf> (дата звернення: 12.02.2022)
9. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 075 «Маркетинг» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdeni%20standarty/2019/11/11/2019-11-05-075-marketing-magistr.pdf> (дата звернення: 12.02.2022)

References

1. Senyshyn, O.S., & Kryveshko, O.V. (2020). *Marketing* [Marketing]. L'viv's'kyi natsional'nyy universytet imeni Ivana Franka. [in Ukrainian].
2. Strashyn's'ka, L.V. (2010). *Povedinka spozhyvachiv* [Consumer behavior]: EKOMEN. [in Ukrainian].
3. Uniyat, A., & Yuzvin, Z. *Kontseptsiya inklyuzyvnoyi ekonomiky v konteksti suchasnoho staloho rozvytku krayin* [The concept of inclusive economy in the context of modern sustainable development]. http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/2_2019/57.pdf [in Ukrainian].
4. Didukh, S., Lobots'ka, L., & Minina, V. *Inklyuzyvna ekonomika yak nova paradyhma staloho rozvytku* [Inclusive economy as a new paradigm of sustainable development]. http://ujae.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/ujae_2020_r03_a10.pdf [in Ukrainian].
5. Bayda, L. (2011). *Invalidnist' i suspil'stvo* [Inclusive society] Kyiv's'kyi universytet. [in Ukrainian].
6. Nayda, Yu.M. (2014). *Standarty hromads'ko-aktyvnoyi shkoly: sotsial'na inklyuziya* [Standards of socially active school: social inclusion]: Vydavnychyy dim «Pleyady». [in Ukrainian].
7. Strel'nikova, O.O., & Yesina, N.O. (2019). *Ponyattya ta sutnist' sotsial'noyi inklyuziyi v sotsial'niy roboti* [The concept and essence of social inclusion in social work]. *Suchasne suspil'stvo*, 1(17), 233–241. [in Ukrainian].
8. Pro zatverdzhennya standartu vyshchoyi osvity za spetsial'nistyu 075 «Marketing» dlya pershoho (bakalavrs'koho) rivnya vyshchoyi osvity [On approval of the standard of higher education in the specialty 075 "Marketing" for the first (bachelor's) level of higher education] (n.d.). [pdau.edu.ua](https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/node/3807/075-marketing-bakalavrcopy.pdf). <https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/node/3807/075-marketing-bakalavrcopy.pdf> [in Ukrainian].
9. Pro zatverdzhennya standartu vyshchoyi osvity za spetsial'nistyu 075 «Marketing» dlya druhoho (mahisters'koho) rivnya

vyshchoyi osvity [On approval of the standard of higher education in the specialty 075 "Marketing" for the second (master's) level of higher education] (n.d.). *mon.gov.ua*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/11/2019-11-05-075-marketing-magistr.pdf> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Buiniak Mariana

Ph.D. (psychology), Senior Lecturer
Department of Special and Inclusive Education
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilsky, Khmelnytsky region, Ukraine

Myronova Sofia

Graduate Student of specialty 075 Marketing
Yuri Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

THE ROLE OF ECONOMIC INDUSTRY PROFESSIONALS IN CREATING IN SOCIETY INCLUSIVE ENVIRONMENT

Abstract. The article describes the results of an experimental study aimed at establishing an understanding of economic experts in their role in creating a favorable inclusive environment for people with disabilities. The relevance of the study is due to the introduction of legislative documents that regulate the provision of various services to persons with disabilities, determine the need to create an inclusive social environment and provide for multi-subject interaction of specialists in various fields. To achieve the purpose of the study, the following methods were used: analysis of literature sources on the research problem, analysis of state standards and educational and professional programs of specialty 075 Marketing, questionnaires, quantitative and qualitative processing of research results. It was found that more than half of respondents (marketers) do not have the right ideas about people with disabilities, there is a lack of understanding of the concepts of "inclusion", "inclusive environment", but the vast majority believe in the need to take into account the special needs of people with disabilities. The desire of the majority of respondents to acquire knowledge about the peculiarities of persons with disabilities in order to take them into account in the provision of economic services is positive. Some respondents suggested measures aimed at taking into account the needs and requests of people with disabilities in the field of marketing, which will increase the participation of these categories of citizens in society and improve their quality of life. Given the urgency of the problem, the need to form inclusive competence in economic professionals is emphasized.

Key words: inclusive environment, persons with disabilities, specialists in the field of economics, multi-subject interaction, marketing, marketers.

УДК 373.011
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.31-34

Вансач Петер

доктор теології, професор

Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети в м.Братислава
м.Михайлівці, Словаччина

vansac.p@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1007-9130>

ВИМОГИ ЩОДО ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Анотація. Метою нашої статті є аналіз привабливості професії вчителя. У теоретичній частині роботи ми розглянули статус людини в загальному контексті, а саме вроджений та набутий статус. Далі ми зосередилися на ролях вчителя, які виконуються в рамках професійної практики. Ми вказуємо на сучасну кризу професії вчителя. В емпіричній частині нами представлено дослідження Інституту освітньої політики Міністерства освіти, науки, досліджень і спорту Словачкої Республіки щодо привабливості професії вчителя. З наведеного вище дослідження наведемо відповіді респондентів на запитання: Чому Ви вирішили стати вчителем? А чому ви вирішили не стати вчителем? У дискусії ми представимо як позитивний погляд на привабливість вчителя, так і негативні сторони професії вчителя.

Ключові слова: привабливість професії вчителя, статус вчителя, роль вчителя.

Вступ. Професія вчителя є однією з тих професій, які є вимогливими щодо емоційної сторони особистості. Буває, що вчителі надмірно виснажені, втомлені і можуть поступово втрачати інтерес до своєї професії.

Вчительська професія як така, є однією з професій, які вважаються надмірно напруженими, в яких часто спостерігається надмірний стрес і нервозність. Окрім типового вчительського стресу, на сучасного вчителя також впливає стрес, викликаний вимогами доби щодо особистості.

«Професія вчителя — це одна з дидактичних або вчительських професій, що входять до складу освітніх професій, тобто професій, що здійснюють освітній процес. До освітніх професій належать також професії-парадакти, до яких належать виховательство, консультаційні та інші професії» [3, с.91].

Метою нашої статті є аналіз привабливості професії вчителя. У теоретичній частині роботи ми розглянули статус людини в загальному контексті, а саме вроджений та набутий статус. **Методи дослідження:** систематизація та аналіз науково-педагогічної літератури, порівняння, класифікація, узагальнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу.

Статус вчителя

Кожна людина поєднує кілька ролей, наприклад, роль жінки і чоловіка, матері та батька, доньки і сина, колеги по роботі, вчителя. Статус у професії вчителя розглядав П.Ондрейкович який розглядає статус наступним чином:

1. Природжений статус – у випадку вчителів він визначається, насамперед статтю вчителів. Автор вважає, що соціальний статус вчителів різний, як і очікувана поведінка від них. Він припускає, що позиція вчителя-чоловіка вища на робочому місці, через фемінізацію освіти і, навпаки, що в суспільстві позиція вчителя-чоловіка буде нижчою порівняно з вчителем-жінкою, через переконання чи швидше міф: «що це за чоловік, який згодиться тільки в школі». Ці думки, тобто очікування, пов'язані зі ставленням суспільства до виховання та освіти.

2. Набутий статус – якого вчитель набуває власними зусиллями, завдяки своїй праці. Супутніми ознаками набутого статусу він вважає популярність учнів, батьків, позитивну оцінку з боку начальства, вдячність за участь у позакласній роботі, тощо. Однак набутий статус можна приписати людині без її зусиль через упередження, стереотипи, а також спо-

творені уявлення про професію вчителя.

3. Примусовий статус – це специфічний випадок приписаного статусу і стосується екстремальних ситуацій, в яких можуть опинитися вчителі (приєднання та закриття шкіл, відвідування роботи, ...). Цей примусовий соціальний статус включає низькі доходи, недостатню турботу про вчителів з боку міністерства [5, с.13-24].

П.Ондрейкович припускає певний зв'язок між статусом і становищем вчителів у суспільстві, в тому, що на становище вчителів у нашому суспільстві впливають усі три згадані характеристики статусів [5, с.13-24].

Роль вчителя

1. Учитель як посередник інформації – очікується, що вчитель буде спрямовувати дітей та молодь на пізнання світу, а також на оволодіння етичних, правових та культурних цінностей.

2. Учитель як носій некогнітивних компетенцій – вчитель повинен слухати, співпрацювати, спілкуватися, брати відповідальність за створення раціонально-мислячої, соціально-чутливої та культурно-діючої особистості, яка має значний ступінь творчих здібностей, має підтримувати самовдосконалення дітей та молоді у важливий для них спосіб.

3. Учитель як творець особистих стосунків з «тими, кого він веде» – у взаємній взаємодії вчитель повинен виявляти теплі людські стосунки з дитиною (підлітком), що сприяє формуванню довіри, прийняття, зацікавленості та взаємоповаги.

4. Учитель як менеджер виховних шляхів - визначальним є вміння вчителя створити оптимальні для дитини умови, активне середовище, ефективну мотивацію, відповідні ціннісні зразки, щоб вона розвинулася в унікальну й оригінальну особистість [7, с.98].

Статус вчителя на сучасному етапі

Сьогодні часто обговорюється питання якості вчителів, соціального статусу, престижності вчительської професії та пов'язаної з цим кризи вчительської професії. Критичний стан професії – це криза не лише для вчителів, а й усього постмодерністського суспільства. Суспільство знаходиться під загрозою через загрозу професії вчителя, оскільки освіта та навчання мають бути джерелом процвітання та розвитку суспільства. Він також зазначає, що нинішній статус і якість викладачів не відповідає вимогам навчального та інформаційного суспільства. Поки триватимуть негативні тенденції, що загрожують

професії вчителя, функції школи та одного із стовпів інституційної структури суспільства можуть бути під загрозою [3, с. 92].

М.Чернотова та співавтори вказують на теоретичні дослідження та дослідження в європейському та світовому контексті за такими ознаками кризи вчительської професії: «низький» соціальний статус; невизначений професійний статус; низька фінансова оцінка; некеровані динамічні зміни у виконанні професії; погіршення умов праці; ставлення під сумнів освіти як традиційних цінностей; низька відповідність цілей освіти вимогам ринку праці» [1, с.3].

Б.Косова та ін.. [2] конкретизують зовнішні кризи професії вчителя, а саме: старіння викладацького складу; професійна фемінізація недостатньо кваліфікованих викладачів (не тільки в нашій країні, але і в інших частинах Європи, за винятком Німеччини, Нідерландів); низька заробітна плата; неприваблива професія неможливість кар'єрного зростання високі вимоги щодо професії.

Учитель і його позиція в Словаччині розвиваються головним чином з того, як суспільство сприймає його роботу і як він може оцінити його за його зусилля. «Учителі в Словаччині не користуються тією самою повагою та серйозністю, як у минулому та тим, що належить до їхньої місії та ролі у створенні нових поколінь» [4].

Дослідження привабливості професії вчителя

Інститут освітньої політики Міністерства освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки представив дослідження привабливості професії вчителя.

Вибірка дослідження складалася з 4 цільових груп, які входять до вибірки: роки закінчення (SŠ – основної школи); студенти університету за програмами підготовки викладачів – денна форма (VŠU); студенти університету за іншими програмами, ніж викладачі (VŠO); педагогічний колектив початкових і основних шкіл (PED) (табл.1) [6].

Таблиця 1.

Зразок дослідження

		Педагоги	VŠU	VŠO	SŠ
Стать	чоловік	209	208	466	512
	жінка	849	754	609	548
Разом		1058	962	1075	1060

Джерело: Інститут освітньої політики Міністерства освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки

Педагоги та студенти старших класів і коледжів, які хочуть стати вчителями, відповіли на запитання, чому вони вирішили стати вчителями (рис. 1).

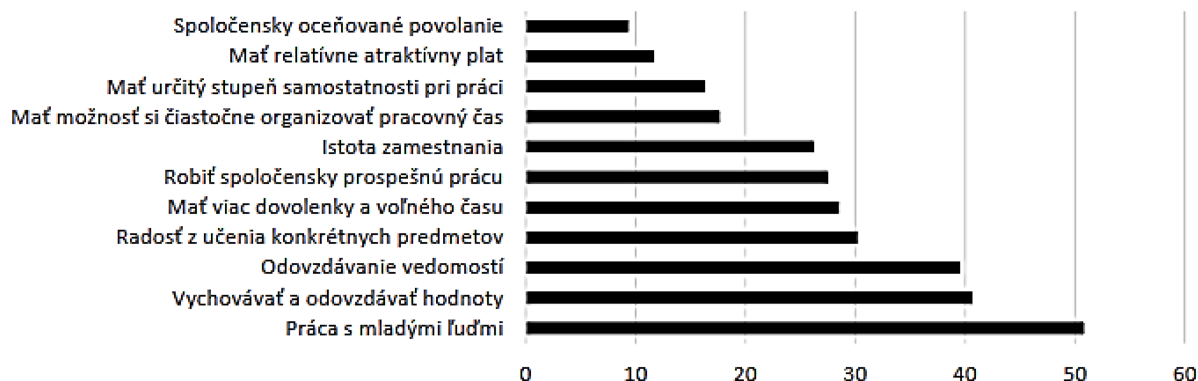


Рис. 1. Чому ви вирішили стати вчителем? / Чому б ви вирішили стати вчителем?

Джерело: Інститут освітньої політики Міністерства освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки

У той же час ми запитали у студентів, які не визначилися, причини, які зумовили їх вибір стати вчителями. На ці запитання відповіли 100% вчителів і загалом 95% VŠU, 24% VŠO, 27% SŠ.

Разом для всіх груп респондентів найпопулярнішим позитивним аспектом професії вчителя була робота з молоддю (понад 50% з них назвали це однією з трьох основних причин).

Іншими важливими факторами є передача цінностей (41%) і знань (39%).

Найменше людей мотивували причини, пов'язані з соціальною оцінкою професії (9%) та привабливістю заробітної плати (12%) [6].

Основними причинами, чому більшість студентів вирішують не ставати вчителями, є низька зарплата (58%), низьке соціальне визнання та поганий імідж професії вчителя (31%), надмірний стрес (26%) (рис. 2) (включені лише учні, які не хочуть бути вчителями; кількість респондентів для окремих груп: VŠU (50), VŠO (818), SŠ (770)). Рідше за все поширеними причинами були велика різноманітність учнів

у класі (6%) та невизнання зусиль школою (6%). Це також може бути пов'язано з тим, що ці факти важко оцінити без реального педагогічного досвіду. Можливість іншої причини (8%) у більшості випадків містив інтерес до іншої професії або думку про те, що їм не сподобається вчитися або вони не мають до того відношення. Відповіді окремих груп респондентів відповідали їх близькості до особистого досвіду викладання. На учнів, які навчаються, найбільше вплинули фактори, пов'язані з безпосереднім виконанням їхньої професії в школах, тоді як інші учні частіше посилалися на більш загальні та зовнішні фактори, такі як стрес та громадська думка (графік № 5). Порівняно з іншими групами опитаних студентів, майбутніх учителів відносно більше турбують можливості кар'єрного зростання, обмежувальні навчальні програми та низький ступінь незалежності на роботі. Низьке соціальне визнання та надмірний стрес знову ж таки заважають старшокласникам і студентам, які не вчать, ніж ті, які вчать студентів [6].

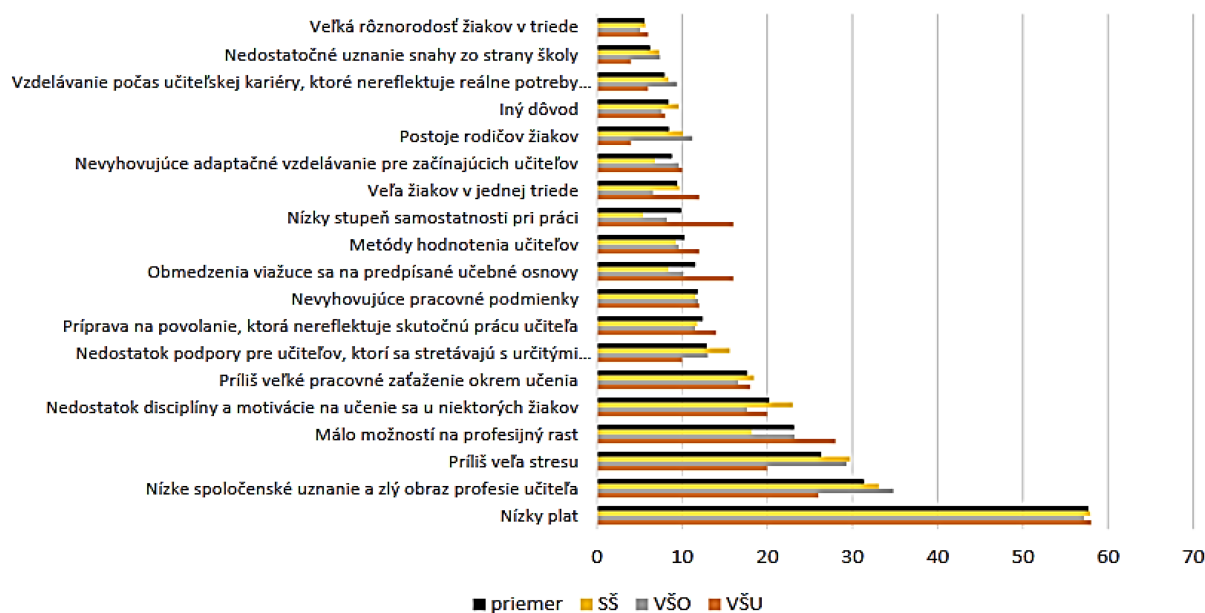


Рис. 2. Чому ви вирішили не ставати вчителем?

Джерело: Інститут освітньої політики Міністерства освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки

Обговорення. Результати опитування свідчать, що професія вчителя має кілька позитивних сторін, які можуть зробити її привабливою. В основному йдеться про роботу з молоддю (більше 50% респондентів зазначили, що це одна з трьох основних причин, чому вони вирішили або чому вирішили стати вчителем). Іншими позитивними моментами є передача цінностей (41%) і знань (39%). Саме завдяки цим атрибутам можна побудувати позитивний імідж цієї професії. Проте опитування також вказало на фактори, які є суттєвою перешкодою для потенційних претендентів на цю професію. Найважливішим недоліком професії вчителя є низька заробітна плата. Для 58% студентів низька заробітна плата була однією з трьох найпоширеніших причин, чому вони вирішили не стати вчителями. Підвищення заробіт-

ної плати також було найбільш часто згадуваним заходом для підвищення привабливості професії (його зазначили 70% респондентів).

Висновки. Представлені нами дослідження показують, що респонденти бачать привабливість професії вчителя насамперед у тому, що вони можуть працювати з молоддю і таким чином передавати цінності молодому поколінню. Далі, відповідь респондентів «радість від викладання окремих предметів» свідчить про те, що вчителі піклуються про їхнє самовизначення. Основними причинами, чому респонденти не хочуть стати вчителями, є переважно низька заробітна плата. У Словаччині це особливо стосується вчителів-початківців, у яких зарплата нижча за середню зарплату працівника у сфері економіки Словацької Республіки.

Список використаної літератури

- Černotová M. a kol. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: Prešovská univerzita, 2006, 205 s. ISBN80-8068-317-4.
- Kosová B. a kol. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum, 2015. 226 s. ISBN 978-80-557-0860-7.
- Nemcová J. *Profesia učiteľa predprimárneho vzdelávania z pohľadu budúcich učiteľov*, In: Jaslovská B., Tóbllová E. Zborník príspevkov k medzinárodnej vedecko-odbornej konferencii, *Súčasnosc' A Perspektívy Pregraduálnej Prípravy Učiteľov Aká Je A Aká By Mohla Byť Príprava Budúcich Učiteľov*, Univerzita Komenského v Bratislave, 2019, (s.91–103). ISBN: 978-80-223-4847-8.
- Ondek P. *Postavenie učiteľa na Slovensku*. [cit.2022-26-01]. URL: <https://www.ozpsav.sk/sk/Aktuality/udalosti-oznamy/Postavenie-ucitele-na-Slovensku.alej> (дата звернення: 15.02.2022)
- Ondrejčovič P. *Rola edukátora v súčasnej spoločnosti. Roly edukátora v meniacej sa spoločnosti – teoreticko-metodický seminár*. Bratislava. s.13–24.
- Perignáthová M. *Atraktivita učiteľského povolania*, *Inštitút vzdelávacej politiky*, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Október 2019. [cit. 2022-26-01]. URL: <https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf> (дата звернення: 15.02.2022)
- Ručková G., Varečková E. *Psychologická príprava učiteľov odborných predmetov a rola učiteľa v kontexte povolania ako predpoklad pre zvládanie záťaže vo svojej profesii*. *Medzinárodný Vedecký Časopis Mladá Veda*. 2017. № 7 (5). s.87–103. ISSN 1339-3189

References

- Černotová, M. Et al. (2006). *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy* [Application of teacher graduates in practice and their reflection on undergraduate training]. Prešovská Univerzita [in Slovakian].
- Kosová, B. Et al. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov* [Professional training of future teachers]. Belianum [in Slovakian].
- Nemcová, J. (2019). *Profesia učiteľa predprimárneho vzdelávania z pohľadu budúcich učiteľov* [The profession of pre-primary education from the perspective of future teachers]. *Proceedings of the International scientific conference – Súčasnosc' A Perspektívy Pregraduálnej Prípravy Učiteľov Aká Je A Aká By Mohla Byť Príprava Budúcich Učiteľov* (pp.91–103). Univerzita Komenského v Bratislave. [in Slovakian].
- Ondek, P. *Postavenie učiteľa na Slovensku* [The position of the teacher in Slovakia]. [cit. 2022-26-01]. URL: <https://www.ozpsav.sk/sk/Aktuality/udalosti-oznamy/Postavenie-ucitele-na-Slovensku.alej> [in Slovakian].

5. Ondrejko, P. Rola edukátora v súčasnej spoločnosti [The role of the educator in contemporary society]. *Roly edukátora v meniacej sa spoločnosti-teoreticko-metodický seminár* (pp.13–14). [in Slovakian].
6. Perignáthová, M. *Atraktivita učiteľského povolania* [Attractiveness of the teaching profession]. Inštitút vzdelávacej politiky. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Október 2019. [cit. 2022-26-01]. URL: <https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf> [in Slovakian].
7. Ručková, G., & Varečková, E. (2017). Psychologická príprava učiteľov odborných predmetov a rola učiteľa v kontexte povolania ako predpoklad pre zvládanie záťaže vo svojej profesii [Psychological training of teachers of vocational subjects and the role of the teacher in the context of the profession as a prerequisite for coping with the burden in their profession]. *Medzinárodný Vedecký Časopis Mladá Veda*, 7 (5), 87–103) [in Slovakian].

Стаття надійшла до редакції 25.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 30.03.2022 р.

Vansač Peter

Professor, Head of Department of Social Work
St.Elizabeth University of health and social work Bratislava
Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce;
Michalovce, Slovakia

REQUIREMENTS FOR TEACHER ACTIVITIES IN MODERN CONDITIONS

Abstract. The purpose of our article is to analyze the attractiveness of the profession of a teacher. In the theoretical part of the paper, we considered the status of an individual in the general context, namely innate and acquired status. Further, we focused on the roles of teachers that are performed in the framework of professional practice. We point out to the current crisis in the teaching profession. In the empirical part, we presented the study by the Institute of Educational Policy of the Ministry of Education, Science, Research and Sports of the Slovak Republic on the attractiveness of the profession of a teacher. From the above study, we provided the answers of respondents to the questions: why did you decide to become a teacher? and why did you decide not to become a teacher? In the discussion, we presented both a positive view of the attractiveness of a teacher and the negative aspects of the profession of a teacher. Our research demonstrates that respondents see the attractiveness of the profession of a teacher primarily in the fact that they can work with young people and thus pass on values to the younger generation. Further, the respondents' response to the «joy of teaching certain subjects» indicates that teachers care about their self-determination. The main reasons why respondents do not want to become teachers are mainly low wages. In Slovakia, this is especially true for beginning teachers, whose salary is lower than the average salary of an economic worker in the Slovak Republic.

Key words: attractiveness of the profession of a teacher, teacher's status, teacher's role.

УДК 316.62-056.24:338.48-021.161
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.35-39

Варга Наталія Іллівна

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

Гвоздецька Богданна Григорівна

кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра правознавства, соціології та політології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м.Дрогобич, Україна
bogdankauafm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2240-3508>

МОВНІ ПРЕФЕРЕНЦІЇ СЕРЕД УЧНІВ УГОРСЬКОМОВНИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ФОКУС ГРУП)

Анотація. Метою статті є аналіз результатів фокусованих групових інтерв'ю щодо мови навчання з представниками угорської національної меншини у Закарпатській області. Закцентовано увагу на ситуації в освіті, яка склалася довкола представників угорської національної меншини, що компактно проживає у Закарпатській області і українська мова для більшості якої не є рідною, що за даними аналізу результатів ЗНО призводить до значної неспішності учнів та знижує їхні шанси на подальшу освіту в Україні. Представлено результати проекту Української асоціації дослідників освіти «На освітніх перехрестях: діалог із національними меншинами у Чернівецькій та Закарпатській областях», зокрема результати 6 фокус-груп з вчителями, учнями та батьками дітей з угорськомовних шкіл. Відзначено, що можливе впровадження мовної статті прямо пов'язані з економічними чинниками та ситуацією в Україні. Зроблено висновок, що вивчення української мови в школах, де навчаються представники національних меншин, буде перспективним за умови позитивних змін на українському ринку праці. Зокрема пов'язано з кар'єрними можливостями, які мають бути не гіршими, ніж ті які молоді люди отримують у своїй «великій батьківщині» або інших країнах, що межують із Україною. Наголошено, що головними перепонами у вивченні української мови є: недостатнє забезпечення шкіл фахівцями і загроза відтоку зі шкіл досвідчених учителів, які можуть залишити педагогічну діяльність; практична відсутність середовища україномовного спілкування та україномовного інформаційного простору в місцях компактного проживання національних меншин в Україні.

Ключові слова: мова навчання, українська мова, Закарпатська область, угорська національна меншина, школа, угорська мова навчання.

Вступ. Інтерес до прикордонних областей України здебільшого викликаний не лише з точки зору географічного розташування так наприклад, Закарпатська область межує з 4 країнами, але й унікальним етнічним складом населення. Прикордонні області це здебільшого області де є багатонаціональний склад населення, що зумовлює їхні характерні особливості як у політиці так і в міграційній, економічній активності, культурних та освітніх стратегіях та багатьох інших аспектах повсякденного життя.

На жаль, аналіз етнічного складу населення України може ґрунтуватися на матеріалах перепису, який проводився в останнє у 2001 році. Етнічний склад населення Закарпатської області є строкатим – українці (80,5%), угорці (12,1%), румуни (2,6%), росіяни (2,5%), цигани (1,1%), словаки (0,5%), німці (0,3%) – всього понад 30 національностей (Державний комітет статистики України, 2001). Варто звернути увагу, що угорці посідають друге місце за чисельністю та складають 151,5 тис. осіб. Найбільша кількість угорців проживає в Берегівському (76,1%), Виноградівському (26,2%), Мукачівському (12,7%), Ужгородському (33,4%) районах [1].

У Закарпатській області крім україномовних шкіл функціонують 118 загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин, у тому числі 66 – з угорською, 12 – румунською, 2 – російською, 1 – українсько-словацькою, 31 – з українською та угорською, 4 – російською та українською, 2 – українською, румунською, російською. Крім цьо-

го, діють 5 ліцеїв з угорською мовою навчання приватної форми власності [2]. Так протягом 2004–2007 рр. у Закарпатті було відкрито у м. Ужгороді гімназію з угорською мовою навчання (2004 р.) та ЗОШ I–III ступенів у с. Берегуйфолу Берегівського району (2004 р.), Вілоцьку ЗОНШ I–III ступенів (2006 р.) та Вербовецьку ЗОШ I–II ступенів у Виноградівському районі (2006 р.), Чомонинську ЗОШ I–II ступенів у Мукачівському районі (2007 р.) [3].

Останнім часом українська мовна політика зазнала чимало критики та маніпуляцій, мовляв вона утискає права та не є справедливою щодо національних меншин, які проживають на території країни і є її громадянами. Хотілося б звернути увагу на ситуацію в освіті яка склалася довкола представників угорської національної меншини, яка компактно проживає у Закарпатській області і українська мова для більшості цього населення не є рідною, що за даними аналізу результатів ЗНО призводить до значної неспішності учнів та знижує їхні шанси на подальшу освіту в Україні.

Так згідно офіційного звіту про проведення ЗНО в 2021 році Закарпатська область увібрала найбільший показник 20,4% серед початкового рівня навчальних досягнень з української мови серед областей України [4]. В даному випадку недостатній рівень знання української мови слугує значним бар'єром у здобутті бажаної професії та просуванні по професійній драбині, що призводить до еміграційних потоків молоді угорської національної меншини за кордон у пошу-

ках роботи.

Стаття 7 Закону України «Про освіту» була спрямована на поступове збільшення кількості предметів, які викладатимуть українською мовою у національних школах, однак викликала активний протест як з боку угорської та інших національних меншин, так і з боку дипломатичних представництв Угорщини як така, що порушує громадянські права, однак були озвучені і інші аргументи, які ґрунтувалися на тому, що в Україні державна освіта повинна бути державною мовою, а знання державної мови створює для національних меншин (угорців, румунів і т. д.) більші шанси здобути гідну освіту і стати спеціалістом в Україні [6], таким чином будуючи свою кар'єру та можливість рухатися «соціальним ліфтом» не виїждючи за межі кордону України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні існує певний теоретико-науковий доробок з різних аспектів мовної політики. Серед вітчизняних науковців та практиків слід виділити С. Щудло, О. Заболотну, Т. Медіну дослідження яких присвячені мові навчання учнів національних меншин, С. Марасюка та В. Семенова праці яких присвячені поліетнічності та мовній регіоналізації, Г. Ковальчука доробок якого висвітлює питання двомовності, публікації Б. Ажнюка, Н. Дзеньджюри, В. Кулика, Л. Масенко, М. Мозера та В. Резніка присвячені аналізу нових мовних законів, особливостям їх ухвалення, функціонування та медійно-громадської дискусії щодо окремих їх положень.

Метою статті є аналіз результатів фокусованих групових інтерв'ю щодо мови навчання з представниками угорської національної меншини у Закарпатській області.

Виклад основного матеріалу. Ця стаття є результатом діяльності робочої групи проекту Української асоціації дослідників освіти «На освітніх перехрестях: діалог із національними меншинами у Чернівецькій та Закарпатській областях». Цей проєкт було реалізовано у рамках «Фінської допомоги українським освітнім реформам» за підтримки Міністерства освіти і науки України, Міністерства закордонних справ Фінляндії, Європейської комісії («Прямуємо разом») та FCG. Його реалізація стала можливою завдяки двосторонній ініціативі Уряду Фінляндії і Міністерства освіти і науки України. Особлива подяка С.Щудло, О.Заболотній, Т.Медіній, Р.Фатулі, М.Герман, за спільну співпрацю в реалізації проєкту [4].

З 15 травня по 30 травня 2019 року співавтором статті (Н.Варга) було реалізовано шість фокусгрупових інтерв'ю. Було залучено учителів шкіл з угорською мовою навчального процесу (12 учасників), учителів шкіл з українською мовою навчального процесу (12 учасників), учнів старших класів шкіл з угорською мовою навчального процесу (12 учасників), учнів старших класів шкіл з українською мовою навчального процесу (12 учасників), батьків учнів старших класів шкіл з угорською мовою навчального процесу (9 учасників) дослідження проводилося в місцях компактного проживання угорських національних меншин Закарпатської області.

В Україні протягом 1990–2000-х років відродження системи освіти етноменшин відбувалося в кількох етапів. Створювалася система шкіл за мовною ознакою, де першою виступала мова українська чи російська, а другою, як обов'язкова, рідна (українсько-угорська, російсько-грецька тощо). При таких школах організовувалися курси, гуртки, факультативи тощо). На наступному етапі закладалися необхідні основи для подальшої освіти і створення етнічних

шкіл, гімназій (єврейських, татарських), де викладання всіх дисциплін велося на мовах етносів. Таких шкіл в Україні було створено небагато, зокрема в Києві та місцях компактного проживання спільнот [5].

Вчителі, які були учасниками фокусованих групових інтерв'ю, визнають, що володіння українською мовою є в більшій мірі необхідністю, ніж престижем. Проте рівень володіння українською мовою серед учнів низький. Свідченням тому є те, що для проведення фокус-груп з десятикласниками залучали перекладача. Усі вчителі схвально ставляться до зниження вимог до ЗНО з української мови для випускників шкіл з угорською мовою викладання. Хоча незрозумілим для них є подальший процес зарахування до навчального закладу на рівні з учнями українських шкіл. Основне побоювання серед вчителів – це складність ЗНО, боязнь якого навіть спричиняє відхід значної кількості учнів після 9 класу.

Вчителі вважають, що основними *наслідками* мовної статті стануть: поступове зникнення шкіл національних меншин; зниження рівня знань серед учнів угорськомовних шкіл; батьків позбавлять можливості вибору мови навчання для своєї дитини. Варто відзначити, що педагоги пов'язують бажання (і небажання) учнів вивчати українську мову з особливостями їх життєвих стратегій: якщо учень планує після закінчення школи їхати працювати за кордон, у нього відсутня мотивація до навчання взагалі, а не тільки до вивчення української мови.

Учасники фокус-груп зазначають, що у зв'язку з особливостями ринку праці в регіоні (відсутність роботи, низька оплата праці) втрачена мотивація до отримання подальшої освіти. На їхню думку, починати вивчати українську мову потрібно з дитячого садочка, з молодшого віку. У початковій школі з української мови складна програма, що відбиває в угорськомовних дітей бажання вивчати українську мову взагалі.

Респонденти також вважають, що неможливо однаково добре володіти і угорською, і українською мовою. Разом з цим, всі вчителі відзначили важливість і необхідність вивчення української мови, але потрібна поступовість, вдосконалення методик і час, щоб молодше покоління показало результат.

Для *вироблення комунікаційної стратегії* важливо врахувати такі думки опитаних учителів: бажання та настрої батьків – передумова до покращення вивчення української мови (В угор Корнелія ж 44 Г 27: *Знання української мови сприятиме, лише справа в тому що не вони це не розуміють, а більше їх батьки. Батьки дозволяють дітям не вчитися. Хоча розмови здібності є у всіх. Дуже рідко коли дитині важко засвоїти певний матеріал з програми, я говорю про українську мову. В укр. Вікторія ж 49 Г 29: Я угорець і мені потрібна лише угорська мова. І я буду розмовляти лише угорською. Українська мені не потрібна*) - така їхня думка.

Учасники обох фокус-груп є представниками угорської національності і вважають себе громадянами України. Дома, в школі на перерві вони спілкуються переважно угорською мовою, лише дехто – російською. Відзначають, що громадяни України повинні володіти українською мовою на звичайному, середньому рівні, тобто вміти читати, писати і говорити нормально.

З респондентів, які дали відповідь на запитання щодо володіння українською мовою, половина зауважила, що володіє нею. Транскрипт не дає змоги отримати уявлення про рівень їхнього володіння мовою, оскільки фокусоване групове інтерв'ю прово-

дилося через перекладача. Учні вважають, що мають достатньо знань з української мови для спілкування у своєму населеному пункті, але недостатньо, якщо ввійти в україномовні міста.

Перспективи реалізації мовної статті Закону України «Про освіту» розглядалися через призму таких основних позицій: дотримання громадянських прав і рівність можливостей для громадян України; поінформованість про закони щодо мови в державі в цілому і освіті зокрема, та їхнє розуміння; побоювання учнів, пов'язані з упровадженням законів; ставлення до мови освітнього процесу та двомовної освіти; ставлення до збільшення кількості годин та кількості предметів українською мовою; предмети, які учні пропонують вивчати українською; ставлення до вивчення мов взагалі; труднощі у вивченні української мови.

Аналіз змісту фокусованих групових інтерв'ю з учнями старших класів дав підстави для таких узагальнень. Так, учні продемонстрували певну суперечність у відповіді на запитання щодо рівності шансів представників різних національностей в Україні, відповівши одразу «так», а потім стверджуючи, що при прийомі на роботу перевагу нададуть українцю тому, що він краще знає мову.

Респонденти продемонстрували певну необізнаність щодо змісту «Закону про функціонування української мови як державної», мовної статті Закону «Про освіту» і Дорожньої карти щодо імплементації закону. Три документи сплуталися в їхній уяві і сформували картину, що демонструє перспективи заборони угорської мови, а це викликає однозначне засудження.

Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної» учні сприймають як заборону використовувати материнську мову і висловлюють припущення, що його виконання важко буде контролювати, а тому ситуація не зміниться. Учні висловлюють побоювання, що їм буде заборонено спілкуватися угорською мовою в побуті та державних установах.

До двомовної освіти ставлення позитивне, проте складно простежити, що учні вважають двомовною освітою, швидше за все, йдеться про вивчення двох мов.

Учні не вважають, що перехід на українську мову викладання більшості предметів в національних школах підвищить можливості вступу до закладів вищої освіти, оскільки це залежить від різних чинників. Більшість респондентів не планують вступати до вишів, а планують вступати до професійно-технічних училищ або їхати до Угорщини на роботу. Разом з цим, учні вважають, що зниження вимог до рівня володіння українською мовою на ЗНО збільшить кількість випускників, які отримуватимуть вищу освіту в Україні.

Згідно думки респондентів, більше половини вчителів однаково добре говорять угорською і українською («35 вчителів, з них більше половини»).

Серед причин, що ускладнюють оволодіння українською мовою, респонденти назвали такі: значна відмінність української та угорської мов; пізній початок вивчення української мови; відсутність україномовного середовища; більша популярність російської мови.

Учні схильні надавати перевагу в побутовому спілкуванні російській мові як такій, що більше знадобиться у житті.

Ефективність заходів, запропонованих Дорожньою картою імплементації мовної статті Закону України «Про освіту» на 2019–2023 рр. у фокус-гру-

пах за участі учнів старших класів розглянуто через призму навчальних он-лайн курсів та участі в мовних таборах. Унаслідок первинного аналізу зроблено такі узагальнення:

Респонденти або не знають про онлайн-ресурси українською мовою, або знають, але все одно не користуються. Вважають, що більш корисним є розроблення україномовного медіаконтенту для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Батьки визначають рівень свого володіння українською як достатній для спілкування, роботи. Разом з цим, оцінюючи Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної», вважають за необхідне збільшити перехідний період (можливо, внаслідок усвідомлення своєї неготовності до повноцінного спілкування).

Попри те, що батьки не заперечують важливості вивчення української мови, сприйняття статті 7 Закону України «Про освіту» переважно негативне, бо перехід на українську мову викладання приведе до того, що учні нічого не будуть розуміти, погіршиться загальна якість знань.

На думку батьків, деякі представники угорської спільноти непокоїться щодо змін, закладених у мовній статті Закону України «Про освіту», внаслідок побоювань щодо зникнення угорської мови. Навіть у змішаних сім'ях, де є носії української мови, спілкування відбувається угорською мовою і батьки відчують провину за те, що мало спілкуються в сім'ї українською.

На думку батьків, засвоїти українську легше, якщо починати з дитячих установ. А вони такої можливості не мають, бо садочки переважно угорськомовні. Отже, перехід дитячих установ на українську мову полегшить вивчення української мови, бо діти в такому віці набагато легше засвоюють нову мову.

Щодо перспектив реалізації мовної статті Закону України «Про освіту», за результатами фокусованих групових інтерв'ю робоча група проекту дійшла таких **висновків**:

- перспективи впровадження мовної статті прямо пов'язані з економічними чинниками та ситуацією в Україні. Респонденти не вбачають прямого зв'язку між переходом до вивчення більшості предметів у національних школах українською мовою і покращенням життєвих шансів молоді. Натомість вони відзначають прямий зв'язок майбутнього працевлаштування дітей із економічною ситуацією в регіоні та в Україні в цілому. Вивчення української мови в школах, де навчаються представники національних меншин, буде перспективним за умови позитивних змін на українському ринку праці, пов'язаних із наданням молоді кар'єрних можливостей, які є не гіршими, ніж ті, які молоді люди отримують у своїй «великій батьківщині» або інших країнах, що межують із Україною;

- освітянська громада, перш за все, представники шкільної адміністрації і вчителі, з одного боку, не заперечують необхідності володіння державною мовою, не ставлять під сумнів значення української мови як цінності, а з іншого боку – наводять багато цілком резонних причин, які ускладнюють перехід до викладання в школах українською мовою. Перш за все, серед них – недостатнє забезпечення шкіл фахівцями і загроза відтоку зі шкіл досвідчених учителів, які можуть залишити педагогічну діяльність, якщо виникне необхідність викладати предмет українською мовою. По-друге, практична відсутність середовища україномовного спілкування та україномовного інформаційного простору в місцях компактного проживання національних меншин в Україні;

- представники національних меншин вважають, що одночасно з реалізацією цього закону не повинна бути втрачена материнська мова. Часом обурення респондентів викликає певна дискримінація, яку вони відчують при працевлаштуванні, під час навчання або під час відвідування адміністративних установ. Їм не імпонує нав'язане згори бажання зробити їх успішними й інтегрувати в українське суспільство. Вони вважають себе громадянами України, які є достатньо інтегрованими і володіють українською мовою достатньо для досягнення власних цілей та потреб, проте висловлюються за те, щоб діти

починали вивчати українську мову якомога раніше – з дошкільного або молодшого шкільного віку, оскільки зацікавленість молодших школярів до української мови вища, ніж у учнів старших вікових груп.

Недостатнє володіння державною мовою обмежує можливості соціалізації молодих людей, їхньої професійної реалізації та кар'єрного росту, що може призвести або до збільшення кількості емігрантів з числа даної національної спільноти, або ж до посилення відособленості групи від суспільно-політичних процесів в державі, що в стратегічній перспективі може спричинити дезінтеграційні процеси.

Список використаної літератури

1. Державний комітет статистики України, 2001. URL: http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/nationality_population/. (дата звернення: 12.02.2022 р.)
2. Центр культур національних меншин Закарпаття/ URL: <http://centerkyltyr.pp.ua/2016/10/19/> (дата звернення: 12.02.2022 р.)
3. Зеркаль М. М. *Особливості діяльності середніх навчальних закладів по задоволенню освітніх потреб етносів України (1990–2000 роки)* [Електронний ресурс]. II Міжнародна научно-практична Інтернет-конференція «Язык и межкультурная коммуникация» (28-29 ноября 2012 г.). URL: http://www.confcontact.com/2012_11_28/5_zerkal.htm (дата звернення: 12.02.2022)
4. Офіційний звіт про проведення в 2021 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/ZVIT-ZNO_2021-Tom_1_-1.pdf (дата звернення: 12.02.2022)
5. Варга Н., Герман М., Заболотна О., Медіна Т., Фатула Р., Щудло С. На освітніх перехрестях: діалог із національними меншинами у Чернівецькій і Закарпатській областях. Дрогобич: УАДО, ТзОВ «Трек-ЛТД», 2020. 230 с.
6. В Україні державна освіта державною мовою! Газета «Неділя». 2017. №37 (712) від 21.09.2017.

References

1. Derzhavnyi komitet statystyky Ukrainy [State Statistics Committee of Ukraine]. (2001). http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/nationality_population/.
2. Tsentrl kultur natsionalnykh menshyn Zakarpattia [Center of Cultures of National Minorities of Transcarpathia]. <http://centerkyltyr.pp.ua/2016/10/19/>
3. Zerkal, M.M. (2012). Osoblyvosti diialnosti serednikh navchalnykh zakladiv po zadovolenniu osvitnikh potreb etnosiv Ukrainy (1990–2000 roky) [Peculiarities of the activity of secondary educational institutions on satisfaction of educational need in Ukraine (1990–2000)]. *Mezhdunarodnaia nauchno-praktycheskaia Ynternet-konferentsiya «Iazyk y mezhkulturnaia kommunykatsiya» (28-29 noiabria 2012)*. http://www.confcontact.com/2012_11_28/5_zerkal.htm
4. Ofitsiyniy zvit pro provedennia v 2021 rotsi zovnishnoho nezalezhnoho otsiniuvannia rezultativ navchannia, zdobutykh na osnovi povnoi zahalnoi serednoi osvity [Official announcement about the 2021 round of independent assessment of the results of training, obtained on the basis of the new global average coverage]. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/ZVIT-ZNO_2021-Tom_1_-1.pdf
5. Varha, N., Herman, M., Zabolotna, O., Medina, T., Fatula, R., & Shchudlo, S. (2020). *Na osvitnikh perekhrestiakh: dialoh iz natsionalnymy menshynamy u Chernivetskii i Zakarpatskii oblastiakh* [On the crossroads of the world: a dialogue with national minorities in the Chernivtsi and Transcarpathian regions]. UADO, TzOV «Trek-LTD» [in Ukrainian].
6. V Ukraini derzhavna osvita derzhavnoi movoiu! [In Ukraine, the state education in the state language] (2017). *Hazeta «Nedilia»*, 37 (712) vid 21.09.17.

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Varha Nataliia

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

Hvozdet'ska Bohdanna

PhD in Sociology, Associate Professor
Department of Jurisprudence, Sociology and Political Science
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

LANGUAGE PREFERENCES IN EDUCATION AMONG STUDENTS OF HUNGARIAN-LANGUAGES SCHOOLS OF TRANSCARPATHIAN REGION (BY THE FOCUS GROUPS RESULTS)

Abstract. The article is devoted to a topical issue – namely language preferences in education among students of Hungarian-language schools in Transcarpathia (according to the results of focus groups). The article focuses on the situation in education around the Hungarian national minority. Which compactly lives in some part of the Transcarpathian region and Ukrainian. Ukrainian is not a native language for the majority of this population. According to the analysis of external evaluation results in significant failure of students and reduces their chances of further education in Ukraine. The results of the project of the Ukrainian Association of Educational Researchers "At educational crossroads: dialogue with national minorities in Chernivtsi and Zakarpattia regions" are presented, including the results of 6 focus groups with teachers, students and parents of children from Hungarian-language schools. It is noted that the possible introduction of a language article is directly related to economic factors and

the situation in Ukraine. The study of the Ukrainian language in schools related to providing young people with career opportunities that are no worse than those that young people receive in their "Great Matherland "or other countries bordering Ukraine. Attention is focused on the need to take into account that the main obstacles in the study of the Ukrainian language are: - insufficient provision of schools with specialists and the threat of outflow of experienced teachers from schools who may leave teaching; practical absence of the environment of Ukrainian-language communication and Ukrainian-language information space in places of compact residence of national minorities in Ukraine.

Key words: language of instruction, the Ukrainian language, Transcarpathian region, Hungarian National Minority, School, Hungarian language of instruction.

Варнавська Інна В'ячеславівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра професійної освіти

Херсонський державний аграрно-економічний університет, м.Херсон, Україна

inna.varnavska@ukr.net

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

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. Актуальність дослідження полягає у визначенні ролі особистості викладача у забезпеченні якісної професійної підготовки студентів закладів вищої освіти. Проблема визначення ролі особистості викладача у забезпеченні якості професійної підготовки студентів закладів вищої освіти досить актуальна: по-перше, викладач вищої школи має важливу місію – становлення підростаючого покоління нації, по-друге, цього вимагають нові соціально-економічні умови розвитку нашої країни; по-третє, існує пряма залежність між психологічною готовністю до педагогічної діяльності та рівнем розвитку педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування технологічної моделі організаційно-методичної системи формування педагогічної свідомості викладачів вищої школи. Для досягнення мети були використані методи дослідження: теоретичні та емпіричні. У процесі дослідження обґрунтована технологічна модель організаційно-методичної системи формування педагогічної свідомості викладачів вищої школи. Ця система подається як цілісне утворення, що містить в собі мету, завдання, принципи, функціонально-діяльнісні складові системи та цілісний взаємозв'язок компонентів: змістово-діяльнісного, мотиваційно-ціннісного, оціночно-рефлексивного, які визначають особистість кожного викладача вищої школи та забезпечують ефективність та оптимальність формування та розвитку його педагогічної свідомості.

Ключові слова: педагогічна свідомість, особистість, студенти, психологічні особливості, професійна підготовка

Вступ. Система вищої освіти є тим важливим фактором, що дозволить підготувати покоління, яким належить будувати європейське майбутнє своєї держави. Треба зрозуміти, що тільки педагогічна освіта у час радикальних змін відіграє важливу роль і в збереженні нації, і в подальшому прогресивному розвитку суспільства – суспільства правового, толерантного, з високими духовно-моральними і культурними цінностями.

Сучасне суспільне життя щодня зазнає значних змін. Зміни, які відбуваються в політиці нашої країни, її економіці та культурі, не можуть не впливати на стрімку зміну одних людських цінностей на інші. В результаті цього відбуваються і зміни у свідомості як суспільства в цілому, так і в свідомості майбутніх викладачів вищої школи. Особливо, коли сучасний світ поступово переходить до формування інформаційного суспільства. Сучасна молодь має доступ до будь-якої інформації, яка знаходиться у глобальній мережі Інтернет. І це має не тільки позитивний вплив, але й негативний аспект. Не останню роль у занепаді духовно-моральних, культурних, естетичних, гуманістичних цінностей суспільства відіграють засоби масової інформації, які завдають значної і не виправданної шкоди духовній та гуманній свідомості молодого покоління. Тому, актуальність нашого дослідження полягає у визначенні ролі особистості викладача у забезпеченні якісної професійної підготовки студентів закладів вищої освіти і полягає у тому, щоб надати їм допомогу в життєвому самовизначенні, самостійності, розвивати в них творчий потенціал, прищеплювати духовно-моральні та культурні цінності людства.

Проблеми якісної підготовки студентів вищої школи, а також формування, становлення і розвиток їх свідомості розглянуті у наукових роботах дослідників. Найбільш значимими для нашої статті є здобутки вчених, які досліджували підготовку викладача вищої школи (Г.Гавришина, Г.Матусевський, Б.Степанишин, В.Юрченко та ін.), теоретико-методологічні аспекти педагогічної свідомості

(Л.Беляєва, В.Галузник, В.Краєвський, Н.Крицька, Л.Оніщук та ін.), проблему педагогічної свідомості, її зміст, структуру та функції на психологічному рівні (Г.Гавришина, Є.Ісаєв, Н.Ісаєва, С.Косарецький, С.Рубінштейн та ін.), питання педагогічної культури, педагогічної творчості, розвитку професійно важливих якостей викладачів (О.Абдуліна, В.Гриньова, І.Зязюн, Н.Ничкало, В.Рибалко, С.Сисоєва, Л.Хомич та ін.).

Так, В.П.Головенкін стверджував: «Педагогічний (навчальний) процес – це процес взаємообумовленої та взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, спрямований на ефективне та результативне досягнення цілей освіти. Таким чином, головними особливостями педагогічного процесу є співробітництво викладача і студентів, спрямоване на досягнення єдиної мети і нерозривність процесів навчання та виховання. Згідно зі статтею 41 Закону України «Про вищу освіту», навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на засвоєння відповідної освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми та забезпечення патріотичного, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи» [5].

Каплінський В.В. акцентував увагу на таких положеннях: «У зв'язку з тим, що професійна діяльність викладача вищого навчального закладу містить різні за своїм функціональним характером компоненти, варто звернутись саме до тих професійних здібностей педагога, які сприяють ефективній реалізації відповідних цим компонентам функцій. Назвемо основні компоненти педагогічної діяльності, успішність яких забезпечують відповідні здібності педагога: 1) пізнавальний (гностичний) – пізнавальні здібності; 2) конструктивний – конструктивні здібності; 3) прогностичний – прогностичні здібності; 4) організаторський – організаторські здібності; 5) комунікативний – комунікативні, перцептивні, експресивно-мовленнєві та сугестивні здібності; 6) аналітичний – аналі-

тичні здібності» [2].

Мета статті: теоретичне обґрунтування технологічної моделі організаційно-методичної системи формування педагогічної свідомості викладачів вищої школи.

Для досягнення мети були використані такі **методи дослідження:** теоретичні – теоретичний аналіз та узагальнення наукових ідей в педагогічній, психологічній, філософській літературі з проблеми; емпіричні – спостереження, аналіз рівня розвитку педагогічної свідомості у викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Чітко сформовану педагогічну свідомість викладача вищої школи можна вважати найважливішим психологічним утворенням його особистості. Так, М. Нечаєв наголошував, що проблема вищої школи полягає, перш за все, у формуванні такої свідомості у викладачів вищої школи, яка б найбільш чітко та повно відображала специфіку і характер їх майбутньої роботи [4].

Проблема визначення ролі особистості викладача у забезпеченні якості професійної підготовки студентів закладів вищої освіти досить актуальна у наш час із кількох причин: по-перше, викладач вищої школи має важливу місію – становлення підростаючого покоління нації, по-друге, цього вимагають нові соціально-економічні умови розвитку нашої країни, і, нарешті, існує пряма залежність між психологічною готовністю до педагогічної діяльності та рівнем розвитку педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл. Не викликає сумніву і той факт, що вища школа повинна створити такі умови навчання майбутніх фахівців, які б забезпечили можливість для формування і становлення їх професійну свідомості.

Психолого-педагогічний аналіз багатьох досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених з питання формування педагогічної свідомості у викладачів вищих шкіл доводить, що до нашого часу єдності у підходах щодо визначення поняття «педагогічна свідомість викладача вищої школи» не існує. Але думка вчених збігається у тому, що цілеспрямоване формування, становлення і розвиток педагогічної свідомості необхідно починати на етапі вищої школи професіоналізації викладачів, бо сенситивний період (від 17 до 25 років) є періодом перебудови свідомості, розумової сфери викладачів, вивчення ними своєї індивідуальності, формування системи особистісних та професійних цінностей, а також образу «Я».

На сучасному етапі розвитку вітчизняна система вищої освіти зазнає значущих змін, які спостерігаються і в її змісті, і в її структурі. Нерозв'язаною є і проблема підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл. Саме той викладач, який конкретно розуміє свою місію, усвідомлює особисту відповідальність, наполегливо прагне до особистісного та професійного зростання, рішуче налаштований на досягнення нових педагогічних цілей, здатний позитивно впливати на якісну підготовку майбутніх викладачів для вищої школи та підвищення якості вищої освіти взагалі.

Забезпечення значних показників якості підготовки викладачів вищих шкіл здійснюється за допомогою низки факторів, це і навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу у вищій школі, і її матеріально-технічна база, і кадровий потенціал та ін. Але, на наше глибоке переконання, найважливішим все ж таки безпосередньо є рівень сформованості педагогічної свідомості професорсько-викладацького складу вищої школи, значний вплив яких і визначає рівень якісної підготовки викладачів вищої школи. Ми вважаємо, що покращення якості освіти неможливе без висококваліфікованих викладачів-професіо-

налів: самостійних, мотивованих, кваліфікованих.

Під час проведення дослідження розглянуто технологічну модель організаційно-методичної системи формування і розвитку педагогічної свідомості викладачів вищої школи. При створенні технологічної моделі організаційно-методичної системи за основу була обрана нормативна модель, яка орієнтувалася на ті труднощі, що виникають у викладачів вищих шкіл у процесі їх навчально-орієнтованої діяльності. Ця модель містить у собі: мету, завдання, принципи, компоненти, функціонально-діяльнісні складові та їх елементи, які мають поступово реалізовуватися при формуванні педагогічної свідомості.

Для розробки цієї моделі було використано систему педагогічних технологій, спрямованих на формування і розвиток педагогічної свідомості. Для досягнення поставленої мети та ефективного функціонування зазначеної системи з визначення ролі особистості викладача у забезпеченні якості професійної підготовки студентів закладів вищої освіти визначені мета і завдання.

Мета організаційно-методичної системи – поступове підвищення рівня педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл.

Завдання організаційно-методичної системи:

- характеристика принципів розвитку педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл;
- здійснення моніторингу з виявлення стану сформованості педагогічної свідомості у викладачів вищих шкіл;
- розробка педагогічних технологій з визначення ролі особистості викладача;
- формування педагогічної свідомості;
- забезпечення реалізації організаційно-педагогічних умов формування і розвитку педагогічної свідомості;
- виявлення динаміки формування педагогічної свідомості у викладачів вищої школи та розкриття ефективності апробованої системи педагогічних технологій формування педагогічної свідомості.

Основними принципами організаційно-методичної системи формування педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл: принцип ціннісного переосмислення здобуття вищої освіти; принцип спрямованості на духовно-моральні та культурні цінності; принцип реалізації креативності; принцип діалогічності.

Метапринципами організаційно-методичної системи є підходи: антропологічний, аксіологічний, культурологічний, системний, особистісно-діяльнісний, процесуально-динамічний.

До технологічної моделі організаційно-методичної системи формування педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл увійшли такі **компоненти формування педагогічної свідомості:** змістово-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, оціночно-рефлексивний. В основу формування цих компонентів поклали показники: система професійних знань, умінь, цінностей та ціннісні орієнтації, професійно значущі якості, вмотивованість професійного самовдосконалення, емоційно-ціннісне відношення до себе і до своєї професійної діяльності, здатність до професійної самооцінки, самоконтроль та саморегуляція поведінки, кар'єрні домагання.

Вважаємо, що вищевказані компоненти є **основними умовами формування, становлення і розвитку педагогічної свідомості**, бо саме від якісної дієвості цих компонентів організаційно-методичної системи формування педагогічної свідомості у викладачів вищих шкіл у значній мірі залежатиме і ефективність їх особистісного формування і розвитку педагогічної

свідомості.

Запропонована технологічна модель організаційно-методичної системи формування педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл передбачає і *функціонально-діяльнісні складові*, які, на нашу думку, є найбільш значимими в нашій системі, бо дають змогу практично реалізувати професійне зростання викладача вищої школи з формуванням у нього високого рівня педагогічної свідомості.

Функціонально-діяльнісні складові містять в собі: організацію моніторингових досліджень стану сформованості педагогічної свідомості у викладачів вищих шкіл і виявлення динаміки її розвитку (науково-методичний інструментарій), розробку і застосування педагогічних технологій з формування та розвитку педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл (спекурс «Формування педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл», тематика доповідей зі спецкурсу, модеративний семінар «Формування педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл», складання індивідуального плану саморозвитку педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл), реалізація викладачами вищих шкіл плану саморозвитку.

Треба зазначити, що функціонально-діяльнісні складові організаційно-методичної системи при потребі можуть доповнюватися іншими додатковими елементами, що уможливило б удосконалення та розвиток цієї системи з формування педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл.

Одним з елементів функціонально-діяльнісної системи є *організація моніторингових досліджень стану сформованості педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл*. Реалізація моніторингу на виявлення рівня сформованості педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл можлива лише за умов наявності технології моніторингового дослідження (розробка науково-методичного інструментарію, проведення дослідження через впровадження апробованих методик, збір, обробка та аналіз отриманих результатів, розробка методичних рекомендацій).

Наступною функціонально-діяльнісною складовою моделі організаційно-методичної системи формування педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл є *розробка та застосування педагогічних технологій формування і розвитку педагогічної свідомості та виявлення динаміки її розвитку*. Вагомою функціонально-діяльнісною складовою системи є *реалізація викладачами вищої школи плану саморозвитку педагогічної свідомості, самореалізації, самовдосконалення і самопізнання, яке відбувається через механізми особистісної рефлексії та самоідентифікації*. Формування педагогічної свідомості у викладачів вищих шкіл, їх саморозвиток, самовдосконалення та самореалізація буде виявлятися у створенні плану саморозвитку педагогічної свідомості, реалізація якого можлива тільки на підґрунті проведеної самодіагностики стану особистісної сформованості педагогічної свідомості, аналізі рівня сформованості педагогічної свідомості, а також власному виборі форм та методів роботи, що буде вказувати на формування у викладачів вищих шкіл уміння здійснювати рефлексію та самоідентифікацію.

Існує кілька найважливіших форм саморозвитку, які, на наш погляд, дуже тісно пов'язані між собою: «самоствердження (дає можливість заявити про себе повною мірою як про особистість), самовдосконалення (виражає прагнення наблизитися до деякого ідеалу), самоактуалізація (виявити в собі певний потенціал і використовувати його в житті)» [5], «самопрезентація (демонстрація себе, своїх якостей з метою управління враженням), самовираження (по-

ведінка, що здійснюється для отримання задоволення), самореалізація (максимальне розкриття свого особистісного потенціалу шляхом усвідомленої роботи з особистісного росту та розвитку за рахунок співвідношення інтересів, прагнень і переконань (усвідомлюваних мотивів), що визначаються за допомогою вибору системи цінностей, норм моралі і способу життя для себе самого)» [1].

Щодо питання самоосвіти і саморозвитку викладачів вищих шкіл важливою для нас є думка В. Маралова [3], який стверджував, що саморозвиток настає тільки тоді, коли людина усвідомлено ставить перед собою мету відносно самоосвіти та самореалізації, самовдосконалення та самоствердження, коли вона чітко розуміє, що їй необхідно досягти, що бажає змінити в собі. На наше переконання, коли викладачі вищої школи займаються самоосвітою та саморозвитком, вони здатні не лише змінюватись, але і аналізувати результати своїх власних успіхів, свого власного зростання як викладача вищої школи.

Дієздатність технологічної моделі організаційно-методичної системи формування педагогічної свідомості у викладачів вищих шкіл буде забезпечена при умові використання її цілісності та тісного взаємозв'язку усіх її компонентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі дослідження обґрунтована технологічна модель організаційно-методичної системи формування педагогічної свідомості викладачів вищої школи. Ця система подається як цілісне утворення, що містить в собі мету, завдання, принципи, функціонально-діяльнісні складові системи та цілісний взаємозв'язок компонентів: змістово-діяльнісного (систему професійних знань та умінь, поняття про педагогічну свідомість, характеристики педагогічної свідомості, методи створення здорового психологічного клімату), мотиваційно-ціннісного (цінності та ціннісні орієнтації, професійно значущі якості викладача вищої школи, вмотивованість професійного самовдосконалення, емоційно-ціннісне відношення до себе та навчальної професійно-орієнтованої діяльності), оціночно-рефлексивного (самооцінка, рівень кар'єрних домагань, самоконтроль, саморегуляція), які визначають особистість кожного викладача вищої школи та забезпечують ефективність та оптимальність формування та розвитку його педагогічної свідомості.

Значущими у запропонованій системі вважаємо функціонально-діяльнісні складові (організацію моніторингових досліджень стану сформованості педагогічної свідомості у викладачів вищої школи; розробку педагогічних технологій з визначення ролі особистості викладача у забезпеченні якості професійної підготовки студентів закладів вищої освіти: спецкурс «Формування педагогічної свідомості викладачів вищої школи», орієнтовна тематика доповідей зі спецкурсу, модеративний семінар «Формування педагогічної свідомості викладачів вищої школи», складання індивідуального плану саморозвитку педагогічної свідомості викладачів вищої школи; реалізація викладачами вищої школи плану саморозвитку), бо саме вони дають змогу практично досягти необхідного рівня сформованості педагогічної свідомості. Питання висвітлення основних положень саморозвитку педагогічної свідомості викладачів вищої школи, аспекти сформованості педагогічної свідомості у будуть перспективами подальших наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Бурченкова Л.Ш. Опыт теоретического анализа проблемы самореализации с целью создания авторской модели. *Молодой ученый*. 2015. №20. С.515–519.
2. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2004. 256 с.
4. Нечаев Н.Н. Профессиональное сознание как центральная проблема психологии и педагогики высшей школы. Москва: Знание, 1988. С.3–37.
5. Педагогіка вищої школи підручник / В.П.Головенкін; КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., переробл. і доповн. Електронні текстові дані (1 файл: 3,6

References

1. Burchenkova, L.Sh. (2015). Opyt teoreticheskogo analiza problemy samorealizatsii s tsel'yu sozdaniya avtorskoy modeli [Experience of theoretical analysis of the problem of self-realization in order to create an author's model]. *Molodoy uchenyy*, 20, 515–519. [in Russian].
2. Kaplins'kyi, V.V. (2015). *Metodyka vykladannya u vyshchii shkoli*: [Methods of teaching in high school]. Niland LTD. [in Ukrainian].
3. Maralov, V.G. (2004). *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya* [Fundamentals of self-knowledge and self-development]. Akademiya. [in Russian].
4. Nechayev, N.N. (1988). *Professional'noye soznaniye kak tsentral'naya problema psikhologii i pedagogiki vysshey shkoly* [Professional consciousness as the central problem of psychology and pedagogy of higher education]. Znaniye. [in Russian].
5. Holovenkin, V.P. (2019) *Pedahohika vyshchoyi shkoly* [Pedagogy of higher school]. KPI im. Ihorya Sikors'koho. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Varnavska Inna

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

ASPECTS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS OF HIGHER EDUCATION TEACHERS

Abstract. The relevance of the study is to determine the role of the teacher's personality in providing quality training for students of higher education. The problem of determining the role of the teacher's personality in ensuring the quality of professional training of students of higher education is quite relevant: first, the teacher has an important mission – the younger generation of the nation, and secondly, the new socio-economic conditions of our country; thirdly, there is a direct relationship between psychological readiness for teaching and the level of development of pedagogical consciousness of higher education teachers. The aim of the research is the theoretical substantiation of the technological model of the organizational and methodological system of formation of pedagogical consciousness of higher school teachers. To achieve this goal, research methods were used: theoretical and empirical. In the process of research the technological model of organizational-methodical system of formation of pedagogical consciousness of teachers of higher school is substantiated. This system is presented as a holistic education, which includes the purpose, objectives, principles, functional and activity components of the system and the holistic relationship of components: content-activity, motivational-value, evaluation-reflective, which determine the personality of each teacher and provide efficiency and optimality of formation and development of his pedagogical consciousness. The study found that the formation of pedagogical consciousness in higher education teachers, their self-development, self-improvement and self-realization will be manifested in the creation of a plan of self-development of pedagogical consciousness, which can be implemented only on the basis of self-diagnosis of personal consciousness as well as their own choice of forms and methods of work, which will indicate the formation of higher education teachers' ability to reflect and self-identify.

Key words: pedagogical consciousness, personality, students, psychological features, professional training

УДК 37.013+378:398.1 (045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.44-47

Вихрущ Віра Олександрівна
доктор педагогічних наук, професор
Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика
м.Миколаїв, Україна
nazarenkovira@i.ua
<http://orcid.org/0000-0003-3469-2343>

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Анотація. У статті питання організації навчального діалогу висвітлюється у площині діалогічності та імперативності, що обумовлює її актуальність. В процесі теоретичного дослідження на основі контент-аналізу встановлено, що в умовах едіфікації освітньої діяльності навчальний діалог можливо розглядати і з позиції діалогу як одного з рівнів міжособистісної взаємодії, який є ширшим за змістом, ніж спілкування, і як форми спілкування викладача та студента у процесі навчання/професійної підготовки. Зроблено спробу розширити уявлення про можливості навчального діалогу як дидактичного засобу, спрямованого на формування комунікативної культури студентів. На основі узагальнення психодидактичних андрагогічних досліджень наведено правила комунікації із дорослими учнями (Д.Халперн), принципи кодексу полеміки (Х.А.Гіро), способи і прийоми взаємодії поліцентричної освітньої технології (Дж.Лорілланд), проаналізовано сутнісні характеристики комунікативної діяльності педагога та студента, окреслено комунікативні проблеми молодих викладачів у організації навчального діалогу.

Ключові слова: навчальна діяльність, навчальний діалог, комунікативна діяльність, суб'єкти навчальної комунікативної діяльності у ЗВО, молодий викладач як комунікатор.

Вступ. Інтерес дослідників до освітньої сфери залишається незмінним, оскільки вища школа перебуває сьогодні у стані реформування, що водночас вимагає запровадження низки інновацій та збереження кращих якостей вітчизняної вищої освіти, її досягнень та традицій. Розробка проблеми формування комунікативної культури студентів викликана процесами едіфікації, посилення ролі спілкування у сучасних умовах, пошуком умов самовизначення, самореалізації особистості студентів. Діалогічний підхід найбільш повно відображає природу дидактичної взаємодії, співробітництва та співтворчості, створює оптимальні умови для діалогічного спілкування в системі відносин «викладач – дорослі учні».

Діалогічне навчання – це спільна діяльність викладача та дорослих учнів при ситуативному моделюванні інформації у формі діалогу. Основу діалогічного навчання складають гуманітарні дисципліни, бо саме вони вводять людину у світ спільного існування, взаємодії, взаємовідносин та спілкування людей один із одним.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури за проблеми дозволяє виділити кілька підходів до феномену діалогу в залежності від його сутнісних характеристик. Вони діалог розглядають як: метод побудови нової культури особистості (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, С.Ю.Курганов, Р.Ф.Літовський, І.М.Соломадин); процес особливої специфічної діяльності, у якому реалізується розуміння, осмислення, емоційний вплив суб'єктів процесу спілкування один на одного (Т.К.Ахayan, З.А.Васильєва, В.С.Ільїна); особливе комунікативне середовище (Г.С.Батищев, М.М.Бахтін, В.В.Серіков); мовленнєве спілкування (комунікація), основу якої становить мовна діяльність (Г.М.Андреева, Л.С.Виготський, А.Н.Ксенофонтowa); осмислення та розвиток у діалозі внутрішньої мови з її особливим синтаксисом та семантикою сенсу (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, О.М.Леонтьєв, М.Мамардашвілі); суперечка, обмін аргументами, дискусія (М.В.Кларін, В.Н.Курбанов, Л.Б.Туманова). В основі такого розуміння сутності навчального діалогу лежать філософські аспекти освіти, діалогіки та спілкування (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, О.О.Бодальов, М.Бубер);

теорія педагогічної діяльності (школа Н.В. Кузьміної); теоретичні підходи до вивчення труднощів викладачів (Н.В.Кузьміна, Т.С.Полякова).

Мета статті – розширити уявлення про можливості навчального діалогу як дидактичного засобу, спрямованого на формування комунікативної культури студентів. В процесі наукового дослідження використовувався метод контент-аналізу літератури, яка створює методологію проблеми спілкування/професійного спілкування/навчального діалогу як взаємодії суб'єктів у професійній освіті.

Виклад основного матеріалу. Навчальний діалог за своїм змістом є своєрідним видом цільової діяльності, включеної в процес навчання і має такі структурні компоненти, як навчальні цілі та завдання, що відповідають загальним педагогічним чітко поставленим цілям навчання, зміст, суб'єкти та правила діалогу, що забезпечують засвоєння як предметного змісту навчальної дисципліни, так і норм соціальної поведінки.

Технологія формування комунікативної культури студентів представлена послідовною системою взаємопов'язаних дій педагога та студентів у навчальному діалозі. Під навчальним діалогом ми розуміємо таку форму та сутність організації навчальної взаємодії, котрі передбачають:

- рівність позицій у навчально-виховному процесі: роль викладача децентрується, переосмислюється і вбачається у фасилітації, координації інформаційних потоків, організації обговорення та пошуку істини;
- забезпеченні симетричності використання педагогічного простору спілкування для всіх учасників навчального процесу та вільного обміну думками;
- позицію студента як активного суб'єкта пізнання, особистості, котра зацікавлена та наполегливо працює над своїм інтелектуальним зростанням і всебічним розвитком, всіляко прагне розкриття власного потенціалу та розумових можливостей;
- емоційно-вольову та інтелектуальну готовність учасників до співпраці, роботи у колективі;
- емоційну атмосферу доброзичливості, особистого сприйняття, готовності допомогти; партнерства та «круглого столу» у досягненні компромісів;

– персоніфікацію висловлювань, з одного боку, тобто повної відповідальності за достовірність та обґрунтованість свого твердження та, з іншого боку, відсутності індокринації, тобто нав'язування своїх думок іншому або ставлення до власної думки як до єдино правильної та виключно важливої [2].

Кодекс істинного діалогу (правила його проведення) повинен містити принаймні два види норм, які упорядковують процес діалогу (у тому числі, і навчального) та забезпечують його аргументованість, плідність, якісність та етичність. З одного боку, це логічні принципи та регулятиви, з іншого – норми особистісного, психологічного порядку. До нього включаються:

1) правила комунікації із дорослими учнями (Д.Халперн) [6]:

- повідомляти слухачам тільки те, що вони, на вашу думку, хочуть знати;
- не повідомляти слухачам те, що їм уже відомо;
- змінювати форму подачі свого повідомлення, враховуючи рівень знань, вік та соціальний статус слухачів;
- говорити правду (передавати істинну інформацію);
- подавати своє повідомлення в простій та доступній формі;
- слідкувати за манерою свого мовлення у контексті повідомлення, якщо ставити за ціль, щоб вас зрозуміли;

2) принципи кодексу полеміки (Х.А.Гіро) [9]:

- взаємопорозуміння (передбачає, що співрозмовники слідкують за думками один одного та розуміють слова і вирази, які використовуються як синонімічні);
- рівноправність передбачає, що жоден з учасників діалогу не має якихось переваг щодо інших учасників;
- демократизм забороняє заміну міркувань наказами, погрозами, образами на адресу партнера;
- «рівної безпеки» – передбачає неспричинення психологічної або іншої шкоди партнеру, забороняє образи щодо нього: ярлики, грубі слова та вирази, прикрі репліки, зневажливий та насмішуватий тон можуть вивести партнера зі стану рівноваги, нанести йому моральну травму та навіть фізичну шкоду здоров'ю;
- «децентричної спрямованості» – означає неспричинення шкоди справі, заради якої відбувається взаємодія, тобто сили та час учасників не витрачаються на захист власних егоцентричних інтересів, а спрямовуються на пошук оптимального рішення проблеми;
- «адекватності того, що сприйнято, тому, що сказано» – тобто неспричинення шкоди сказаному чи прочитаному шляхом перекручування його смислу.

Одним із найбільш багатих з точки зору різноманіття запропонованих способів (їх описано 7) і прийомів (їх описано 5) взаємодії є дослідження Дж.Лорілард [8], пов'язане із аналізом діалогу як однієї із організаційних форм заняття у поліцентричній освітній технології. Він вважає, що «мистецтво» ведення діалогу не є природженим і йому треба навчати, дорослим потрібно вказати стратегічні напрями розвитку діалогу в орієнтовній схемі. Орієнтири пропонуються як для використання при першому досвіді залучення дорослих учнів до діалогу, так і для більш обізнаних у діалозі, для організації пошукового діалогу та підтриманні згасаючого тощо.

Діяльність педагога включає: діагностику стану комунікативної культури студентів; аналіз та відбір змісту програмного та додаткового матеріалу з на-

вчальної дисципліни; організацію навчального пізнання як навчального діалогу; надання студентам можливості вибору комунікативного завдання, навчання їх способів, технологій спілкування (у тому числі, і професійного); надання допомоги студентам у плануванні, під час навчального діалогу та оцінці його результатів.

Діяльність студента включає: аналіз власних можливостей та здібностей, самооцінку знань, умінь та навичок з предмету; прийняття цілей навчального діалогу; формулювання власних завдань дії, уявлень про користь конкретного діалогу для особистого розвитку; активну участь у навчальному діалозі, реалізація особистісної концепції діалогової взаємодії, прагнення самореалізації; оцінка власного внеску та вкладу партнерів зі спілкування у спільну діяльність, аналіз невдач та їх причин, самоаналіз прояву комунікативної культури у навчальному професійному діалозі. Технологія дозволяє пов'язати вивчення навчальної дисципліни та розвиток комунікативної культури студентів, включити у цей процес усіх студентів впродовж навчального року, зменшити інформаційне навантаження студентів, підготувати їх до професійного спілкування. Особливу увагу привертає формування особистісної позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності, оскільки ця позиція значною мірою визначає якість його професійної підготовки.

Загалом, однією з основних проблем, що перешкоджають організації заняття як діалогічної взаємодії, є низька передбачуваність зустрічних реакцій студентів у поєднанні із необхідністю оперативного відкликання з боку викладача. У той же час, повністю нейтральною у сприйнятті навчального матеріалу аудиторія ніколи не буває. Цей момент спонукає до форми взаємодії, що передбачає оптимізацію психоемоційного стану аудиторії без значних витрат щодо навчального часу та організаційно-комунікативних зусиль лектора [3; 7].

Діалогізація навчання передбачає побудову його змісту як сутності проблем, у процесі вирішення яких відбувається зіткнення різних точок зору на шляху вирішення задач. У цьому розрізняють певні стадії у процесі передачі знань [4]. На стадії суб'єктивності викладача переноситься на студента, тобто. студент приймає певну теоретичну схему предмета, що досліджується. Далі на цій основі студент розкриває собі ряд нових факторів досліджуваної теми, що в подальшому переростає в ініціювання протиріч (факти, усвідомлювані студентом як узгоджені, стають суперечливими). Саме це активізує самостійну пізнавальну та пошукову діяльність студента. Факти зіставляються, і перед студентом проявляється наукова проблема, виникає здатність створення нової оригінальної концепції питання, що вивчається.

Навчальний діалог стає продуктивним лише у разі наближення кожного його учасника до розуміння знання, а результати діалогу залишаються відкритими. У свою чергу, результати навчального діалогу не повинні зводитись до певного підсумку, оскільки вони включають також індивідуальну позицію [1]. Таким чином, навчальний діалог орієнтується на залучення учасників до наукової діяльності як підсистеми культури, а також сприяє формуванню таких ключових компетенцій: *ціннісно-сміслова компетенція* – компетенція, пов'язана з ціннісними орієнтирами студента, його світоглядом, вмінні вибирати цільові та значущі настанови для своїх дій та вчинків, приймати рішення; *загальнокультурна компетенція* – коло питань, щодо яких випускник вищої школи має бути добре обізнаним, мати досвід пізнання та діяльності; сюди належить досвід освоєння студентами наукової

картини світу, що розширюється до культурологічного розуміння світу; *навчально-пізнавальна компетенція* – сукупність компетенцій студента у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що містить елементи логічної, методологічної та загальнонавчальної діяльності; *комунікативна компетенція*, куди входять знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими людьми, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями у колективі [5].

Діалогічний підхід до засвоєння знань та вмінь створює умови для формування здатності змінювати їх форму та зміст залежно від передбачуваного контексту їх застосування. У продуктивному діалогічному взаємодії викладача і студента першому плані виступає проблемний спосіб оволодіння знаннями. Також продуктивність навчального діалогу обумовлюється можливістю загальної основи та деяких розбіжностей у вирішенні досліджуваного питання. У межах традиційних форм занять у вищому навчальному закладі такою основою є новий навчальний матеріал, який може породжувати багатовекторність думок у студентській аудиторії, загальний пошук правильного вирішення дискусійного питання або його відкритість, якщо він не має принципового чи фундаментального характеру.

При зростаючому потоці інформації, з одного боку, та ущільненні змісту навчання у тимчасових рамках – з іншого, викладач стикається з необхідністю пошуку такого поєднання монологічно та діалогічно організованих форм та методів навчання, які забезпечували б і максимальний обсяг засвоєння знань, та розвиток критичності студентів з ставленням до самих себе як майбутніх спеціалістів. В даному аспекті метою навчального діалогу як такого є не навчання, а сприяння осмисленню майбутнім фахівцем цінності та сенсу своїх дій та слів, поглиблення змістовності в обмін судженнями та позиціями. При цьому закладаються основи для внутрішнього діалогу, особистісного самовизначення, що є базою для подальшого формування професійної позиції майбутнього спеціаліста. Саме позиція активного учасника навчальної діяльності забезпечує активне оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

Труднощі викладача в організації навчальної діяльності - це усвідомлення ним протиріччя між необхідністю здійснювати діалогічну взаємодію зі студентом(ами) на занятті та відсутності в його суб'єктному досвіді відповідних способів та прийомів, що забезпечують організацію взаємодії на рівні діалогу. Труднощі проявляються у прагненні викладача зберегти авторитарну позицію по відношенню до студентів та невміння перейти на затребувану студентами позицію співпраці та партнерства.

Труднощі молодого викладача в організації навчальної діяльності проявляються у вигляді відмови від використання на заняттях різних організаційних форм, властивих діалоговій технології навчання (дискусія, дебати, диспут та ін.), що ускладнює його перехід з авторитарної позиції на позиції особистіс-

но-орієнтованого навчання. Критеріями успішності подолання молодим викладачем труднощів у організації навчальної діяльності є: позитивне ставлення до педагогічної діяльності як професійної у поєднанні з прийняттям позиції співробітництва та партнерства зі студентами; освоєння педагогічних умінь, що забезпечують успішне використання викладачем різних форм навчальної діяльності; готовність скористатися педагогічною допомогою та підтримкою компетентних осіб у складних ситуаціях навчальної діяльності, відкритість до змін; готовність надати допомогу студентам у ситуаціях діалогової взаємодії, доброзичливе ставлення до їх утруднень, неадекватних та помилкових дій, зміни позицій та точок зору в навчальній діяльності; готовність до рефлексії, у тому числі із залученням студентів.

Подолання труднощів молодими викладачами ЗВО в організації навчальної діяльності зі студентами буде успішним за таких умов:

- молодий викладач має позитивну «Я – концепцію», для якої характерні ясне та чітке усвідомлення ним своїх сильних та слабких сторін, встановлення на розвиток власних рефлексивних здібностей, самопізнання та самоаналіз, здатність визнати свою недосконалість та бути відкритим для змін, що потребує високого рівня розвитку рефлексивних здібностей;

- викладач орієнтується формування позиції співробітництва та партнерства, підтримуючи відносини взаємної довіри, доброзичливого ставлення до кожного учасника навчальної діяльності, визнаючи рівність позицій;

- викладач розглядає навчальну діяльність та його найбільш розвинену форму – дискусію як найбільш повноцінний спосіб взаємодії, що дозволяє створювати освітній простір для прояву та розвитку особистісного зростання всіх його учасників;

- корекція діяльності викладача здійснюється на основі спільного рефлексивного аналізу навчальної діяльності викладача та студентів на всіх етапах педагогічного процесу, від спільного проектування до оцінки його результатів;

- молодому викладачеві під час зіткнення з найскладнішими ситуаціями навчальної діяльності надається необхідна педагогічна підтримка із боку досвідчених колег.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, навчальний діалог можна назвати системотворюючим елементом особистісно орієнтованого навчання, в якому органічно поєднують самостійна пошукова діяльність студентів із засвоєнням ними готових теоретичних та практичних знань, а система методів побудована відповідно до ідеї проблемності, орієнтованої на формування стійких мотивів навчання, розвиток професійних здібностей та особистісних якостей, самостійну рефлексивну та проєктивну діяльність студентів, а також спрямований на перегляд та збагачення власних світоглядних позицій, вироблення нових особистих смислів та професійних цінностей.

Список використаної літератури

1. Балл Г.А. *Психология личности и подготовка специалистов сферы образования: современные подходы* / Под ред. С.Д.Максименко и М.И.Лапенко. Севастополь: Рибест, 2012. 188 с.
2. Вихрущ В.О. *Андрагогічна парадигма: загальнонауковий контекст*. Монографія. Тернопіль: Крок, 2019. 417 с.
3. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии* Москва: Наука, 1984. 226 с.
4. *Основи психології* / За ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. Київ: Либідь, 1996. С.231–298.
5. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. *Диалог в обучающей системе*. Киев : Вища школа, 1989. 182 с.
6. Халпун Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.
7. Хуторский А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты . *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення: 18.02.2022)
8. Laurillard D. *Rethinking university teaching. A framework for the effective use of technology*. London: Routledge, 1993. 370 p.
9. Winter R. *Learning from experience: Principles and practice in action research*. The Falmer Press, London. 1998. 305 p

References

1. Ball, G.A. (2012). *Psihologiya lichnosti i podgotovka specialistov sfery obrazovaniya: sovremennye podhody* [Personality psychology and training of specialists in the field of education: modern approach]. Ribest. [in Russian].
2. Vykhreshch, V.O. (2019). *Andragohichna paradyhma: zahalnonaukovyi kontekst* [Andragogical paradigm: general scientific context]. Krok. [in Ukrainian].
3. Lomov, B. F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Nauka. [in Russian].
4. Kyrychuka, O.V., & Romentsia, V.A. (Ed.). (1996). *Osnovy psikhologii* [Fundamentals of psychology]. Lybid. [in Ukrainian].
5. Mashbic, E.I., Andrievskaya, V.V. & Komissarova, E.Yu. (1989). *Dialog v obuchayushchej sisteme* [Dialogue in the training system]. Vyshcha shkola. [in Russian].
6. Halpern, D. (2000). *Psihologiya kriticheskogo myshleniya* [Psychology of critical thinking]. Piter. [in Russian].
7. Hutorskij, A. V. (2002). Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty [Key competencies and educational standards]. *Internet-zhurnal «Ejdos»*. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> [in Ukrainian].
8. Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching. A framework for the effective use of technology*. Routledge.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2022 р

Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Vychreshch Vira

Doctor of Pedagogical Sciences

Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Education

Pylyp Orlyk International Classical University, Mykolaiv, Ukraine

EDUCATIONAL DIALOGUE IN MODERN HIGHER EDUCATION: PSYCHODIDACTIC CONTEXT

Abstract. In the article the issue of organization of educational dialogue is covered in the plane of dialogicity and imperativeness, which determines its relevance. In the process of theoretical research based on content analysis it was found that in the edification of educational activities, educational dialogue can be considered from the standpoint of dialogue as one of the levels of interpersonal interaction, which is broader in content than communication, and as forms of teacher-student communication / professional training. An attempt is made to expand the idea of the possibilities of educational dialogue as a didactic tool aimed at forming a communicative culture of students. Based on the generalization of psychodidactic andragogical research, the rules of communication with adult students (D.Halpern), the principles of the Code of Controversy (N.A.Giro), methods and techniques of interaction of polycentric educational technology (J.Lorillard), analyzed the essential characteristics of student communication and communication, the communicative problems of young teachers in the organization of educational dialogue are outlined. Educational dialogue in its content is a kind of targeted activities included in the learning process and has such structural components as learning goals and objectives that meet the general pedagogical clearly defined learning objectives, content, subjects and rules of dialogue that ensure learning as a subject content. discipline and norms of social behavior. Thus, the educational dialogue can be called a system-forming element of personality-oriented learning, which organically combines independent research activities of students with the acquisition of ready theoretical and practical knowledge, and the system of methods is built according to the idea of problem-oriented learning. qualities, independent reflective and projective activities of students, as well as aimed at reviewing and enriching their worldview, developing new personal meanings and professional values.

Key words: educational activity, educational dialogue, communicative activity, subjects of educational communicative activity in higher education institutions, young teacher as a communicator.

УДК 364-322:614]:37.013.42
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.48-51

Волошин Олена Романівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра анатомії, фізіології та валеології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м.Дрогобич, Україна
olenavoloshyn2015@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-5710-4810

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. Актуальність проблеми полягає в тому, що здоров'я населення країни – найвища національна цінність, і відродження нації має розпочатися саме зі здоров'я, насамперед – дітей. Сучасні школярі – це основний потенціал населення, здоров'я якого є показником процвітання країни, тому вивчення здоров'я дітей дуже важливе в наш час, оскільки проблеми зі здоров'ям молодших школярів потребують нових підходів. Метою статті є визначення компетентності школярів у питаннях здоров'язбереження у молодшому шкільному віці. У дослідженні ми використовували наступні методи: систематизації та аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, пошуково-бібліографічний; інтерпретаційно-аналітичний; теоретичний та експериментальний для формування висновків дослідження. Результат дослідження показав, що за допомогою аналізу психолого-педагогічної літератури нам удалось зрозуміти сутність здоров'я та шляхи формування здоров'язбережувальної компетентності. Встановили, що система освіти, яка складалася, не сприяє її формуванню. Нами визначено, що формування здоров'язбережувальної компетентності у молодших школярів буде проходити ефективніше, якщо буде створено такі умови, як раціонально організований режим дня, збалансоване харчування, оптимальний руховий режим, заняття з фізичної культури на відкритому повітрі, процедури, що гартують відповідати віку учнів, регулярне якісне медичне обслуговування, сприятливі гігієнічно-побутові умови, і навіть приклад сім'ї та педагогів.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальні компетентності, здоровий спосіб життя, молодший шкільний вік, учні.

Вступ. Здоров'я населення країни – найвища національна цінність, і відродження нації має розпочатися саме зі здоров'я, насамперед – дітей. Сучасні школярі – це основний потенціал населення, здоров'я якого є показником процвітання країни. Вивчення здоров'я дітей дуже важливе в наш час, оскільки проблеми зі здоров'ям молодших школярів потребують нових підходів. У цьому можуть допомогти здоров'язберігаючі компетентності, основним завданням яких має бути виховання у школярів потреби в здоров'ї, збереженні його і зміцненні, умінні цінувати радість здоров'я. Найкраще з раннього віку прищеплювати дітям знання, навички та звички щодо охорони здоров'я, що згодом стануть важливою складовою їх загальних компетентностей, частиною суспільної культури та вплине на формування їх здорового способу життя та поведінку в суспільстві [2]. Навчання здоровому способу життя – це цілеспрямований та організований процес, який допомагає формувати уявлення та компетентності про здоров'я, вчить дітей відрізняти здоровий спосіб життя від нездорового та допомагає зберегти здоров'я своє та інших [7, с.21].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні школярі – це основний потенціал населення, здоров'я якого є показником добробуту країни. Проблеми зі здоров'ям дітей потребують нових підходів. Велику допомогу в цій сфері можуть надати валеологічні служби, основним завданням яких має бути навчання школярів необхідності бути здоровим та вміти провести самооцінку стану здоров'я. Проблему зі збереженням здоров'ям досліджували багато вчених, серед яких актуальними є праці Ю.П.Лісіцина, С.А.Маслова, Ф.Перлз, З.І.Равкіна. Серед психологів (Л.С.Виготський), медиків (Н.М.Амосов, В.П.Казначєєв, І.І.Брехман,) педагогів (Л.Г.Татарников, В.В.Колбанова, В.К.Зайцев, С.В.Попов) актуалізували свою увагу на питаннях здоров'язбереження та особливостях здорового спо-

субу життя [9].

З раннього віку дітям необхідно прищеплювати знання, навички та звички, що стосуються системи охорони здоров'я. Згодом це стане цілеспрямованим і системно організованим процесом, що становить найважливішу складову загальної культури людини – культуру здоров'я.

Коли йдеться про психолого-педагогічне здоров'я та свідомість, то психологія людини вважається мотивацією. Є й інші точки зору (наприклад, медико-біологічна), але чіткої межі між ними немає, бо вони спрямовані на вирішення проблеми – зміцнення здоров'я. Здоров'я є необхідною умовою розвитку різних сторін життя людини.

Нині близько 90% дітей шкільного віку мають фізичні та психічні проблеми. Різко зросла кількість дітей, які страждають на алкоголізм, наркоманію та токсикоманію. Зросла кількість вбивств і самогубств серед учнів. Зростання поширеності вживання тютюну, алкоголю та наркотиків серед учнівської молоді свідчить про низький рівень знань про здоров'я, а також про неефективність існуючих форм і методів збереження та формування здоров'я дітей не лише в організованих колективах, а й у сім'ї. У зв'язку з цим, одним із пріоритетів нового етапу реформи освіти має стати формування цінностей здоров'я в молодших школярів [3].

Метою статті – дослідження компетентності школярів у питаннях здоров'язбереження у молодшому шкільному віці. **Методи дослідження:** систематизація та аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, пошуково-бібліографічний; інтерпретаційно-аналітичний; теоретичний та експериментальний для формування висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих чинників розвитку здоров'я учнів молодшого віку є вироблені в них уявлення та поняття, які розширюють знання дітей про людей, їхнє здоров'я,

здоровий спосіб життя. Здоров'я людини залежить від багатьох факторів: спадкових, соціально-економічних, екологічних, охорони здоров'я [1, с.22]. Але особливе місце серед них посідає спосіб життя людини, який формується і в сім'ї, і в школі. Загальний контроль повинен включати навантаження, режим дня, харчування, фізичну активність, лікування, психо-емоційні навантаження, душевну атмосферу вдома, школі та класі, стосунки між батьками та дітьми, учнями та вчителями, види та форми дозвілля, розваги та інтереси [8, с.32].

Неправильна організація праці (навчання) молодших школярів може завдати шкоди їхньому здоров'ю, тому важливо створити гарне життя. Людина, яка вміє організувати роботу і відпочити від шкільної лави, збереже владу і творчу активність у майбутньому [9, с.29].

Одним із можливих шляхів вирішення проблеми порушень здоров'я дітей шкільного віку є формування їх знань про здоровий спосіб життя. Ці знання формуються на уроках і на дозвіллі. У процесі розвитку уявлення про здоровий спосіб життя перевагу краще віддавати простим методам і прийомам: «уроки здоров'я», практичні заняття, бесіди, читання, малювання, спостереження за природою, ігри, проектна діяльність для учнів [6, с.5-10].

Ми вважаємо практичні заняття одним із найважливіших шляхів формування знань про здоровий спосіб життя. Давайте подивимося на найефективніший спосіб робити речі – ігри, які довше підтримують продуктивність вашої дитини. В іграх діти вступають у різноманітні стосунки: співробітництво, послух, взаємоконтроль тощо [9, с.12]. Використання гри демонструє великий потенціал, що робить правила гри функцією їх навчальних і тренувальних завдань. Анімаційна гра створює сприятливі умови для оволодіння просторовим орієнтуванням, сприяє покращенню сприйняття та уявлень. Постійно порівнюючи й уточнюючи уявлення, отримані від дій у навколишньому середовищі, дитина звикає спостерігати й усвідомлювати взаємозв'язки між об'єктами навколишнього середовища. Ігри розширюють зна-

ння, отримані під час вправ про напрямок руху, розміщення та розташування предметів [2].

У класах при застосуванні рухливих ігор з елементами змагання враховуються творче ставлення дітей до рухової активності. У дітей формуються такі риси, як особистість, цілеспрямованість, відповідальність, критичність, наполегливість у подоланні проблем, спостережливість, активність, ініціатива та пристрасть, розвивається здатність до реалізації творчих ідей. Молодший школяр вчиться по-новому дивитися на звичайні речі, а все це йому потрібно в майбутній роботі [4, с.5]. Тому в роботі, спрямованій на формування знань про здоров'я у молодших школярів, використовуються всі методи роботи з дітьми, що передбачають бесіду, розповідь, читання та обговорення книжок для дітей на тематичних уроках, інсценування ситуацій, перегляд фільмів тощо. Форми організації навчально-виховного процесу також можуть бути різними: розглянути аудиторні та природоохоронні заходи, екскурсії, урочні подорожі, КВК-уроки, свята, ігри, вікторини, вікові особливості молодших школярів і вибрати ці методи для застосування та особистий приклад вчителів і батьків.

Аналізуючи цю програму з точки зору стандарту освіти, стало зрозуміло, що існують різні напрямки проведення вільного часу, і ми визначилися з низкою позакласних заходів під назвою «урок здоров'я» [5].

На вирішальному етапі експериментальної роботи на початку навчального року визначали ступінь формування цінностей щодо збереження здоров'я у молодших школярів експериментального класу.

Для цього були використані наступні методики:

– Анкета для оцінки здоров'я та створення плану здорового способу життя.

– Експеримент, щоб з'ясувати, як учні формують цю позицію.

В експерименті взяли участь 10 учнів 3 класу ЗЗСО І – ІІІ №2, м. Старий Самбір. Перше уявлення про підготовку молодших школярів було отримано за допомогою анкети оцінки формування здорового способу життя. Відображаються результати опитування (табл.1.).

Таблиця 1.

Результати анкетування на початку навчального року

№ п/п	Запитання	Відповіді учнів у відсотку	
		Так	Ні
1.	Ретельно дотримуюся режиму дня	20% (2 учні)	80% (8 учнів)
2.	Займаюся руханкою	90% (9 учнів)	10% (1 учень)
3.	Регулярно гуляю на повітрі	50% (5 учнів)	50% (5 учнів)
4.	Виконую загартовувальні процедури	10% (1 учень)	90% (9 учнів)
5.	Раціонально харчуюсь	10% (1 учень)	90% (9 учнів)
6.	Виконую правила особистої гігієни	50% (5 учнів)	50% (5 учнів)
7.	Ходжу до школи з радістю	70% (9 учнів)	30% (3 учні)
8.	Маю достатній за тривалістю сон	60% (6 учнів)	40% (4 учні)

Оцінка отриманих результатів вказує на те, що учні погано усвідомлюють ставлення до стратегії формування здорового способу життя: 8 учнів (80%) з 10 відзначили, що не дотримуються режиму дня, 9 учнів (90%) не використовують загартовувальні процедури.

Однак, необхідно відзначити як позитив, що у формуванні здорового способу життя учні мають тривалий сон – 6 учнів (60%), виконують правила особистої гігієни – 5 учнів (50%), ходять до школи з радістю – 9 учнів (70) %. Аналіз відповідей на запитання виявив, що більшість учнів (80%) недостатньо знають про своє здоров'я.

На етапі констатувального експерименту ми провели тестування учнів, яке дозволило з'ясувати, як

вчинять молодші школярі у різних валеологічних ситуаціях (табл.2.).

Кожна відповідь оцінювалась від 1 до 3 балів:

1 бал – неправильна відповідь, дитина не знає, як поводитися у даній валеологічній ситуації;

2 бали – частково правильна відповідь, дитина має часткове уявлення про те, як поводитися у цій ситуації;

3 бали – правильна відповідь, що показує, що дитина має уявлення про норми та правила поведінки у валеологічній ситуації.

На основі отриманих результатів можна визначити три рівні уявлень:

12 балів – високий рівень (в учня добре сформовані уявлення про норми та правила поведінки в да-

Таблиця 2.

Валеологічні ситуації, які допомагають учням опанувати норми та правила поведінки

№ п/п	Валеологічні ситуації	Варіанти відповіді
1.	На березі річки рибалки продають карасів. Що ви порадите мамі?	Купити рибу в магазині Не їсти риби, виловленої в річці.
2.	У смітєвому бачку горить сміття. Що ви будете робити?	1. Зверніться до служби пожежної охорони за телефоном «01». 2. Спробуйте самі погасити вогонь у бачку. 3. Покличте дорослих.
3.	Ви побачили незнайому рослину з апетитними плодами. Вам здається, що ви колись їли подібні ягоди. Ваші дії?	Спробуйте 1 – 2 ягоди, перевіряючи, чи знайомий вам цей смак. Проявіть обережність і пройдіть повз. Зберіть жменю ягід, щоб показати знайомим.
4.	Ваш найкращий друг запропонував вам спробувати викурити цигарку. Ваші дії?	Поясніть, що куріння є небезпечним для здоров'я і відмовтеся. Спробуйте, щоб не кривдити друга. Відмовтеся.

ній валеологічній ситуації);

11 – 8 балів – середній рівень (в учня частково сформовані уявлення про норми та правила поведінки в даній валеологічній ситуації);

7 – 4 бали – низький рівень (в учня не сформовані уявлення про норми та правила поведінки в даній валеологічній ситуації) [10, с. 44].

Результати тестування занесені до (табл. 3.).

Таблиця 3.

Результати тестування

№ п/п	П.І.Б	Номер питання				Сума балів	Рівень
		1	2	3	4		
1.	Алексєєва Марія	3	3	3	3	12	Високий
2.	Винокурова Валентина	1	2	1	2	6	Низький
3.	Григор'єва Ірина	3	2	3	2	10	Середній
4.	Сушко Мілена	1	2	2	2	7	Низький
5.	Копач Радислав	1	3	2	3	9	Середній
6.	Савшак Микола	1	1	1	2	5	Низький
7.	Моргун Ксенія	1	1	1	2	5	Низький
8.	Тихонов Арина	2	1	1	2	6	Низький
9.	Томин Галина	2	2	1	2	7	Низький
10.	Харитонов Катерина	3	2	1	2	8	Середній

Обробка отриманих результатів виявила, що тільки в одного учня (10%) спостерігається високий рівень уявлень про норми та правила поведінки у здоров'язбережувальній ситуації. 3 учні (30%) із 10 учнів мають середній рівень, тобто у них частково сформовані здоров'язбережувальні компетентності, 6 учнів (60%) показали низький рівень сформованості компетентностей, у них не сформовані норми та правила поведінки у певній ситуації.

Висновки. Отже, на етапі констатувально-

го експерименту отримані результати вказують на низьку компетентність школярів у питаннях здоров'язбереження та невміння їх вести здоровий спосіб життя. Це, на нашу думку, одна з головних причин негативних тенденцій у формуванні здоров'я підліткового покоління у рамках шкільної освіти. **Перспективи подальших досліджень** полягають у вивченні інноваційних методик з формування здоров'язбережувальних компетентностей у молодших школярів.

Список використаної літератури

- Бадрак С. Щоб здоровими зростати, корисну їжу треба вживати: інтегроване заняття. Дошкільне виховання: Щомісячний науково-методичний журнал для педагогів і батьків МОН України. 2010. №6. С.22–23.
- Балютіна К. Здоров'я дитини – національна проблема. Початкова школа: науково-методичний журнал. 2010. № 9. С.29–32.
- Батова Г. Д. Здоров'я дитини в сучасному світі. Шкільний бібліотекар: науково-методичний журнал. 2011. №12. С.26–27.
- Іванова О. Збережи своє здоров'я сам: заняття для старших дошкільнят. Дошкільне виховання: Щомісячний науково-методичний журнал для педагогів і батьків МОН України. 2010. №3. С.20–21.
- Мадзігон В.М. Проблематика та перспектива інформатизації освіти. Київ: Либідь, 2006. 112 с.
- Пометун О.П. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Науково-методичний посібник. Київ: "А.С.К.", 2005. 328 с.
- Посохова В.В. Здоровий спосіб життя сім'ї як запорука успішного формування здорового молодого покоління: [батьківські збори]. Шкільний бібліотекар: науково-методичний журнал. 2011. №4. С.21–22.
- Смирнова Н. Здоров'язберігаюча педагогіка та технології її реалізації. Позакласний час: На допомогу вчителю. 2010. №9. С.88–100.
- Сушенко Л.П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини. Запоріжжя: Запоріж. держ. ун-т, 1999. 308 с.
- Христосенко О. Антоненко О. Здоров'я дітей – багатство нації: (програма виховної роботи з учнями 1-4 класів). Початкова школа: науково-методичний журнал. 2010. № 10. С. 44–46.

References

1. Badrak, S. (2010). Shchob zdorovymy zrostaty, korysnu yizhu treba vzhlyvaty: intehrovane zaniattia [To grow healthy, healthy food should be eaten: an integrated activity]. *Doshkilne vykhovannia: Shchomisiachnyi naukovy-metodychnyi zhurnal dlia pedahohiv i batkiv MON Ukrainy*, 6, 22–23. [in Ukrainian].
2. Baliutina, K. (2010). Zdorov'ia dytyny – natsionalna problema [Child health is a national issue]. *Pochatkova shkola: naukovy-metodychnyi zhurnal*, 9, 29–32. [in Ukrainian].
3. Batova, H.D. (2011). Zdorov'ia dytyny v suchasnomu sviti [Child health in today's world]. *Shkilnyi bibliotekar*, 12, 26–27. [in Ukrainian].
4. Ivanova, O. (2010). Zberezhy svoje zdorov'ia sam: zaniattia dlia starshykh doshkilniat [Take care of your health: activities for older preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia: Shchomisiachnyi naukovy-metodychnyi zhurnal dlia pedahohiv i batkiv MON Ukrainy*, 3, 20 – 21. [in Ukrainian].
5. Madzihon, V.M. (2006). *Problematyka ta perspektyva informatyzatsii osvity* [Problems and prospects of informatization of education]. Lybid [in Ukrainian].
6. Pometun, O.P. (2005). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnologii navchannia* [A modern lesson. Interactive learning technologies]. A.S.K. [in Ukrainian].
7. Posokhova, V.V. (2011). Zdorovy sposib zhyttia sim'i yak zaporuka uspishnoho formuvannia zdorovoho molodoho pokolinnia: [batkivski zbory] [Healthy lifestyle of the family as a guarantee of successful formation of a healthy young generation: [parent meeting]. *Shkilnyi bibliotekar*, 4, 21–22. [in Ukrainian].
8. Smyrnova, N. (2010). Zdorov'iazberihaiucha pedahohika ta tekhnologii yii realizatsii [Healthy pedagogy and technologies of its implementation]. *Pozaklasnyi chas: Na dopomohu vchyteliu*, 9, 88–100. [in Ukrainian].
9. Sushchenko, L.P. (1999). *Sotsialni tekhnologii kultyvuvannia zdorovoho sposobu zhyttia liudyny* [Social technologies for cultivating a healthy lifestyle]. Zaporiz. derzh. un-t. [in Ukrainian].
10. Khrystosenko, O., & Antonenko, O. (2010). Zdorov'ia ditei – bahatstvo natsii: (prohrama vykhovnoi roboty z uchniamy 1-4 klasiv) [Children's health – the wealth of the nation: (program of educational work with students in grades 1-4)]. *Pochatkova shkola*, 10, 44–46. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Voloshyn Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Anatomy, Physiology and Valeology
Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

SYSTEM OF WORK WITH PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON THE FORMATION OF VALUE ATTITUDES TO HEALTH

Abstract. The urgency of the problem is that the health of the country's population is the highest national value, and the revival of the nation must begin with the health, especially of children. Today's schoolchildren are the main potential of the population, whose health is an indicator of the country's prosperity, so studying the health of children is very important today, as the health problems of younger students need new approaches. The purpose of the article is to determine the competence of students in health issues at an early school age. In the study we used the following methods: systematization and analysis of scientific and pedagogical literature on the problem of research, search and bibliographic; interpretive and analytical; theoretical and experimental to formulate research conclusions. Today, about 90% of school-age children have physical and mental problems. The number of children suffering from alcoholism, drug addiction and substance abuse has increased sharply. The number of murders and suicides among students has increased. The growing prevalence of tobacco, alcohol and drug use among young students indicates a low level of knowledge about health, as well as the ineffectiveness of existing forms and methods of maintaining and promoting the health of children not only in organized groups but also in the family. In this regard, one of the priorities of the new stage of education reform should be the formation of health-preserving competencies in student youth. The results of the study showed that with the help of the analysis of psychological and pedagogical literature we were able to understand the essence of health and ways to develop health-preserving competence. It was established that the current education system does not contribute to its formation. We have determined that the formation of health competence in junior high school students will be more effective if such conditions are created as a rationally organized daily routine, balanced diet, optimal physical activity, outdoor physical education classes, hardening procedures appropriate to the age of students, regular quality medical care, favorable hygienic and living conditions, as well as the example of family and teachers.

Key words: health, health competence, healthy lifestyle, primary school age, students.

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051]:004(410) (043.5)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.52-55

Гарапко Віталія Іванівна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри англійської мови, літератури та методик навчання
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна

v.garapko@gmail.com

http://orcid.org/0000-0001-7171-8448

Молнар Габрієла Дезидерівна

студентка 1 курсу СО «Magistr», СО (МЛ)

кафедри англійської мови, літератури та методик навчання
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна

РОЛЬ ГРУПОВОЇ РОБОТИ У НАВЧАННІ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анотація. Актуальність статті полягає у вивченні ефективності групової роботи у навчанні писемного мовлення англійською мовою старшокласників. Автори розглядають яким чином групова робота може допомогти покращити навички писемного мовлення англійською мовою, зокрема есе. Основна мета дослідження – з'ясувати ефективність застосування групової роботи у навчанні писемного мовлення англійською мовою. Основою стали такі теоретичні методи: аналітичний та описовий методи опрацювання теоретичних і критичних джерел та ресурсів, дедуктивний та статистичні методи для аналізу експериментальної частини дослідження. Завданнями дослідження є опис результатів впровадження групової роботи для покращення навичок писемного мовлення, порівняння результатів розвитку навичок писемного мовлення порівняно з учнями, які використовують традиційну (на основі навчальної програми та підручників) методику навчання писемного мовлення англійської мови. Також було встановлено вплив методу групової роботи під час навчання писемного мовлення на ставлення та сприйняття учнями такого виду іноземного мовлення. Результати дослідження показали, що групова робота сприяє генеруванню ідей та розвитку зміни ставлення до письмового мовлення англійською мовою. Результати показали, що групова робота є стратегічним інструментом, який допомагає учням ефективно оволодіти навичками писемного мовлення на уроках англійської мови і відповідає висновкам інших науковців, згаданих в огляді літератури.

Ключові слова: писемне мовлення англійською мовою, написання есе, групова робота, соціальна взаємодія, старшокласники.

Вступ. На думку зарубіжних учених [5], писемне мовлення як форма мислення є основоположним для академічної успішності учнів.

К.Нюланд [7] стверджує, що вміння аргументувати і синтезувати ідеї для написання правильного англійського речення є стомлюючою роботою для учнів.

Л.С.Річардс [8] зазначає, що вміння писати як рідною, так й іноземною мовою є одним із найскладніших завдань для учнів та студентів, і не багато хто може повністю опанувати ним.

Крім того, писемне мовлення — це специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв'язку [1, с.206]. Це продуктивний процес навчання, в якому необхідні ідеї та дані збираються перед завершенням тексту.

Інші вчені визначають, що під час групової роботи учні пишуть есе в парах або групах [6, с.256]. Кожен член групи вносить свій внесок на кожному етапі процесу написання. Це означає, що в парах або групах учні створять кращий твір, ніж коли вони працюють поодиночці. Якість кінцевого продукту буде покращено завдяки об'єднанню зусиль і сильних сторін усіх учнів у групі завдяки стратегії групового навчання писемного мовлення.

Чинна шкільна програма підкреслює, що письмо є метою і важливим засобом навчання іноземної мови [1, с.209; 3].

Актуальність статті полягає у вивченні ефективності групової роботи у навчанні писемного мовлення англійською мовою старшокласників. Автори розглядають яким чином групова робота може допомогти покращити навички писемного мовлення англійською мовою, зокрема есе.

Мета дослідження – з'ясувати ефективність за-

стосування групової роботи у навчанні писемного мовлення англійською мовою старшокласниками.

Застосовані **методи дослідження:** аналітичний та описовий методи опрацювання теоретичних і критичних джерел та ресурсів, дедуктивний та статистичні методи для аналізу експериментальної частини дослідження.

Виклад основного матеріалу. За словами індо-незійської вченої, опитування старшокласників, а також її власний досвід викладання показують, що учні відчувають труднощі у процесі навчання писемного мовлення іноземною мовою, коли справа доходить до написання ділової кореспонденції [4]. Спільне виконання завдань визначається теорією соціального конструктивізму, тому письмове мовлення вважається соціальним актом [9]. Людина розвивається через соціальну діяльність, тому мовний розвиток дітей розвивається через соціальну взаємодію [3]. Під час виконання завдання в групах відбувається взаємодія між вчителями та учнями та між однолітками. Л.С.Виготський стверджував, що «соціальна взаємодія передуює розвитку; свідомість і пізнання є кінцевим продуктом соціалізації та соціальної поведінки» [3]. Основа групової роботи у навчанні писемного мовлення побудована на уявленні Л.С.Виготського про необхідність співпрацювати з іншими, вносячи ідеї для якісного навчання та зростання [3].

Соціальна взаємодія, як основа когнітивного розвитку в соціокультурній теорії, лежить в основі цієї статті. Основне наше переконання полягає в тому, що когнітивне зростання кожної дитини є результатом соціальної взаємодії. Ця теорія відіграє важливу роль у впливі на практику навчання письмового мовлення у класі [3].

J. Williams [9] заявив, що результати проведених ним досліджень показали, що за допомогою активації навчання письмового мовлення через групову роботу учні можуть отримати вигоду від співпраці, яка є важливим фактором покращення різних компонентів письмового, включаючи точність висловлювання граматичну та структурну відповідність.

Наше дослідження проведено серед учнів 10 класу школи № 20 м. Мукачеве. Основна мета полягає

в тому, щоб дослідити, наскільки ефективно групова робота сприяє навчанню писемного мовлення англійською мовою, зокрема у написанні есе. Використано кількісний підхід при зборі даних. Дослідження проводилося з використанням двох груп учнів 10-их класів; експериментальна група, яка навчалася за методом групової роботи, та контрольна група, яка навчалася за традиційним методом навчання. Структура експерименту показана на рис. 1.

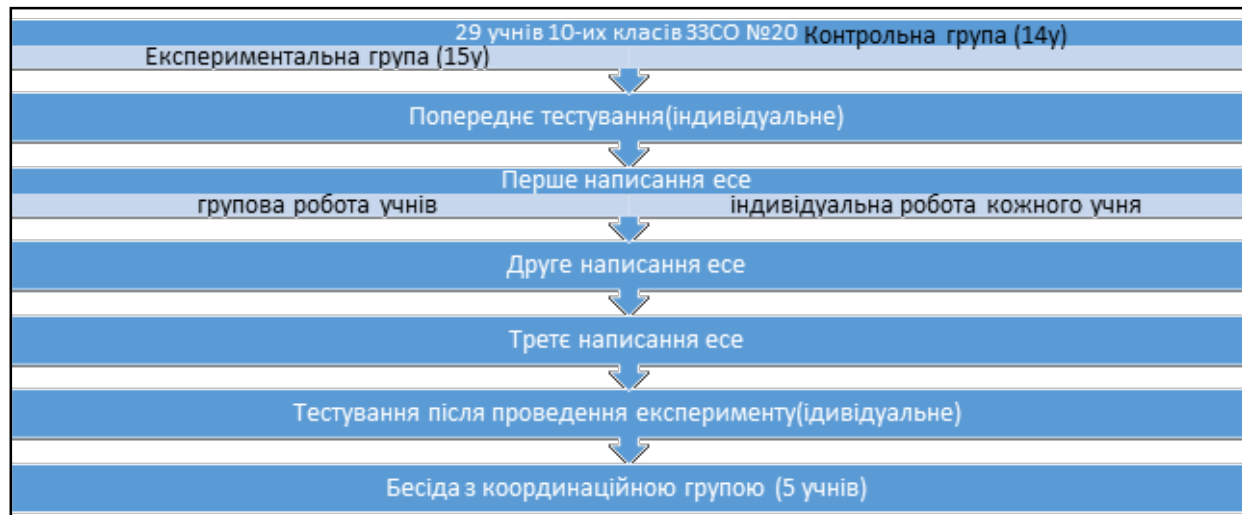


Рис. 1. Структура експерименту

За результатами попереднього опитування усі 29 учнів мали середній рівень володіння навичками письмового мовлення англійською мовою. Учні рідко використовували англійську мову поза класом. Учасників повідомили, що вони будуть розділені на групи по п'ять осіб або працюватимуть окремо, а групову роботу під час написання есе буде включена в уроки англійської мови.

Дослідження проводилося з використанням 5 наборів інструментів: попереднє тестування, тестування після проведення експерименту, анкетування, конспекти уроків й спостережень та бесіда. Конспекти уроків включали підготовлені плани уроків як для контрольної, так і для експериментальної групи.

Для отримання середніх балів були підраховані бали як до попереднього тесту, так і після нього. Ці бали були отримані після того, як учитель оцінив написані есе за схемою оцінювання відповідно до діючої системи оцінювання в ЗЗСО [2]. Незалежний статистичний t-критерій був застосований для перевірки різниці між середніми показниками в обох групах. Ці тести показують зміни, які пов'язані з введенням групової роботи. Для порівняння середніх показників обох груп також використовувався парний t-критерій.

Аналіз анкет дозволив побачити досвід учнів у використанні групової роботи під час написання есе англійською мовою. Відповіді учнів проаналізовано за допомогою дедуктивного підходу, щоб побачити, як вони ставляться до використання групової роботи при написанні есе.

Структурно робота в групах над ідеями під час всіх трьох етапів експерименту не відрізнялася. Кожен етап мав однакову схему. Члени експериментальної групи вносили ідеї, і ці ідеї швидко розвивалися або трансформувалися іншими учасниками групи використовуючи різні інтерактивні технології, такі як «Мозковий штурм», «Метод-ПРЕС», «Акваріум» тощо.

Згідно з результатами експерименту, як показано на рис. 2 і 3, студенти експериментальної групи показали більше покращень порівняно зі студентами контрольної групи. t-критерій парних вибірок було проведено для порівняння результатів у класі спільного письма для експериментальної групи. Була значуща різниця в балах за умовами попереднього тестування експериментальної групи ($M = 22,15$, $SD = 5,204$) і тестування після експерименту ($M = 31,15$, $SD = 8,074$); $t(19) = -10,411$, $p = 0,000$. Ці результати свідчать про те, що групову роботу у навчанні писемного мовлення англійською мовою покращує вміння писати есе учнів-старшокласників. Було проведено t-тест парних вибірок для порівняння результатів традиційних письмових завдань для написання есе(з використанням встановлених програмою методів) балів контрольної групи. Не було суттєвої різниці в балах для контрольної групи до експерименту ($M = 21,70$, $SD = 6,036$) і після ($M = 22,3500$, $SD = 5,98485$) умов; $t(19) = -1,716$, $p = 0,103$.

Згідно з функцією сигнум Sig(2-Tailed), між цими двома даними результатами оцінювання немає великої різниці. Це означає, що після восьми тижнів учні контрольної групи покращили навичку письмового мовлення, зокрема есе, в незначній мірі.

У той же час, під час анкетування більшість учнів погодилися, що писати есе їм важко, а більшість респондентів виступали за групову роботу під час написання есе. За даними анкети, значна кількість учнів вважають, що групову роботу під час навчання писемного мовлення англійською мовою допомогла зменшити їхню тривогу та стрес. Під час бесіди учні координаційної групи (5 учнів) також віддали перевагу груповій роботі під час практики писемного мовлення.

Висновки. Більшість учнів (дев'яносто відсотків) погодилися, що отримали велику допомогу від друзів під час групової роботи. Це підтвердили спостереження за роботою координаційної групи. Кож-

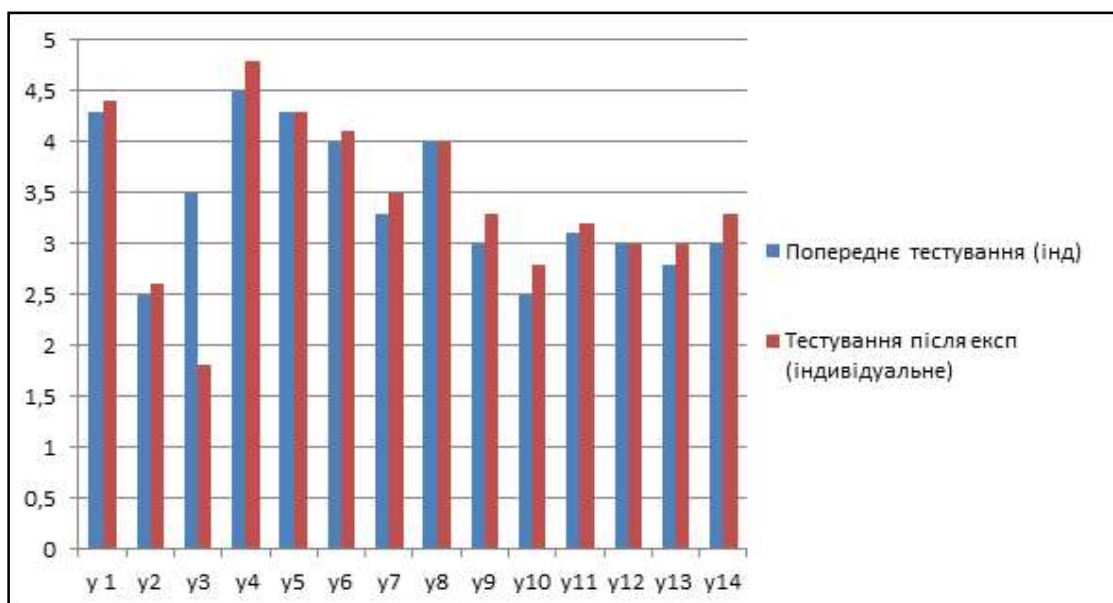


Рис 2. Оцінки до і після експерименту (контрольна група)

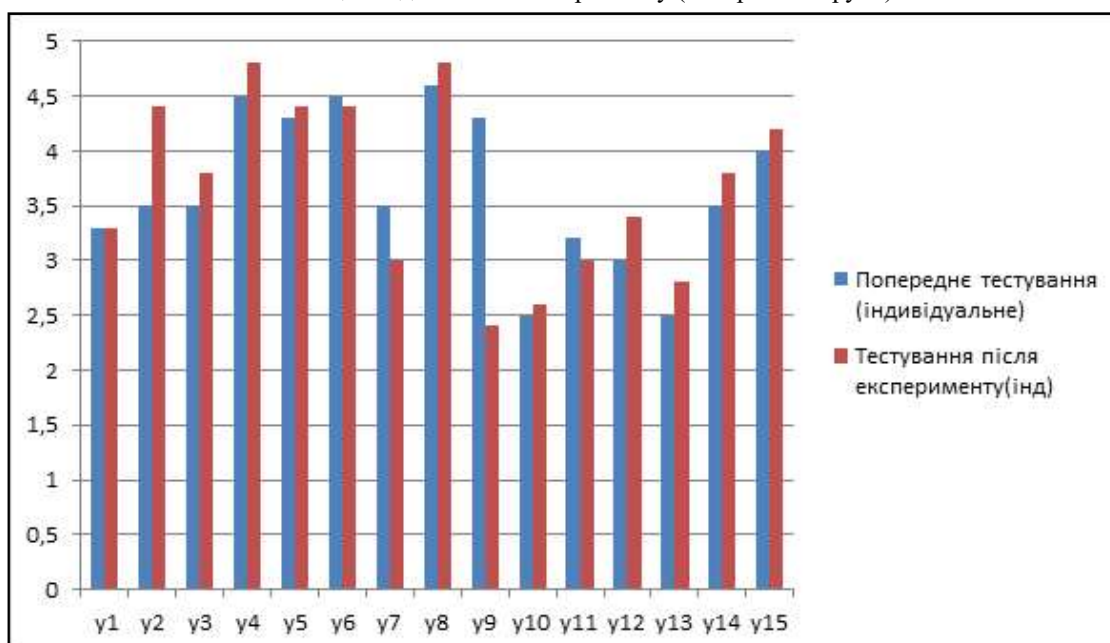


Рис. 3. Оцінки до і після експерименту (Експериментальна група)

ного разу, коли у когось із учасників виникали труднощі щодо викладу своєї думки англійською мовою, інші одразу надавали необхідну посильну допомогу. Близько вісімдесяти відсотків респондентів сказали, що вони краще усвідомлюють граматичні помилки, коли пишуть у групах. Більшість учасників погодилися, що легше генерувати ідеї, коли багато людей працюють над одним завданням. Спостереження над експериментальною групою показали, що одні учні пропонували прості ідеї, інші – надавали нових відтінків цим ідеям, а згодом, завдяки запитанням, додатним уточненням група генерувала дуже вдалі та чіткі ідеї. Виявлено, зокрема, що зворотній зв'язок з однолітками значно покращує якість бесіди та збільшує взаємодію учнів у процесі писемної практики.

Дані з анкетування та бесіди показали, що взаємодія під час групової роботи над писемним завданням, покращувала комунікативні навички учнів. Оскільки під час групових дискусій вчитель виконував роль спостерігача, учні не соромилися говорити англійською мовою. Це спостерігалось під час роз-

витку ідей та надання логічних уточнень у процесі писемної співпраці. Групова робота – це ідеальний спосіб змусити учнів думати. Коли діти знаходяться поруч із своїми однокласниками, працюючи разом, вони стикаються з процесами мислення своїх однолітків. Вони вчаться розуміти, як думають інші люди, і що їхній спосіб мислення – не єдиний шлях для дослідження навколишніх явищ. Спостерігаючи за роботою груп, було очевидно, що групова робота під час писемної практики заохочує до обміну інформацією та ідеями.

Оскільки групова робота під час навчання писемного мовлення англійською мовою є лише одним із багатьох підходів **перспективи подальших досліджень бачимо** у можливості проведення дослідження інших методів та технік навчання писемного мовлення англійською мовою. Окрім писемного мовлення, слід дослідити способи використання групової роботи для покращення викладання та вивчення англійської мови у ЗЗСО.

Список використаної літератури

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник. Видання 2-е. випр. і перероб. Кол. аторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Навчальні програми для 10-11 класів. МОН. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 27.03.2022)
3. Психологія людини: Л.С.Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М.В.Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
4. Dewi A. The Use of Picture Books in Teaching Literacy to Young Learners. S1 thesis, Universitas Pendidikan Indonesia. 2013. URL: <http://repository.upi.edu/4674/> (дата звернення 25.03.2022)
5. Arkoudis S., Tran L.T. International students in Australia: Read ten thousand volumes of books and walk ten thousand miles. *Asia Pacific Journal Education*. 2007. № 27 (2). P.157–169.
6. Barkley E.F., Cross K.P., Major C.H. *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco. Jossey-Bass, 2005. 448 p.
7. Hyland K. Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduates writing. *Journal of Second Language Writing*. 2004. № 13 (2). P.133–151.
8. Richards J.C. Second language teacher education today. *RELC Journal*. 2008. Vol. 39. P.158–177.
9. Williams J. The potential role (s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*. 2012. № 21. P.321–331.

References

1. Nikolaieva, S.Yu. (Ed.). (2002). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methodology of teaching foreign languages in general secondary establishments]. 2nd ed. Lenvit. [in Ukrainian]
2. Navchalni prohramy dlia 10-11 klasiv [Curriculums for 10th-11th grades]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [in Ukrainian]
3. Papuchi, M.V. (Ed.). (2018). *Psykhoholohiia liudyny: L.S.Vyhotskyi ta suchasna nauka* [Psychology of human: L.S.Vyhotskyi and modern science]. *M.Hohol Nizhyn State University*, 1, 127. [in Ukrainian]
4. Dewi, A. (2013) The Use of Picture Books in Teaching Literacy to Young Learners. *S1 thesis, Universitas Pendidikan Indonesia*. URL: <http://repository.upi.edu/4674/>
5. Arkoudis, S., & Tran, L.T. (2007). International students in Australia: Read ten thousand volumes of books and walk ten thousand miles. *Asia Pacific Journal Education*, 27 (2), 157–169.
6. Barkley, E.F., Cross, K.P., & Major, C.H. (2005). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass.
7. Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduates writing. *Journal of Second Language Writing*, 13 (2), 133–151.
8. Richards, J.C (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39, 158–177.
9. Williams, J. (2012). The potential role (s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321–331.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 02.04.2022 р.

Harapko Vitaliia

Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of English, Literature and Teaching Methods
Mukachevo, Mukachevo State University, Ukraine

Molnar Gabriela

Master Degree Student
Department of English Language, Literature and Teaching Methods
Mukachevo, Mukachevo State University, Ukraine

THE ROLE OF GROUP WORK IN TEACHING WRITTEN SPEECH IN ENGLISH FOR SENIOR STUDENTS

Abstract. The relevance of the article is to study the effectiveness of group work in teaching written speech in English to high school students. The authors consider how group work can help improve English writing skills, including essays. The main purpose of the study is to determine the effectiveness of group work in teaching written language in English. The objectives of the study are to describe the results of group work to improve written skills, compare the results of written skills compared with students who use traditional (based on the curriculum and textbooks) methods of teaching English written. The influence of the method of group work during the teaching of written speech on the attitude and perception of students of this type of foreign language speech was also established. The basis of group work in teaching written speech is based on the idea of well-known scholars about the need to collaborate with others, bringing ideas for quality learning and growth. Social interaction, as the basis of cognitive development in sociocultural theory, is the basis of this article. Our main belief is that the cognitive growth of each child is the result of social interaction. This theory plays an important role in influencing the practice of teaching writing fatigue in the classroom. Some scholars have stated that their research has shown that by activating written learning through group work, students can benefit from collaboration, which is an important factor in improving the various components of writing, including grammatical and structural accuracy. The results of the study showed that group work contributes to the generation of ideas and the development of changes in attitudes to written speech in English. The results showed that group work is a strategic tool that helps students effectively master writing skills in English lessons and is consistent with the findings of other scholars mentioned in the literature review.

Key words: written speech in English, essay writing, group work, social interaction, high school students.

УДК 373.3.017:502]:791.228
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.56-58

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

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ У ФОРМУВАННІ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті схарактеризовано сутність понять «природознавча компетентність», «формування природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку», «мультиплікаційні фільми»; проаналізовано потенційні можливості використання мультиплікаційних фільмів; визначено критерії добору мультиплікаційних фільмів з точки зору їх придатності для використання як засобу формування природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку. Методи дослідження: теоретичні (аналіз літератури з проблем дослідження), емпіричні (педагогічні спостереження, створення спеціальних діагностичних ситуацій). З'ясовано, що мультиплікаційні фільми виконують неабияку виховну, пізнавальну, розвивальну та навчальну функції. Визначено критерії добору мультфільмів з точки зору їх придатності для використання у формуванні природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку. Виділено дитячі мультиплікації, які варто використовувати у роботі з дітьми. Запропоновано систему тематичного планування перегляду мультиплікаційних фільмів для дітей молодшого шкільного віку, яка передбачає три етапи роботи: підготовчий, переглядовий, рефлексивний. З'ясовано рівні природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку, що дозволяють виокремити низький, середній та високий.

Ключові слова: природознавча компетентність, формування компетентності, мультиплікаційні фільми, діти молодшого шкільного віку.

Вступ. Становлення нової освітньої парадигми, інтенсивний розвиток сучасних технологічних процесів, не залишаються осторонь процесу навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління. Безперечний вплив на розвиток дітей молодшого шкільного віку мають засоби масової інформації, а саме мультиплікаційні фільми. Такі засоби мають універсальні дидактичні можливості, які дають змогу навчати дітей з урахуванням їхніх індивідуальних і вікових можливостей. Тому, виникає потреба у дослідженні механізмів впливу мультиплікаційних фільмів та виокремленні педагогічних умов їх використання для формування природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання мультиплікаційних фільмів є предметом вивчення українських та зарубіжних вчених, зокрема Л.Баженова, Є.Захарова, Н.Капельгородська, Б.Крижанівський, Б.Степанцева, А.Дрозд, Н.Северенчук, Л.Чорна, І.Шульга, О.Шупик, та ін. Аспекти формування природознавчої компетентності дітей висвітлено в доробках В.Бусленко, Н.Горопахи, К.Крутий, О.Кононко, Г.Марочко, В.Маршицької, З.Плохій, Г.Тарасенко. Проте питання потенційних можливостей використання мультиплікаційних фільмів у формуванні природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку досліджено недостатньо й потребує подальших наукових розробок.

Мета статті: проаналізувати потенційні можливості використання мультиплікаційних фільмів у формуванні природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку. **Методи дослідження:** теоретичні – аналіз літератури з проблем дослідження; емпіричні – педагогічні спостереження освітнього процесу, створення спеціальних діагностичних ситуацій.

Виклад основного матеріалу. У контексті обґрунтування досліджуваної проблеми передбачено характеристики ключових понять: «природознавча компетентність», «формування природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку»,

«мультиплікаційні фільми». Проведений науковий пошук дозволяє трактувати природознавчу компетентність, як особистісне утворення, що характеризує здатність дітей розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина — природа» [1].

Молодший шкільний вік — сенситивний період до соціоприродних впливів та формування природознавчої компетентності.

Формування природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку — складний цілеспрямований процес становлення індивідуальної інтегративної якості особистості дитини, що передбачає вирішення таких основних завдань: формування цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, уявлень про закономірності у природі та місце людини в ній; формування елементарних уявлень і понять про об'єкти та явища природи, їхні взаємозв'язки у системі «жива — нежива природа», «природа — людина», усвідомлення свого місця у навколишньому світі; формування дослідницьких умінь та умінь учнів спостерігати за об'єктами та явищами живої і неживої природи; вироблення умінь розкривати причинно-наслідкові зв'язки у природі; формування навиків самостійної роботи учнів з інформацією; засвоєння норм етичного, естетичного, морального ставлення людини до природи.

В контексті дослідження, мультиплікаційні фільми визначаємо, як універсальний багатогранний засіб розвитку дитини у сучасному візуально насиченому світі. Виразні засоби мультиплікації є найбільш природними для дитячого віку стимуляторами творчої активності та мислення» [4, с.188].

У формуванні природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку вважаємо доцільним використання мультиплікаційних фільмів, що впливають на свідомість дітей і, з одного боку, виконують виховну функцію, з іншого — пізнавальну, розвивальну та навчальну. Адже, за допомогою дитячої мультиплікації, в дітей більш успішно формується

уміння аналізувати об'єкти природи, порівнювати їх, виділяти істотні ознаки та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у природі тощо.

Аналіз наукових джерел дав можливість схарактеризувати критерії добору мультфільмів з точки зору їх придатності для використання у формуванні природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку, зокрема: емоційна та мовленнєва насиченість, мультиплікаційного фільму; відповідність мультиплікації можливостям дитячого сприймання; яскравість, оригінальність, що призводить до легкого запам'ятовування сюжету; зв'язок фільму з реальною життєвою ситуацією дитини, її відносинами з довкіллям.

Таким чином, використання мультиплікаційних фільмів дає змогу зробити процес засвоєння навчального матеріалу більш живим, цікавим, проблемним, переконливим і емоційним; контролювати сприймання та засвоєння інформації, вносити свої корективи у процес навчання за допомогою відео. Однак, варто пам'ятати, що ефективність впливу мультиплікаційних фільмів залежить від мультиплікаційної продукції, що «споживає» дитина.

Наша експериментально-дослідна робота проводилася на базі Уманського ЗЗСО № 11 з дітьми та педагогами початкової ланки освіти.

В процесі бесіди з педагогами, ми намагалися з'ясувати, які методи найчастіше використовуються на заняттях з метою формування природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку. Так, 35% педагогів назвали словесні методи (бесіда, розповідь, пояснення, диспут); 45% – практичні методи (розпізнавання, визначення, спостереження, експеримент, моделювання, читання підручника, науково-популярної літератури); 20 % – педагогів у своїй роботі з молодшими школярами застосовують наочні методи навчання (ілюстрування та демонстрація).

Результати проведеної бесіди свідчать, що педагоги використовують дидактичні ігри, ігрові вправи, цікаві пізнавальні завдання (ребуси, кросворди, анаграми та інші), практичну, дослідницьку і проблемно-пошукову роботу. Однак, мультиплікаційні фільми, як засіб формування природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку, не використовуються.

Наступним етапом нашого експерименту, була робота з дітьми, що передбачала використання таких мультиплікаційних фільмів: «Фіксики» (головними героями мультфільму є казкові фіксики, які живуть всередині різних приладів, все знають та із задоволенням діляться знаннями з головним героєм школярем Дім Дімічем), «Моя країна Україна» (історія міст, селищ або унікальних природних об'єктів України), «Цікава наука» (про наукові досягнення в області фізики, географії, біології, астрономії та інших галузях), «Смішарики. Пін Код» (пізнання цікавих фактів про навколишній світ та його будову), «Історія квітів» (знайомство дітей з життєвим циклом рослин), «Моя країна Україна» (казка, легенда, міф про конкретну місцину України).

Методика використання мультиплікаційних фільмів структурно містила такі етапи роботи: підготовчий; переглядовий; заключний. Підготовчий етап передбачав введення дітей у сюжетну лінію за допомогою бесіди. Переглядний етап включав роботу із сюжетним матеріалом, використовуючи стоп-кадр. При цьому застосовували різні методи і прийоми (відповіді на запитання, озвучування мікро-сюжетів, коментування, вибіркового опису дій і ситуацій, визначення особистісно-значущих ситуацій тощо), що сти-

мулювали розвиток емоційно-чуттєвої сфери дітей, сприяли розумінню взаємозалежностей, що існують у природі, необхідності дбати про природне різноманіття, універсальної цінності природи. На заключному, етапі активізували дітей та максимально «включили» кожну дитину в сюжет. Для цього запропонували дітям поставити запитання за змістом сюжету або пофантазувати щодо розвитку сюжету на кшталт «а що було б, якби...», «якби я був..., то...» тощо [2]. В процесі заключного етапу ми звертали увагу дітей на яскраво виражені ознаки об'єктів природи, оперували різними способами дії (зіставляти, узагальнювати, виділяти суттєві для об'єкта взаємозв'язки з іншими об'єктами), використовували індивідуальний досвід пізнання природи. Так, мультиплікаційні фільми сприяли кращому розумінню природничого змісту, що вимагали зосередженості, вдумливості, спостережливості.

В контексті дослідження, засобами мультиплікаційних фільмів, ми з'ясували рівні природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку, що дозволяє виокремити низький, середній та високий.

Низький рівень (5%) – не в повній мірі вміють порівнювати, узагальнювати, класифікувати, систематизувати об'єкти природи, порівнювати предмети, об'єднувати їх в певну групу, встановлювати певну послідовність між ними. Не знають норм і правил поведінки в природі, не здатні осмислювати згубну дію людини на природу.

Середній рівень природознавчої компетентності (65%) – учні, в яких є розуміння, усвідомлення логічних операцій, формуються переконання про необхідність їх виконання. Порівнюючи близькі об'єкти природи, більше виділяють подібних і менше відмінних ознак. Присутні уявлення про значення об'єктів природи, закладені основи екологічних знань та переконань.

Високий рівень природознавчої компетентності (30%) – мислення учнів на рівні природничих знань, переконань. При порівнянні об'єктів природи за основу беруть спільні істотні ознаки предметів і явищ природи. Оперують узагальнюючими термінами, образами конкретних предметів. Уміють моделювати екологічну поведінку, оцінюють екологічний стан навколишнього середовища, володіють знаннями природоохоронної діяльності.

Таким чином, рівні сформованості природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку дозволяють констатувати ефективність використання мультиплікаційних фільмів, що дозволяють пробуджувати в учнів пізнавальний інтерес до вивчення природознавства, спрямовувати їх на формування мотиваційних установок, ціннісних орієнтацій у ставленні до природи та відчуття себе як невід'ємної частини навколишнього світу, виховувати почуття обов'язку і відповідальне ставлення до природи, людей і праці.

Однак, використання мультиплікаційних фільмів передбачає знання педагога методики використання мультиплікації та підготовленість до вибору сюжетів дитячої мультиплікації продукції, що найбільше впливає на формування природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку; підготовленість педагога та дітей до творчої діяльності в процесі перегляду мультфільмів; позитивний психологічний клімат освітнього процесу; використання ігор, педагогічних ситуацій та бесід з дітьми із вбудованими відео-сюжетами [3].

В результаті проведеної експериментально-дослідної роботи ми виокремили переваги використання мультиплікаційних фільмів, які полягають у тому,

що досягається висока результативність у засвоєнні матеріалу і формуванні вмінь, підвищується пізнавальна активність дітей, розвиток аналізу й самоаналізу, діти вчать критично мислити, дискутувати, самостійно приймати рішення. Тож, використання дитячої мультиплікації дає можливість доповнити заняття різноманітною інформацією та заохочують дітей до пізнання навколишньої дійсності.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Мультиплікаційні фільми можна вважати ефективним засобом формування природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку про що свідчить результат дослідження. Проаналізувавши потенційні можливості використання мульти-

плікаційних фільмів, можемо констатувати, що вони дозволяють забезпечити зворотній зв'язок у процесі навчання; зробити навчання більш ефективним за рахунок можливостей мультимедійних навчальних систем; підвищити унаочненість навчального процесу; забезпечити пошук інформації із різноманітних джерел; індивідуалізувати навчання; організувати колективну й групову форми роботи; створювати сприятливу атмосферу для спілкування. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання досліджуваної проблеми. Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на розробку методичних аспектів використання мультиплікаційних фільмів.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://www.mon.gov.ua/education/average> (дата звернення: 18.02.2022)
2. Колонтаєвська С.В. Особливості використання дитячої мультиплікації як засіб виховання основ культури поведінки старших дошкільників. *Проблеми освіти: збірник наукових праць ВДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. 2019. Вип.91. С.241–245.
3. Крутий К.Л. Використання мультфільмів як засобу розвитку зв'язного мовлення дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 10. С.53–63.
4. Силко Р.М. Мульт-терапія як технологія виховання дітей. Активна мульт-терапія. *Вісник ЧНПУ. Сер. Педагогічні науки*. 2014. № 120. С.188–190.

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity [State standard of primary general education]. <http://www.mon.gov.ua/education/average> [in Ukrainian].
2. Kolontaievska, S.V. (2019). Osoblyvosti vykorystannia dytyachoi multiplykatsii yak zasib vykhovannia osnov kultury povedinky starshykh doshkilnykiv [Features of the use of children's animation as a means of educating the basics of the culture of behavior of older preschoolers]. *Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats VДNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity»*, 91, 241-245. [in Ukrainian].
3. Krutii, K.L. (2013). Vykorystannia multfilmiv yak zasobu rozvytku zv'iaznoho movlennia doshkilnykiv [The use of cartoons as a means of developing connected speech of preschoolers]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 10, 53–63. [in Ukrainian].
4. Sylko, R.M. (2014). Mult-terapiia yak tekhnolohiia vykhovannia ditei. Aktyvna mult-terapiia [Multi-therapy as a technology of raising children. Active multi-therapy]. *Visnyk ChNPU. Seria: Pedagogichni nauky*, 120, 188–190. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Garbar Svitlana

Lecturer of the Department of Preschool Education
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

THE USE OF ANIMATED FILMS IN THE FORMATION OF NATURAL SCIENCE COMPETENCE OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. The article describes the essence of the concepts of «natural science competence», «formation of natural science competence of children of primary school age», «animated films»; analyzed the potential for the use of animated films; the criteria for the selection of animated films from the point of view of their suitability for use as a means of forming the natural science competence of children of primary school age have been determined. Research methods: theoretical (analysis of literature on research problems), empirical (pedagogical observations, creation of special diagnostic situations). It was found out that animated films perform outstanding educational, cognitive, developmental and educational functions. The criteria for the selection of cartoons from the point of view of their suitability for use in the formation of natural science competence of children of primary school age have been determined. Children's animations that should be used in working with children are highlighted. The system of thematic planning of viewing of animated films for children of primary school age is proposed, which provides for three stages of work: preparatory, revision, reflective. The levels of natural science competence of children of primary school age were clarified, which made it possible to distinguish low, medium and high. The expediency of using animated films as a means of forming the natural science competence of children of primary school age is experimentally substantiated, which makes it possible to supplement classes with various information and encourage children to learn the surrounding reality.

Key words: natural science competence, formation of competence, animated films, children of primary school age.

УДК 373.3.016:811.161.2'373.611
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.59-64

Гіряк Світлана Петрівна

доктор філологічних наук, доцент
професор кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Україна
s.girnjak10@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-7264-0312>

Розлуцька Галина Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
grozlutska@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-9062-5466>

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «БУДОВА СЛОВА» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. Відповідно до поставленої мети в статті узагальнено та схарактеризовано базові вимоги до розділу «Будова слова», що передбачені чинною програмою з української мови для учнів початкової школи; визначено ефективні методи та прийоми формування в молодших школярів таких понять як основа слова, закінчення, корінь, префікс, суфікс; запропоновано завдання, які сприятимуть розвитку комунікативних умінь молодших школярів під час вивчення морфемної будови слова в початковій школі. Методи дослідження: аналіз і синтез, ідеалізація (абстрагування), узагальнення, індукція та дедукція, які в сукупності допомогли розкрити задекларовану тему дослідження та встановити особливості роботи над розділом «Будова слова» в 3-му класі початкової школи. У розвідці встановлено, що систематична й творча робота над семантикою слова під час опрацювання розділу «Будова слова» допомагає розвивати і підвищувати учнівський інтерес до української мови, вчить практично застосовувати словотвірні засоби рідної мови; сприяє орфоепічній і орфографічній грамотності, формуванню мовленнєвого самоконтролю і розвитку комунікативних умінь, а також підвищенню інтересу до вивчення української мови.

Ключові слова: будова слова, морфема, комунікативні уміння, освітній процес, уроки української мови, учні початкової школи.

Вступ. О. Савченко доречно стверджувала, що «вивчення розділу «Будова слова» має важливе значення в лінгвістичному і мовленнєвому розвитку учнів. Ознайомлення молодших школярів із морфемною будовою слова розкриває широкі можливості для систематичного розширення, уточнення словника дітей, оволодіння одним із способів розкриття лексичного значення слова» [8, с. 155]. Під час засвоєння програмових вимог з цієї теми учні вчать-ся самостійно спостерігати і порівнювати лексичні одиниці, виділяти спільні елементи, знаходити відмінності й зіставляти їх, а це сприяє розвитку умінь аналізувати, синтезувати й узагальнювати опрацьований матеріал. Знайомство зі словотворчими засобами української мови (зокрема під час роботи над розділом «Будова слова») сприяє розвитку мовлення дітей, а тому його опрацювання в початковій школі має комунікативну спрямованість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед праць, які сприяють розкриттю окресленої проблеми, можемо назвати науково-методичні розвідки М. Вашуленка «Методика навчання української мови в початковій школі» [3], А. Зимульдінової та М. Проць «Методика викладання української мови в початкових класах (методика фонетики, граматики, правопису)» [7], О. Савченко «Сучасний урок в початкових класах» і «Дидактика початкової школи» [8; 9] тощо, у яких схарактеризовано особливості роботи над розділом «Будова слова» в початковій школі. Автори названих досліджень пропонують алгоритм роботи над морфемною будовою лексем та словотвірним аналізом слів. Отож ми, спираючись на досвід провідних учених і методистів, а також з огляду на зміни, що відбулися в початковій ланці освіти, як-от: запровадження Концепції НУШ, оновлення

програмових вимог, створення нових інтегрованих підручників з української мови для початкової школи тощо, окреслили нові підходи до роботи над розділом «Будова слова» у третьому класі з урахуванням чинних вимог до організації освітнього процесу в початковій школі.

Мета дослідження – схарактеризувати особливості вивчення морфемної будови слова і словотвору на уроках української мови в початкових класах, а саме: узагальнити програмові вимоги (зміст і обсяг) з розділу «Будова слова», що задекларовані в чинній програмі з української мови для учнів початкової школи та схарактеризувати найбільш продуктивні методи і прийоми формування базових понять *основа слова, закінчення, корінь, префікс, суфікс*; обґрунтувати комунікативну спрямованість цих уроків. **Методи дослідження.** Методика дослідження має комплексний характер, що полягає у використанні загальнонаукових, педагогічних і мовознавчих методів. Застосовано методи аналізу й синтезу, ідеалізації (абстрагування), узагальнення, індукції та дедукції, які в сукупності допомогли розкрити задекларовану тему дослідження і встановити особливості роботи над розділом «Будова слова» в 3-му класі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Учителю XIX століття – це людина творча, здатна до критичного аналізу й переосмислення тієї інформації, яка стосується його професійної діяльності. У процесі освітньої діяльності учитель постійно удосконалює свою майстерність і творить власну технологію, що розрахована на певний учнівський колектив. Однак визначають педагогічну діяльність учителя нормативні документи, у відповідності з яким він планує, регулює, спрямовує і коригує свою роботу.

Курс українська мова в сучасній початковій школі – це не тільки навчальний предмет, а й основний засіб опанування інших навчальних дисциплін [6]. З метою розвитку комунікативних умінь на уроках української мови доречно використовувати спеціальні види роботи, які б забезпечували систематичний контроль за сформованістю базових умінь.

У процесі шкільного навчання повинен постійно збільшуватися лексичний запас учнів, ускладнюватися граматичний лад мовлення, розширюватися тематика й поглиблюватися логіка міркувань у висловлюваннях. Систематизація вимог чинної програми дає підстави стверджувати, що під час освітньої діяльності учні повинні навчитися сліdkувати за розгортанням думки, коректно сприймати емоційно-оцінну інформацію; виокремлювати в тексті слова, які сприяють сприйняттю висловлювання; розуміти використовуваний співрозмовником тон, тембр і темп, силу голосу тощо. Мовленнєва діяльність передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань (як усних, так і письмових). Саме тому важливим є створення під час уроків мовленнєвих ситуацій, які б заохочували учнів до висловлення власних думок, міркувань, припущень, тобто залучали до процесу створення усних висловлювань – говоріння. Ефективними під час такої діяльності будуть сюжетно-рольові ігри, що передбачають певне місце дії (клас, парк, магазин, кінотеатр, ігровий майданчик тощо), співрозмовника (друг, молодша сестра, мама, дідусь, незнайомець тощо), мету висловлювання (розповідь, повідомлення, виправдання, обстоювання власної думки тощо).

27 жовтня 2016 року Міністерство освіти і науки України оприлюднило документ під назвою «Концепція Нової української школи», який пройшов обговорення та роз'яснює ідеологію змін в освіті [5]. У цьому документі окреслено 10 ключових компетентностей, формування яких необхідне задля «особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [5]. Серед 10 ключових компетентностей НУШ важлива роль належить спілкуванню «державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час» тощо [5]. Саме тому робота з розвитку комунікативних умінь і навичок молодших школярів, уміння спілкуватися державною мовою повинна проводитися на кожному уроці української мови під час опанування програмових вимог з цієї навчальної дисципліни. Особливу увагу необхідно приділяти ознайомленню учнів із «тематичними групами слів, виразальними засобами мови: *enimetaми*, *порівняннями*, *метафорами*; збагачення їхнього лексичного запасу словами – назвами предметів, ознак, дій; формування уміння будувати з вивченими словами словосполучення і речення, редагувати деформовані речення і тексти, будувати розповіді, описи за малюнком і запитаннями, серією малюнків, запропонованим початком, опорними словами, пов'язувати речення у зв'язну розповідь, тобто будувати письмові висловлювання (перекази текстів, розповіді, описи, міркування з використанням певних допоміжних матеріалів – запитань, опорних слів, даного початку, плану), а також писати твори на основі своїх спостережень, вражень від екскурсії, з

обґрунтуванням власної думки, аргументацією свого вибору, власною оцінкою героїв прочитаного тексту чи переглянутого фільму тощо» [6]. Виконання всіх вимог передбачених Програмою сприятиме формуванню *комунікативної компетентності* молодших школярів, позитивно впливатиме на становлення та розвиток їхніх мовно-мовленнєвих умінь і навичок.

Програмою передбачено вивчення розділу «Будова слова» в 3 класі, хоча вже в 1–2 класах учні знайомляться зі спільнокореневими словами (словами-родичами), отож на практиці вчать знаходити в них спільну частину. Отож у третьому класі школярі отримують загальні поняття про «закінчення й основу слова; роль закінчення як частини слова, за допомогою якої змінюється форма слова (без вживання терміну) на прикладах із різних частин мови; закінчення як засіб зв'язку слів у реченні; вчать визначати закінчення способом змінювання слів за питаннями; виокремлювати частини основи: корінь, префікс, суфікс; виділяти корінь і добирати спільнокореневі слова; аналізувати будову слова тощо» [6]. Водночас під час опрацювання цього розділу учні вчать спостерігати за семантикою спільнокореневих слів; виділяти корені в запропонованих учителем словах; добирати споріднені слова; складати речення зі спільнокореневими словами; спостерігати за омонімічними коренями і семантикою таких лексичних одиниць; вимовляти і писати слова з ненаголошеними звуками [е], [и] в коренях слів, які перевіряються/не перевіряються наголосом. Також третьокласники отримують знання про словотвірну роль префіксів, особливості творення лексем із найбільш уживаними префіксами, складають з ними словосполучення і речення; спостерігають за звучанням і написанням префіксів, співзвучних з прийменниками; опановують правопис префіксів *роз-*, *без-*; спостерігають за збігом однакових приголосних звуків на межі префікса і кореня; практично знайомляться з правилами написання префіксів *з-* (*с-*); вчать переносити слова з префіксами тощо [6].

Робота над розділом «Будова слова» має передусім практичне спрямування і дає змогу вчителю зосередити увагу учнів на лексичній спорідненості слів, що належать до різних частин мови. Учителю має змогу (за поданими зразками) навчити школярів виконувати елементарні вправи зі словотворення, акцентуючи при цьому увагу на змінах, що відбуваються в семантиці слів (тобто їх лексичному значенні). Запропонована тема передбачає роботу над збагаченням, уточненням, роз'ясненням й активізацією словникового резерву учнів, на доречне вживання лексичних засобів мови під час власного мовлення.

Молодші школярі, у процесі опрацювання і засвоєння програмових вимог з розділу «Будова слова», отримують практичні знання про основу слова та його закінчення, вчать виокремлювати корінь, суфікс, префікс. Водночас учні мають змогу простежити за словотвірною функцією морфем у процесі творення нових слів, дізнатися як за участю афіксів поповнюється новими словами лексичний склад нашої мови.

У процесі підготовки до проведення уроків з названого розділу вчителю необхідно пам'ятати, що кожен учень – це індивідуальність, а тому методи і прийоми навчальної роботи можуть бути найрізноманітніші, проте їхня мета одна – забезпечити належне засвоєння програмового матеріалу, формувати в учнів мовні та мовленнєві знання, вміння і навички з метою ефективного засвоєння програмового матеріалу та набуття учнями міцних знань з навчального курсу українська мова.

О. Савченко зазначає: «Українську мову як державну вивчають у початкових школах усіх типів так, щоб діти вільно володіли нею, усвідомлювали, відчували через мову свою ментальність, свої витокі» [9, с. 52], а відомий український учений і методист М. Васьуленко наголошує: «Початковий курс української мови має пізнавально-практичний характер. Саме цим зумовлено існування двох органічно пов'язаних між собою напрямів у його вивченні. Якщо пізнавальний напрям роботи передбачає засвоєння дітьми основ лінгвістичної науки, необхідних для розуміння ними різних мовних явищ, то практичний напрям має на меті формування в учнів правописних і мовленнєвих умінь та навичок, створення передумов для усвідомлення школярами комунікативної функції мови. Важливе місце в чинних програмах з української мови для 1 – 4-х класів відводиться вивченню молодшими школярами морфемної структури слова та елементів словотвору. Засвоєння цього матеріалу необхідне для збагачення учнів певною сумою знань про мову, для осмислення ними закономірностей правопису, а також розвитку логічного мислення і мовлення школярів. Засвоєння теми «Будова слова» впливає на виховання інтересу до уроків мови, на розвиток лінгвістичних здібностей учнів» [3, с. 235].

Якщо в попередній Програмі ми мали змогу спостерігати збереження принципу наступності та перспективності щодо вивчення розділу «Будова слова», оскільки на його опрацювання в 2 класі відводилося 9 годин, а в 3 класі – 30 год., то згідно вимог чинної оновленої Програми найбільш повно цей розділ вивчається в 3 класі, проте учителю необхідно систематично організувати і проводити роботу з вдосконалення умінь учнів спостерігати за спорідненими словами, їх вживанням в усному та писемному мовленні, навчити молодших школярів добирати спільнокореневі слова, а також утворювати нові лексичні одиниці шляхом додавання нових суфіксів і префіксів. Важливий етап роботи під час опанування цього розділу в 3 класі – окреслення вагомої ролі кореневої морфеми у структурі споріднених слів, саме тому вчителю необхідно поєднувати роботу над морфемним аналізом слів із формуванням правописних норм, мовленнєвих умінь і навичок.

Уважаємо, що опрацювання розділу «Будова слова» сприяє мовознавчому розвитку школярів, зокрема системному розширенню і уточненню лексичного запасу учнів, розумінню змістового наповнення слів тощо, тоді як їхнє знайомство з морфемним складом слова і словотвірними засобами сприяє мовленнєвому розвитку та формуванню комунікативної компетентності третьокласників.

С. Дорошенко, А. Зимильдінова і М. Проць наголошують, що «вивчення морфемної будови слова та елементів словотвору викликає в учнів певні труднощі, які пов'язані з тим, що діти:

- аналізуючи слова, враховують тільки їх зовнішнє оформлення (збіг окремих звуків) і не замислюються над значенням слів (*вода* і *водити*);
- враховуючи семантику слова, його значення, забувають про зовнішнє (звукове) оформлення однокорених слів, а тому помилково вважають однокореними, скажімо, слова *парк* і *сад* (місце, де ростуть дерева);
- не враховують того, що в коренях слів можливе чергування звуків (*книга* – *книжка*, *книжечка*);
- не розрізняють однокорених слів і форм одного й того самого слова (*білий*, *білити* і *білий*, *білого*);
- «склеюють» корінь із префіксом (наприклад,

якщо для виділення кореня в слові *заспів* доберуть споріднені слова *заспівати*, *заспівувати*, то у них виникає бажання помилково прийняти за корінь *заспів*; при доборі ж інших слів: *співати*, *спів*, *співак* – корінь буде виділено правильно);

- «склеюють» корінь із суфіксом (наприклад, аналізуючи слово *робітник*, учні можуть дібрати споріднені слова *робота*, *заробіток*, *робітничий* і визначити корінь *робот* – *робіт*, добір же слів *зароблений*, *робити*, *роботящий* переконує учнів у тому, що *-от-*, *-ит-* – суфікси, а не частини кореня);
- «склеюють» між собою суфікси (наприклад, визначають у слові *слоненятко* суфікс *-енятк-* або *-ятк-*, насправді ж тут три суфікси *-ен-*, *-ят-*, *-к-*);
- «склеюють» суфікс і закінчення (наприклад, у слові *казка* визначають суфікс *-ка*) тощо» [1, с. 75–76; 4, с. 142–143; 7, с. 98–99].

Отже, під час роботи над морфемною будовою слова та елементами словотворення, вчитель повинен приділяти особливу увагу попередженню названих типових помилок, які часто повторюють молодші школярі.

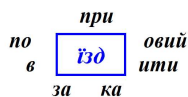
Аналіз лінгводидактичної літератури з вивчення розділу «Будова слова» в початковій школі та розвитку мовлення молодших школярів дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі робота над формуванням комунікативної компетентності в учнів української мови створює сприятливі умови для активного навчання, ефективного засвоєння нових знань, а також сприяє виробленню в учнів умінь вільно і комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови.

Пропонуємо вправи і завдання, які відповідають віковим особливостям третьокласників, урахувують вимог чинної Програми, а також дають змогу з'ясувати як впливає опрацювання розділу «Будова слова» на формування в учнів умінь і навичок усвідомлено вживати у власному мовленні нові слова, а отже на формування комунікативної компетентності школярів:

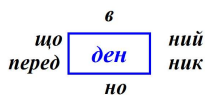
1. Порівняйте слова, виділіть спільну частину: *гриб*, *грибок*, *грибний*, *грибниця*; *сад*, *садок*, *садівник*, *садовий*.
2. Знайдіть зайве слово: *листочок*, *листок*, *листячко*, *лисень*, *листяний*.
3. Вилучіть зайве слово: *школа*, *школяр*, *учень*, поясніть значення поданих слів.
4. Згрупуйте слова за однією ознакою, поясніть, за яким принципом ви об'єднали слова в групи: *сад*, *парк*, *лісник*, *садівник*, *ліс*.
5. Розкрийте дужки й утворіть словосполучення: *Лежить над (земля)*; *йти з (пісні)*; *літають над (акація)*; *не розлучатися з (книга)*.
6. Утворіть слова-антоніми за допомогою префіксів: *сердечний* – (*безсердечний*); *вийхати* – (*заїхати*); *занести* – (*винести*); *холодний* – (*нехолодний*); *грамотний* – (*безграмотний*); *підлетіти* – (*прилетіти*).
7. Знайдіть слово з префіксом *роз-*:
а) ...славний; б) ...мариновий; в) ...говорити.
8. Відшукайте слово з префіксом *без-*:
а) ...мовитися; в) ...страшний; г) ...сипати.
9. Знайдіть помилки в словах і виправте її.
а) *На безлюдному березі моря одинока хатина стоїть (Леся Українка)*.
б) *На безлюдному беризі моря одинока хатина стоїть (Леся Українка)*.
10. Утворіть нові слова за допомогою суфіксів. Вкажіть від якого слова вони утворилися?



11. Утворіть слова, використовуючи запропонований дидактичний матеріал.



Поїздка, поїзд, в'їзд, їздовий, приїзд, їздити, заїзд, приїздити.



Щоденно, вдень, денний, переддень, щодень, щоденник, щоденний.

12. 1) Прочитайте текст і поміркуйте, чи однаково зрозуміли діти і мама зміст вислову сусідки Оксани: «Тільки вас тут і не вистачало».

Гостинність.

– Мамо, – ми були в сусідки Оксани і дивилися телевізор.

– А як вона вас зустріла?

– Добре! Ми прийшли якраз вчасно. Тільки-но відчинили двері, а вона й каже: «Тільки вас тут і не вистачало» (З народної творчості).

2) Скажіть, до якого слова у тексті подані слова будуть спорідненими? Виділіть у них корінь. Доведіть, що ви не помилилися. (Мамуля, мамочка, матуся, мати, матінка).

3) Поміркуйте, коли ми кажемо *мамо*, *мати*, а коли *мамочка*, *матуня*, *матуся*.

4) До слова *відчинили* доберіть слова, близькі за значенням (*Відчинили* – *відкрили*).

13. Замініть фразу одним словом зі префіксом *без-*, запишіть.

Людина, яку ніщо не турбує.	
Людина, яка нічого не боїться	
Порохотяг, який працює без шуму.	
Кондиціонер, який не видає звуків	

й інші.

Робота над програмовими вимогами під час вивчення розділу «Будова слова» дає змогу зрозуміти, що засвоєння теоретичного матеріалу та вдосконалення практичних навичок третьокласників сприяє:

- ефективному усвідомленню ролі кореневої морфем у структурі слова;
- розвитку вмінь застосовувати словотвірні засоби рідної мови на практиці;
- орфоепічній і орфографічній грамотності;
- формуванню мовленнєвого самоконтролю і розвитку комунікативних умінь;
- підвищенню інтересу до вивчення української мови. Саме тому погоджуємося з положеннями Л. Чемоніної, яка констатує, що ґрунтовне «опра-

цювання морфеміки і словотвору <...> допоможе не тільки виробити у школярів уміння членувати слова на значущі частини, встановлювати способи творення слів, а й конструювати зв'язні висловлювання з похідними словами, розрізняти їх комунікативно-стилістичну функцію, помічати та усувати словотвірні і стилістичні огріхи у власному і чужому мовленні» [10, с. 18].

Проведений аналіз дає змогу зробити наступні висновки. Вивчення розділу «Будова слова» в початковій школі сприяє систематичній роботі над словом і має значний позитивний вплив на розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів, а отже формування комунікативної компетентності учнів. Засвоєння теоретичного матеріалу цього розділу та його практичне використання під час уроків української мови дає змогу проникнути в структуру і зміст слова (як твірного, так і похідного), усвідомити функції та роль кожної морфем, зрозуміти шляхи поповнення словникового складу української мови. Регулярна словотворча робота (як під час опанування тем розділу «Будова слова», так і під час вивчення частин мови, лексичних одиниць тощо) стимулює у школярів розвиток мовного чуття, формує уміння і навички встановлювати структурно-семантичні зв'язки між словами, сприяє вдумливому запам'ятовуванню значної кількості лексичних одиниць, допомагає глибшому розумінню й усвідомленню словникового багатства української мови. Робота з розвитку комунікативних умінь і навичок під час засвоєння програмного матеріалу з теми «Будова слова» – це основа для більш ґрунтовного розуміння важливості словотвірних засобів мови та, водночас, доречного, правильного і виразного вживання як в усному, так і в писемному мовленні лексичних засобів мови. У процесі роботи над розвитком комунікативних умінь учнів необхідно пам'ятати, що вживання в процесі мовленнєвої діяльності похідних слів ґрунтується на розумінні школярами їх лексичних значень, однак семантика таких слів не може бути до кінця зрозумілою, якщо учень не усвідомлює словотвірної ролі суфікса/префікса і не розуміє їх словотвірного значення. Саме тому в процесі вивчення молодшими школярами в 3–4 класах частин мови доцільно продовжувати роботу над формуванням знань про морфему як значущу частину слова, над розумінням учнями узагальненого характеру семантики словотвірних морфем. Зауважимо також, що систематична й творча робота над семантикою слова під час опрацювання розділу «Будова слова» допомагає розвивати і підвищувати учнівський інтерес до української мови, вчить практично застосовувати словотвірні засоби рідної мови, сприяє орфоепічній і орфографічній грамотності, формуванню мовленнєвого самоконтролю і розвитку комунікативних умінь, а також підвищенню інтересу до вивчення української мови. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні системи особистісно орієнтованих і творчо-пошукових завдань з теми «Будова слова», які сприятимуть ефективному засвоєнню теоретичного матеріалу і розвитку умінь застосовувати отримані знання на практиці.

Список використаної літератури

1. Зимульдінова А.С., Проць М.М. Методичні рекомендації щодо складання державного іспиту з методики викладання української мови для студентів спеціальності «Початкове навчання» освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр»: навчально-методичний посібник. Дрогобич: Посвіт, 2006. 135 с.
2. Каніщенко А.П., Чабайовська М.І. Українська мова. Методика роботи над одним словом. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 128 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
4. Методика викладання української мови / За ред. С.І. Дорошенка. Київ: Вища школа, 1992. С.179–187.
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України, 2016. 40 с.

6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 05.01.2022 р.).
7. Протс М.М., Зимульдінова А.С. Методика викладання української мови в початкових класах (методика фонетики, граматики, правопису). Частина III. Навчально-методичний посібник. Дрогобич: Вимір, 2008. 279 с.
8. Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах. Київ: Магістр-S, 1997. 255 с.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Абрис, 1997. 416 с.
10. Чемоніна Л.В. Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початкових і середніх класах загальноосвітньої школи: автореф. дис. канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання української мови. Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2009. 23 с.

References

1. Zymuldinova, A.S., Prots, M.M. (2006). *Metodychni rekomendatsii shchodo skladannia derzhavnoho ispytu z metodyky vykladannia ukraïnskoi movy dlia studentiv spetsialnosti «Pochatkove navchannia» osvïtno-kvalifikatsiinoho rïvnïa «Bakalavr»* [Methodical recommendations for passing the state exam on the methods of teaching the Ukrainian language for students specializing in «Primary Education» educational qualification level «Bachelor»]. Posvit. [in Ukrainian].
2. Kanishchenko, A.P., & Chabaïovska, M.I. (2011). *Ukrainska mova. Metodyka roboty nad odnym slovom* [Ukrainian language. Methods of working on one word]. Navchalna Knyha – Bohdan. [in Ukrainian].
3. Vashulenko, M.S. (Ed.). (2011). *Metodyka navchannia ukraïnskoi movy v pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [Methods of teaching the Ukrainian language in primary school: a manual for students of higher educational institutions. Litera LTD. [in Ukrainian].
4. Doroshenko, S.I. (1992). *Metodyka vykladannia ukraïnskoi movy* [Methods of teaching the Ukrainian language]. Vyshcha Shkola. [in Ukrainian].
5. Doroshenko, S.I. (2016). *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [Methods of teaching the Ukrainian language]. Ministry of education of Ukraine. [in Ukrainian].
6. Prohramy dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. 1–4 klasy [Programs for secondary comprehensive school. Grades 1–4]. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>. [in Ukrainian].
7. Prots, M.M., & Zymuldinova, A.S. (2008). *Metodyka vykladannia ukraïnskoi movy v pochatkovykh klasakh (metodyka fonetyky, hramatyky, pravopysu)* [Methods of teaching the Ukrainian language in primary school (methods of phonetics, grammar, spelling)]. Vymir. [in Ukrainian].
8. Savchenko, O.Ya. (1997). *Suchasnyi urok v pochatkovykh klasakh* [Modern lesson in elementary school]. Magistr-S. [in Ukrainian].
9. Savchenko, O.Ya. (1997). *Dydaktyka pochatkovoï shkoly: pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv* [Primary school didactics: a textbook for students of pedagogical faculties]. Abris. [in Ukrainian].
10. Chemonina L.V. (2009). *Nastupnist i perspektyvnist vyvchennia slovotvoru ukraïnskoi movy v pochatkovykh i serednikh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly* [Continuity and prospects of studying word formation of the Ukrainian language in primary and secondary grades of comprehensive school] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 21.02.2022 р.

Стаття прийнята до друку 19.03.2022 р.

Hirniak Svitlana

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Professor of the Department of Philological Sciences and Methods of Teaching in Elementary School
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

Rozlutska Halyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of General Pedagogy and High School Pedagogy
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

COMMUNICATIVE ORIENTATION OF THE STUDY OF THE CHAPTER «WORD BUILDING» IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The study of the chapter «Word building» is important in the linguistic and speech development of pupils. Acquaintance of junior schoolchildren with the morpheme word building opens wide opportunities for systematic broadening, clarification of children's vocabulary, mastering one of the ways to reveal the lexical meaning of the word. According to the set goal the article summarizes and characterizes the basic requirements to the chapter «Word building», which are provided by the current program from the Ukrainian language for primary school students; effective methods and techniques of forming such concepts as *word stem, ending, root, prefix, suffix* in junior schoolchildren are determined; the tasks which will promote the development of communicative skills of junior pupils during studying a morpheme word building in elementary school are offered. The purpose of the research is to characterize the peculiarities of studying the morpheme structure of a word and word formation at Ukrainian language lessons in primary school, namely: to generalize program requirements (content and scope) from the chapter «Word building» declared in the current Ukrainian language program for primary school students and characterize the most productive methods and techniques of forming basic concepts such as *word stem, ending, root, prefix, suffix*; substantiate the communicative orientation of these lessons. The methodology of the research is complex, which consists in the use of general scientific, pedagogical and linguistic methods. Methods of analysis and synthesis, idealization (abstraction), generalization, induction and deduction have been used, which together helped to reveal the declared research topic and establish the peculiarities of the work on the chapter «Word building» in the 3rd grade of primary school. In the research it has been established that systematic and creative work on the semantics of the word during the elaboration of the chapter «Word building» helps to develop and increase pupils' interest in

the Ukrainian language, teaches practical use of word-formation tools of the native language; promotes orthoepic and orthographic literacy, the formation of speech self-control and the development of communicative skills, as well as increasing interest in learning the Ukrainian language.

Key words: word building, morpheme, communicative skills, educational process, Ukrainian language lessons, primary school students.

УДК 378.4:378.016
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.65-68

Гуменюк Ірина Михайлівна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедра педагогіки початкової освіти
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна
imix@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-0790-6732>

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Анотація. Статтю присвячено проблемі ефективної організації експериментальних досліджень із використанням методів математичної статистики. Метою статті є розкриття алгоритму теоретико-практичної підготовки до проведення педагогічного експерименту. Як предмет експериментальної перевірки використано розроблену автором методичну систему навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців педагогічної галузі. У процесі дослідження застосовано системно-структурний, описовий методи, теоретичні методи узагальнення і конкретизації, а також математико-статистичний метод. У результаті дослідження сформульовано основні педагогічні умови організації експериментально-дослідного навчання, розкрито специфіку підготовчої роботи до проведення експерименту, сформульовано його мету й деталізовано завдання, визначено методичний супровід. Сформовано обсяги генеральної та випадкової вибірок з урахуванням регіонального та статистичного аспектів. Визначення мінімально необхідного обсягу вибіркової сукупності здійснено шляхом застосування формули граничної похибки для забезпечення точності й надійності результатів дослідження.

Ключові слова: генеральна сукупність, вибірка сукупність, українська мова за професійним спрямуванням, методична система, компетентність.

Вступ. Експериментальні дослідження в педагогіці набувають все більшої актуальності, що зумовлено їх ефективністю як засобу впровадження новітніх методів і технологій, а також можливістю вивчення явищ, поширених на значну кількість суб'єктів. Новий освітній досвід, одержаний у ході експериментального навчання, є рушієм позитивних змін у системі освіти. Відповідно виникає необхідність встановлення чіткого алгоритму реалізації експериментально-дослідних розробок, перевірки надійності й переконливості їх результатів. Чинники успішності експериментального дослідження обґрунтовані в працях вітчизняних і зарубіжних науковців, а перевірка точності їх результатів відбувається із застосуванням статистичних критеріїв/

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Структура й перебіг дослідно-експериментальної перевірки ефективності методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням студентів педагогічних ЗВО, вибір стратегії дослідження та методів діагностування здійснювалися з урахуванням базових положень сучасних наукових розвідок щодо надійності, об'єктивності й валідності результатів педагогічних вимірювань [1; 2; 3; 4; 5]. Зокрема, М. Рубцов, Е. Муртазієв, Н. Рубцова обґрунтовують вибір статистичного критерію з метою його використання для перевірки результатів експерименту, наголошуючи на унікальності об'єктів педагогічного дослідження, неповторності педагогічних процесів, поліфакторності впливу на розвиток особистості [4, с. 165]. І. Підласий підкреслює важливість для педагогів уміння діагностувати, передбачати розвиток ситуації та її наслідки [3, с. 5].

Метою нашої статті є розкриття алгоритму теоретико-практичної підготовки до проведення педагогічного експерименту. Предметом експериментальної перевірки обрано розроблену автором методичну систему навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців педагогічної галузі. У процесі нашого дослідження використано системно-структурний, описовий методи (для визначення основних педагогічних умов організації експериментально-дослідного навчання), теоретичні методи

узагальнення і конкретизації (для опису структурно-функційної моделі розробленої методики, формулювання мети й завдань експерименту), а також математико-статистичний метод (для обґрунтування мінімально необхідного обсягу вибіркової сукупності як мікромоделі генеральної сукупності).

Виклад основного матеріалу. Організація експериментально-дослідного навчання української мови за професійним спрямуванням студентів педагогічних ЗВО ґрунтувалася на розробленій структурно-функційній моделі навчання дисципліни та припущенні про те, що ефективність методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців педагогічної галузі перебуває в прямій залежності від дотримання таких умов:

1) урахування теоретико-методологічних основ формулювання мети, завдань, кінцевого результату навчання та їх відображення у нормативних документах курсу;

2) здійснення навчання професійного мовлення студентів педагогічних ЗВО на основі положень структурно-системної лінгвістики, соціолінгвістики, лінгвопрагматики, дискурсивної лінгвістики;

3) удосконалення процесу навчання української мови за професійним спрямуванням шляхом застосування компетентнісного, системно-синергетичного, комунікативно-діяльнісного, лінгвістичного, професійно-зорієнтованого, дослідницького, функційно-стилістичного й текстоцентричного підходів до мовної освіти;

4) використання адекватних способів профільної адаптації змісту дисципліни та їх фіксації в навчально-методичному забезпеченні української мови за професійним спрямуванням;

5) застосування ІКТ з метою забезпечення методологічно-цілового, змістового, процесуального та результативно-оцінного компонентів методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням;

6) урівноваження лінгвістичного та професійно-

комунікативного блоків у змісті дисципліни;

7) формування компетентностей, визначених у меті й кінцевих результатах навчання української мови за професійним спрямуванням, у контексті міждисциплінарності.

Розробці дослідно-експериментальної методики навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців педагогічної галузі передувала ґрунтовна підготовча робота: спостереження за результативністю процесу опанування студентами дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», вивчення наукового інформаційного простору щодо рівнів кількісного та якісного розкриття проблем викладання досліджуваного курсу, систематизація результатів у «Хронологічному бібліографічному покажчику праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст.» [6], підготовка методичного супроводу до реалізації експериментальної моделі навчання, формування змісту анкет і тестів. Проведена робота детермінувала напрями дослідження, його мету й конкретні завдання.

Метою експериментального дослідження визначено конструювання та дослідну перевірку ефективності методики навчання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» студентів педагогічних ЗВО (спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта), а також підтвердження гіпотези про залежність ефективності методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням від комплексу спроектованих умов.

Досягнення мети експериментального дослідження передбачає вирішення конкретних завдань:

1) встановлення вихідних рівнів сформованості набутих у курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» компетентностей: дискурсивної, документознавчої, загальнонаукової, інформаційно-технологічної, підприємницької, редакторської, термінологічної, – та визначення на цій основі рівня здатності студентів розв'язувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми в професійно-педагогічній діяльності;

2) здійснення анкетування студентів з метою з'ясування їхньої мотиваційно-ціннісної позиції щодо ролі усного й писемного професійного мовлення у фаховому становленні вчителя початкових класів і вихователя;

3) упровадження експериментальної моделі навчання української мови за професійним спрямуванням із дотриманням визначених у загальній гіпотезі педагогічних умов;

4) перевірка ефективності експериментального навчання на основі порівняльного аналізу результатів початкового та завершального вимірювань;

5) визначення перспектив упровадження результатів дослідження у підготовку майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Основою дослідного вивчення ефективності методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням визначено:

1) розроблені з урахуванням компетентісного підходу програми навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» для спеціальностей 012 Дошкільна освіта й 013 Початкова освіта, а також створені на їх основі робочі програми курсу;

2) авторські навчально-методичні розробки (силабуси, навчальні посібники, хрестоматія) та науково-методичні напрацювання;

3) спроектована автором структурно-функційна модель навчання української мови за професійним

спрямуванням майбутніх фахівців педагогічної галузі – вчителів початкових класів і вихователів, а також розроблена з її врахуванням авторська методика.

У процесі організації експериментальної роботи враховано, що методична система навчання української мови за професійним спрямуванням студентів педагогічних ЗВО ґрунтуватиметься на засадах дослідницького, компетентісного, комунікативно-діяльнісного, лінгвістичного та екстралінгвістичного, професійно зорієнтованого, системно-синергетичного, текстоцентричного, функційно-стилістичного підходів. Зазначені підходи детермінували створення системи методів, прийомів, застосування технологій навчання української мови за професійним спрямуванням, орієнтованих на формування у майбутніх педагогів дискурсивної, документознавчої, загальнонаукової, інформаційно-технологічної, підприємницької, редакторської та термінологічної компетентностей як компонентів загальної здатності майбутніх фахівців розв'язувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми в професійно-педагогічній діяльності.

Спроектована автором графічна структурно-функційна модель розробленої методики відображає базові елементи експериментального навчання: мету, передумови (соціальне замовлення, освітньо-нормативна база, мовознавчі засади методики навчання української мови за професійним спрямуванням, лінгводидактичні підходи), педагогічні умови (принципи, науково-методичне забезпечення, міждисциплінарні зв'язки, зміст, технології, форми, методи, засоби навчання української мови за професійним спрямуванням, етапи експериментального навчання (інформаційний, репродуктивно-діяльнісний, рефлексивно-творчий), рівні, критерії та показники сформованості досліджуваної здатності, прогнозовані проміжні результати навчання.

У процесі відбору ЗВО для здійснення експериментального дослідження і впровадження його результатів враховано географічний (регіональний) та статистичний аспекти. Зокрема, за даними Державної служби статистики України, на початок 2020-2021 навчального року на території нашої держави функціонували 515 ЗВО (332 ЗВО державної форми власності) [7]. З них підготовку студентів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта на денній формі навчання здійснювали 45 ЗВО (38 ЗВО державної форми власності), за спеціальністю 013 Початкова освіта – 51 ЗВО (39 ЗВО державної форми власності) [8]. Наведену варіативність враховано під час організації бази дослідження.

Офіційну статистичну звітність використано також під час формування обсягу випадкової вибірки респондентів для проведення педагогічного експерименту. Зокрема, у 2020-2021 навчальному році до українських ЗВО прийнято на навчання за галузю знань 01 Освіта / Педагогіка 25 618 осіб, з них за спеціальністю 012 Дошкільна освіта – 2 849 осіб (загальна кількість студентів за спеціальністю в досліджуваному періоді – 10 583), за спеціальністю 013 Початкова освіта – 3 375 осіб (загальна кількість студентів за спеціальністю в досліджуваному періоді – 10 556) [7]. Отже, генеральна сукупність об'єктів дослідження становила 6 224 особи (100 %), з них 46 % – за спеціальністю 012 Дошкільна освіта, 54 % – за спеціальністю 013 Початкова освіта, що враховано в процесі конструювання вибіркової сукупності як мікромоделі генеральної сукупності для збереження її точності й репрезентативності.

Найбільш теоретично обґрунтований і коректний підхід до визначення обсягу випадкової вибірки

ґрунтується на формулі граничної похибки [9]:

$$\Delta_{\bar{x}} = t \sqrt{\frac{\sigma^2}{n}} \quad (1)$$

де $\Delta_{\bar{x}}$ – гранична похибка вибірки; t – коефіцієнт довіри, який залежить від ймовірності, з якою гарантується гранична похибка вибірки; σ – стандартне відхилення, середньоквадратична похибка; n – необхідний обсяг вибірки [9].

Піднісши до квадрату праву й ліву частини формули, отримаємо:

$$\Delta_{\bar{x}}^2 = t^2 \frac{\sigma^2}{n}$$

Отже, звідси отримаємо необхідний обсяг вибірки n :

$$n = \frac{t^2 \sigma^2}{\Delta_{\bar{x}}^2} \quad (2)$$

Встановлюючи коефіцієнт довіри $t = 1,96$ згідно з рівнем довірчої ймовірності $P = 0,95$, граничну похибку $\Delta_{\bar{x}} = 0,1$ й враховуючи стандартне відхилення $\sigma = 1$, отримаємо мінімально необхідний обсяг вибірки для забезпечення заданої точності: $n = 384$. Встановлення обсягу випадкової вибірки «за таблицею»

на перетині стовпця заданої довірчої ймовірності $P = 0,95$ і рядка граничної похибки $\Delta_{\bar{x}} = 0,1$ відповідає $n = 387$ [9, с. 49–51]. Отже, використання методів математичної статистики дало можливість визначити мінімально необхідний обсяг вибіркової сукупності для забезпечення точності й надійності результатів експерименту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, у ході проведеного дослідження сформовано алгоритм теоретико-практичної підготовки до експериментальної перевірки ефективності методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх учителів початкових класів і вихователів. Розроблена структурно-функційна модель навчання дисципліни передбачає дотримання визначених педагогічних умов під час реалізації експериментального навчання. Мету й конкретні завдання експериментального дослідження сформульовано в результаті підготовчої науково-методичної роботи. Визначені дидактичні підходи детермінували систему методів і технологій навчання, спрямовану на формування низки компетентностей як компонентів загальної здатності майбутніх фахівців розв'язувати складні спеціалізовані завдання й практичні проблеми в професійно-педагогічній діяльності. Анонсоване дослідження отримає свій розвиток у реалізації діагностичного етапу педагогічного експерименту.

Список використаної літератури

1. Бабенко В.В. Основи теорії ймовірності і статичні методи аналізу даних у психологічних і педагогічних експериментах: навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. 184 с.
2. Гаркуша С.В. Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях. Навчально-методичний посібник для аспірантів. Чернівці: б.в., 2019. 72 с.
3. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. Київ: «Україна», 1998. 343 с.
4. Рубцов М., Муртазієв Е., Рубцова Н. Методика вибору статистичного критерію та його застосування до результатів педагогічного експерименту. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. № 2 (21). С. 164–172.
5. Рубцов М. О. Теорія ймовірностей, ймовірнісні процеси та математична статистика: навч. посібник. Мелітополь: МДПУ, 2016. 478 с.
6. Гуменюк І.М. Хронологічний бібліографічний покажчик праць з української мови за професійним спрямуванням у наукових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. Івано-Франківськ: ПП «ТУР-Інтелект», 2021. 88 с.
7. Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua> (дата звернення: 20.03.2022).
8. Вступ. Освіта. UA. URL: <https://vstup.osvita.ua/spec> (дата звернення: 20.03.2022).
9. Білоцерківський О.Б., Замула О.О., Ширяєва Н.В. Статистика: текст лекцій. Харків: НТУ «ХПІ», 2009. 96 с.

References

1. Babenko, V.V. (2009). *Osnovy teorii ymovirnosti i statychni metody analizu danykh u psykholohichnykh i pedahohichnykh eksperymentakh: navchalnyi posibnyk* [Fundamentals of probability theory and static methods of data analysis in psychological and pedagogical experiments: a textbook]. I. Franko Lviv National university. [in Ukrainian].
2. Harkusha, S.V. (2019). *Metody matematychnoi statystyky v pedahohichnykh doslidzhenniakh. Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia aspirantiv* [Methods of mathematical statistics in pedagogical research. Educational and methodical manual for graduate students]. B.v. [in Ukrainian].
3. Pidlasyi, I.P. (1998). *Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv* [Diagnosis and examination of pedagogical projects]. Ukraina [in Ukrainian].
4. Rubtsov, M., Murtaziev, E., & Rubtsova, N. (2018). *Metodyka vyboru statystychnoho kryteriiu ta yoho zastosuvannia do rezultativ pedahohichnoho eksperymentu* [Methods of choosing a statistical criterion and its application to the results of a pedagogical experiment]. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2 (21), 164–172 [in Ukrainian].
5. Rubtsov, M.O. (2016). *Teoriia ymovirnostei, ymovirnisni protsesy ta matematychna statystyka* [Probability theory, probability processes and mathematical statistics]. Melitopol State Pedagogical University [in Ukrainian].
6. Humeniuk, I.M. (2021). *Khronolohichni bibliohrafichni pokazhchik prats z ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam u naukovykh vydanniakh kintsia KhKh – pochatku KhKhI stolittia* [Chronological bibliographic index of works on the Ukrainian language by professional orientation in scientific publications of the late XX - early XXI century]. TUR–Intelekt [in Ukrainian].
7. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy [State Statistics Service of Ukraine]. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua> [in Ukrainian].
8. Vstup.Osvita.UA. URL <https://vstup.osvita.ua/spec> [in Ukrainian].
9. Bilotserkivskiyi, O.B., Zamula, O.O., & Shyriaieva, N.V. (2009). *Statystyka: tekst lektsii* [Statistics: text of lectures]. Kharkiv Politechnic Institute [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 30.03.2022 р.

Humeniuk Iryna
PhD in Philology, Associate Professor
Department of Pedagogy of Primary Education
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Ivano-Frankivsk, Ukraine

ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL EXAMINATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE METHODICAL SYSTEM OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Abstract. The article focuses on the issue of effective organization of experimental research with the use of the methods of mathematical statistics. The relevance of the topic is evidenced by the necessity of improvement of the process of preparation and conduction of a pedagogical experiment, as well as examination of the objectivity and validity of the performed measurements. The aim of the article is elaboration of the algorithm of theoretical and practical preparation for conducting a pedagogical experiment. The methodical system of teaching Ukrainian Language for Professional Purposes to future pedagogy specialists, which has been developed by the author, serves as the object of experimental examination. The descriptive, systemic and structural, mathematical and statistical methods, as well as the theoretical methods of generalization and particularization, have been applied in the research process. As a result of the study, the main pedagogical conditions for organization of experimental and exploratory learning have been formulated, the specificity of preparatory work before conducting an experiment has been elucidated, the aim and tasks of the experiment have been detailed, and the methodical support has been determined. The fact that the methodical system of teaching Ukrainian Language for Professional Purposes to students of pedagogical institutions of higher education has to be based on the foundations of research, competence, communicative and activity-oriented, linguistic and extralinguistic, professionally oriented, systemic and synergistic, text-centric, functional and stylistic approaches has been taken into account in the process of organization of the experimental work. Components of the general ability of future experts to perform complex specialized tasks and solve practical problems in their professional and pedagogical activity include the discourse, documentation, general scientific, informational and technologic, entrepreneurial, editorial, and terminological competences. For the purpose of objectivity in conducting pedagogical measurements, the sizes of general and random samples have been formed considering the regional and statistical aspects. Determination of a minimal required size of a sample as a micromodel of a general sample is carried out by using the limiting error formula to ensure the accuracy and reliability of research results.

Key words: sample, general sample, Ukrainian Language for Professional Purposes, methodical system, competence.

УДК 004.415:37.091.321(045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.69-72

Гусак Людмила Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра економічної кібернетики та інформаційних систем
Вінницький торговельно-економічний інститут
Державний торговельно-економічний університет, м.Вінниця, Україна
gusak-lyudmila@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-0022-9644>

Радзіховська Лариса Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра економічної кібернетики та інформаційних систем
Вінницький торговельно-економічний інститут
Державний торговельно-економічний університет, м.Вінниця, Україна
larirad@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-0185-8036>

ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРИЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Однією з новацій, що успішно розвиваються, в організації навчального процесу є дистанційне навчання – якісно новий і прогресивний вид отримання знань студентами за допомогою сучасних інформаційних та комунікаційних освітніх технологій на відстані від закладу вищої освіти. Мета нашої статті – виявити зв'язок успішності та якості підготовки майбутнього фахівця в галузі економіки, що навчається дистанційно, яка залежить від ефективної методики навчання та організації цього процесу. Опис застосованих методів дослідження. Теоретичні: аналіз педагогічної та спеціальної літератури з метою обґрунтування необхідності використання новітніх сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в процесі дистанційного навчання; узагальнення результатів вітчизняних та закордонних досліджень із зазначеної проблеми. Емпіричні: педагогічні спостереження, бесіди з викладачами та здобувачами вищої освіти щодо використання комп'ютерних математичних систем: Mathematica, Maple, MatLab, MathCAD під час вивчення математичних дисциплін. Зроблено висновок про те, що вирішення проблеми якісного підвищення рівня математичної та загальної професійної підготовки майбутніх економістів загалом залежить від успішного розвитку та функціонування методичного компонента навчання математичних дисциплін студентів ЗВО.

Ключові слова: дистанційне навчання, комп'ютерні математичні системи, інформаційно-комунікаційні технології, математична підготовка фахівців, методика навчання.

Вступ. Професійна освіта майбутнього економіста передбачає дуже серйозну математичну підготовку. Математичні методи, основні поняття та елементи аналізу затребувані у різних економічних дисциплінах, від менеджменту до загальних та окремих розділів економічної теорії. Практично всі економічні дисципліни взаємопов'язані з тим чи іншим розділом математики, тому якісна і ретельна фундаментальна підготовка студентів економічних спеціальностей ЗВО неможлива без ефективного методико-методологічного забезпечення та використання новітніх сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням навчання у системі дистанційної освіти присвячені праці багатьох дослідників. Зокрема, А.М.Гуржій, З.Г.Гончарова, В.І.Дмитрієв, Є.С.Полат, О.В.Співаковський, відзначали, що розглянуті методичні концепції викладання математичних дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій дозволяють реалізувати будь-яку функцію навчання математики. Використання комп'ютерної математичної системи Mathematica як символічного, чисельного, графічного калькулятора, а також мови програмування високого рівня розглянуті в працях В.З.Аладьєва, А.М.Васильєва, Є.М.Воробйова, Є.Г.Давидова, В.П.Дьяконова, Т.В.Капустіної, О.М.Половко, М.Г.Семененка, Ю.Ю.Тарасовича, Я.К.Шмідського та інших. Але, незважаючи на наявність наукових досліджень у галузі дистанційного навчання, проблема моделювання методичного компонента навчання математики студентів ЗВО економічних спеціальностей із застосуванням комп'ютерних

математичних систем за дистанційною формою навчання мало вивчена.

Мета статті – виявити зв'язок успішності та якості підготовки майбутнього фахівця в галузі економіки, що навчається дистанційно, яка залежить від ефективної методики навчання та організації цього процесу. **Завдання дослідження** – розкрити важливість застосування комп'ютерних математичних систем, які спрощують та автоматизують обчислення, тим самим розкривають великі можливості для безпосереднього проведення економічного аналізу, вирішення економічних завдань, сприяючи поглибленню професійних знань та умінь студентів економічних спеціальностей, що в свою чергу, зумовлює значну ефективність навчання.

Опис застосованих методів дослідження. Теоретичні: аналіз педагогічної та спеціальної літератури з метою обґрунтування необхідності використання новітніх сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в процесі дистанційного навчання; узагальнення результатів вітчизняних та закордонних досліджень із зазначеної проблеми. Емпіричні: педагогічні спостереження, бесіди з викладачами та здобувачами вищої освіти щодо використання комп'ютерних математичних систем: Mathematica, Maple, MatLab, MathCAD під час вивчення математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Вирішення проблеми якісного підвищення рівня математичної та загальної професійної підготовки майбутніх економістів загалом залежить від успішного розвитку та функціонування методичного компонента навчання математичних дисциплін студентів закладів вищої

освіти. Застосування комп'ютерних математичних систем є найбільш оптимальним у викладанні математики для студентів економічних спеціальностей, оскільки: по-перше, математика є однією з фундаментальних дисциплін у закладах вищої освіти, які готують фахівців у сфері економіки; багато економічних законів сформульовані мовою математики, велика кількість математичних понять мають економічний зміст; по-друге, математика найбільш адаптована до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, оскільки є спеціальне програмне забезпечення – комп'ютерні математичні системи.

Методичний компонент навчання математики включає комп'ютерні математичні системи, які являють собою спеціальні інтегровані програмні продукти, що володіють засобами виконання різних чисельних та аналітичних математичних розрахунків, від простих арифметичних обчислень до вирішення систем рівнянь з частинними похідними, розв'язання задач оптимізації, перевірки статистичних гіпотез, засобами конструювання економіко-математичних моделей та іншими необхідними інструментами.

Серед найчастіше застосовуваних комп'ютерних математичних систем універсального типу, використовуваних у сфері економіки, можна назвати такі: Mathematica, Maple, MatLab, MathCAD. Зазначені комп'ютерні математичні системи дозволяють оптимізувати процеси навчання студентів ЗВО і, як сукупність теоретико-методичних та програмно-апаратних засобів, дозволяють проводити математичні обчислення з високим ступенем точності та результативності.

Однією з найважливіших властивостей вказаних систем є можливість символічних обчислень без програмування, на основі використання вбудованих функцій, з візуалізацією процесів та даних, що отримуються під час обробки. Серед них виділяються дві - Mathematica і Maple, що відрізняються від інших наявністю розвиненої вбудованої мови програмування, що багато разів збільшує можливості їх застосування і в наукових дослідженнях, і в освіті. Ми вважаємо, що найбільш оптимальним вибором для навчання математичних дисциплін з використанням комп'ютерних математичних систем у закладах вищої освіти з економічних спеціальностей є комп'ютерна математична система Mathematica: по-перше, тому, що цей продукт містить усі алгоритми, що вивчаються в блоці математичних дисциплін не лише економічних, а й технічних спеціальностей у закладах вищої освіти, а отже, повнота охоплення дидактичних одиниць максимальна; по-друге, і це важливо у світлі інтеграції навчання та наукових досліджень між країнами, КМС Mathematica повністю включена до системи вищої освіти; по-третє, ця система набула сьогодні дуже широкого поширення у наукових, а й у прикладних дослідженнях.

Розробка методичного компонента навчання математики студентів економічних спеціальностей із застосуванням комп'ютерних математичних систем за дистанційною формою навчання необхідна та актуальна, оскільки з 24 виділених нами економічних дисциплін: 12 (50%) дисциплін мають зв'язок із математичним аналізом та диференціальними рівняннями; 22 (91,7%) дисципліни мають зв'язок з економіко-математичним моделюванням; 21 (87,5%) дисципліна мають зв'язок з теорією ймовірностей та математичною статистикою.

Таким чином, цілі навчання математичних дисциплін студентів у ЗВО з економічних спеціальностей полягають у наступному: забезпечення фундамен-

тальної підготовки для прикладної діяльності; формування умінь, навичок математичного моделювання та аналізу, необхідних у професійній діяльності економіста.

Однак є певні складнощі у навчанні математики за дистанційною формою навчання. Це пов'язано зі специфікою змісту теоретичного матеріалу та з методикою викладання математичних дисциплін. Теоретичний матеріал з математичних дисциплін рясніє формулами та викладками, складними для самостійного вивчення та засвоєння навіть за наявності якісної навчально-емпіричної бази у вигляді шкільних курсів алгебри та почав аналізу, геометрії. Практика навчання математичних курсів показала, що виявлені складності сприйняття та самостійного засвоєння теоретичного матеріалу вимагають визначення науково обґрунтованих методів, форм та засобів дистанційного навчання. В результаті на перший план виходить розробка методичного компонента навчання математики студентів економічних спеціальностей із застосуванням комп'ютерних математичних систем за дистанційною формою навчання, що забезпечує високу якість професійної підготовки студентів.

Внаслідок недостатньої теоретичної розробленості методичних аспектів навчання математики студентів економічних спеціальностей із застосуванням комп'ютерних математичних систем за дистанційною формою навчання склалися наступні протиріччя: між потребами у висококваліфікованих фахівцях економічного профілю, які вміють грамотно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності, та відсутністю теоретико-методичних основ, що конкретизують методи, засоби та організацію їх математичної підготовки за дистанційною формою навчання; між значним дидактичним потенціалом комп'ютерних математичних систем та дистанційних технологій, що дозволяють підняти математичну підготовку на якісно новий рівень, та недостатньою розробленістю методичного компонента навчання математики з використанням даних систем та технологій у ЗВО.

Нами виділено специфічні принципи, що регулюють функціонування методичного компонента навчання математичних дисциплін студентів із застосуванням комп'ютерних математичних систем у дистанційній формі навчання:

- принцип усвідомлення потреби в освоєнні студентами спеціальних інтегрованих програмних продуктів, необхідний для формування професійної компетентності, рівень якої дозволяє успішно розв'язувати професійні завдання у сфері економіки;
- принцип забезпечення вимог освітніх стандартів та якості освіти гарантує успіх у професійній діяльності випускників ЗВО;
- принцип індивідуалізації навчання математики студентів економічних спеціальностей у системі дистанційної освіти розглядається як безперервна взаємодія та співпраця викладача зі студентами, він спрямований на задоволення потреб студентів у отриманні знань як з спеціальних дисциплін, так і загальноосвітніх.

Велику увагу було приділено виявленню педагогічних умов реалізації моделі методичного компонента навчання математичних дисциплін студентів економічних спеціальностей із застосуванням комп'ютерних математичних систем за дистанційною формою навчання. У рамках розробленої моделі навчання математичних курсів студентів економічних спеціальностей має відбуватися за умов: професіоналізації знань та умінь у галузі математичних та економічних дисциплін; професійно-економіч-

ної спрямованості змісту навчання математики (що включає математичний аналіз та диференціальні рівняння; економіко-математичне моделювання; теорію ймовірностей та математичну статистику); освоєння комплексу методичних прийомів розв'язання задач у середовищі Mathematica; включення до навчального процесу комп'ютерних математичних систем та дистанційних технологій, які сприяють формуванню професійних компетенцій майбутніх фахівців у сфері економіки.

Функціональність Mathematica дозволяє не тільки ефективніше організовувати навчальну діяльність студентів, а й поглиблює їх математичні знання, а можливість візуалізації операцій та розрахунків дозволяє на якісно новому рівні сприймати навчальний матеріал. Впровадження у процес навчання математики студентів економічних середовища Mathematica дозволяє студентам акцентувати увагу на побудові та вивченні математичних моделей, аналізі їх трансформації при зміні умов за рахунок скорочення трудомісткості розрахунків, які зазвичай здійснюються традиційним способом. Крім цього, використання Mathematica дозволяє візуалізувати навчальну інформацію, що дає змогу зміцнити засвоєння матеріалу з математичних дисциплін.

Опишемо основні прийоми середовища Mathematica, які використовують під час вивчення математичних дисциплін. При вивченні розділів «Лінійна алгебра з елементами аналітичної геометрії», «Математичний аналіз» та «Диференціальні рівняння» дисципліни «Вища та прикладна математика» Mathematica надає можливість додавати та множити матриці; знаходити обернену матрицю; зводити матрицю до ступінчастого вигляду; обчислювати ранг матриці; обчислювати визначник; розв'язувати матричні рівняння; обчислювати значення функцій з довільною точністю; розв'язувати рівняння, нерівності та системи рівнянь; знаходити суми, добутки; наближено розв'язувати диференціальні рівняння (у тому числі – системи диференціальних рівнянь у частинних похідних); диференціювати та інтегрувати функції; знаходити границі послідовностей та функцій; розв'язувати диференціальні рівняння та системи; перетворювати функції (Фур'є, Лапласа, Z, Тейлора і т.д.); здійснювати операції над множинами та комплексними числами.

При вивченні дисципліни «Теорія ймовірностей та математична статистика» Mathematica дозволяє обчислювати статистичні розподіли (випадкові події, частота, ймовірність); функції та закони розподілу; дискретну та неперервну випадкові величини; символічні маніпуляції, чисельний аналіз; кореляцію, регресію, дисперсію, оцінку параметрів; генеральну сукупність та вибірку; проводити дисперсійний, кореляційний, регресійний, факторний, індексний аналіз.

Вивчаючи дисципліну «Економіко-математичні методи та моделі» Mathematica дає змогу розв'язати загальне завдання лінійного програмування графічним та симплексним методом; подвійні задачі лінійного програмування; дослідити лінійну модель парної регресії та модель множинної регресії.

Професійні компетенції, що формуються у студента в процесі розв'язання комп'ютерно-орієнтованих завдань з використанням Mathematica та інформаційно-комунікаційних технологій складаються з: 1) навчально-пізнавальних компетенцій, що дозволяють володіти різними способами математичного аналізу, синтезу, логічним мисленням для всебічної оцінки економічних явищ; 2) інформаційних компетенцій, що дозволяють самостійно здійснювати роботу із загальною та спеціальною інформацією, структуруючи та аналізуючи її за допомогою освоєного понятійного математичного апарату та спеціалізованого програмного забезпечення; 3) комунікативних компетенцій, що дозволяють володіти способами побудови ефективних інтерактивних комунікацій (як синхронно, так і асинхронно), розширити навички внутрішньогрупової та позагрупової взаємодії.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Вирішення проблеми якісного підвищення рівня математичної та загальної професійної підготовки майбутніх економістів загальною залежить від успішного розвитку та функціонування методичного компонента навчання математичних дисциплін студентів ЗВО. **Перспективи подальших досліджень** будуть спрямовані на використання комп'ютерних математичних систем за дистанційною формою навчання, що дозволить підняти математичну підготовку на новий, більш високий, якісний рівень і сприятиме значному підвищенню ефективності навчання математичних дисциплін студентів економічних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Гулівата І.О., Гусак Л.П., Радзіховська Л.М. Вища та прикладна математика: теорія ймовірностей: навч. посібник. Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2018. 208 с.
2. Ткаченко Л.В., Хмельницька О.С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. №75. Т.3. С.91-96.

References

1. Gulivata, I.O., Gusak, L.P., & Radzikhovs'ka, L.M. (2018). *Vys'ha ta prykladna matematyka: teoriya ymovirnostey* [Higher and applied mathematics: probability theory]. VTEI KNTEU, 208. [in Ukrainian].
2. Tkachenko, L.V., & Khmel'nyts'ka, O.S. (2021). Osoblyvosti vprovadzhennya dystantsiynoho navchannya v osvitiy protses zakladu vyshchoy osvity [Features of the introduction of distance learning in the educational process of higher education]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchih i zahal'noosvitniy shkolakh*, 75, 91–96. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Husak Ludmyla

Candidate of Science in Pedagogy, Associate Professor
Department of Economic Cybernetics and Information Systems
Vinnytsia Institute of Trade and Economics
State University of Trade and Economics, Vinnytsia, Ukraine

Radzihovska Larisa

Candidate of Science in Pedagogy, Associate Professor
Department of Economic Cybernetics and Information Systems
Vinnytsia Institute of Trade and Economics
State University of Trade and Economics, Vinnytsia, Ukraine

THE SYSTEM OF COMPUTER ASSISTED LEARNING IN TEACHING MATHEMATICS COURSES TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALIZATION

Abstract. One of the successfully developing innovations in the educational process is distance learning, that is a qualitatively new and progressive type of students' knowledge acquisition by using modern information and communication educational technologies without been physically present at a school of higher education. The aim of research is to identify the relationship between the success and quality of professional and vocational training of future specialists in Economics within the distance learning, that depends on effective teaching methods and organization of this process. Such theoretical research methods as analysis of the literature in Pedagogics and Professional training in Higher Education in order to justify the need of using the latest modern information and communication technologies in the process of distance learning, generalization of the results of national and foreign researches on this issue; and some empirical methods, such as pedagogical observations, conversations with professors and students of higher education on the use of computer mathematical systems: Mathematica, Maple, MatLab, MathCAD in the study of Mathematics courses were applied in the research. We determined that the significant efficiency of the distance teaching is due to the use of computer mathematical systems that simplify and automate calculations, thus opening up great opportunities for direct economic analysis, solving economic problems, helping to deepen professional knowledge and skills of students of economic specializations. It is concluded that the solution of the problem of qualitative increase of the level of math and professional training of future economists in general depends on the successful development and functioning of the methodological component of teaching Mathematics courses to students of higher education schools.

Key words: distance learning, system of computer assisted learning, information and communication technologies, math training, teaching methods.

УДК 37.011.3:811.111-051]:331.54
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.73-76

Деркач Світлана Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра англійської мови та методики її навчання

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

svitlanaderkac17@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8444-0745>

МЕТОД ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ПРАКТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю в теоретичному осмисленні досвіду використання методу проектів у навчанні граматики англійської мови, якому характерна практична роль, і є ефективним у підготовці інтелектуального потенціалу майбутніх учителів англійської мови для подальшої професійної діяльності у закладах освіти. Мета статті полягає у дослідженні актуальності та ефективності методу проекту в навчанні граматики англійської мови на основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження. Здійснено теоретичний аналіз методу проектів як дієвої технології навчання граматики англійської мови; формування цілісного знання щодо застосування методу проектів у навчанні граматики англійської мови стало можливим завдяки використанню методу синтезу; за допомогою порівняння, узагальнення, спостереження та опитування з'ясовано, що метод проектів підвищує мотивацію у студентів до навчання, до предмету дослідження, поглиблює знання граматичного матеріалу, формує дослідницькі навички роботи над темою проекту та вміння публічного виступу.

Ключові слова: метод проектів, проект, прагматичне навчання, навчання у взаємодії, граматика англійської мови

Вступ. Гуманістична парадигма сучасної освіти передбачає оволодіння майбутніми вчителями іноземних мов професійними компетентностями, тому на сучасному етапі безперервно відбувається пошук оптимального змісту навчання, методів, форм підготовки майбутніх учителів іноземних мов на факультетах іноземних мов у вищих закладах освіти України.

Однією з найважливіших задач факультетів іноземних мов, які готують вчителів іноземної мови – підвищити рівень практичного володіння іноземною мовою та забезпечити якісну філологічну і методичну підготовку майбутніх учителів іноземних мов. При цьому мовна і методична підготовка студентів повинна будуватися таким чином, аби майбутній учитель зміг навчати школярів практичному володінню мовою. Професійна підготовка студентів повинна базуватися на наукових основах, на знаннях тих вимог, які вимагає сучасне суспільство від професійної діяльності вчителя нового покоління для нової школи.

Значними труднощами у підготовці студентів є комплексне поєднання теоретичної і практичної підготовки студентів. В результаті цього у випускників недостатньо формуються професійно важливі вміння та навички, які необхідні вчителю середньої школи. Тому процес адаптації випускників до конкретних умов у школі часто відбувається важко. Випускники повинні вміти ефективно використовувати сучасні методи, технічні засоби навчання на уроці з урахуванням конкретних умов класу та типу школи.

Метод проектів у навчанні граматики англійської мови відіграє важливу практичну роль, і є ефективним для розвитку інтелектуального потенціалу та формування науково-дослідницьких навичок майбутніх учителів англійської мови для подальшої професійної діяльності у закладах освіти [1; 9].

Якісне виконання проекту потребує наявності у студентів проектного мислення, творчого мислення, чітких знань з вивченої теми чи проблеми, вміння оформити та презентувати. Великою перевагою методу проектів на заняттях з вивчення граматики англійської мови є, передусім, його поєднання з навчальною та практичною діяльністю студентів. За-

вдяки методу проектів студенти мають змогу інтегрувати весь арсенал своїх знань, вмінь для успішного виконання проектною роботи під час вивчення певної теми з курсу Практична граматика.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Історично, метод проектів був розроблений на початку XX століття на основі прагматичної педагогіки американського філософа і педагога Джона Дьюї. Ідея Д.Дьюї у створенні проектного методу була цілеспрямована на розвиток прагматичних вмінь, когнітивних навичок студентів, вмінні самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвитку критичного та творчого мислення. Тому проектний метод набув і сьогодні набуває особливої ваги в сучасному інформаційному суспільстві та освітніх закладах зокрема.

У науковій літературі проблема методу проектів розглядається у різних аспектах вченими (О.П.Кальнік, Є.С.Полат, В.Х.Кіллпатрік, Н.Ю.Пахомова, А.В.Хуторський тощо) [2-8].

Професор Є.С.Полат описує проектний метод, як такий, що базується на розвитку когнітивних навичок студентів, умінні самостійно конструювати свої знання, вмінні орієнтуватися в інформаційному просторі, розвитку критичного і творчого мислення. Метод проектів походить з дидактики, конкретних методів, якщо він використовується в межах певного предмета. Метод є дидактичною категорією. Це набір технік, операцій освоєння певної області практичних або теоретичних знань, конкретної діяльності. Це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання. Тому, якщо мова йде про проектний метод, то йдеться саме про шлях досягнення дидактичної мети шляхом детального розвитку проблеми (технології), яка повинна закінчитися дуже реальним, відчутним практичним результатом, спроектованим так чи інакше [7].

Метод проекту заснований на ідеї, його прагматичному фокусі на результаті, який можна отримати при вирішенні конкретної практичної або теоретичної значущої задачі. Цей результат можна побачити, досягнути, застосувати в реальній практичній діяльності. Для досягнення такого результату необхідно навчити студентів мислити самостійно, знаходити і

вирішувати проблеми, залучаючи для цього знання з різних областей, вміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних рішень, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [7].

Проектний метод завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальної, парної, групової, яку студенти виконують протягом певного періоду часу. Цей метод органічно поєднується з груповими (спільними або кооперативними методами навчання). Метод проекту завжди передбачає вирішення задачі. Вирішення проблеми передбачає, з одного боку, використання набору, різних методів, навчальних інструментів, а з іншого, передбачає необхідність інтеграції знань, навичок для застосування знань з різних галузей науки, техніки, технологій, творчих сфер. Результати виконаних проектів повинні бути, що називається "відчутним", тобто якщо це теоретична проблема, то її конкретне рішення, якщо практичне – конкретний результат готовий до використання в навчальному середовищі чи реальному житті. Якщо говорити про метод проектів як педагогічної технології, то ця технологія передбачає набір досліджень, дослідних, проблемних методів, творчого характеру [7].

Проектний метод завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальної, парної, групової, яку студенти виконують протягом певного періоду часу.

Цікавою і корисною знахідкою є розробка методичного паспорта навчального проекту створеного Пахомовою Н.Ю. Методичний паспорт навчального проекту [5; 6].

1. Тема (теми) навчальної програми з предмета/предметів
2. Цілі: освітня, навчальна, розвиваюча
3. Навчально-педагогічне завдання (за класом, групою, кожним учнем/студентом)
4. Вік студентів (клас/група)
5. Робочий час проекту
6. Забезпечення
 - Матеріально-технічне та навчально-методичне обладнання
 - Додатково залучені (учасники, фахівці, інформаційні та матеріально-технічні ресурси)
7. Загальні навички навчання, необхідні студентам для самостійної роботи
 - Мотивація до знань, до навчальної діяльності
8. Результат проекту спрямований на розвиток навичок:
 - самостійної роботи з:
 - джерелом інформації
 - технологіями
 - самостійне прийняття рішень
 - комунікативних через:
 - обмін інформацією
 - рольову взаємодію
 - розвиток мислення через:
 - проектування
 - планування
 - аналіз
 - синтез
 - структурування
 - самоаналіз
 - рефлексія
 - Виховання толерантності
 - Розширення власного світогляду (всесвітний розвиток)

Мета статті висвітлити важливість та продуктивність методу проекту в навчанні граматики англійської мови на основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження. **Методи, використані в**

дослідженні поділяються на теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) та емпіричні (спостереження, опитування). Здійснено теоретичний аналіз методу проектів як продуктивної та актуальної технології навчання граматики англійської мови для вивчення та запозичення нового в освітньому процесі; формування цілісного знання щодо застосування методу проектів у навчанні граматики англійської мови стало можливим завдяки використанню методу синтезу; за допомогою порівняння та узагальнення зроблено висновки щодо практичності та актуальності застосування методу проектів в навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Фактично, завдяки методу проектів спостерігається активний розвиток мислення студентів, велика увага приділяється діалогічній взаємодії студентів і викладачів, а також, важливо, активно комунікують студенти один з одним, навчаються працювати в парах, в міні та макро групах, тобто значний акцент методу проектів спрямовується на взаємодію в колективі групи для успішного виконання поставленого завдання чи пошуку певної інформації. Помітним є той факт, що зазначена навчальна співпраця надає методу проектів високого рівня, інноваційного характеру і, в свою чергу, сприяє формуванню професійно важливих якостей та вмінь майбутнього вчителя іноземної мови, таких як комунікабельність, вміння співпрацювати з членами групи, бути самостійним, активним, ціле направленим, відповідальним, толерантним.

Як правило, практично, на підсумкових заняттях з Практичної граматики англійської мови студенти 2 курсу ОС «Бакалавр» (майбутні вчителі англійської мови) представляють свої індивідуальні проекти з теми «Умовні речення та форми дієслів умовного способу», «Неособові форми дієслова» під час аудиторної роботи та з початком карантинного режиму внаслідок Covid-19 робота з проектами реалізувалася дистанційно на платформі «Google Meet», через платформи Viber, gmail.

Загалом, мета заняття передбачала закріпити граматичний матеріал щодо вживання умовних речень методом проектною роботи. Реалізація проекту передбачала декілька етапів, а саме: I. Підготовчий; II. Основний, III. заключний. На кожному з яких студенти отримували певні завдання, здійснювали пошукову роботу та продумували як продемонструвати кінцевий продукт проекту. Застосування проектною роботи сприяло розвитку критичного та творчого мислення студентів, а головне, комунікативної компетентності.

Слід відзначити, що студенти 2 курсу ОС «Бакалавр» факультету іноземних мов активно та цікаво презентували свої проектні роботи з використанням комп'ютерних технологій через Google Meet. Значною перевагою було те, що кожна презентація та виступ настільки були дійсно індивідуальними, неповторними та особливими, що в свою чергу, підкреслили та підтвердили ще раз, що студенти факультету іноземних мов є талановитими, відповідальними, цілеспрямованими особистостями, і найприємніше – готові до сучасних викликів.

По завершенню проектною роботи, важливо було дізнатися відгуки та рефлексію від студентів шляхом опитування та їхні особисті враження від проектною роботи на заняттях з Практичної граматики англійської мови як профільного курсу для професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови для освітніх закладів.

Варто зауважити, що мета проекту була цілком розкрита, адже студенти покращили комунікативні

Таблиця 1.

**Аналіз відгуків студентів щодо проектної роботи на заняттях з
Практичної граматики англійської мови**

1	Робота над виконанням проекту з граматики була приємним та корисним досвідом для студентів
2	В процесі пошуку інформації, студенти не тільки переглядали матеріали з теми (наприклад, про Subjunctive Mood), а й досліджували різні глибші аспекти цієї теми, що для них було новим і мотивуючим поштовхом до реалізації проекту
3	Навчилися виділяти основну і додаткову інформацію, і бути здатним до роз'яснення інформації структурованим чином перед великою аудиторією
4	Можливість тренувати навички публічного виступу, давати відповіді на запитання, швидко реагувати на коментарі, зауваження та пропозиції
5	Навчилися використовувати різні аудіовізуальні матеріали і засоби, аби покращити якість викладу матеріалу та контакт з аудиторією аби контент був зрозумілим та чітким для слухачів

вміння, творче та логічне мислення, рівень знань, з граматичної теми та креативний підхід до вирішення практичних завдань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Досліджено, що до переваг методу проектів у навчанні граматики англійської мови належить віднести орієнтацію на креативний пошук та формування вмінь студентів цікаво та оригінально представити розробку власного проекту з вивченої теми. Крім того, студенти отримують належну свободу для виконання проекту відповідно до їх інтересів і здібностей, що засвідчує науково-практичний характер даного методу. Варто підкреслити, що цей метод допомагає у сприянні соціальній взаємодії та кооперації між студентами, оскільки вони повинні навчитися працювати в групі та взаємодіяти з різними студентами для роз'яснення чи отримання інформації. З'ясовано, що найефективнішим у розробці проекту є виконання проектної роботи, яка передбачає не механічне застосування чи представлення вивчених правил з граматики англійської мови, а самостійний

пошук шляхів вирішення поставлених задач у проекті. Процес розв'язування завдань є по-перше, засобом закріплення вивченого матеріалу, і по-друге, що надважливо теж, є потенційним джерелом отримання нових знань та вмінь у процесі виконання завдань.

Як результат і підсумок, можна узагальнити, що запровадження методу проектів у практику навчання граматики англійської мови сприяє студентам підвищити мотивацію, реалізувати свій інтерес до предмету дослідження, поглибити знання граматичного матеріалу, продемонструвати дослідницькі навички роботи над темою проекту, показати свій рівень володіння мовою. Загалом, перевагою виконання проектних завдань і участь у проекті дозволяє студентам бачити та усвідомити практичну користь від вивчення мови, що і є запорукою успіху. Перспективою подальшого дослідження може бути дослідження щодо актуальності аплікації методу проектів у навчанні граматики англійської мови засобами кооперативного навчання.

Список використаної літератури

1. Деркач С.П. Методологічні засади кооперативного навчання. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. № 2 (12). С.350–355.
2. Кальнік О.П. Контроль навчальних досягнень з іноземної мови студентів ВНЗ за допомогою методу проектів. URL: http://77.121.11.9/bitstream/PoltNTU/334/1/Kalnik_OP_Kontrol_Za_Dop_Proektiv.pdf (дата звернення: 03.06.2021).
3. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с англ. Е.Н.Янжул. Львів: Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. Москва: Академия, 2000.
5. Пахомова Н.Ю. Учебный проект: его возможности. Учитель. 2000. № 4. С.52–55.
6. Пахомова Н.Ю. Метод проектов. Информатика и образование. Международный специальный выпуск журнала: Технологическое образование. 1996. С.92–96.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. Иностранные языки в школе. 2000. № 2,3. С.37–45.
8. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктив. обучения. Москва: ВЛАДОС, 2000. 319 с.
9. Деркач С.П. Reflection on the New Teacher Development. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (Умань, 18–19 квітня 2019 рік). Умань, 2019. С. 72–73.

References

1. Derkach, S.P. (2016). Metodolohichni zasady kooperativnoho navchannia [Methodological aspects of cooperative learning]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya: Pedagogika i psykholohiia*, 2 (12), 350–355. [in Ukrainian].
2. Kalnik, O.P. Kontrol navchalnykh dosiahnen z inozemnoi movy studentiv VNZ za dopomohoiu metodu proektiv [Control of academic achievements in a foreign language of university students using the project method]. http://77.121.11.9/bitstream/PoltNTU/334/1/Kalnik_OP_Kontrol_Za_Dop_Proektiv.pdf [in Ukrainian].
3. Kypatryk, V.Kh. (1925). *Metod proektiv. Prymenenye tselevoi ustanovky v pedahohycheskom protsesse* [Method of projects. Application of the target setting in the pedagogical process]. Brokhaus-Efron [in Russian].
4. Polat, E.S. (2000). *Novyye pedahohycheskiye i informatsyonnyye tekhnolohyy v sisteme obrazovania* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Akademiya [in Russian].
5. Pakhomova, N.Yu. (2000). Uchebnyi projekt: yego vozmozhnosti [Learning project: its possibilities] *Uchitel*, 4, 52–55. [in Russian].
6. Pakhomova, N.Yu. (1996). Metod proektiv [Method of projects] *Informatika i obrazovanie. Mezhdunarodnyy spetsyalnyy vypusk zhurnala: Tekhnolohicheskoe obrazovanie*, 92–96. [in Russian].
7. Polat, E.S. (2000). Metod proektiv na urokakh inostrannogo yazyka [Method of projects at foreign language lessons] *Inostrannyye yazyky v shkole*, 2,3, 37–45. [in Russian].
8. Khutorskoi, A. V. (2000). *Razvitie odarennosti shkolnikov* [Development of schoolchildren talents], Vlados. [in Russian].
9. Derkach, S.P. (2019). Reflection on the New Teacher Development. *Proceedings of the II International conference – Innovatsii v suchasnyy osviti: ukrainskyi ta svitovyi kontekst* (pp.72–73). [in English].

Стаття надійшла до редакції 25.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 30.03.2022 р.

Derkach Svitlana

PhD in Education, Associate Professor

English and Methodology Department

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

METHOD OF PROJECTS IN LEARNING ENGLISH GRAMMAR

Abstract. The relevance of the study is due to the need for a theoretical understanding of implementing the method of projects in learning Grammar by students at university whose major is English, and its practical application in the English classroom study in schools. The purpose of the article is to analyze the importance of the method of projects as a productive technology of English grammar learning by students. The main methods used in the study are divided into theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization) and empirical (observation, survey). Theoretical analysis of the method of projects as a productive and relevant technology of English grammar learning for studying and borrowing new in the educational process was carried out; the formation of a holistic knowledge of the application of the project method in the study of English grammar became possible due to the use of the synthesis method; by comparison and generalization, conclusions were drawn about the practicality and relevance of the application of the project method in educational activities. Through comparison, generalization, observation and survey it was found that the project method increases the motivation of students to study, to the subject of research, deepens knowledge of grammatical material, forms research skills on the project topic and the ability to speak publicly. It should be emphasized that this method helps to promote social interaction and cooperation between students, as they must learn to work in a group and interact with different students to explain or obtain information. The study on the relevance of the application of the project method in teaching English grammar by means of cooperative learning is the prospect of our further research.

Key words: method of projects, project, pragmatic learning, learning through interaction, English grammar.

УДК 364.62-053.9
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.77-80

Джуган Володимир Васильович
кандидат юридичних наук, доцент
кафедри конституційного права та порівняльного правознавства
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
volodymyr.dzhugan@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-7896-836X>

Джуган Руслана Іванівна
кандидат соціологічних наук
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
ruslana.sopko@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-5999-7752>

ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ЛЮДИ ПОХИЛОГО ВІКУ», ЯК КАТЕГОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Анотація. Актуальність статті обумовлена процесом прогресивного старіння населення, тому вимагає від суспільства пошуку нових шляхів соціальної роботи з людьми похилого віку. Незважаючи на достатню кількість досліджень, у соціальній роботі на сьогодні не виділено універсального поняття категорії «люди похилого віку». Характеристика дефініції поняття «людей похилого віку», як категорії соціальної роботи, його змісту та сутності є метою цієї статті. Для досягнення поставленої мети нами використано наступні загально наукові методи дослідження: узагальнення – для визначення сутнісних ознак цієї категорії, аналіз, який полягає у поєднанні, відтворенні зв'язків окремих елементів, сторін, компонентів складного явища і тим самим у осяганні цілого в його єдності його компонентів. Категорія «люди похилого віку» відіграє важливе значення для соціальної роботи, вбирає у себе багато ознак та значень. Однією із важливих умов соціальної роботи з людьми похилого віку є пристосування національної системи соціального захисту населення до наслідків демографічних змін, затвердження на законодавчому рівні чіткого та єдиного визначення дефініції «люди похилого віку».

Ключові слова: люди похилого віку, похилий вік, категорії соціальної роботи.

Вступ. Соціальні проблеми людей похилого віку сьогодні знаходяться в центрі уваги багатьох соціальних інститутів: сім'ї, держави, суспільства, соціальних і дослідницьких програм та проєктів, спрямованих на забезпечення прийнятної рівня життя літніх людей. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема аналізу наукових підходів визначення категорії «людей похилого віку». Адже саме ці клієнти кількісно зростають. Пенсійна реформа продовжила вік виходу на пенсію, чим саме і зумовила рух межі похилого віку. Також ця дефініція має багато особливостей, аналітичних критеріїв та ознак.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тематика старіння та людей похилого віку стали темою досліджень з соціології таких науковців, як: Т. Гришиної (метою дослідження визначення особливостей стану соціального залучення людей старшого віку в українському суспільстві у порівняльному європейському контексті) [9], О.Комарової (метою дослідження соціологічне визначення сутності та особливостей соціальних трансфертів як чинника життєзабезпечення людей похилого віку) [8], М.Кухти (метою дослідження є соціологічна концептуалізація соціального потенціалу людей старшої вікової групи та створення гуманістичної моделі цього потенціалу в сучасному українському суспільстві) [10]. Тематику проблем людей похилого віку в соціальній педагогіці досліджували С. Кушнар'єв (соціально-педагогічні умови надання допомоги засудженим похилого віку у виправних колоніях), О.Тополь (філософія похилого віку, його екзистенційного та соціокультурного виміру), Т.Коленіченко (особливості адаптації людей похилого віку до умов нового соціального середовища) [6], М.Житинської (соціально-педагогічна підтримка життєдіяльності осіб похилого віку в умовах територіального центру соціального

обслуговування) [7], Т.Голубенко (рівень готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку). Державне управління пенсійним забезпеченням осіб похилого віку в Україні досліджував О. Макаренко. Незважаючи на достатню кількість досліджень, у соціальній роботі на сьогодні не виділено універсального поняття категорії «люди похилого віку».

Метою статті є характеристика поняття «людей похилого віку», як категорії соціальної роботи, його змісту та сутності. Для досягнення поставленої мети нами використано наступні загально наукові методи дослідження: узагальнення використано для визначення сутнісних ознак цієї категорії, аналіз, який полягає у поєднанні, відтворенні зв'язків окремих елементів, сторін, компонентів складного явища і тим самим у осяганні цілого в його єдності його компонентів.

Виклад основного матеріалу. Люди похилого віку велика, кількісно представлена демографічна група українського суспільства, яка зростає з кожним роком. На січень 2021 року за даними Державної служби статистики в Україні кількість населення віком 60 років становить 10121624 осіб, а старше 65 років – 7 211 190 осіб [1]. Ці отримані дані укупі з комплексним демографічним прогнозом України до 2050 року, свідчать про те, що Україна за часткою населення віком за шістьдесят років увійшла до тридцяти найстаріших держав світу, посівши 25-26-те місце [2].

У різних теоріях та практиці роботи системи пенсійного забезпечення країн світу здебільшого межею досягнення старості вважається 60-65 років. Її вважають початком старості. Відповідно до директив, що опублікували свого часу Організація Об'єднаних Націй (ООН) та Міжнародна організація праці (МОП),

людьми похилого віку вважаються особи, які досягли 60 років і старші за них. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) пропонує власне визначення вікових меж похилого віку. Згідно з цією класифікацією, до людей похилого віку відносять генерацію осіб старшого віку (60+): 60 – 74 років – літні; 75-89 років – старі; 90 років і старші – вважаються довгожителами [3].

Для дотримання логіки наступних міркувань, необхідно визначити ознаки, за якими будемо розрізняти людей похилого віку, як соціально-демографічну групу. Адже рухливості межі похилого віку залежать від менталітету та традицій суспільства, соціально-економічного розвитку, досягнутого рівня добробуту і культури, умов життя людей.

Законом України «Про основні засади соціально-го захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні» [4] передбачено зараховувати до таких осіб, що вже досягли пенсійного віку, та тих, яким до досягнення цього віку залишилося не більш як вісімнадцять місяців. Це визначення досить умовне, бо почати отримувати пенсійні виплати представникам різних професій і соціальних груп можна у віці, який значно різнитиметься між собою подібним. Однак, з ракурсу осмислення соціальних проблем і потреб людей похилого віку у нашій країні, його вживання нам здається доцільним.

Серед інших соціально-економічних меж переходу до старшого віку є звуження кола соціальних ролей і встановлена зміна основного джерела доходів чи соціального статусу. З цього випливає, що кожен віковий прошарок цієї категорії населення в суспільстві має свої внутрішні характеристики: вікові стереотипи, уявлення щодо ролей і обов'язків на визначеній стадії життя, рівень узгодженості потреб і можливостей тощо [5].

Враховуючи значний плюралізм визначень, обґрунтуємо власне визначення понять, які описують старше населення. У соціології віку вживаються такі поняття як «люди похилого віку», «громадяни похилого віку», «літні люди», «люди старшого віку», «старша вікова група» та ін.

Т. Коленіченко запропонувала авторську дефініцію поняття «людина похилого віку» – це особистість, яка пройшла періоди розвитку та знаходиться на завершальному етапі свого життя, коли відбуваються зміни на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях» [6, с.8].

Особливої уваги заслуговують наукові напрацювання М. Житинської, яка констатувала, що термін «людина похилого віку» застосовується щодо вікового періоду в межах від 60 до 75 років. Його змістовими критеріями є: поступове припинення професійної діяльності, вихід на пенсію та збереження при цьому достатнього рівня функціонування психологічних, когнітивних та фізіологічних складових. Саме у цей період (третій вік) для багатьох осіб похилого віку відновлюються можливості для самореалізації, свободи та творчості, тому загострюється потреба в соціально-педагогічній підтримці. На думку дослідниці, для об'єктивного розуміння процесу старіння, слід розглядати його як процес, що має три складові: біологічну – поступове згасання всіх функцій організму, його вразливість перед різного роду чинниками та підвищена ймовірність смерті; соціальну – зміна соціального статусу, ролей, способів поведінки та спілкування; психологічну – ставлення людини до неминучості процесу старіння, вибір можливих прийнятних способів адаптації до нових умов, формування нових стратегій подолання труднощів [7, с. 87].

О. Комарова уточнила *характерні риси людей по-*

хилого віку як особливої соціально-демографічної групи населення, вікова межа якої починається з 50 років. «По-перше, вони є колишніми суб'єктами трудових відносин і теперішніми суб'єктами отримання соціальних трансфертів. По-друге, з плином часу у цих людей відбуваються вікові, фізіологічні та психологічні зміни. По-третє, люди похилого віку мають певні специфічні соціально-економічні, духовні потреби та право на їх задоволення. По-четверте, вони прагнуть до ресоціалізації після зміни соціального статусу зайнятості. По-п'яте, незважаючи на те, що в минулому ця категорія людей створювала значний соціальний, виробничий, науково-технічний та інтелектуальний потенціал держави, більшість з них є малозабезпеченими та потребують соціальної підтримки з боку суспільства і держави» [8, с. 7].

Український соціолог Т. Гришина здійснила інтерпретацію категорії «люди старшого віку» як соціальної групи, уточнила аналітичні критерії ідентифікації даної групи. Соціальна група *людей старшого віку* може бути виділена формально за віком та реально за об'єктивними ознаками поведінки та суб'єктивним самопочуттям її представників. Відповідно, аналітично розрізняємо дві основні варіації підходів: «номінальний» та «реальний». У основі номінального підходу лежить формальний критерій належності до вікової групи – досягнення певного віку. Підходи, які прагнуть виокремити та вивчити реальну старшу вікову групу, беруть за основу такі якісні показники, як зниження соціальної активності – трудової, громадської, дозвільової тощо, – погіршення самопочуття, самоідентифікацію та ін. «Реальні» підходи пов'язані з виділенням соціально активної частини соціальної групи старшого віку, представники якої з настанням певного віку зберігають стабільний, притаманний їм темп життя, змінюючи або залишаючи константним рівень трудової, дозвільної активності або сферу зайнятості. Зазначимо, що представники «реальних» підходів також часто апелюють до певних хронологічних маркерів, співвідносячи соціальне самопочуття з кількістю прожитих років. Проте, на відміну від хронологічного підходу, «реалісти» апелюють до гетерогенності соціальної групи старшого віку та неможливості її зведення виключно до вікової групи (формально виділеної на основі віку).

Зауважимо, що *старша вікова група* визначається як гетерогенна за показниками соціальної активності, володіння основними структурними і культурними ресурсами, проте як така, що сприймається рештою суспільства як гомогенна; з її представниками асоціюються певні соціорольові очікування з боку оточення, стереотипи «правильної поведінки», ставлення до соціальних явищ і процесів тощо. Ця межа відкриває можливості до застосування та порівняння результатів дослідження за даними офіційної статистики [9, с. 9].

Погоджуємося з М. Кухтою, яка робить висновок про те, що «не існує єдиного загальноприйнятого критерію визначення початку *старшого віку*. У демографії, пропонуючи вікові межі між різними групами населення, умовно поділяють людей на працездатне (в Україні від 16 до 59 років) населення, молодше працездатного (до 16 років) та старше працездатного (60 і вище років) віку. Люди вище працездатного віку належать до похилого віку, а це означає, що основним критерієм виступає працездатність» [10].

Дослідниця М. Кухта стверджує, що «Старість значною мірою є соціальним конструктом. Соціальними показниками переходу до старшого віку вважають зміну основного джерела доходу, зміну соціального статусу, зазвичай пов'язану з поступовою

втратаю соціального капіталу і звуженням кола соціальних ролей. Однак це далеко не вичерпні за своїм змістом маркери старіння; значущими чинниками виступають зв'язки між старістю та соціальними інститутами, впливи соціальних уявлень на конструкт старіння, легітимація втручань соціальних інституцій щодо людей похилого віку, вплив держави, капіталу і трудових відносин на старіння та старість; наслідки соціальної політики до людей похилого віку тощо. І все ж, традиційно соціальний критерій переходу до старості пов'язують з офіційним віком виходу на пенсію і відповідними статусно-рольовими трансформаціями» [10, с. 101].

Згідно з Законом України «Про соціальні послуги» [11] похилий вік є чинником виникнення складних життєвих обставин. «Громадянами похилого віку» визнаються особи, які досягли пенсійного віку, встановленого статтею 26 Закону України "Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування", а також особи, яким до досягнення зазначеного пенсійного віку залишилося не більш як півтора року (стаття 10 Закону України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні»)[4]. У фармакології, медицині використовують термін «особи похилого віку». У фармації вживають термін вікові ліки — ліки, що використовуються для лікування осіб похилого віку. Чутливість до ліків змінюється з віком людини, у зв'язку з чим виділяють гериатричну фармакологію (вивчення особливостей дії та застосування ліків в осіб похилого віку).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Категорія «люди похилого віку» відіграє важливе значення для соціальної роботи, вбирає у себе багато ознак та значень. Найбільш універсальною авторською дефініцією, яка описує універсальність категорії «людина похилого віку» — є визначення Т.Коленіченко, це особистість, яка пройшла періоди розвитку та знаходиться на завершальному етапі свого життя, коли відбуваються зміни на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях,

що ведуть до акцентуації певних рис характеру. Соціальний працівник, який працює з людьми похилого віку повинен мати універсальну підготовку щодо всіх аспектів похилого та старечого віку, усвідомлювати величезну кількість психологічних, психопатологічних, соматичних, морально-етичних проблем, які виникають у людей цього вікового періоду.

Змістовими критеріями похилого віку, які чітко представляють його зміст, є наукові напрацювання М.Житинської, а саме: поступове припинення професійної діяльності, вихід на пенсію та збереження при цьому достатнього рівня функціонування психологічних, когнітивних та фізіологічних складових. Саме у цей період (третій вік) для багатьох осіб похилого віку відновлюються можливості для самореалізації, свободи та творчості, тому загострюється потреба в соціально-педагогічній підтримці. Конститувала, що для об'єктивного розуміння процесу старіння, слід розглядати його як процес, що має три складові: біологічну — поступове згасання всіх функцій організму, його вразливість перед різного роду чинниками та підвищена ймовірність смерті; соціальну — зміна соціального статусу, ролей, способів поведінки та спілкування; психологічну — ставлення людини до неминучості процесу старіння, вибір можливих прийнятних способів адаптації до нових умов, формування нових стратегій подолання труднощів

Перспективи подальших досліджень. Таким чином, перед системою соціального захисту постали завдання реалізації комплексних заходів для людей похилого віку, забезпечення доступу до послуг соціального обслуговування, участі у всіх сферах суспільства. Перед тим як виокремити ключові аспекти соціальної роботи у згаданих напрямках, слід відмітити, що однією із важливих умов соціальної роботи з людьми похилого віку є пристосування національної системи соціального захисту населення до наслідків демографічних змін, а, також затвердження на законодавчому рівні чіткого та єдиного визначення дефініції «люди похилого віку».

Список використаної літератури

1. Статистична інформація. Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення: 20.03.2022).
2. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. За ред. Е. М. Лібанової. К.: Український центр соціальних реформ, 2006. 138 с.
3. Доповідь другої Всесвітньої асамблеї з проблем старіння. ООН. Мадрид, 8-12 квітня 2002. URL: www.un-ngls.org/pdf/MIPAA.pdf (дата звернення: 24.03.2022).
4. Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні: Закон України (поточна редакція від 1.01.2020 р.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3721-12#Text> (дата звернення: 28.03.2022).
5. Джуган Р.І. Соціальні аспекти реалізації потреб людей похилого віку у сучасному українському суспільстві (на прикладі Закарпатської області) – дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04. Львівський національний університет ім. І.Франка, Львів, 2020. 237 с.
6. Коленіченко Т.І. Особливості адаптації людей похилого віку до умов нового соціального середовища: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, 2010. 25 с.
7. Житинська М.О. Соціально-педагогічна підтримка життєдіяльності осіб похилого віку в умовах територіального центру соціального обслуговування. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Міністерство освіти і науки України, Київ, 2018. 250 с.
8. Комарова О. Соціальні трансфerti як чинник життєзабезпечення людей похилого віку (на прикладі Дніпропетровської області): автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04. Київський національний університет ім.Т.Г.Шевченка, 2014. 17 с.
9. Гришина Т.В. Соціальне залучення людей старшого віку: порівняльний аналіз українського та європейських суспільств: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04. Київський національний університет ім.Т.Г.Шевченка, 2015. 24 с.
10. Кухта М.П. Соціальний потенціал людей старшого віку в сучасному українському суспільстві. дис. ... док-ра соц. наук: 22.00.04. Інститут соціології НАН України, Київ, 2019. 449 с.
11. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 28.03.2022).

References

1. Statystychna informatsiia. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy [Statistical information. State Statistics Service of Ukraine]. <http://www.ukrstat.gov.ua/> (access date: 20.03.2022) [in Ukrainian].
2. Libanova, E.M. (2006). *Kompleksnyi demografichnyi prognoz Ukrainy na period do 2050 r.* [Comprehensive demographic forecast of Ukraine for the period up to 2050]. Ukrainian Center for Social Reforms. [in Ukrainian].
3. Dopovid druhoi Vsesvitnoi asamblei z problem starinnia. OON [Report of the Second World Assembly on Aging. UN. Madrid, 8-12 April 2002]. www.un-ngls.org/pdf/MIPAA.pdf (application date: 24.03.2022). [in Ukrainian].

4. Pro osnovni zasady sotsialnoho zakhystu veteraniv pratsi ta inshykh hromadian pokhyloho viku v Ukraini [On the basic principles of social protection of labor veterans and other elderly citizens in Ukraine: Law of Ukraine (current version of 1.01.2020)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3721-12#Text>. [in Ukrainian].
5. Dzhuhan, R.I. (2020). *Sotsialni aspekty realizatsii potreb liudei pokhyloho viku u suchasnomu ukrainskomu suspilstvi (na prykladi Zakarpatskoi oblasti)* [Social aspects of realization of needs of elderly people in the modern Ukrainian society (on an example of the Transcarpathian area)] [Unpublished Candidate dissertation]. Lviv National University by I. Franko [in Ukrainian].
6. Kolenichenko, T.I. (2010). *Osoblyvosti adaptatsii liudei pokhyloho viku do umov novoho sotsialnoho seredovyshcha* [Features of adaptation of elderly people to the conditions of the new social environment] [Extended abstract of candidate dissertation]. National Pedagogical University by M.O. Dragomanova [in Ukrainian].
7. Zhytynska, M.O. (2018). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka zhyttiedialnosti osib pokhyloho viku v umovakh terytorialnoho tsentru sotsialnoho obsluhovuvannia* [Socio-pedagogical support of the life of the elderly in the territorial center of social services]. [Unpublished Candidate dissertation]. National Pedagogical University by M.O. Dragomanova [in Ukrainian].
8. Komarova, O.O. (2014). *Sotsialni transferty yak chynnyk zhyttiezabezpechennia liudei pokhyloho viku (na prykladi Dnipropetrovskoi oblasti)* [Social transfers as a factor in the livelihood of the elderly (on the example of the Dnepropetrovsk region)] [Extended abstract of candidate dissertation]. Kyiv National University by T. Shevchenko. [in Ukrainian].
9. Grishina, T.V. (2015). *Sotsialne zaluchennia liudei starshoho viku: porivnialnyi analiz ukrainskoho ta yevropeiskyykh suspilstv* [Social involvement of older people: a comparative analysis of Ukrainian and European] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Kyiv National University by T. Shevchenko [in Ukrainian].
10. Kukhta, M.P. (2019). *Sotsialnyi potentsial liudei starshoho viku v suchasnomu ukrainskomu suspilstvi* [Social potential of older people in modern Ukrainian society] [Unpublished Doctorale dissertation]. Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
11. On social services: Law of Ukraine from January 17, 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (access date: 28.03.2022) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Dzhuhan Volodymyr

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor
Department of Constitutional Law and Comparative Jurisprudence
Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine

Dzhuhan Ruslana

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work, Uzhhorod National University
Uzhhorod, Ukraine

DEFINITION OF THE CONCEPT OF «ELDERLY PEOPLE» AS CATEGORIES OF SOCIAL WORK

Abstract. The relevance of the article is due to the process of progressive aging of the population, so it requires society to find new ways of social work with the elderly. The sociological discourse of the concept of "elderly person" on the personal, ideological and family-household levels in accordance with the theory of successful aging is proposed in a systematic way. Despite the sufficient number of studies, in social work today there is no universal concept of the category of "elderly people". Consideration of concepts of successful aging, which are aimed at changing the mass perception of the elderly and old age, aging as a phenomenon, to prevent discrimination and exclusion of the elderly from society, to prevent ageism and stigmatization of this population. The purpose of this article is to characterize the definition of the concept of "elderly people" as a category of social work, its content and essence. To achieve this goal we used the following general scientific research methods: generalization - to determine the essential features of this category, analysis, which consists in combining, reproducing the links of individual elements, parties, components of a complex phenomenon and thus in understanding the whole in its unity components. The category "elderly people" plays an important role in social work, absorbs many features and meanings. One of the important conditions of social work with the elderly is the adaptation of the national social protection system to the effects of demographic change, as well as the adoption at the legislative level of a clear and uniform definition of "elderly"

Key words: elderly people, old age, categories of social work.

УДК373.091.33-027.2:34]-056.263
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.81-85

Дмітрієва Оксана Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
м.Кам'янець-Подільський, Україна
dmitroxana@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8869-8156>

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГІВ З НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анотація. *Формування правової культури підростаючого покоління є актуальною проблемою сучасності. Динамічні зміни сьогодення українського суспільства, в тому числі і процес побудови правової держави в умовах воєнної агресії, визначають нові вимоги до вітчизняної системи освіти. Процес навчання та виховання, зокрема і правова освіта, покликаний сформувати у учнів уявлення про сучасне громадянське суспільство, його норми та цінності. Для учнів з порушеннями слуху важливою є така підготовка до життя, яка базується на свідомому виконанні норм і правил поведінки у соціумі. Мета статті – представлення елементів програми з формування правової культури молодших школярів з порушеннями слуху. Методи дослідження: спостереження, вивчення практики роботи спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху; анкетування, опитування. Результати дослідження. З'ясовано, що переважна частина педагогів відчують труднощі у використанні жестової мови та потребують певних рекомендацій щодо організації взаємодії з учнями з порушеннями слуху. З огляду на це, нами запропоновано тренінги з невербальної комунікації та методичні рекомендації для педагогів.*

Ключові слова: *тренінг, невербальна комунікація, правова культура, молодші школярі з порушеннями слуху.*

Вступ. Проблема правового виховання – одна з найактуальніших у педагогіці. Сформованість у дітей правової культури, свідоме ставлення до вимог і законів суспільства забезпечують їхню адекватну поведінку у різних життєвих ситуаціях, вміння правильно реагувати на соціальні виклики.

Зміни, що відбуваються в українському суспільстві, в тому числі і процес побудови правової держави, визначають нові вимоги до вітчизняної системи освіти. Процес навчання та виховання, зокрема і правова освіта, покликаний сформувати у учнів уявлення про сучасне громадянське суспільство, його норми та цінності. Для учнів з порушеннями слуху важливим завданням є така підготовка до життя, яка б була запорукою їх успішної соціалізації, що базується на свідомому і відповідальному виконанню норм і правил поведінки та взаємодії між людьми.

Пошук шляхів формування правової культури підростаючого покоління розглядається у змісті важливих законів України: Конституції України, Закону України «Про освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, Національної програми правової освіти населення тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогіці існує значна кількість фундаментальних досліджень з питань правового навчання (Т.Болотіна, В.Морозова, С.Морозова, Є.Певцова, З.Шнекендорф, Н.Еліасберг та ін.), з теорії та методики правового виховання (В.Головченко, Г.Давидов, А.Міцкевич, А.Нікітін, В.Обухов, В.Подзолков, Є.Татарінцева та ін.). А.Долгова, Н.Еліасберг, В.Головченко, І.Ларіна наголошують на актуальності проблеми формування правової культури особистості, превентивного виховання, водночас підкреслюючи, що формування правової культури учнів можливе лише за умови дотримання єдності правового навчання та виховання.

Розглядаючи у гармонійній єдності право й мо-

раль, науковці визначають правову культуру особистості як інтелектуальне утворення, що дозволяє їй мислити правовими категоріями, емоційно і раціонально-оцінювально реагувати на явища правового та протиправного характеру (А.Долгова, В.Дубровський, В.Безбородий, М.Подберезький, Л.Макар, Н.Ткачова).

С.Алексєєв, Г.Давидов, А.Нікітін, О.Пометун, І.Рябко, Л.Твердохліб, С.Фалько відзначають особливу актуальність правового виховання в умовах зниження духовних цінностей людини, ускладнення криміногенної ситуації в державі та зауважують, що правова культура та правосвідомість є основою, регулятором, головним чинником правової поведінки особистості у суспільстві.

Актуальність звернення до проблеми формування правової культури учнів з порушеннями слуху обумовлена певними протиріччями сьогодення: між потребою сучасного суспільства у громадянах із високим рівнем правової культури і недостатньою розробленістю шляхів її формування у молодших школярів з порушеннями слуху; між необхідністю комплексного формування правової культури у школярів з порушеннями слуху і недостатнім рівнем дослідження цієї проблеми у педагогічній теорії та практиці; між існуючою специфікою психофізичних, мовленнєвих, вікових, комунікативних особливостей школярів з порушеннями слуху та незначним урахуванням цих особливостей у процесі формування правової культури.

Метою нашої публікації є представлення розробленої та апробованої програми з формування правової культури молодших школярів з порушеннями слуху, важливою складовою якої є методична підготовка педагогів загальноосвітніх середніх закладів для дітей з порушеннями слуху до процесу формування правової культури молодших школярів. Складовими методичної підготовки педагогів нами визначено тренінгові заняття з невербальної комунікації для педагогів та розроблені для них методичні

рекомендації.

Нами були використані такі **методи дослідження**: спостереження за навчально-виховним процесом спеціальних закладів загальної середньої освіти для глухих дітей та дітей зі зниженим слухом; анкетування педагогів; опитування школярів; вивчення організації позаурочної діяльності спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху. У дослідженні взяли участь 18 молодших школярів з порушеннями слуху та 16 педагогів, які працюють з молодшими школярами з порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Варто зауважити, що процес формування правової культури молодших школярів з порушеннями слуху відбувається у складних умовах, пов'язаних з труднощами у спілкуванні з оточуючими людьми, з уповільненням процесу переробки інформації, із збідненістю і обмеженням досвідом, з обмеженими можливостями спонтанного засвоєння соціального досвіду[1]. Ми припускаємо, що труднощі у процесі формування правової культури молодших школярів з порушеннями слуху виникатимуть, в тому числі, через недостатній рівень

комунікації з педагогами.

За результатами спостережень за взаємодією педагогів з молодшими школярами з порушеннями слуху варто зазначити, що діти демонструють позитивні емоції, доброзичливість, налаштування на спілкування. Проте чітко простежувалась тенденція прагнення більшості дітей (83%) до взаємодії з тими педагогами, які володіють жестовою мовою і у яких не виникає перешкод у процесі навчально-виховної та комунікативної співпраці. Разом з тим, на пропозицію поспілкуватися з частиною педагогів діти реагували неохоче, пояснюючи це так: «він (вона) не розуміє мене», «говорити багато, я не розумію», «не треба, краще йдемо до...»(називаючи іншого педагога). У 17% дітей не виникало такої реакції. Причиною цього був кращий стан слуху та вищий рівень мовленнєвого розвитку учнів, їм було доступне спілкування за допомогою усного мовлення, для якого, все ж, були характерні незгодження відмінкових закінчень, використання непоширених речень, сплутування фонем, неправильні закінчення слів (рис. 1):

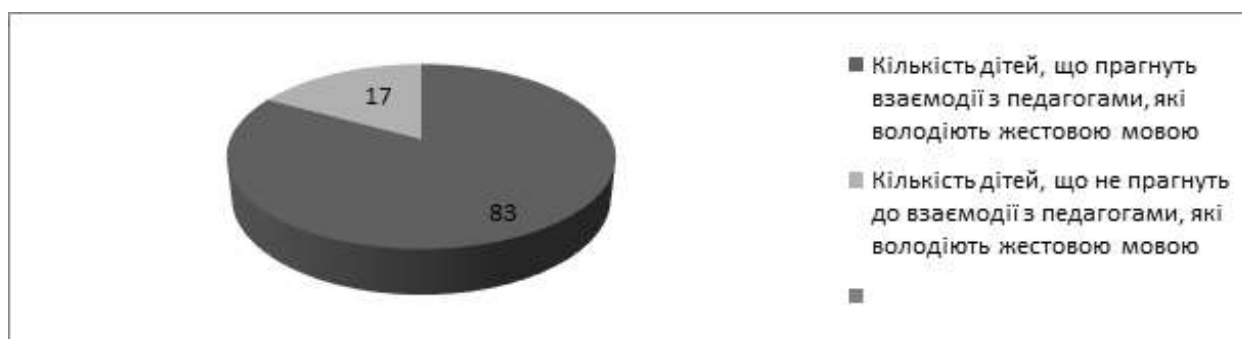


Рис. 1. Результати спостережень за взаємодією учнів з педагогами

Опитування педагогів, які працюють у молодших класах засвідчило, що дітям набагато легше засвоювати навчальний матеріал, якщо нові поняття, терміни, незрозумілі слова вчителів можуть пояснити за допомогою жестової мови і самі педагоги можуть зрозуміти запитання, які їм ставлять діти за допомогою жестової мови. Разом з тим, більша частина педагогів (69%) визнали, що недостатньо володіють знаннями української жестової мови, що викликає певні труднощі у навчальному процесі та під час спілкування з

дітьми. Зокрема, вчителі та вихователі зазначили, що особливо відчутні такі труднощі, коли виникає конфліктна ситуація, у якій потрібно знайти швидке вирішення, а можливості виявлення усіх обставин ситуації обмежені внаслідок недостатнього володіння засобами комунікації, які є зрозумілими для дітей, а також під час виховних занять, зокрема, з правової тематики, які несуть емоційне навантаження і покликані виховувати правову культуру дітей, сприяти її формуванню та розвитку (рис. 2):

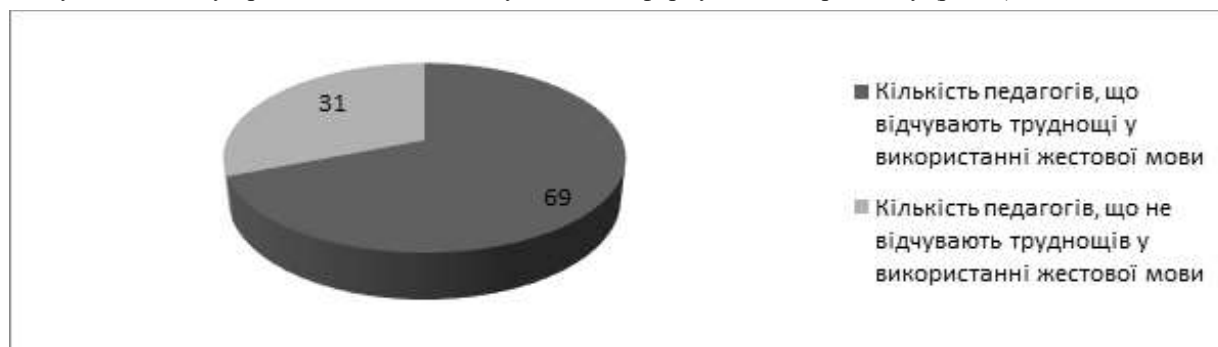


Рис. 2. Результати опитування педагогів стосовно труднощів у використанні жестової мови

Результати проведеного дослідження повністю підтверджують наші власні розвідки (2013) та дослідження інших науковців [2, 3].

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що сучасна правова освіта у закладах для дітей з порушеннями слуху потребує додаткових організаційно-методичних зусиль з інтеграції технологій позаурочної діяльності та технологій формування правової куль-

тури учнів.

Враховуючи отримані результати, нами було розроблено цикл тренінгів з невербальної комунікації з елементами вивчення жестової мови, метою яких є розвиток навичок невербальної комунікації педагогів, що працюють з молодшими школярами з порушеннями слуху та покращення комунікативної взаємодії між педагогами та учнями. Наведемо приклад

одного із таких тренінгів, назвою якого нами було обрано тему «Розуміймо один одного».

Метою тренінгу визначено розвиток навичок невербальної комунікації сурдопедагогів, вивчення правових термінів українською жестовою мовою; завданнями тренінгу – встановлення емоційного контакту в групі; формування умінь використання засобів невербальної комунікації; вивчення юридичної лексики українською жестовою мовою.

У якості обладнання доцільно використати аркуші паперу, ручки, жестівник юридичної термінології; місцем проведення може бути класна кімната, актовий зал; учасниками – педагоги, що працюють з школярами з порушеннями слуху у кількості 12-16 осіб.

Під час вступного слова варто оголосити тему тренінгу, пояснити, чому саме така тема обрана, з'ясувати, чого очікують педагоги від участі у тренінгу.

Формуванню взаєморозуміння партнерів на невербальному рівні допоможе вправа «Крізь скло», у процесі виконання якої один з учасників загадує певний текст, записуючи його на папері, але передає

його немовби крізь скло, тобто за допомогою міміки та жестів, а решта учасників мають розповісти про те, що вони зрозуміли.

Ступінь відповідності тексту, який було відтворено більшістю гравців, і тексту, записаного одним із учасників, свідчить про вміння встановлювати контакт, передавати зміст повідомлення та сприймати його.

Для розвитку невербальної комунікації варто використати вправу «Демонстрація», метою якої є вправляння у використанні міміки, пантоміміки та природних жестів у спілкуванні з оточуючими. За допомогою невербальних засобів комунікації необхідно продемонструвати певну фразу, зобразити життєву ситуацію у класі; показати казку, пісню, прислів'я.

Важливим навчальним елементом тренінгу є етап вивчення українською жестовою мовою термінів, які використовуються у процесі формування правової культури молодших школярів з порушеннями слуху. Для цього педагогам було запропоновано наші авторські напрацювання словника жестової мови з юридичної тематики. Наприклад:



УКРАЇНА



ДЕРЖАВА



ПРАПОР



ГЕРБ



ЗАКОН, КОНСТИТУЦІЯ



ПОВЕДІНКА



ДИСЦИПЛІНА



ШКОЛА,
ШКІЛЬНЕ



САМОВРЯДУВАННЯ



ПРАВО

Закріплення вивченого матеріалу доцільно провести у вправі «Повідомлення», під час виконання якої тренер повідомляє зміст правової ситуації, що необхідно передати учасникам іншої групи, які мають знайти її вирішення і розповісти про це із використанням жестової мови. Виконання цієї вправи спонукає до активного пошуку можливості використати жестову мову, інші засоби невербальної комунікації задля досягнення ефективного рішення.

На етапі обговорення варто зосередити увагу учасників тренінгу на з'ясуванні вражень від тренінгу, рівня сприймання інформації, визначенні труднощів, які виникали під час виконання вправ, шляхів вирішення проблем.

Як засвідчує практика, обговорюючи результати тренінгової роботи, переважна більшість педагогів висловлюють нове бачення необхідності використання різноманітних засобів комунікації задля ефективного сприймання, усвідомлення та можливості застосувати інформацію у подальшому житті учнями з порушеннями слуху.

Цикл тренінгів з вивчення правової термінології українською жестовою мовою має на меті допомогти педагогам у процесі формування правової культури учнів з порушеннями слуху. Отримані знання з української жестової мови полегшать спілкування, допоможуть подолати мовний бар'єр, забезпечать розуміння школярами педагогів та тієї інформації, яку вони надають, а також покращать взаєморозуміння між педагогами та учнями.

Враховуючи результати дослідження та практику роботи з дітьми з порушеннями слуху, нами були розроблені методичні рекомендації для педагогів, які працюють з учнями з порушеннями слуху, основний акцент у яких був наголошений на таких аспектах:

- Працюючи з учнями з порушеннями слуху, варто зважати на особливості їх психофізичного розвитку, враховувати, що це – особливі діти.
- Увесь процес начально-виховної роботи має бути спрямований на формування особистості дитини з порушенням слуху.
- Спрямовуючи свою діяльність на формування

правової культури учнів, варто враховувати, що інформація має бути доступною для розуміння учнями.

– Повідомляючи нову інформацію, потрібно уважно стежити за дітьми: важливо, щоб вони її не просто сприйняли, а усвідомили. Для цього варто запитати дитину, про що йшла мова.

– Використовуючи пояснення правил поведінки школяра, дитини у громадських місцях тощо, варто старатися підкріпити словесне повідомлення відповідною мімікою, дактилологією, жестовою мовою.

– Потрібно звернути увагу на те, що найкраще за своєю дітьми з порушеннями слуху інформація, яка підкріплена демонстрацією практичної ситуації, у якій вона може бути застосована.

– Працюючи з молодшими школярами з порушеннями слуху, варто використовувати ігрові методи формування правової культури, поєднуючи їх із практичною діяльністю.

– Доцільно звернути увагу на роботу з батьками вихованців, залучати, за можливості, їх до спільних ранків, вікторин, свят, метою яких є формування правової культури дітей.

– Потрібно старатися взаємодіяти із усім персоналом закладу, що працює з вихованцями. У такому випадку можна мати реальну картину того, якою дитина є не лише на уроках чи в позаурочний час, а й протягом усього часу перебування її у закладі освіти.

– Працюючи з батьками, завжди варто підкреслювати особливе значення, яке вони відіграють у житті дитини, у формуванні у неї правил співжиття, поняття по права та обов'язки, поведінки вихованої та культурної людини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Впровадження представлених елементів програми правового виховання молодших школярів з порушеннями слуху засвідчили активний інтерес та готовність до їх використання у практиці роботи педагогів закладів спеціальної освіти. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у адаптації розробленої програми та впровадженні її у заклади з інклюзивним навчанням, у яких здобувають освіту школярі з порушеннями слуху.

Список використаної літератури

1. Богданова Т.С. Сурдопсихология. Москва: Академия, 2002. 224 с.
2. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини: науково-методичний посібник / уклад.: Н.А.Зборовська та ін.: за ред. С.В.Кульбиди. Київ: «СПКТБ УТОГ», 2011. 328 с.
3. Дмитрієва О.І. Формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху: монографія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. 172 с.

References

1. Bohdanova, T.S. (2002). *Surdopsikholohiia* [Surdopsychology]. Akademiya. [in Russian].
2. Zborovska, N.A., et al. (Ed.) (2011). *Dytyna zi svitu tyshi: na dopomohu batkam nechuiuchoi dytyny* [A child from the world of silence: to help parents of a deaf child]. SPKTB USD. [in Ukrainian].
3. Dmitriiieva, O.I. (2018). *Formuvannia pravovidomosti starshoklasnykiv z porushenniamy slukhu* [Formation of legal consciousness among senior pupils with hearing impairment]. Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Dmitriiieva Oksana

PhD, Associate Professor

Department of Special Pedagogy and Inclusive Education
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

THE USAGE OF NONVERBAL COMMUNICATION TRAININGS IN THE PROCESS OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF PRIMARY PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract. The formation of the legal culture of the younger generation is an urgent issue nowadays. The formation of children's legal culture, a conscious attitude to the requirements and laws of society ensure their adequate

behavior in various life situations, the ability to respond properly to social challenges. The changes taking place in Ukrainian society, including the process of building the rule of law, determine new requirements for the domestic education system. The process of teaching and education, including legal education, is designed to form students' ideas about modern civil society, its norms and values. The preparation for life, which is based on conscious and responsible implementation of norms and rules of behavior in society, is of great importance for pupils with hearing impairments. The purpose of our publication is to present the elements of the developed and tested program for the formation of legal culture of primary pupils with hearing impairment. Research methods: observation, study of the practice of educational institutions for children with hearing impairment; questionnaires, surveys. It was found that the majority of teachers have difficulty using sign language and need some guidance on how to interact with pupils with hearing impairments. That's why we offer trainings on nonverbal communication and guidelines for teachers. The implementation of the presented elements of the program of legal education of primary school students with hearing impairments showed active interest and readiness to use them in the practice of teachers of special education institutions. We see the prospect of further research in the adaptation of the developed program and its implementation in institutions with inclusive education, where students with hearing impairments are educated.

Key words: training, nonverbal communication, legal culture, primary pupils with hearing impairment.

УДК 376.011.3-051-056.2/.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.86-89

Докучина Тетяна Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
dokuchyna@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-7892-7728>

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ДИСКУРСУ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми професійної мобільності фахівців спеціальної освіти в аспекті міждисциплінарного підходу. Метою статті є аналіз проблеми професійної мобільності фахівців спеціальної освіти у міждисциплінарному дискурсі та визначення варіантів її проявів у професійній діяльності. Аналіз наукових публікацій засвідчив, що професійна мобільність є міждисциплінарною категорією. Соціально-економічний напрям дослідження професійної мобільності спрямований на вивчення процесів зміни професії, посади, місця роботи. Для психології актуальним є вивчення психологічної готовності фахівців до зміни професії та адаптації до нової. У педагогічному аспекті професійна мобільність розглядається з позиції зміни характеру та змісту діяльності у відповідності до нової ситуації, вимог, викликів сьогодення. Узагальнення різних концептуальних підходів до вивчення професійної мобільності засвідчило, що в аспекті професійної діяльності фахівців спеціальної освіти вона проявляється у двох напрямках: зміни професії та змін у структурі професійної діяльності (змісту, характеру, умов праці, особливостей діяльності та ін.). Другий напрям є більш актуальним для розвитку професійного потенціалу спеціальної освіти та визначений нами як перспективний для подальших наукових розвідок.

Ключові слова: професійна мобільність, прояви професійної мобільності, фахівці спеціальної освіти.

Вступ. Конкурентоспроможність сучасного фахівця спеціальної освіти визначається його здатністю швидко адаптуватися до нових умов та викликів сьогодення у професійній діяльності. Відповідно до положень Концепції Нової української школи сучасний педагог має бути «агентом змін», який постійно працює над собою, здатний виконувати різні ролі, зокрема не лише наставника та джерела знань, а й коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [1]. У цьому аспекті саме професійна мобільність є визначальним фактором готовності фахівців до багатофункціональності та змін, які відбуваються в галузі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових публікацій засвідчив, що проблема професійної мобільності є предметом дослідження різних галузей науки, які мають різні підходи до тлумачення її сутності та характеристик. Відмінність полягає у предметі та меті професійної мобільності, які є актуальними для тієї чи іншої наукової сфери. М. Біль відзначає універсальність терміну «мобільність» і одночасно специфіку його дослідження для різних галузей науки, кожна з яких має свій основний вид мобільності. Вчена визначає наявність різних класифікацій мобільності, серед яких основною вважає класифікацію в залежності від мети, в якій виділяє мобільність бізнесу, економічну, трудову, соціальну, культурну та освітню мобільності. Професійна мобільність у цій класифікації є одним із підвидів трудової, поряд з кваліфікаційною, інтелектуальною та кар'єрною [2, с. 647-649]. На основі ідей мобільної соціології М. Стрюк, С. Семеріков, А. Стрюк та ін. розглядають мобільність як міждисциплінарну парадигму соціальних та гуманітарних наук, що вивчає переміщення людей, речей, ідей та, відповідно, результати цих дій [3, с. 40-43].

Дослідження професійної мобільності фахівців спеціальної освіти передбачає вивчення різних концептуальних підходів з метою обґрунтування сутності та особливостей формування у цієї категорії педагогічних працівників. Л. Сушенцева визначає професійну мобільність кваліфікованого працівника як якість особистості, що є вагомим для її успішнос-

ті в суспільстві, яка проявляється у процесі трудової діяльності та забезпечує самовизначення, самореалізацію як у професії, так і в житті через сформованість ключових компетентностей та кваліфікацій, а також прагнення змінювати себе та своє професійне середовище [4, с. 158]. На думку вченої, професійна мобільність визначається готовністю фахівця до змін місця роботи, професійних завдань, здатністю швидко оволодівати новими видами роботи та спеціальностями.

Професійна мобільність фахівців спеціальної освіти також може бути реалізована у зміні місця роботи та у зміні в спеціальності, зокрема перекваліфікація на іншу суміжну спеціалізацію. Для розвитку спеціальної освіти такий варіант забезпечує збереження професійного потенціалу фахівців.

Нам імпонує визначення Т. Прохоренко, яка розглядає професійну мобільність, як системну якість фахівця, що містить низку знань, умінь, здібностей, особистих якостей, ціннісних орієнтацій, що виявляються у внутрішній свободі, вмінні відкинути стереотипи та нестандартно аналізувати й бачити ситуацію, творчо та креативно її вирішувати [5, с. 169]. Креативність та гнучкість поглядів є значущими якостями фахівця спеціальної освіти, що забезпечують можливість бути мобільним у професії, швидко вирішувати нестандартні ситуації, визначати раціональні шляхи досягнення мети.

Для цілісного вивчення проблеми професійної мобільності фахівців спеціальної освіти, який досі не був предметом дослідження науковців, вбачаємо доцільним аналіз професійної мобільності як міждисциплінарної категорії.

Метою статті є аналіз проблеми професійної мобільності фахівців спеціальної освіти у міждисциплінарному дискурсі та визначення варіантів її проявів у професійній діяльності.

Методи дослідження: аналіз та систематизація наукової літератури з теми професійної мобільності, порівняння, узагальнення результатів теоретичного дослідження визначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. У Великому тлумачному словнику української мови термін «мобіль-

ність» визначається як здатність до швидкого переосування, рухливість; здатність швидко орієнтуватись у ситуації, знаходити шляхи вирішення проблем [6, с. 682]. Мобільність означає рухливість, швидку реакцію на ситуацію, що проявляється у певних діях. Професійна мобільність характеризується готовністю фахівця до різних змін, його пластичністю у професійній діяльності. Рух як основа професійної мобільності може проявлятися і в значенні «переміщення», і в значенні «розвитку» фахівця.

Дослідження професійної мобільності у філософії, соціології розглядають з позиції соціальної структури суспільства, різних переміщень між ієрархічними рівнями та в межах одного рівня (групи) цієї структури. Основоположними ідеями у цьому напрямі є дослідження П. Сорокіна, який визначив сутність поняття «соціальна мобільність» як «будь-який перехід індивіда або соціального об'єкта (цінності), тобто всього того, що створено або модифіковано людською діяльністю, з однієї соціальної позиції до іншої» [7, с. 373]. Положення про соціальну мобільність П. Сорокіна аргументовані стратифікацією суспільства, тобто наявністю класового поділу. Мобільність при цьому є процесом переходу з одного класу в інший. У концепції соціальної мобільності вчений виділяв горизонтальну (перехід до соціальної групи, що знаходиться на такому ж рівні) та вертикальну (перехід на вищий або нижчий за соціальним рівнем клас) мобільність. Горизонтальна мобільність, на думку вченого, може бути як у соціальному вимірі, так і передбачати територіальне переміщення. Професійна мобільність розглядалась П. Сорокіним як один із видів соціальної мобільності [7].

Вагомий внесок у вивчення проблеми мобільності було зроблено Дж. Уррі, який визначив низку каналів для реалізації мобільності. Одним із значущих результатів його дослідження є виділення віртуальної форми мобільності як актуального сучасного феномену [8]. Віртуальна мобільність розширює можливості для саморозвитку особистості у професійній діяльності. Для фахівців спеціальної освіти віртуальний простір сприяє прояву мобільності як готовності до зміни змісту та характеру організації професійної діяльності.

Науковий інтерес до проблеми професійної мобільності відзначається в соціально-економічній сфері, в якій вона здебільшого розглядається як зміна (готовність або здатність до зміни) професії або місця роботи, що передбачає перекваліфікацію, додаткове навчання, оволодіння новими професійними знаннями та навичками, пристосування до нових робочих умов, зміну місця проживання (О. Білик, М. Біль, В. Васильченко, Н. Коваліско та ін.) [2; 9].

Професійна мобільність також вивчається в аспекті міграції, що має на меті переміщення, зміну місця проживання для професійної реалізації, кар'єрного розвитку тощо. Зокрема, О. Білик зазначає, що трудова мобільність є основою для трудової міграції, яка передбачає зміну місця роботи та відповідно територіальне переміщення [9]. Разом з тим вчена відзначає, що рух є лише одним із компонентів мобільності, складовими якої є також: здатність до оволодіння новими знаннями, готовність швидко реагувати на зміни, комунікабельність, здатність до адаптації та готовність до зміни місця проживання, соціального оточення та ін. [9, с. 247].

Нам імпонує думка О. Білик, що мобільність без зміни місця проживання може проявлятися у інвестиціях в навчання, підвищення кваліфікації. У цьому аспекті вона є значущою для примноження людського капіталу, оскільки передбачає прагнення та здат-

ність до самовдосконалення і саморозвитку [9, 249]. Відповідно для педагогічної діяльності прояви професійної мобільності виявляються і в географічному переміщенні, і в професійному розвитку.

У психології мобільність розглядається як якість та характеристика особистості. Зокрема, Л. Пілецька визначає професійну мобільність як сукупність різних характеристик особистості та форм її поведінки, що проявляються в умовах професійних змін. На думку вченої, рухливість мотиваційних, інтелектуальних та вольових процесів особистості є психологічною основою професійної мобільності [10, с. 80].

Вивчення професійної мобільності у педагогіці відрізняється від інших наук, зокрема тим, що основний акцент робиться не на зміні професії чи місця роботи в освітній галузі, а на здатності фахівця адаптуватись до нових умов, здійснити особистісний розвиток для ефективної професійної реалізації. Як зазначає Л. Пріма, це обумовлено багатofункціональністю та гнучкістю педагогічної професії. Вчена виділяє різні можливості реалізації мобільності у педагогічній діяльності, акцентуючи на тому, що особливості професії педагога передбачають часту зміну видів роботи [11, с. 344]. Варто відзначити, що професійна діяльність фахівців спеціальної освіти є також багатofункціональною та крім загальних педагогічних функцій містить й специфічні, що значно розширює можливості прояву професійної мобільності.

Ми погоджуємось з Н. Дячок, що професійна мобільність є постійною якістю сучасного педагога, яка сприяє особистісно-професійному зростанню, підвищенню кваліфікації, безперервному саморозвитку та самоосвіті в умовах постійних змін [12, с. 344]. Це твердження також доцільно використовувати в аспекті професійної мобільності фахівців спеціальної освіти.

Узагальнення досліджень проблеми професійної мобільності в різних галузях науки дозволило визначити основні напрями прояву професійної мобільності фахівців спеціальної освіти, що виявляються у зміні професії та у зміні характеристик професійної діяльності. Для нашого дослідження більший інтерес представляє другий аспект прояву професійної мобільності. Ми підтримуємо думку Л. Пріми, що професійна мобільність педагогів виявляється у змінах змісту, характеру та умов праці [11]. Разом з тим, перший напрям також може бути доцільним для вивчення в плані професійної діяльності фахівців спеціальної освіти, зважаючи на специфіку професії. Тому представимо варіанти професійної мобільності фахівців спеціальної освіти, що проявляються у готовності/здатності до зміни:

1. Професії:

- спеціальності, тобто швидкий перехід до іншої сфери діяльності, що відповідно не є позитивним фактором для професійної сфери, проте є актуальним для сучасного фахівця в цілому;

- спеціалізації, зокрема в межах спеціальності 016 Спеціальна освіта, що обумовлює актуальність формування базової основи компетентностей для швидкої перекваліфікації за умови додаткового навчання в ЗВО. Для розвитку спеціальної освіти цей варіант зберігає професійний потенціал фахівців.

2. Характеристик професійної діяльності:

- місця роботи (зі зміною або без зміни посади та функціональних обов'язків);

- посади (вчитель-дефектолог, асистент вчителя, вихователь закладів спеціальної та інклюзивної дошкільної та загальної середньої освіти, фахівець інклюзивно-ресурсного центру та ін.). Варіативність

посад як прояв мобільності обумовлений сутнісною характеристикою професії фахівця спеціальної освіти;

- кваліфікації (підвищення кваліфікації: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії; отримання педагогічних звань відповідно до чинного законодавства);

- змісту та характеру діяльності (у структурі професійної діяльності мобільність проявляється у готовності виконувати нові, інноваційні види роботи, змінювати форми та методи відповідно до ситуацій та актуальних вимог освітньої галузі);

- кар'єри (кар'єрне зростання або спад).

Визначені характеристики професійної діяльності тісно пов'язані в проявах професійної мобільності фахівців спеціальної освіти. Зокрема, зміна місця роботи може поєднуватись зі зміною посади та відповідно функціональних обов'язків. Багатофункціональність професійної діяльності фахівців спеціальної освіти передбачає готовність до діяльності у різних типах закладів, з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами, що в свою чергу є проявом горизонтальної мобільності. Зміна посади також може поєднуватись з кар'єрним зростанням або спадом, що є проявами вертикальної висхідної та

низхідної мобільності

Аналіз проблеми професійної мобільності у міждисциплінарному дискурсі дозволяє зробити наступні **висновки**. Професійна мобільність є міждисциплінарною категорією, яка в загальному характеризується готовністю до змін та адаптацією до нових умов у різних сферах життя. Узагальнення різних концептуальних підходів до вивчення професійної мобільності дозволило визначити актуальні напрями її прояву для фахівців спеціальної освіти, мобільність яких у структурі професійної діяльності може проявлятися як готовність до змін у професії різного характеру, здатність швидко адаптуватись до нових умов праці, видів професійних завдань, обов'язків та ін. Аналіз визначеної проблеми також засвідчив актуальність формування базової компетентності у фахівців спеціальної освіти різних спеціалізацій, які б дозволили більш оперативно здійснювати перекваліфікацію на суміжні спеціалізації за умови додаткового навчання в ЗВО.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень визначаємо вивчення особливостей та шляхів формування професійної мобільності фахівців спеціальної освіти у структурі професійної діяльності.

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: 10.03.2022).
2. Біл М.М. Мобільність населення: теоретична сутність і видова різноманітність. *Економіка і суспільство*. 2016. Випуск 7. С.645–652.
3. Стрюк М.І., Семерніков С.О., Стрюк А.М. Мобільність: системний підхід. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Випуск 5 (49). С.37–70.
4. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 439 с.
5. Прохоренко Т.Г. Професійна мобільність як фактор професійної успішності. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2007. Випуск 4 (35). С.167–174.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. Том VIII. 1728 с.
7. Sorokin P. Social and Cultural Mobility. New York: The Free Press. 1959. 645 p.
8. Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty-first Century / edited by J. Urry. 1st ed. London: Routledge. 1999. 272 p.
9. Білик О. Формування мобільності та міграційної рухливості носіїв людського капіталу. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2005. № 3. С.246–250.
10. Пілецька Л.С. Психологічна сутність професійної мобільності особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ: ЛАДО, 2013. Випуск 40 (1). С.368–371.
11. Пріма Р.М. Професійна мобільність фахівця як наукова проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 1. С. 127–132.
12. Дячок Н.В. Професійна мобільність як показник якості педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020. Випуск 33. С.70–75.

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]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
2. Bill, M.M. (2016). Mobilnist naseleennia: teoretychna sutnist i vydova riznomanitnist [Population mobility: theoretical essence and species diversity]. *Ekonika i suspilstvo*, 7, 645–652 [in Ukrainian].
3. Stryuk, M.I., Semernikov, S.O., Stryuk, A.M. (2015). Mobility: a systems approach. [Mobilnist: systemnyi pidkhid]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 5 (49), 37–70 [in Ukrainian].
4. Sushentseva, L.L. (2011). *Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnykh kvalifikovanykh robotnykiv u profesiino-tekhnychnykh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka* [Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice]. *Vydavnychiy dim* [in Ukrainian].
5. Prokhorenko, T.G. (2017). Professional mobility as a factor of professional success [Profesiina mobilnist yak faktor profesiinoi uspishnosti]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Iurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»*, 4 (35), 167–174 [in Ukrainian].
6. Busel, T.V. (Ed.). (2005). *Great explanatory dictionary of the Ukrainian language: 250000* [Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy: 250000]. Perun [in Ukrainian].
7. Sorokin, P. (1959). *Social and Cultural Mobility*. The Free Press.
8. Urry, J. (Ed.). (1999). *Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty-first Century*. 1st ed. London: Routledge.
9. Bilyk, O. (2005). Formation of mobility and migratory mobility of human capital [Formuvannia mobilnosti ta mihratsiinoi rukhlyvosti nosiiv liudskoho kapitalu]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu*, 3, 246–250 [in Ukrainian].
10. Piletska, L.S. (2013). Psychological essence of professional mobility of the person [Psykhologichna sutnist profesiinoi mobilnosti osobystosti]. *Aktualni problemy psykhologii*, 40 (1), 368–371 [in Ukrainian].
11. Prima, R.M. (2008). Professional mobility of a specialist as a scientific problem. [Profesiina mobilnist fakhivtsia yak naukova problema]. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 3, 127–132 [in Ukrainian].

12. Dyachok, N.V. (2020). Professional mobility as an indicator of the quality of pedagogical education [Profesiina mobilnist yak pokaznyk yakosti pedahohichnoi osvity]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 33, 70–75. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Dokuchyna Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor
Department of Special and Inclusive Education
Kamianets-Podilsky National Ivan Ohienko University
Kamianets-Podilsky, Ukraine

PROFESSIONAL MOBILITY OF SPECIAL EDUCATION SPECIALIST IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY DISCOURSE

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the problem of professional mobility of special education specialist in terms of interdisciplinary approach. The aim of the article is to analyze the problem of professional mobility of special education specialist in interdisciplinary discourse and identify options for its manifestations in professional activities. The analysis of scientific publications showed that professional mobility is the subject of research in various fields of science. Socio-economic direction of the study of professional mobility is aimed at studying the processes of changing professions, positions, jobs. For psychology, it is important to study the psychological readiness of professionals to change professions and adapt to a new one. In the pedagogical aspect, professional mobility is considered from the standpoint of changing the nature and content of activities in accordance with the new situation, new requirements and challenges of today. The generalization of different conceptual approaches to the study of professional mobility showed that in terms of professional activity of special education specialists it manifests itself in two directions: change of profession and changes in the structure of professional activity (content, working conditions, features, etc.). Readiness for changes in the profession is an urgent problem of professional training and professional development of specialists. In the aspect of mobility, it presupposes the formed readiness to change the place of work, position, qualification, content, nature of the organization of activity, etc. This area is more relevant for the development of professional potential of special education and we have identified it as promising for further research.

Key words: professional mobility, manifestations of professional mobility, special education specialists.

УДК 378.013-047.22
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.90-93

Драч Ірина Іванівна
доктор педагогічних наук, доцент
директор Інституту вищої освіти НАПН України, м.Київ, Україна
i.drach@ihed.org.ua
<https://orcid.org/0000-0001-7501-4122>

ВІДКРИТА НАУКА В УНІВЕРСИТЕТАХ: ЦІЛІ ТА ПЕРЕВАГИ

Анотація. Пріоритетним напрямом розвитку політики щодо проведення досліджень в Європейському дослідницькому просторі (ЄДП) та Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО) є Відкрита наука, яка заснована на високих стандартах прозорості, співробітництва та комунікації. Відкрита наука, максимізуючи вигоди від вільного переміщення знань, забезпечує рух до п'ятої свободи в Європі (разом зі свободою пересування товарів, послуг, осіб і капіталу). Мета статті полягає в аналізі сутності Відкритої науки, її цілей та переваг, а також необхідних змін для масштабного впровадження її практик в університетах. Використано методи аналізу, синтезу, порівняння, систематизації наукових праць зарубіжних і вітчизняних науковців, документів ЄПВО та ЄДП. Відкриту науку розглянуто як новий підхід до наукового процесу, заснований на спільній роботі та нових способах розповсюдження знань за допомогою цифрових технологій та нових інструментів спільної роботи. Зважаючи на переваги Відкритої науки, важливим є перехід до масштабного її впровадження в університетах. Це потребує змін, що охоплюють широкий спектр академічної діяльності на інституційному рівні.

Ключові слова: Європейський простір вищої освіти, Європейський дослідницький простір, Відкрита наука, політика Відкритої науки.

Вступ. Не зважаючи на різноманітність європейських університетів, зумовлену їх конкретним місцевим, регіональним та національним контекстом, можна спостерігати, що дослідження, інновації та освіта набувають все більшого значення як фактор геополітики. Університети Європи повинні обмінюватися та спільно створювати знання у глобальному масштабі на тлі іноземного втручання, загроз безпеці та політичної нестабільності. Це вимагає від європейських університетів уважно оцінити можливості співпраці на основі їх академічних цінностей [1]. Пріоритетним напрямом розвитку політики щодо проведення досліджень в Європейському дослідницькому просторі та Європейському просторі вищої освіти є Відкрита наука, заснована на високих стандартах прозорості, співробітництва та комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість імплементації концепції «Відкрита наука» підтверджується увагою до цієї проблеми з боку як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Проаналізуємо зарубіжні публікації, в яких розглядаються переваги та проблеми Відкритої науки.

S.Friesike, B.Widenmayer, O.Gassmann, T.Schildhauer у статті «Opening science: towards an agenda of open science in academia and industry» [2] стверджують, що Відкрита наука описує незворотну зміну парадигми дослідницької діяльності. Проте, як вважають автори, залишається актуальною проблема достатності цих переваг для мотивації окремих дослідників до більш відкритої науки.

E.McKiernan, P.Bourne, C.Brown, S.Buck, A.Kennal, J.Lin, D.McDougall, B.Nosek, K.Ram у статті «Point of View: How open science helps researchers succeed» [3] зазначають, що відкритий доступ, відкриті дані, відкриті джерела та інші практики зростають у популярності. Однак широкого впровадження цієї практики ще не досягнуто. Одна з причин полягає в тому, що дослідники не впевнені в тому, як розподіл роботи вплине на їх кар'єру.

H.Laine у статті «Open science and codes of conduct on research integrity» [4] акцентує увагу на концептуальному узгодженні етичних принципів дослідницької доброчесності та Відкритої науки. Для забезпечення дослідницької доброчесності в цьому дослідженні пропонуються кодекси відповідальності

поведінки дослідників.

R.Vicente-Saez, C.Martinez-Fuentes у статті «Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition» [5] представили результати систематичного огляду наукових праць щодо сучасного визначення Відкритої науки. Проаналізовано публікації з 1985 року (перше виявлене дослідження) до 2016 року. Дослідники згрупували розуміння сутності Відкритої науки у п'ять груп. Це – Відкрита наука як: знання; прозоре знання; доступне знання; спільне знання; знання для спільного розвитку.

Аналіз наведених наукових праць свідчить про те, що проблема впровадження Відкритої науки залишається актуальною. Поряд з фактами, які підтверджують потенціал Відкритої науки, недостатньо розв'язано є проблема мотивації дослідників до більшої відкритості досліджень.

Проаналізуємо наукові праці вітчизняних науковців, присвячені розгляду проблем Відкритої науки.

Особливості формування та реалізації політики Відкритої науки в країнах ЄС – Франції, Фінляндії, Нідерландах – досліджено А.Ю.Василенко. У статті «Розвиток та реалізація політики відкритої науки в країнах ЄС: приклад Франції» [6] автором на прикладі Франції проаналізовано застосування парадигми відкритої науки на державному рівні. Охарактеризовано можливості вдосконалення роботи органів державної влади, зокрема у сфері моніторингу реалізації парадигми Відкритої науки.

У статті «Формування та реалізація політики відкритої науки в країнах ЄС (на прикладі Фінляндії)» [7] А.Ю.Василенко проаналізовано процес запровадження політики Відкритої науки та визначення її стратегічних пріоритетів у Фінляндії.

Процес формування та реалізації державної політики Відкритої науки в Королівстві Нідерландів А.Ю.Василенко розглянуто у статті «Формування та реалізація політики відкритої науки в країнах ЄС (на прикладі Королівства Нідерландів)» [8]. Автором охарактеризовано стратегічні пріоритети політики Відкритої науки, досліджено основні положення та роль Національного плану Відкритої науки.

Проблеми відкритого доступу до наукової інформації досліджуються О.Бруй. У статті «Відкритий доступ до наукової інформації: університетські від-

криті архіви» [9] розкрито роль відкритого доступу у наукових комунікаціях.

С.Глібо, Ю.Пасмор у монографії «Правове забезпечення віртуалізації інфраструктури національної економіки України» [10] аналізують вплив процесів цифровізації на розвиток відкритих інновацій в Україні.

Важливість надання більших можливостей для наукових досліджень, технологічних розробок і максимального розвитку інформаційного обміну у світі віртуальної взаємодії через єдиний функціонально-інтерактивний інтерфейс порталу Європейської хмари Відкритої науки підкреслює Ю.Пасмор у статті «Сучасні проблеми цифрової науки в інноваційному суспільстві» [11, с.142–149].

На актуальності створення та супроводу інституційного репозитарія як певного тренду у формуванні цифрового архіву досягнень як окремого вченого, так і певних галузей наголошує Н.Пасмор у статті «Цифрові сервіси Е-науки: бібліотечний контекст» [12]. Інституційний репозитарій, на думку вченої, має стати механізмом інтеграції особистих наукових здобутків у світовий Інтернет-простір.

Визначенню теоретичних і методичних засад розвитку комунікативної функції бібліотеки для організації її системно-інтеграційної взаємодії з відкритою наукою присвячена стаття В. Копаньової «Наукова комунікація: від відкритого доступу до відкритої науки» [13, с.35–45].

Таким чином, вітчизняні дослідники акцентують увагу на аналізі реалізації політики Відкритої науки в країнах ЄС, відкритого доступу до наукової інформації, впливу процесів цифровізації на розвиток відкритих інновацій в Україні, розвитку інформаційного обміну у світі віртуальної взаємодії через єдиний функціонально-інтерактивний інтерфейс порталу Європейської хмари Відкритої науки, актуальності створення та супроводу інституційних репозитаріїв, актуальності функціональної трансформації бібліотеки з елементу наукової інфраструктури в учасника дослідницької діяльності. Водночас актуальною проблемою залишається аналіз сутності Відкритої науки, її цілей та переваг, а також необхідних змін для масштабного впровадження політики Відкритої науки в університетах.

Метою статті є аналіз сутності Відкритої науки, її цілей та переваг, а також необхідних змін для масштабного впровадження політики Відкритої науки в університетах. Використовувалися **методи** аналізу, синтезу, порівняння, систематизації наукових праць зарубіжних і вітчизняних науковців та документів ЄПВО та ЄДП для імплементації концепції «Відкрита наука».

Виклад основного матеріалу. Необхідність розвитку співпраці з Європейським дослідницьким простором, підтримки розроблення матеріалів з Відкритої науки та освіти для обміну знаннями та ресурсами з відкритою ліцензією, що уможливило легке поширення серед стейкхолдерів вищої освіти [14], актуалізує цифрову трансформацію наукової діяльності ЗВО.

Покращення обміну, передачі та доступу до наукових знань шляхом трансферу знань та відкритих інновацій забезпечує імплементація концепції «Відкрита наука» [15].

Відкрита наука представляє новий підхід до наукового процесу, заснований на спільній роботі та нових способах розповсюдження знань за допомогою цифрових технологій та нових інструментів спільної роботи. Ідея фіксує системну зміну способу науки і дослідження: перехід від стандартної практи-

ки оприлюднення результатів досліджень у наукових публікаціях до обміну та використанню всіх наявних знань на більш ранній стадії процесу дослідження [16].

Цілями Відкритої науки є: відкритість даних; розвиток Європейської хмари відкритої науки як об'єднаної екосистеми інфраструктур даних досліджень; розроблення показників нового покоління щодо оцінювання якості та впливу досліджень; вільний доступ до всіх рецензованих наукових публікацій; заохочення раннього обміну різними видами наукових результатів; визнання відкритості наукової діяльності в системах оцінювання наукової кар'єри дослідників; відповідність усіх досліджень, що фінансуються в ЄС, загально узгодженим стандартам дослідницької доброчесності; набуття вченими Європи необхідних навичок щодо використання процедур та практик Відкритої науки шляхом забезпечення підтримки їх навчання; забезпечення можливості широкої громадськості зробити значний внесок у виробництво наукових знань в Європі [17].

Переваги Відкритої науки полягають у: підвищенні ефективності науки за рахунок зменшення дублювання та витрат на створення, передачу та повторне використання даних; підвищенні прозорості та якості у процесі підтвердження достовірності результатів досліджень; прискоренні передачі знань, сприяння швидшому переходу від досліджень до інновацій; збільшенні впливу результатів досліджень на економіку; ефективнішій відповіді на глобальні виклики, які вимагають скоординованих міжнародних дій; сприянні залученню громадян до досліджень, активної участі в наукових експериментах та зборі даних [18].

Європейські університети будуть працювати у рівних умовах на глобальному та внутрішньому рівнях, забезпечуючи обмін знаннями, даними та максимізуючи вигоди від вільного переміщення знань, дослідників та тих, хто навчається (п'ята свобода) [17]. (Примітка: всередині економічної зони ЄС діють чотири основні свободи, а саме – свобода пересування товарів, свобода пересування послуг, свобода пересування осіб і свобода пересування капіталу [19]).

Для переходу до масштабного впровадження практики Відкритої науки в університетах необхідні зміни, що охоплюють широкий спектр академічної діяльності на інституційному рівні [17]. Такі зміни передбачають: сприяння збільшенню передачі знань та співпраці між академічним та неакадемічним секторами; орієнтацію на передачу знань в контексті діджиталізації; оптимізацію ролі університетів у дослідницьких інфраструктурах.

Висновки. У документах Європейської комісії Відкрита наука розглядається як новий підхід до наукового процесу, заснований на спільній роботі та нових способах розповсюдження знань за допомогою цифрових технологій та нових інструментів спільної роботи. Відкрита наука уможливило свободу пересування знань і є п'ятою свободою (разом зі свободою пересування товарів, послуг, осіб і капіталу) в Європейському Союзі. Перевагами Відкритої визначено наступні: підвищенні ефективності науки за рахунок зменшення дублювання та витрат на створення, передачу та повторне використання даних; підвищенні прозорості та якості у процесі підтвердження достовірності результатів досліджень; прискоренні передачі знань, сприяння швидшому переходу від досліджень до інновацій; збільшенні впливу результатів досліджень на економіку; ефективнішій відповіді на глобальні виклики, які вимагають скоординованих міжнародних дій; сприянні залученню

громадян до досліджень, активної участі в наукових експериментах та зборі даних. Для переходу до масштабного впровадження практики Відкритої науки в університетах необхідні зміни, що охоплюють широкий спектр академічної діяльності на інститу-

ційному рівні і передбачають: сприяння збільшенню передачі знань та співпраці між академічним та неакадемічним секторами; орієнтацію на передачу знань в контексті діджиталізації; оптимізацію ролі університетів у дослідницьких інфраструктурах.

Список використаної літератури

1. Universities without walls. A vision for 2030. URL: <https://www.eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf> (дата звернення: 24.03.2022).
2. Friesike S, Widenmayer B., Gassmann O., Schildhauer T. Opening science: towards an agenda of open science in academia and industry. *The Journal of Technology Transfer*. 2015. Vol. 40. P.581–601.
3. McKiernan E., Bourne P., Brown C., Buck S., Kennal A., Lin J., McDougall D., Nosek B., Ram K. Point of View: How open science helps researchers succeed. *Biochemistry and Chemical Biology*. 2016. № 6. URL: <https://elifesciences.org/articles/16800>
4. Laine H. Open science and codes of conduct on research integrity. *Informaatiotutkimus*. 2018. № 4(37). P.48–74.
5. Vicente-Saez R., Martinez-Fuentes C. Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition. *Journal of Business Research*. 2018. № 88. P.428–436.
6. Василенко А. Ю. Розвиток та реалізація політики відкритої науки в країнах ЄС: приклад Франції. Державне управління: теорія та практика. 2019. № 1. С.71–77.
7. Василенко А.Ю. Формування та реалізація політики відкритої науки в країнах ЄС (на прикладі Фінляндії). Державне управління: удосконалення та розвиток. 2020. № 4. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/4_2020/62.pdf
8. Василенко А.Ю. Формування та реалізація політики відкритої науки в країнах ЄС (на прикладі Королівства Нідерландів). Вісник Національної академії державного управління при Президенті України. 2019. № 4. С.56–62.
9. Бруй О. Відкритий доступ до наукової інформації: університетські відкриті архіви. 2007. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/99>.
10. Правове забезпечення віртуалізації інфраструктури національної економіки України: монографія / за ред.: С.В.Глібо, А.В.Стрижкова. Харків: НДІ прав. забезп. інновац. розвитку НАПрН України, 2019. 184 с.
11. Пасмор Ю.В. Сучасні проблеми цифрової науки в інноваційному суспільстві. Сучасні проблеми розвитку права та економіки в інноваційному суспільстві: зб. наук. праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Велико-Тирново, Болгарія: Access Press, 2020. С.142–149.
12. Пасмор Н.В. Цифрові сервіси Е-науки: бібліотечний контекст. Регіональні інноваційні інновації: завдання та шляхи вирішення: зб. наук. пр. за мат.-лами Круглого столу. Харків. НДІ ПЗІР. НАПрН України. С.97–103.
13. Копанєва В.О. Наукова комунікація: від відкритого доступу до відкритої науки. Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2017. №2. С.35–45.
14. Rome Ministerial Communiqué: URL: http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (дата звернення: 24.03.2022).
15. European Research Area. Roadmap 2015–2020. URL: <https://era.gv.at/era/era-2000-2021/era-roadmap/european-era-roadmap-2015-2020> (дата звернення: 24.03.2022).
16. Open innovation, open science, open to the world – a vision for Europe. URL: http://publications.europa.eu/resource/cellar/3213b335-1cbc-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2 (24.03.2022) (дата звернення: 24.03.2022).
17. Towards a 2030 vision on the future of universities in Europe. Policy Report. Centre for Strategy & Evaluation Services LLP. 2020. 198 p.
18. Open Science (2019). URL: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/research_and_innovation/knowledge_publications_tools_and_data/documents/cc_rtd_factsheet-open-science_2019.pdf (дата звернення: 24.03.2022)
19. Договір про Європейський Союз від 07.02.1992 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_029#Text. (дата звернення: 24.03.2022)

References

1. Universities without walls. A vision for 2030. <https://www.eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf>.
2. Friesike, S., Widenmayer, B., Gassmann, O., & Schildhauer, T. (2015). Opening science: towards an agenda of open science in academia and industry. *The Journal of Technology Transfer*, 40, 581–601.
3. McKiernan, E., Bourne P., Brown, C., Buck, S., Kennal, A., Lin, J., McDougall, D., Nosek, B., & Ram, K. (2016). Point of View. How open science helps researchers succeed. *Biochemistry and Chemical Biology*, 6. URL: <https://elifesciences.org/articles/16800>
4. Laine, H. (2018). Open science and codes of conduct on research integrity. *Informaatiotutkimus*, 4 (37), 48–74.
5. Vicente-Saez, R., & Martinez-Fuentes, C. (2018). Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition. *Journal of Business Research*, 88, 428–436.
6. Vasylenko, A. (2019). Rozvytok ta realizatsiia polityky vidkrytoi nauky v krainakh YeS: pryklad Frantsii [Development and implementation of open science policy in the EU: the example of France]. *Derzhavne upravlinnya: teoriya ta praktika*, 1, 71–77. [in Ukrainian].
7. Vasylenko A.Iu. (2020). Formuvannia ta realizatsiia polityky vidkrytoi nauky v krainakh YeS (na prykladi Finliandii) [Formation and implementation of open science policy in EU countries (on the example of Finland)]. *Derzhavne upravlinnya: udoskonalennia ta rozvytok*, 4. http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/4_2020/62.pdf [in Ukrainian].
8. Vasylenko A.Iu. (2019). Formuvannia ta realizatsiia polityky vidkrytoi nauky v krainakh YES (na prykladi Korolivstva Niderlandiv) [Formation and implementation of open science policy in EU countries (on the example of the Kingdom of the Netherlands)]. *Visnik Natsionalnoyi akademii derzhavnogo upravlinnya pri Prezidentovi Ukraini*, 4, 56–62. [in Ukrainian].
9. Brui, O. (2007). Vidkrytyi dostup do naukovi informatsii: universytetski vidkryti arkhivy [Open access to scientific information: university open archives]. <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/99>. [in Ukrainian].
10. Hlibko, S., & Strizhkova, A. (Eds.). (2019). *Pravove zabezpechennia virtualizatsii infrastruktury natsionalnoi ekonomiky Ukrainy* [Legal support of virtualization of infrastructure of national economy of Ukraine]. NDI prav. zabezp. innovats. rozvytku NAPrN Ukrainy. [in Ukrainian].
11. Pasmor, Yu. (2020). Suchasni problemy tsyfrovoy nauky v innovatsiinomu suspilstvi [Modern problems of digital science in the innovative society]. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference – Modern problems of development of law and economics in an innovative society* (pp.142–149). Access Press. [in Ukrainian].
12. Pasmor, N. (2019). Tsyfrovii servisy E-nauky: biblioteknyi kontekst [Digital services of E-science: library context]. *Proceedings of Round table – Regional innovations: tasks and solutions* (pp.97–103). NAPrN of Ukraine. [in Ukrainian].
13. Kopaniyeva, V. (2017). Naukova komunikatsiia: vid vidkrytoho dostupu do vidkrytoi nauky [Scientific communication: from open access to open science]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia*, 2, 35–45. [in Ukrainian].

14. Rome Ministerial Communiqué (2020). <https://erasmusplus.org.ua/novyny/3131-bologna-conference-in-rome-19-nov-2020.htm>.
15. European Research Area (2015). Roadmap 2015–2020. <https://era.gv.at/era/era-roadmap/european-era-roadmap-2015-2020>.
16. Open innovation, open science, open to the world – a vision for Europe (2015). http://publications.europa.eu/resource/cellar/3213b335-1cbc-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2
17. Towards a 2030 vision on the future of universities in Europe. Policy Report (2020). Centre for Strategy & Evaluation Services LLP.
18. Open Science (2019). https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/research_and_innovation/knowledge_publications_tools_and_data/documents/ec_rtd_factsheet-open-science_2019.pdf
19. Dohovir pro Yevropeyskyi Soiuz vid 07.02.1992 r. [Treaty on European Union]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_029#Text. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 27.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 02.04.2022 р.

Drach Iryna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

OPEN SCIENCE IN UNIVERSITIES: GOALS AND BENEFITS

Abstract. Open science, based on high standards of transparency, cooperation and communication, is a priority for the development of research policy in the European Research Area (ERA) and the European Higher Education Area (EHEA). The purpose of the article is to analyse the essence of Open Science, its goals and benefits, as well as the necessary changes for large-scale implementation of Open Science policy in universities. Methods of analysis, synthesis, comparison, systematization of scientific works of foreign and domestic scientists and documents of EHEA and ERA are used. Open science is seen as a new approach to the scientific process based on collaboration and new ways of disseminating knowledge through digital technologies and new tools for collaboration. The main goal of Open Science is to improve the exchange, transfer and access to scientific knowledge. The advantages of Open Science are defined as follows: increasing the efficiency of science by reducing duplication and costs of creating, transmitting and reusing data; increasing transparency and quality in the process of confirming the reliability of research results; accelerating the transfer of knowledge, promoting a faster transition from research to innovation; increasing the impact of research results on the economy; a more effective response to global challenges that require coordinated international action; promoting the involvement of citizens in research, active participation in scientific experiments and data collection. It is concluded that Open Science, by maximizing the benefits of the free movement of knowledge, provides a movement towards the fifth freedom in Europe (along with the freedom to move goods, services, persons and capital). The transition to large-scale implementation of Open Science practice in universities requires changes that cover a wide range of academic activities at the institutional level and include: promoting increased knowledge transfer and cooperation between the academic and non-academic sectors; focus on knowledge transfer in the context of digitalization; optimizing the role of universities in research infrastructures.

Key words: European Research Area, European Higher Education Area, Open Science, Open Science policy.

УДК 378.093.5:7:37.015.3:159.954-057.87.001.891
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.94-97

Дун Цзяньбін

Аспірант

НПУ ім. М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
liudastepanova@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-7074-2080

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. Актуальність проблеми дослідження визначається тим, що в науковій літературі немає усталеного визначення і розуміння поняття творчого потенціалу та однозначного мірила, якісних показників цього явища, критеріїв оцінки в контексті творчої діяльності. Мета статті – висвітлення сутності творчого потенціалу особистості та узагальнення поглядів науковців щодо його формування у студентів факультетів мистецтв закладів вищої освіти педагогічного профілю. У статті за допомогою методів аналізу, порівняння, систематизації наукових джерел проведено теоретичний аналіз проблеми формування творчого потенціалу студентів мистецьких факультетів закладів вищої освіти. Застосування методу наукового узагальнення дозволило узагальнити погляди сучасних науковців щодо розуміння сутності творчого потенціалу у психологічному, культурологічному, педагогічному аспектах, представити підходи, напрямки та засоби реалізації означеного феномена в закладах вищої освіти. Результатом дослідження є окреслення автором значення формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у процесі їх підготовки до мистецької діяльності та змісту освітнього процесу, що забезпечує їх готовність до майбутньої професії.

Ключові слова: потенціал, творчість, особистісний розвиток, освітній процес, мистецька діяльність.

Вступ. З огляду на затребуваність у сучасних умовах суспільного розвитку фахівців зі сформованим творчим потенціалом, які здатні бути конкурентоспроможними, ефективними у своїй галузі, проблема формування творчого потенціалу студентів мистецьких факультетів закладів вищої освіти набуває особливого значення і потребує різнобічного дослідження. «Завдання розвивати творчий потенціал особистості ґрунтується на людиноцентристській парадигмі сучасної вищої освіти й має на меті дати поштовх розвитку та розкриттю потенційних здібностей особистості, спрямувати їх у русло творчого відношення до майбутньої професії, сприйняття культури, самовиховання та самовдосконалення» [1, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу у вивченні проблеми розвитку творчої особистості студентів у освітньому процесі факультетів мистецтв закладено в дослідженнях О. Рудницької, О. Олексюк, Г. Падалки, С. Решетняк, О. Цолокової та інших науковців. Питання формування та розвитку творчого потенціалу особистості розглянуто науковцями у контексті проблем сучасної освіти (Н. Остапенко), употужнення здібностей особистості (С. Шандрук), спрямування її мисленнєвої діяльності (В. Ашанин, Я. Пугач, В. Друзь, С. Пятисоцкая), розвитку творчих здібностей та потенціалу студентів у навчальному процесі (О. Мілашовська), зокрема, засобами українського народного мистецтва (І. Форостюк), професійного становлення майбутнього вчителя хореографії (С. Калашник, С. Куценко), у дисертаціях останніх років, щодо висвітлення означеної проблеми стосовно бакалаврів музичного мистецтва (Ці Сянбо) та ін. Відзначаючи важливість здійснених наукових напрацювань, акцентуємо недостатню розробленість проблеми формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв, що виступає підґрунтям успішності їхньої майбутньої педагогічної діяльності.

Метою статті є висвітлення сутності творчого потенціалу особистості та узагальнення поглядів науковців щодо його формування у студентів факультетів мистецтв закладів вищої освіти педагогічного

профілю. **Методи дослідження** – теоретичний аналіз, порівняння, систематизація наукових джерел, наукове узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Завдання сучасної теорії і практики мистецької освіти пов'язані з реформуванням системи освіти, що визначає актуалізацію пошуку нових підходів і шляхів вирішення проблеми формування творчого потенціалу майбутнього вчителя мистецької галузі – широко освіченої, культурної, духовної особистості, спроможної формувати в своїх учнях готовність творчо реагувати на виклики сучасності, організовувати свою педагогічну діяльність відповідно до гуманістичної освітньої парадигми.

Поняття «творчий потенціал особистості» належить до тих категорій, у визначенні і розумінні яких у науковій літературі існує безліч підходів. Це пов'язано з багатозначністю, багатаспектністю поняття стосовно застосування у різних галузях життя і діяльності людини. Немає і однозначного мірила, якісних показників цього явища, критеріїв оцінки в контексті творчої діяльності, оскільки поняття «творчість» та «потенціал» самі по собі за своєю сутністю є неоднозначними і суперечливими, що підтверджується визначеннями у довідниковій літературі, висновками у роботах науковців. Так, творчість людини, як справедливо зазначає С. Шандрук, – явище «складне, багатогранне, суперечливе, екзистенційне, психодуховне, вона передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, переживань, знань, умінь, цінностей, смислів, завдяки яким створюється новий, оригінальний та унікальний продукт» [2, с. 86].

Творчість є компонентом мисленнєвої діяльності людини і складає психологічне середовище її прояву, оскільки є процесом, здатним забезпечити зв'язок минулого і корекцію сьогодення для пошуку прийдешнього [3, с. 176]. На інтелектуалізацію проблем творчості в сучасній психології вказує також В. Роменець [4]. Спираючись на визначення Я. Пономарьовим творчості як «необхідної умови розвитку матерії», що впливає і на самі форми творчості та його розуміння творчості людини як однієї з означених форм, вітчизняні вчені розглядають творчість

у широкому сенсі як «механізм розвитку; як пристосувальну взаємодію, що забезпечує адаптацію до навколишнього середовища перебування», а творчість окремої людини – як «однієї з конкретних форм виявлення такого механізму» [3, с. 175.]. Значить, творчість повинна розглядатися як механізм розвитку у взаємодії, тобто, як взаємодія, що сприяє розвитку.

Отже, за визначенням психологів, поняття творчого потенціалу стає зрозумілішим у контексті розвитку особистості, точніше, мова йде про «різницю у розвитку кожної особистості», яка зумовлюється саме її творчим потенціалом. «Про справжні творчі можливості конкретної людини ми можемо доказово, а не гіпотетично, говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів» [5, с. 1]. Водночас, В. Моляко, вернувшись до сутності поняття «потенціал» як можливості щось здійснювати, зазначає, що «творчий потенціал» у найпростішому тлумаченні, можна розуміти як «ресурс творчих можливостей людини», і зауважує, що «творчий потенціал – не суцільне автономне утворення, а складна підсистема, яка тісно (невідривно) переплітається з іншими структурними складовими психіки – в даному випадку з її, умовно кажучи, елементами, що детермінують творчі процеси» [5, с. 17].

Творчий потенціал як «інтегративну цілісність природних задатків, особливостей пізнавальної діяльності та соціальних надбань людини, яка забезпечує їй можливість реалізуватися у творчій діяльності» розуміє І. Форостюк [1, с. 3]. Вчена наголошує, що розвивається творчий потенціал у процесі збагачення творчого досвіду через поетапно організовану творчу діяльність, спрямовану на формування потреби у творчості. Суголосними поглядам науковиці є висновки Ці Сянбо щодо творчого потенціалу як «інтегративної якості особистості, яка відображається у її відношенні до творчості», як сукупності її життєвого досвіду, можливостей і здібностей [6, с. 21]. Розуміючи під творчим потенціалом компетенцію фахівця, С. Решетняк зазначає: «Однією з найбільш затребуваних компетенцій, очікуваних працедавцями від випускників ВНЗ повсюди у світі, є творчий потенціал людини» [7, с. 202]. Таким чином, поняття «творчий потенціал», «творча компетентність» і «творча особистість» у освітньому процесі закладів вищої освіти повинні розглядатися у взаємозв'язку. У цьому контексті О. Мілашовська вважає, що «для посилення творчої компоненти у навчальному процесі необхідно сформувати у студентів риси творчої особистості, що здатна самореалізуватися у післявузівському періоді свого життя» [8]. На особистісні якості студентів, що обрали професію педагога, вказує Н. Сулаєва, яка відзначає, що «вибір молодого людиною професії педагога, як правило, визначається її особистісними якостями, активністю, ініціативністю, певним рівнем креативності, що часто підкріплюється досягненнями в різних видах мистецької чи громадської діяльності» [9, с. 18], а проблема формування творчого потенціалу майбутнього педагога потребує свого вирішення з самого початку навчання студента в закладі вищої освіти.

У розумінні творчого потенціалу особистості вчені також вказують на природу та культуру відповідні її можливості, які «формується й розкриваються в процесі навчальної підготовки й у подальшій її діяльності, ведуть до отримання продуктивного результату у вирішенні завдань нестандартними методами педагогічного впливу, засобами мистецтва, відбиваючи основу загальної й педагогічної культури» [10]. Досліджуючи сутність творчого потенціалу особистості в межах проблематики сучасної освіти,

Н. Остапенко під потенціалом розуміє «динамічне інтегральне утворення, яке визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до оволодіння і продуктивного здійснення різних видів діяльності» [11, с. 90]. Щодо творчого потенціалу особистості зазначає, що це складна система «психогенетичних та психологічних якостей, інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, сукупність здібностей, можливостей та властивостей до здійснення творчої діяльності» [11, с. 90]. Означена система включає генерування неординарних підходів для здійснення цієї діяльності, що сприяють знаходженню якісно нових рішень окреслених проблем, та задоволення потреб суб'єкта у саморозвитку, творчій самореалізації.

На основі розуміння сутності творчого потенціалу науковців у психологічному, культурологічному, педагогічному аспектах, представимо деякі напрями та шляхи реалізації формування творчого потенціалу студентів у сучасних наукових дослідженнях, актуалізуючи, зокрема його змістову основу відповідно до якості освіти в українських вишах. Зокрема, Л. Петришин у своєму дослідженні визначає такі взаємообумовлені напрями формування творчого потенціалу особистості майбутнього педагога, як теоретичний, методичний, особистісно-професійний [12]. Теоретичний напрямок у концепції дослідниці пов'язаний із застосуванням творчих проблемних завдань; методичний – із застосуванням креативних методик, технік, ігор; особистісно-професійний – із стимулюванням творчих здібностей студентів.

Формування у студентів творчих здібностей визначається якістю освіти; спрямуванням до розвитку і творчого ставлення до майбутньої професії, сприйняття культури, саморозвитку та самовдосконалення (І. Форостюк). Готовність випускника до майбутньої творчої діяльності характеризується набутими у процесі навчання у виші знаннями, навичками та вміннями, мистецьким досвідом самостійної творчої роботи, художньо-естетичним досвідом, а також здатністю до самореалізації та постійного самовдосконалення, що в комплексі ведуть до реалізації всіх творчих можливостей особистості, ресурс яких і складає поняття «творчий потенціал».

На нашу думку, процес накопичення мистецького досвіду в контексті проблеми формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв закладів вищої освіти педагогічного профілю варто розглядати також у естетично-ціннісному аспекті творчої діяльності, який вважаємо визначальним для становлення особистості майбутнього педагога, адже володіння культурними цінностями впливає на якість, зміст і форми його творчої самореалізації, на розвиток особистісних якостей, на власне розуміння, тлумачення та виконання творів мистецтва. Вагоме місце у формуванні творчого потенціалу студентів мистецьких факультетів займає також знання мистецтва у різних його видах, орієнтація у стилях, напрямках, широта поглядів, адже коло інтересів студента, його загальний розвиток позначаються на його творчій індивідуальності, мисленні і, врешті решт, на якості власного творчого продукту.

В. Куценко, вбачаючи формування творчого потенціалу студентів в різних формах імпровізації, з чим ми повністю погоджуємося, зазначає, що ворогами цього процесу є «стереотипне мислення, низька самооцінка та страх перед невдачею чи помилкою» [13, с. 285]. Зауважимо, що успішності у формуванні навичок імпровізації сприяє постійне спрямування студентів мистецьких спеціальностей у ході їх фахової підготовки на розвиток уяви та фантазії, на що,

звичайно, впливають такі фактори становлення та реалізації творчого потенціалу, визначені Л. Овсянечкою: «задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості)». Серед них саме останній «визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації» [14, с. 9].

Вищевикладене дозволяє зробити наступні **висновки**. У сучасних наукових дослідженнях підкреслюється важливість формування творчого потенціалу майбутніх фахівців, зокрема, студентів факультетів мистецтв, який розглядається у контексті розвитку особистості. Узагальнюючи дослідження сучасних науковців, творчий потенціал майбутніх фахівців можна представити як системне утворення, що відображає ресурсні можливості особистості

у процесі її розвитку на основі творчих задатків та особистісних якостей, набуття досвіду творчої діяльності. Водночас, спостерігається багатоаспектність у підходах до розуміння сутності означеного поняття. Освітній процес, спрямований на формування творчого потенціалу студентів, передбачає розвиток здатності до набуття мистецьких знань; здатності до творчості, що включає мисленнєвий компонент, естетично-ціннісний аспект творчої діяльності, розвиток уяви та фантазії, здатності до імпровізації; потреби у саморозвитку та самовдосконаленні. Отже, в освітньому процесі підготовки студентів факультетів мистецтв до майбутньої педагогічної діяльності дана проблема є актуальною і потребує подальшого вивчення, зокрема, визначення педагогічних умов, що забезпечать формування творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Форостюк І. В. Розвиток творчого потенціалу студентської молоді засобами українського народного мистецтва: автореф. канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ. 2010. 20 с.
2. Шандрук С. Творчість як уполужнення здібностей особистості. *Психологія і суспільство*. 2015. №3. С. 86–91.
3. Ашанин В. С., Пугач Я. И., Друзь В. А., Пятисоцкая С. С. Мыслительная деятельность в структуре общей деятельности и творчество в структуре мыслительной деятельности. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. №2. 2012. С.174–183.
4. Роменець В. А. Психологія творчості. Навч. посібник для студентів вузів. 3-є вид. Київ. 2004. 287 с.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень /за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Рута. 2006. 320 с.
6. Ці Сянбо. *Формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2016. 216 с.
7. Решетняк С. Б. Розвиток творчого потенціалу студента в навчальному процесі ВНЗ. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2012, Вип.56. С. 202–208.
8. Мілашовська О. І. Розвиток творчих здібностей студентів у навчальному процесі. *Ефективна економіка*. 2013. №11. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2512> (дата звернення: 12.02.2022)
9. Сулаєва Н. В. Розвиток творчого потенціалу студентів спеціальності «дошкільна освіта» у неформальних мистецьких колективах. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9648/1/2.pdf> (дата звернення: 12.02.2022)
10. Мурсамітова І. А., Матліна О. В. Розвиток творчого потенціалу особистості засобами мистецтва як умова її професійної спрямованості. URL: http://www.confcontact.com/20102911/5_mursam.htm (дата звернення: 12.02.2022)
11. Остапенко Н. І. Творчий потенціал особистості у контексті проблем сучасної освіти. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 2. С. 88–91.
12. Петришин Л. Й. Змістовий аспект формування креативності майбутніх соціальних педагогів як запорука ефективності їх професійної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 30. С. 127–131. (дата звернення: 12.02.2022)
13. Куценко С. В. Використання творчих завдань у процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії на заняттях народно-сценічного танцю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7 (33). С. 277–287.
14. Овсянечка Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма. *Соціальна психологія*. 2004. №2. С. 140–145.

References

1. Forostiuk, I.V. (2010). *Rozvytok tvorchoho potentsialu studentskoi molodi zasobamy ukraïnskoho narodnoho mystetstva* [The Development of Creativity of Young Students by the means of Ukrainian Folk Arts] (Extended abstract of candidate's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
2. Shandruk, S. (2015). Tvorchist yak upotuzhnenia zdibnostei osobystosti. [Creativity as increasing abilities of the individuality]. *Psychology and society*, 3, 86–91. [in Ukrainian].
3. Ashanyin, V.S., Puhach, Ya.Y., Druz, V.A., & Piatysotskaia, S.S. (2012). Myslitel'naya deyatel'nost v strukture obshchey deyatel'nosti i tvorchestvo v strukture myslitel'noy deyatel'nosti [Mental activity in the structure of general activity and creativity in the structure of mental activity]. *Slobozhansky scientific and sports bulletin*, 2, 174–183. [in Ukrainian].
4. Romenets, V.A. (2004). *Psykholohiia tvorchosti. Navch. posibnyk dlia studentiv vuziv* [Psychology of creativity. Teaching manual for university students]. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Moliako, V.O., & Muzyka, O.L. (2006). *Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriya, metodika, rezultati doslidzhen* [Abilities, creativity, talent: theory, methods, research results]. Ruta. [in Ukrainian].
6. Tsi Sianbo. (2016). *Formuvannia khudozhno-tvorchoho potentsialu bakalavriv muzychnoho mystetstva* [Artistic and creative potential formation of bachelors of music] (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv. [in Ukrainian].
7. Reshetniak, S.B. (2012). Rozvytok tvorchoho potentsialu studenta v navchalnomu protsesi VNZ [Developing creative potential of a student in university]. *Social technologies: current issues of theory and practice*, 56, 202–208. [in Ukrainian].
8. Milashovska, O.I. (2013). Rozvytok tvorchykh zdibnostei studentiv u navchalnomu protsesi [Development of creative abilities of students in the learning process]. *Efficient economy*, 11. <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2512> [in Ukrainian].
9. Sulaieva, N.V. *Rozvytok tvorchoho potentsialu studentiv spetsialnosti "doskylna osvita" u neformal'nykh mystetskykh kolektyvakh* [Student creative development of specialties "preschool education" in informal art groups]. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9648/1/2.pdf>
10. Mursamitova, I.A., & Matlina, O.V. *Rozvytok tvorchoho potentsialu osobystosti zasobamy mystetstva yak umova yii profesiinoi spriamovanosti* [Development of creative potential of the person by means of art as a condition of its professional orientation]. http://www.confcontact.com/20102911/5_mursam.htm
11. Ostapenko, N.I. (2013). Tvorchyi potentsial osobystosti u konteksti problem suchasnoi osvity [Creative Potential of a Personality in the Context of the Problems of Modern Education]. *Current issues of art pedagogy*, 2, 88–91. [in Ukrainian].
12. Petryshyn, L.Y. (2014). Zmistovyi aspekt formuvannia kreatyvnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv yak zaporuka efektyvnosti yikh profesiinoi diialnosti [The content aspect of the formation of future social teachers creativity as a guarantee of the effectiveness of their professional activities]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social*

- Work», 30, 127–131. [in Ukrainian].
13. Kutsenko, S.V. (2013). Vykorystannia tvorchykh zavdan u protsesi formuvannia tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia khoreohrafi na zaniattiakh narodno-stsenichnoho tantsiu [Using creative tasks in forming creative potential of the future choreography teacher at folk-stage dancing lessons]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 7 (33), 277–287. [in Ukrainian].
14. Ovsianetska, L. (2004). Tvorchyi potentsial liudyny: sotsialno-psykholohichna paradyhma [Creative potential of the person: socio-psychological paradigm]. *Social psychology*, 2, 140–145. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Dong Jianbing

PhD Student

M.P.Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF FACULTIES OF ARTS IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCH

Abstract. The article actualizes the search for new approaches and ways to solve the problem of forming the creative potential of future teachers of the arts. The urgency of the research problem is determined by the fact that in the scientific literature there is no established definition and understanding of the concept of creative potential and unambiguous criteria, qualitative indicators of this phenomenon, evaluation criteria in the context of creative activity. The purpose of the article is to highlight the essence of the creative potential of the individual and to generalize the views of scientists on its formation in students of art faculties of higher education institutions of pedagogical profile. The methods of the research – theoretical analysis, comparison, systematization of scientific sources, scientific generalization. With the help of the marked methods the author has conducted a theoretical analysis of the problem of forming the creative potential of students of art faculties of higher education institutions, generalization of views of modern scientists on understanding the essence of creative potential in psychological, cultural, pedagogical aspects. It has been established that the concepts of "creative potential", "creative competence" and "creative personality" in the educational process of higher education institutions should be considered in the conjunction. The formation of creative potential of future professionals in modern research has been considered in the context of personality development. It has been found that the problem of forming the creative potential of future teachers involves the development of personal qualities of students, and needs its solution from the first steps of their education in a higher education institution by non-standard methods of pedagogical influence. The solution of the outlined problem provides meeting the needs of the unsub in self-development, creative self-realization. The approaches, directions and means of realization of this phenomenon in higher education institutions have been presented in the article. The author's outline of the importance of forming the creative potential of students of art faculties in the process of their preparation for artistic activity and the content of the education process which ensures their readiness for future professions is the result of the study.

Key words: potential, creativity, personality development, educational process, artistic activity.

УДК 371.13:371.15
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.98-102

Зобенько Наталія Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра початкової освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна
nsagarda07@vu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-3833-958X>

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Ефективна та успішна організація освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти можлива лише за умови спеціальної системної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів з дітьми з особливими освітніми потребами. Метою статті є обґрунтування та аналіз теоретичних аспектів професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти в рамках закладу вищої освіти. Методи дослідження – аналіз, синтез, узагальнення теоретичних аспектів професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти в рамках закладу вищої освіти. Оновлені умови функціонування закладів загальної середньої освіти зумовлюють оновлення системи підготовки педагогічних кадрів, переструктуризації, спеціальної професійної підготовки педагогів у закладах вищої освіти. Кінцевим результатом професійної підготовки є формування педагогічної компетентності, що забезпечить готовність і здатність особистості здійснювати інклюзивне навчання молодших школярів в умовах закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього учителя початкових класів, професійна компетентність педагога, професійна готовність, діти з особливими освітніми потребами.

Вступ. У сучасних умовах інклюзія стала пріоритетною в освітній політиці нашої держави. Підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних до виконання професійної педагогічної діяльності, спрямованої на створення умов для якісного та успішного навчання учнів є одним із найважливіших завдань закладів вищої освіти, які готують фахівців психолого-педагогічної діяльності.

Так, у Концепції Нової української школи закладені прогресивні ідеї щодо важливості підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Запровадження інклюзивної політики в освіті розкриває «Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки», у якій проголошено пріоритетним завданням розроблення ефективної системи інклюзивного навчання; висунуто вимоги до модернізації системи професійної підготовки педагогічних працівників, здійснення професійної підготовки майбутніх учителів у закладі вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, а також підготовки висококompетентних фахівців, які здатні демонструвати розвинені інтелектуальні професійні й особистісні якості в інноваційному освітньому просторі. Основні вимоги до підготовки педагогічних працівників і рівня їх професіоналізму зазначені у законах: «Про загальну середню освіту», «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Державній національній програмі «Освіта» (Україна 21 століття)», «Концепції національного виховання».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Упровадження інклюзивної форми навчання в освітньому просторі України актуалізувало наукові дослідження проблеми професійної підготовки фахівців психолого-педагогічної сфери, здатних ефективно взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) як рівноправними учасниками колективу дітей зі нормотиповим розвитком. Зокрема, С.Альохіна, Н.Ашиток, А.Колупаєва, Т.Крижановська, О.Савченко, З.Удич аналізують важливість системної підготовки фахівців психолого-педагогічної сфери до роботи з дітьми з особливи-

ми потребами; З. Курлянд, Р. Хмелюк у своїй науковій доробках акцентують увагу на необхідності підготовки, яка має мати саме професійну спрямованість; С.Чупахіна наголошує на формуванні компетенцій педагога в умовах інклюзії та наявності відповідного спеціального, методично обґрунтованого програмного забезпечення, яке б сприяло підтримці учнів з особливими потребами у загальноосвітньому просторі; С.Альохіна, І.Демченко, З.Ленів вказують на необхідність формування готовності вчителя до роботи в інклюзивному середовищі.

Метою статті є обґрунтування та аналіз теоретичних аспектів професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти в рамках закладу вищої освіти. **Методи дослідження** – аналіз, синтез, узагальнення теоретичних аспектів професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти в рамках закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що в Україні практика впровадження інклюзивних форм освіти в систему закладів загальної середньої освіти є досить складною, що пов'язано з наявністю бар'єрів загальної освіти, які заважають успішній реалізації інклюзивних процесів [1–4]. Зокрема, Т.Крижановська зауважує, що введення інтеграції (інклюзії) в освітню практику Нової української школи (НУШ) виявило ряд проблем, найважливіші з яких наступні: неготовність учителя до нового виду професійної діяльності; потрібність значної і тривалої організаційно-методичної роботи з дітьми з ООП з урахуванням рівня розвитку кожної дитини та забезпеченням реального вибору моделі інтеграції [1]. С.Альохіна у своєму аналітичному звіті про результати комплексного дослідження проблем інклюзивної освіти в Україні констатує, що: сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб; якість інклюзивної освіти в загальноосвітніх школах знаходиться на низькому рівні, школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів), здебільшого немає

асистентів, перевантажені шкільні психологи; існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, як у початковій школі, так і предметників, до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження; забезпеченість методичними матеріалами для початкової школи оцінюється на рівні 30%; мотивація вчителів загальноосвітніх шкіл до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну зарплатню та перевантаження [2]. На думку Н.Ашиток, серед інших проблем вагомою є недостатня готовність вищого навчального закладу до підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти [3, с.9].

Безперечно, що оновлені умови функціонування закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) зумовлюють оновлення системи підготовки педагогічних кадрів, переструктуризації, спеціальної професійної підготовки педагогів у закладах вищої освіти: зміни в змісті, меті й завданнях професійної діяльності вчителя початкових класів, який може одночасно працювати з молодшими школярами, враховуючи особливості їхнього розвитку, соціалізації та полівекторність їх індивідуальних можливостей і потреб. Особливостями такої підготовки є формування педагогічної компетентності, що забезпечить готовність і здатність особистості здійснювати інклюзивне навчання молодших школярів в умовах закладу загальної середньої освіти.

В концептуальну основу підготовки компетентного вчителя у сучасній науці закладено когнітивний, системний, компетентний, інтегративний підходи.

У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти слід враховувати наступні компоненти: психологічний (формування та розвиток певних моральних, психологічних якостей та можливостей майбутніх педагогів); методологічний (формування у студентів розуміння методологічних проблем спеціальної педагогіки); науково-теоретичний (забезпечення теоретичних фахових знань); спеціальний (оволодіння знаннями і вміннями спеціальної педагогіки); практичний (набуття вмінь професійно використовувати корекційно-педагогічні методи та прийоми); методичний (забезпечення необхідними знаннями сучасних та ефективних методик, технологій інклюзивного навчання).

Також науковці виокремлюють такі компоненти професійно-особистісної підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти: особистісний – рефлексивна установка, мотиваційна спрямованість свідомості, волі і відчуттів педагога на інклюзивну освіту дітей; мотиваційний – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності; креативний – творча активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їхні можливості; діяльнісний – система професійно-педагогічних знань про проблему.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу – це цілеспрямований, керований процес формування соціально-педагогічної компетентності, що відбувається на засадах середовищного, системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного підходів, потребує цілепокладання процесу професійної підготовки, адекватного добору змісту

навчального матеріалу, застосування комплексу методів, форм, засобів і технологій контекстного, інтерактивного навчання та новітніх інформаційних технологій [4].

Базою професійної підготовки вчителя, за твердженням О.Савченко, є зміст, який має носити випереджувальний характер. Саме тому, необхідно постійно оновлювати зміст з урахуванням змін, які відбуваються в суспільстві, здійснювати підготовку за принципом цілісності, системності та інтеграції. На її думку, підготовка майбутнього вчителя потребує посилення культуротворчих складових у моделі педагога, зокрема діяльнісних і особистісно-характерологічних. За цих умов засвоєння психологічних, педагогічних і предметних знань стає передусім засобом збагачення й розвитку особистості педагога, який має бути «людиною культури», що визначає самоцінність кожної дитини [5].

Ми солідарні з позицією З.Курлянд, Р.Хмелюк і вважаємо, що підготовка майбутнього вчителя початкової школи має мати професійну спрямованість, а кожен навчальний предмет має орієнтувати студента на майбутню професійну діяльність, готувати його до виконання професійних функцій, до оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками [6, с.90].

Зокрема, С.Чупахіна [7] наголошує, що ключовим аспектом успішного впровадження інклюзивної освіти (ІО) є формування компетенцій педагога в умовах інклюзії та наявність відповідного спеціального, методично обґрунтованого програмного забезпечення, яке б сприяло підтримці учнів з особливими потребами у загальноосвітньому просторі.

Здійснений аналіз наукової літератури [4–7] дає можливість стверджувати, що у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти необхідно постійно оновлювати зміст з урахуванням змін, які відбуваються в суспільстві, здійснювати підготовку за принципом цілісності, системності та інтеграції; враховувати наступні компоненти: психологічний, методологічний, науково-теоретичний, спеціальний, практичний і методичний; компоненти професійно-особистісної підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти. Акцентовано на важливості спеціальної професійної підготовки педагогів у закладах вищої освіти. Тобто педагоги повинні отримати не лише загальну професійну, але й специфічну підготовку з інклюзивної та корекційної педагогіки та психології. Особливостями такої підготовки є формування педагогічної компетентності, що забезпечить готовність і здатність особистості здійснювати інклюзивне навчання молодших школярів в умовах закладу загальної середньої освіти.

Базуючись на результатах наукового пошуку з'ясовано, що у процесі підготовки фахівців педагогічних спеціальностей ефективним є включення в освітній процес закладів вищої освіти дисциплін «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивного навчання», спецкурсів; належне інформаційне забезпечення підготовки студента, застосування комунікаційних технологій, інтернет-ресурсів; модульна побудова процесу формування підготовки, що передбачає переведення студентів з пасивного виконавця в активного суб'єкта саморозвитку; включення студентів в науково-дослідну роботу через залучення до проектної діяльності і участі в міжвузівських студентських олімпіадах; використання проблемних, інтерактивних, дискусійних, інноваційних методів; забезпечення диференційного та індивідуалізованого підходу.

Але, сьогодні вже не достатньо володіти інформацією про досвід її реалізації за кордоном, необхідно бути компетентним в інклюзивній педагогіці, організації інклюзивного освітнього простору, здатним до впровадження інновацій в освіті, володіти методикою тьюторства, коучингу, бути фасилітатором, модератором в індивідуальній освітній траєкторії учня. З цієї причини підготовка майбутнього учителя передбачає опрацювання ним низки нових навчальних дисциплін, які пов'язані із інклюзивним навчанням, проходження відповідної педагогічної практики тощо [8, с.127-128].

Важливу роль у підготовці вчителя до роботи з дітьми з ООП має відповідно організована педагогічна практика, яка є засобом професійного особистісного становлення майбутнього вчителя початкової школи як компетентного фахівця, індикатором готовності студентів до роботи в інклюзивному середовищі. Майбутньому вчителю недостатньо лише отримати знання, важливо ще й вміти їх застосовувати на практиці, тобто мати професійні вміння в умовах інклюзивної освіти. Окрім теоретичних знань, існують спеціальні професійні вміння, які стосуються праці педагога у роботі з дитиною з ООП: належне оцінювання особливих потреб і можливостей дітей; адаптацію та модифікацію змісту навчальних планів і програм відповідно до особливостей розвитку дитини; використання допоміжних навчальних технологій, у тому числі диференційованих методик навчання; проведення корекційно-виховної роботи з дітьми; планування та реалізацію спільної діяльності різнопрофільних фахівців і батьків; використання внутрішньошкільного моніторингу; застосування сучасних новітніх технологій у процесі роботи. Інклюзивний процес повинен здійснюватися диференційовано за індивідуальними планами, посиленнями для дітей, і за умов кваліфікованої спеціальної корекційної допомоги.

Кінцевим результатом професійної підготовки є формування педагогічної компетентності, що забезпечить готовність і здатність особистості здійснювати інклюзивне навчання молодших школярів в умовах закладу загальної середньої освіти. Відомо, що набуття компетентності та компетенцій майбутніми вчителями початкових класів починається з їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти й продовжує формуватися впродовж професійного розвитку. Таким чином, професійна компетентність формується під час просування студентів у процесі навчання від етапу до етапу.

Слід наголосити на важливості формування у студентів соціально-педагогічної компетентності. Так, соціально-педагогічна компетентність – показник інтегрованого особистісного новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних соціоінклюзивних знань, практичних навичок і вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для готовності успішно здійснювати соціально-педагогічну діяльність та здатності користуватися ними для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних ситуацій і проблем, пов'язаних із навчанням розмаїтих дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу [5, с.149].

Професійна компетентність – це показник готовності фахівця до виконання конкретної професійної діяльності на відповідному якісному рівні з використанням устояних професійно важливих якостей і досвіду. Професійна компетентність включає також наявність у фахівця стратегічного мислення і його креативність, тобто здатність і психологічну готов-

ність брати активну участь у процесах розвитку [9].

Ефективність та успішність інклюзивної освіти детермінується готовністю учителів до роботи в нових професійних умовах, готовністю до діяльності з дітьми з особливостями розвитку. Слід зазначити, що готовність до професійної діяльності є передумовою формування професійної компетентності фахівця. Водночас професійна компетентність визначається рівнем прояву професійної готовності до реалізації професійної діяльності та її вдосконалення. Відповідно до того, як зростає рівень професійної готовності фахівця, підвищується і його компетентність у цій сфері. Тож готовність розглядається як умова успішного виконання професійної діяльності. У сучасних наукових психолого-педагогічних дослідженнях його розуміють як: складно структуроване та цілісне утворення, яке характеризує вибіркиму активність особистості у процесі підготовки та включення її у діяльність; якісне особистісне новоутворення, що формується в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу; активний стан особистості, який забезпечує мобілізацію сил на виконання завдання; цілісне, складне особистісне утворення, яке забезпечує високий рівень діяльності та включає професійні погляди, переконання, знання, вміння та навички, професійний саморозвиток.

Професійна готовність – складне психологічне, особистісне утворення, що включає систему інтегративних якостей, знань та умінь, що забезпечують успішну професійну діяльність; вона є результатом професійної підготовки фахівців, їх особистісного становлення та саморозвитку, мотивації та налаштованості на професійну діяльність та передумовою ефективності такої діяльності.

Професійна діяльність із зазначеною категорією дітей вимагає високого рівня професійної готовності, є необхідним фундаментом для подальшого професійного розвитку, напрацювання власного стилю роботи, розвитку професійних та фахових компетенцій. Сучасний учитель початкових класів повинен мати високий рівень фахової (систему знань із методології інклюзивної освіти та високий рівень корекційно-педагогічної майстерності); методичної (володінні вчителем загально-педагогічними та корекційно-розвивальними технологіями); психологічної (інтегрує у собі особистісні якості педагога (емпатія, толерантність, емоційна підтримка іншої людини, рефлексія тощо)) видів готовності.

За дослідженням С.Альохіної [2] готовність педагога в роботі інклюзивної освіти – це інформаційна обізнаність, знання педагогічних технологій, оволодіння основами психології та корекційної педагогіки. І.Оралконова визначає готовність учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти – це ціннісна орієнтація особистості, мотивація, педагогічний оптимізм, толерантність, дидактичні знання та методичні уміння. Розглядаючи готовність майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як результат педагогічної підготовки, сучасні дослідники також виокремлюють її як важливу умову та чинник забезпечення ефективності освітнього процесу в умовах інклюзії. А.Колупаєва зосереджує увагу на тому, що професійна підготовка вчителів має сформувати готовність фахівців до реалізації завдань інклюзивної освіти. На думку вченої, набуті вчителями досвід роботи з учнями з особливими потребами в ЗЗСО засвідчує необхідність організації спеціальної педагогічної підготовки, метою якої, передусім, стає формування у фахівців педагогічної освіти оптимістичної оцінки та усвідомлення потенційних можливостей розвитку учнів із особли-

вими освітніми потребами [10, с.86].

Готовність майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання – результат спеціальної теоретичної та практичної підготовки, мета та кінцевий результат освітнього процесу в ЗВО. Вчені зазначають на важливості формування професійної, психологічної та інклюзивної готовності до роботи з дітьми з ООП. Стан готовності визначається поєднанням факторів, що характеризують різні рівні і сторони готовності, і посилюється в тому разі, якщо педагог сам є активним суб'єктом процесу навчання і стає на позицію дослідника. Існують такі критерії готовності педагога до інклюзивної педагогічної практики: усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; впевненість в тому, що прийняте до впровадження нововведення принесе позитивний результат; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; готовність до подолання невдач; позитивна оцінка свого попереднього досвіду у сфері інклюзивної діяльності; здатність до професійної рефлексії; озброєність необхідними знаннями, вміннями, навичками; гнучкість мислення і поведінки залежно від ситуації; схильність до творчості і передбачення шуканого педагогічного результату от на стадії вибору стратегії впливу.

З огляду на вищезазначене ми розглядаємо готовність майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як результат педагогічної підготовки, важливу умову та чинник забезпечення ефективності освітнього процесу в умовах інклюзії. Готовність до інклюзивного процесу полягає не лише у наявності нового методичного матеріалу, матеріальної бази, а і у моральній, психологічній готовності педагога до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами. Професійна готовність педаго-

га до роботи в умовах інклюзивної освіти – це система, що включає в себе мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Педагогічна діяльність вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти вимагає високого рівня підготовленості, професіоналізму, творчості, не тільки володіння педагогічними знаннями, але і здатності застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, які часто виникають у роботі з дітьми з ООП, тобто такого рівня професійної готовності, який дозволить майбутньому вчителю ефективно здійснювати власну професійну діяльність в умовах спільного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх нормативними однолітками.

Висновки, що ефективна та успішна організація освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти можлива лише за умови спеціальної підготовки майбутніх педагогів. Саме професійна підготовка вчителів має сформувати готовність фахівців до реалізації завдань інклюзивної освіти. Професійна готовність – складне психологічне, особистісне утворення, що включає систему інтегративних якостей, знань та умінь, що забезпечують успішну професійну діяльність; вона є результатом професійної підготовки фахівців, їх особистісного становлення та саморозвитку, мотивації та налаштованості на професійну діяльність та передумовою ефективності такої діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні особливостей організації освітнього процесу закладів вищої освіти, розробленні й впровадженні в практику спеціально організованого навчання з метою удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти.

Список використаної літератури

1. Крижановська Т.В. Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови нової української школи (психолого-педагогічні аспекти): навч.-метод. посіб. Дніпро: Романенко М.І. – ФОП Обдимко О.С. 2019. 103 с.
2. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ, 2011. 36 с.
3. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. Людинознавчі студії. Серія: «Педагогіка». 2015. Випуск 1/3. С.4–11.
4. Демченко І.І. Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2019. № 3. С.172–181.
5. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Початкова школа. 2001. № 7. С.1–4
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. /З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
7. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 2015. Вип.6. С.100–104.
8. Удич З.І. Психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи в умовах інклюзивного класу. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. Вип. 2. С.127–128.
9. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. № 28. С.119–123.
10. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ: Атопол, 2010. 96 с.

References

1. Kryzhanovska, T.V. (2019). *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy novoi ukrainskoi shkoly (psykholohopedagogichni aspekty)* [Education of Children with Special Needs: Ways to Build a New Ukrainian School (Psychological and Pedagogical Aspects)]. Romanenko M.I. – FLP Obdymko O.S. [in Ukrainian].
2. Alohina, S. (2011). *Inklyuzivna osvita v Ukraini: zdobutky, problemy ta perspektyvy: reziume analitychnoho zvituz rezultatsmy kompleksnoho doslidzhennia* [Inclusive education in Ukraine: Achievements, Problems and Prospects: A Summary of the Analytical Report on the Results of a Comprehensive Study]. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Ashytok, N. (2015). Problemy inklyuzivnoi osvity v Ukraini. [Problems of Inclusive Education in Ukraine]. *Anthropological studies. Series: Pedagogy*, 1/3, 4–11. [in Ukrainian].
4. Demchenko, I.I. (2019). Problema pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inklyuzivnoi osvity [The Problems of Preparation of the Future Teacher of Initial Classes for Professional Activity in the Conditions of Inclusive Education]. *Bulletin of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychnina*, 3, 172–181. [in Ukrainian].
5. Savchenko, O. (2001). Udoshkonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Improving the Professional Training of Future Primary School Teachers]. *Elementary School*, 7, 1–4. [in Ukrainian].

6. Kurliand, Z.N. (2007). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [The Pedagogy of Higher School]. Znannia. [in Ukrainian].
7. Chupakhina, S. (2015). Psykholoho-pedahohichniy suprovid dytyny z OOP: spivpratsia iz sim'ieiu. [Psychological and Pedagogical Support of a Child with SEN: Cooperation with the Family. Educational Space of Ukraine]. *Educational Space of Ukraine. Scientific journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 6, 100–104. [in Ukrainian].
8. Udych, Z.I. (2017). Psykholoho-pedahohichna pidhotovka uchytelia do roboty v umovakh inkliuzyvnoho klasu. [Psychological and Pedagogical Preparation of Teachers to Work in an Inclusive Classroom]. *Proceedings of International Conference – Innovations of Partnership Interaction of Education, Economy and Social Protection in the Conditions of Inclusion and Pragmatic Rehabilitation of Society* (pp.127–128). Aksioma. [in Ukrainian].
9. Leniv, Z.P. (2014). Osoblyvosti realizatsii inkliuzii ta pidhotovky vidpovidnykh fakhivtsiv: problemy, dosvid, perspektyvy [Implementation Features of Inclusion and Training of Relevant Professionals: Problems, Experience, Prospects]. *Scientific Journal of M.P.Dragomanov SPU. Series 19. Correctional Pedagogy and Special Psychology*, 28, 119–123. [in Ukrainian].
10. Kolupaieva, A. (2010). Dity z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka [Children with Special Needs in the General Educational Space, Primary Level]. Atopol [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Zobenko Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Primary Education

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO THE WORK IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. In modern terms, the inclusion has become a priority in the educational policy of our state. It is noted that effective and successful organization of the educational process in the conditions of inclusive education is possible only under the condition of special systematic professional and pedagogical training of future teachers with children with special educational needs. The aim of the article is to substantiate and analyze the theoretical aspects of professional readiness of future primary school teachers in the inclusive education within a higher education institution. Research methods: analysis, synthesis, generalization of theoretical aspects of professional readiness of future primary school teachers in the conditions of inclusive education within the institution of higher education. The updated conditions for the functioning of general secondary education lead to the updating the system of teacher training, the restructuring, the special training of teachers in higher education: changes in content (taking into account changes in society), goals and objectives of professional activities of primary school teachers; the formation of pedagogical competence; training on the principle of integrity, system and integration; taking into account the following components: psychological, methodological, scientific-theoretical, special, practical and methodological, as well as the components of professional and personal training of future teachers to work in the inclusive education. The final result of professional training is the formation of pedagogical competence, which will ensure the readiness and ability of the individual to carry out the inclusive education of primary school students in general secondary educational institution.

Key words: professional training of future primary school teachers, professional competence of a teacher, professional readiness, children with special educational needs.

УДК 316.77

DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.103-107

Зоська Яна Володимирівна

доктор соціологічних наук, професор

кафедра філософії та соціології

Маріупольський державний університет, м.Маріуполь, Україна

zoskayana@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0407-1407>

Кравченко Наталія Юрійвна

кандидат соціологічних наук

Стадник Альона Георгіївна

кандидат соціологічних наук, доцент

кафедра філософії та соціології

Маріупольський державний університет, м.Маріуполь, Україна

a.g.stadnyk@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2986-9765>

МОДЕЛІ ТА ТИПИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Анотація. Стаття присвячена соціологічному дослідженню специфічних особливостей організаційної культури в організаціях державного, приватного (комерційного) і громадського (неприбуткового) секторів суспільства в контексті соціальних змін в українському суспільстві (на прикладі Запорізької області). Мета дослідження – визначення мети та типів організаційної культури в контексті сучасних соціальних трансформацій. Застосовано як загальнонаукові, так і соціологічні методи пізнання соціальних явищ і процесів, а саме: логіко-історичний, структурно-функціональний і порівняльний аналіз – для вивчення організаційної культури та її особливостей; аналіз та синтез – для виокремлення змісту організаційної культури; класифікації – для типологізації організаційної культури в сучасній соціологічній науці; структурно-функціональний аналіз – для з'ясування структури та функцій організаційної культури. Визначено соціологічне тлумачення організаційної культури із застосуванням положень різних парадигмальних підходів, яке пояснює її: а) як елемент соціального управління і як ціннісно-нормативну систему соціальної організації, що регулює поведінку індивідів – членів організації; б) як екстраполяцію ціннісної структури суспільства й ціннісно-нормативних консистентних зразків управлінсько-організаційної взаємодії на функціонування окремих організацій різних секторів суспільства.

Ключові слова: організаційна культура, ціннісно-нормативні складові організаційної культури, керівні (управлінські та організаційні) складові організаційної культури.

Вступ. З погляду теорії соціальних змін в українському суспільстві спостерігається стан транзитивності – еволюційні зміни відчутні в усіх сферах суспільства. Такі зрушення спричиняють нові вимоги до соціальної взаємодії та формують новітні тренди розвитку різних сфер сучасного суспільства. В умовах глобальних трансформацій, що характеризуються високим ступенем невизначеності, організації вимушені адаптуватися до нової ситуації й створювати прийнятні правила функціонування. Організаційна культура стає одним з механізмів управління цим процесом, а це, у свою чергу, зумовлює необхідність відповідності її основних складових новітнім тенденціям в управлінні, гнучкості, адаптивності. Процеси суспільної модернізації актуалізують проблему вивчення адаптаційних механізмів такого соціального явища, як організаційна культура, дослідження її структурних та змістовних змін у соціальних організаціях різних типів. Це вимагає застосування соціально-управлінського підходу до вивчення організаційної культури як окремих установ, підприємств і організацій, так і різних суспільних секторів у цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невіришеної раніше частини загальної проблеми. Організаційну культуру як явище соціальне щільно та продуктивно вивчали науковці в різних відгалуженнях соціологічного знання (управління, організації, економіки). Зокрема, організаційна культура є предметом наукових досліджень багатьох зарубіжних учених, таких як: Е.Атос, Ч.Барнард, М.Луї, Р.Моран,

М.Новікова, Р.Паскаль, А.Петтигрю, Т.Пітерс, Д.Руссо, С.Роббінс, Т.Скрипко, Ф.Харріс. У працях Е.Шейна підкреслено значення ціннісних та мотиваційних факторів у процесі формування культури організацій. Організації як соціокультурні системи, що створюються соціальними групами, які цінності, архетипи та смисли сприймають як визначальні для діяльності, розкрито в працях вітчизняних учених: Е.Афоніна, А.Агаркова, Т.Базарова, О.Донченка, Б.Ерьоміна, Ю.Романенка, М.Семикіної, І.Сіменко, О.Харчишиної, О.Шубіна та ін. У публікаціях М.Марка і К.Пірсона обґрунтовано концепцію впливу архетипів на формування організаційної культури.

Метою статті є визначення мети та типів організаційної культури в контексті сучасних соціальних трансформацій. Для вирішення мети статті використано як загальнонаукові, так і соціологічні методи пізнання соціальних явищ і процесів, а саме: логіко-історичний, структурно-функціональний і порівняльний аналіз – для вивчення організаційної культури та її особливостей; аналіз та синтез – для виокремлення змісту організаційної культури; класифікації – для типологізації організаційної культури в сучасній соціологічній науці; структурно-функціональний аналіз – для з'ясування структури та функцій організаційної культури.

Виклад основного матеріалу. З погляду теорії соціальних змін в українському суспільстві спостерігається стан транзитивності – еволюційні зміни відчутні в усіх сферах суспільства. Такі зрушення спричиняють нові вимоги до соціальної взаємодії

та формують новітні тренди розвитку різних сфер сучасного суспільства. В умовах глобальних трансформацій, для яких характерний високий ступінь невизначеності, організації вимушені адаптуватися до нової ситуації й створювати прийнятні правила функціонування. Організаційна культура стає одним з механізмів управління цим процесом, а це, у свою чергу, зумовлює необхідність відповідності її основних складових новітнім тенденціям в управлінні, гнучкості, адаптивності.

Структурно-функціональні особливості організаційної культури багато в чому визначають і її типологію. У соціології організацій напрацьовано достатній базис для того, щоб здійснити типологію організаційних культур. Так, Р. Хофшted виділяє типи організаційної культури, що побудовані на значних відмінностях у поведінці менеджерів та спеціалістів різних країн, що зумовлені культурою їх країн, специфікою організації, статтю, віком тощо. Аналізуючи найважливіші відмінності, Р. Хофшted виділив чотири аспекти, які характеризують організацію та її фахівців (менеджерів, спеціалістів): індивідуалізм/колективізм; ступінь розподілу влади; прагнення уникнути невизначеності; чоловічість/жіночість [5].

Щодо цих характеристик і встановлено типологію організаційних культур (як зазначає С. Фролов), за якою виділяють індивідуалістичну та колективістську [4, с. 87–88]. Так, організаційна культура індивідуалістичного типу є такою субкультурою, що орієнтована на цілі-орієнтації, втім спирається на цінності особистого досягнення. Таким чином члени організації будуть сприймати завдання як особисті цілі, якщо вони не будуть суперечити цілям, які визначені в цілях-орієнтаціях, а також будуть задовольняти особисті потреби члена колективу в досягненні ним бажаного статусу та престижу [4, с. 87]. Натомість організаційна культура колективістського типу є зорієнтованою на діяльність усієї групи, і кожен член колективу власну ідентифікацію обов'язково пов'язує з групою (організацією), груповими цінностями та нормами, які визначає як власні. Такі організації формують за принципом близькості норм та цінностей її членів, враховують, що індивідуалізм членів колективу буде обмеженим, а основна робота буде відбуватися завдяки груповій динаміці із застосуванням консолідованого групового контролю за всіма стадіями діяльності кожного члена колективу та всієї організації в цілому [4, с. 88].

Так, Р. Хофшted виділив також такі види організаційної культури: 1) за рівнем дистанції влади та відповідним стилем керівництва (високий (директивний стиль керівництва, відповідно, значний розрив між керівниками та звичайними працівниками); низький (демократичний стиль керівництва з високим рівнем доступності керівників та високою кваліфікацією робітників); 2) за рівнем уникнення невизначеності (низький (персонал готовий жити сьогодишнім днем, прагне працювати в невеликих організаціях; має стійку мотивацію до досягнення цілей); високий (персонал турбується за майбутнє, працює у великих організаціях, вагомою є кар'єра спеціалістів); 3) за гендерними ознаками («чоловіча» (домінування чоловіків у будь-якій ситуації, перевага логіки в прийнятті рішень, основними цінностями є успіх, прагнення до незалежності); «жіноча» (стать не впливає на кар'єрне зростання працівників, перевага інтуїції в прийнятті рішень, основні цінності – якість життя, прагнення до солідарності) [3, с. 76].

Як представник емпіричного напрямку, Ф. Тромпенаарс проаналізував понад шістьдесят тисяч анкет опитаних і виділив такі параметри, які можна за-

стосовувати під час аналізу організаційних культур: універсалізм/партикуляризм; досягнення/аскрипція; індивідуалізм/колективізм; секвенсивна/синхронна; конкретність/дифузність; зовнішньоорієнтована/внутрішньоорієнтована; афективність/нейтральність; довготривала/короткочасна [3, с. 78]. Щодо навколишнього середовища Ф. Тромпенаарс ділить культури на внутрішньо керовані й керовані ззовні. На думку Ф. Тромпенаарса, взаємодіючи з представниками культур, у яких панує уявлення про можливість управління зовнішнім середовищем, необхідно жорстко добиватися своїх цілей, надаючи змогу час від часу вигравати й опоненту. Маючи ж справу з представниками більш фаталістичного типу культур, необхідно бути наполегливим і ввічливим, підтримувати гарні відносини з партнерами, намагатися вигравати разом, а програвати порізно.

Дослідник С. Фролов підкреслює, що структура будь-якої організації, її функціонування та відносини між елементами цієї соціальної системи дуже сильно залежать від норм, прийнятих у них. Крім цього, рівень владних відносин, ступінь розподілу повноважень, близькість керівництва, ієрархія організації також є продуктами організаційної культури. З огляду на специфіку внутрішньогрупових відносин можна виділити щонайменше чотири типи організаційних культур (не перетинаються та не поєднуються між собою): 1) клубна культура; 2) храмова культура; 3) цільова культура; 4) точкова або екзистенціальна культура [3, с. 89]. При цьому варто звернути увагу на те, що кожна з них на певному етапі є потрібною та незамінною для досягнення конкретних, дуже чітко визначених цілей організації.

Зокрема, С. Фролов характеризує виділені типи культур так [4, с. 90–92]. «Клубна культура» має найвищий рівень централізованої організаційної культури, управління здійснюється централізовано зверху вниз від одного керівного центру. До цього типу організаційної культури належать невеликі організації або організації, що тільки починають розвиватися. На відміну від попередньої, «храмова культура» – це неухильно визначена культура розподілу ролей, яка вибудовується на суворому та жорсткому встановленні відмінностей ролевих вимог, основою якої стабільність і передбачуваність розвитку, з регламентованим бюрократичним управлінням та розподілом ролей і обов'язків. Найбільш прагматично-раціоналістичною є «цільова культура», яка спрямована на вирішення проблеми й досягнення результату, алгоритм діяльності якої полягає у визначенні проблеми й ресурсів для її вирішення, вирішенні проблеми, оцінюванні діяльності на основі досягнутих результатів і корекції процесу вирішення проблеми. У такій культурі алгоритм управління формується ситуативно, сфокусовано лише на вирішенні конкретної проблеми, для розв'язання якої всі ресурси стягуються в єдине місце й дія всієї системи та окремих її частин підпорядкована досягненню ефективності діяльності саме цього сегмента. Доволі специфічною є «точкова (екзистенціальна) культура», яка являє собою сукупність членів організації, що виступає лише як простір для самореалізації індивіда в межах певної сфери життєдіяльності.

Утім, безперечно, є й інші підстави для виділення різних типів організаційних культур. Так, наприклад, Р. Харрісон, запропонував звертати увагу на ідеологічне ядро кожної з них, та, відповідно, поділив їх залежно від спрямувань обстоювання інтересів. Так, інтереси організації можуть бути спрямовані, на думку Р. Харрісона, на владу, людину, завдання та ролі. З огляду на це, дослідник говорить, що перший

тип (за характером відносин) організаційної культури є конкурентним (реагує більше на особисті якості, ніж на досвід), другий – узгодженим (з мінімальним контролем з боку керівництва), третій – компетентісним (акцент на фаховості та ефективності), а четвертий – нормативно-правовим (акцент на законному та нормативно врегульованому, бюрократичному виконанні) [3, с. 77].

Типологізація враховує основні цінності організації, що надають змогу організації досягти своєї мети та виконати завдання. Виходячи із цього, К. Банікова, акцентує увагу на тому, що важливо зосередитися не лише на організаційному керівництві, а й на координації спрямування організації із цінностями суспільства, адже кожна організація – це відкрита система, яка комунікує із зовнішнім оточенням різноманітними способами, і саме співвіднесення цінностей видається принципово важливим [3, с. 78].

Інше тлумачення розглянутих показників запропоновано в працях Е. Шейна. Він визначив чотири види корпоративної культури: 1) культура управління – це культура підприємницька, в якій домінують здібності керівників; 2) культура ролей – це культура, в якій влада балансує між лідером та бюрократичною системою (при цьому ролі є формалізованими); 3) культура звершень – це культура, яка базується на мотиваційній складовій, дієвості; 4) культура підтримки – це культура, у якій базовими цінностями є солідарність та прихильність, наповнюється за рахунок індивідуальних внесків у загальну справу [3, с. 78].

Вочевидь, така типологізація передбачає акцентування на мотивуванні, і це дає більші можливості щодо типологізації культури організації.

Подальший розвиток розуміння типології культури організації має інструментальний характер, тобто не за абстрактними характеристиками, а виходячи з діяльнісної складової організації. Саме такий різновид типології запропонований К. Камероном. На його думку, можна виділити такі типи культури організації:

1) формалізовано-ієрархізовану – в її основі: координація та розподіл (завдань, функцій, повноважень); підтримка стабільності структури та діяльності; формалізація правил і процедур, технологій; ревізія, оцінка та облік діяльності;

2) ринково-підприємницьку – її базисом є конкуренція, ефективність, успіх та перемога, яких намагаються досягти в постійному змаганні з конкурентами із застосуванням тотального контролю для досягнення конкретного результату в отриманні лідерства на ринку;

3) родову – для неї характерні колективізм та згуртованість. Членів колективу єднають цінності, які вони всі поділяють, традиції та відданість, а підсилює це єднання турбота з керівного складу;

4) гнучку, неформалізовану – її основними характеристиками є інноваційність, креативність, інформативна переваженість. Мета такої культури – прискорювати адаптацію, підтримувати новаторство, творчий підхід. Такий тип культури традиційно існує в постіндустріальному суспільстві, втім, вважаємо, що найліпше буде підходити нашому суспільству, яке перебуває в умовах перехідного транзитивного стану [2].

Масмо наголосити, що ефективність організації стала першим параметром типології організаційної культури, який можна визначити як інструментальний. Для аналізу організаційних культур дослідник М. Бурке запропонував розглянути такі параметри: інтеракція із середовищем (зовнішнім), масштаб організації, внутрішня будова організації, система сти-

мулювання працівників [1].

Водночас це далеко не єдиний погляд на множину параметрів. Так, Т. Дейл і А. Кеннеді запропонували виділити такі параметри класифікації, як «рівень ризику» та «швидкість отримання зворотного зв'язку». На підставі поєднання цих параметрів виділено такі типи організаційної культури, як: 1) високий ризик та швидкий зворотний зв'язок (індустрія реклами, індустрія розваг, армія, поліція, будівництво); 2) низький ризик і швидкий зворотний зв'язок (організації сфери послуг: торгівля, ІТ); 3) високий ризик і повільний зворотний зв'язок (авіаційні компанії, нафтові компанії, архітектурні фірми); 4) низький ризик і повільний зворотний зв'язок (банківська сфера, сфера страхування, фінансові послуги, будівельні компанії, урядові департаменти) [1, с. 63].

Як зазначено в сучасній літературі, Р. Акофф аналізував культуру організацій на основі двох параметрів щодо рівня залучення членів організації до «встановлення цілей» і «вибору засобів реалізації мети». Згідно з можливостями застосування цих параметрів було виокремлено такі різновиди організаційної культури з притаманними їм відносинами щодо розподілу влади: корпоративний, консультативний, «партизанський» і підприємницький [1, с. 64].

Узагальнюючі ключові різновиди корпоративної культури, дослідник з управління персоналом і соціології організації Ч. Ханді запропонував виокремити чотири типи культури, що віддзеркалюють сутність представлених Р. Акоффом видів корпоративної культури, і пов'язав їх із різновидами структури організацій, ціннісними орієнтаціями членів колективу та отримав типи, що орієнтовані на: владу; роль; завдання; особистість. Зміст особливостей, що притаманні кожному типу культур, наведено в табл. 1 для стислого викладу їх сутності та ілюстративного відображення їх відмінностей.

Особливості кожного типу організаційних культур не означають, що організації можуть мати тільки конкретний тип, навпаки, Ч. Ханді, зауважував, що одна й та сама організація може трансформувати тип організаційної культури протягом усього життєвого циклу навіть до того, що можуть бути зафіксованими чергування всіх типів культур. Особливо актуальною є зміна культур на стадіях становлення, зростання та занепаду [1, с. 65].

Висновки та перспективи подальших досліджень. В умовах трансформаційних змін, що відбуваються в економіці та суспільстві, в організаціях доцільно застосовувати такі типи організаційних культур, що найкраще в системі відносин зорієнтовані на реалізацію місії, досягнення цілей і стратегії організації з одночасною орієнтацією на захист та розкриття професійних і творчих можливостей персоналу. Прикладом для такої організаційної культури може бути «культура завдання», що дозволить оперативно реагувати на ситуативні вимоги ринку й глобальних викликів. З одного боку, організаційна культура визначає особливості функціонування організації в межах конкретної держави (з власним менталітетом і ціннісно-смісловою структурою масової свідомості), а з іншого – вона сама схильна до впливу загальносвітових тенденцій глобалізації, зміни ролі організації в житті суспільства, формальних правил, продиктованих державі з боку міжнародних суспільних і фінансових інститутів. Аналіз організаційних культур різного типу показав, що в умовах сучасних соціальних змін найбільш ефективною є класифікація Р. Хофштеда, яка володіє потенціалом вимірювання параметрів розвитку організаційних культур, що змінюються.

Таблиця 1.

Характеристика відмінностей типів культури організації за класифікацією Ч. Ханді [1, с. 66–67]

Критерії порівняння організацій	Культура			
	влада	роль	завдання	особистості
Розмір	невелика	велика	невелика	невелика
Структура управління	павутиноподібна, одноосібно керована	пірамідальна з багатоступеневою ієрархією	матрична (вертикально-горизонтальна)	сферична (має принципи повного товариства)
Стиль керівництва	авторитарний	бюрократичний	демократичний, компетентісно-орієнтований	ліберальний
Основа влади	особистість керівника, ресурси	статус, закони, норми, правила, інструкції, мотивація	знання, досвід, технології, компетентність, команда	ідея, задоволення, творчість
Ухвалення рішення	одноосібно, швидко	формалізовано, верхньою ланкою керівництва	колегіально, оперативно	формалізація відсутня
Стиль лідерства керівника	експлуаторсько-авторитарний, орієнтований на досягнення	доброзичливо-авторитарний, заохочує підлеглих до участі в роботі	консультативно-демократичний, орієнтований на завдання	заснований на участі, орієнтований на людину, людські відносини
Ставлення до членів організації	вимогливість, особиста відданість	захищеність, заохочення старанності	співробітництво, заохочення ініціативи	повага, розкриття талантів
Ступінь адаптації до змін	швидко, результат ситуативний	повільно, але успішно в стабільному середовищі	швидко та успішно	швидко, невизначено

Список використаної літератури

1. Галкина Т. П. Социология управления: от группы к команде: учеб. пособие. Москва: Финансы и статистика, 2003. 224 с.
2. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры: пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 320 с.
3. Кравченко Н. Ю. Типологічні особливості організаційної культури в умовах перехідного українського суспільства. *Габітус*. 2018. Вип. 7. С. 75–81.
4. Фролов С. С. Социология организаций. Москва: Гардарики, 2001. 384 с.
5. Hofstede G. T. Cultural Dimensions. URL: <http://www.geert-hofstede.com>. (дата звернення 18.02.2018).

References

1. Halkyna, T.P. (2003) *Sotsyolohyia upravleniya: ot hruppy k komande* [Sociology of management: from group to team: textbook]. Finance and Statistics. [in Russian].
2. Cameron, K., & Quinn, R. (2001). *Diagnostika i izmeneniye organizatsionnoy kul'tury* [Diagnosis and change of organizational culture]. Piter. [in Russian].
3. Kravchenko, N.Yu. (2018). Tipologichni osoblivosti organizatsiynoi kul'turi v umovakh perekhidnogo ukraïnskogo suspil'stva [Typological features of organizational culture in a transitional Ukrainian society]. *Habitus*, 7, 75–81. [in Ukrainian].
4. Frolov, S.S. (2001). *Sotsyolohyia orhanyzatsyi* [Sociology of organizations]. Gardariki. [in Russian].
5. Hofstede, G.T. (2018) *Cultural Dimensions*. <http://www.geert-hofstede.com>.

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Zoska Yana

Doctor of Sociological Sciences, Professor
Philosophy and Sociology Department
Mariupol State University, Mariupol, Ukraine

Kravchenko Natalia

Candidate of Sociological Sciences

Stadnyk Alona

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Philosophy and Sociology Department
Mariupol State University, Mariupol, Ukraine

MODELS AND TYPES OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIAL TRANSFORMATIONS

Abstract. The article is devoted to the sociological study of specific features of organizational culture in organizations of public, private (commercial) and public (non-profit) sectors of society in the context of social change in Ukrainian society (on the example of Zaporozhye region). Based on the analysis of different approaches to the definition of "organizational culture", its essential features are highlighted: 1) is part of the management of social development and accordingly has elements of management (leadership interaction, power-division, management

style, etc.); 2) is an orderly moral and ethical, value and normative system (values, ideas, beliefs and normative patterns of behavior) of organizations; 3) ensures the optimal integrity of the organization through integration (internal) and adaptation (external), comprehensively characterizes the level of development of the organization; 4) is a specific type of group culture, the degree of institutionalization of which is much higher than other types of group cultures. The aim of the study – to define the purpose and types of organizational culture in the context of modern social transformations. To solve the purpose of the article, both general scientific and sociological methods of cognition of social phenomena and processes were used, namely: logical-historical, structural-functional and comparative analysis – to study organizational culture and its features; analysis and synthesis – to highlight the content of organizational culture; classifications - for the typology of organizational culture in modern sociological science; structural-functional analysis – to clarify the structure and functions of organizational culture. The sociological interpretation of organizational culture using the provisions of different paradigmatic approaches, which explains it: a) as an element of social management and as a value-normative system of social organization that regulates the behavior of individuals – members of the organization; b) as an extrapolation of the value structure of society and value-normative consistent patterns of management and organizational interaction on the functioning of individual organizations in different sectors of society.

Key words: organizational culture, value-normative components of organizational culture, managerial (managerial and organizational) components of organizational culture.

УДК 378:37.011.3-051:[37.015.31:81'233-053.4](045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.108-112

Іванова Вікторія Вікторівна

доктор педагогічних наук, доцент
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
vika-ivanova@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-3954-9407>

Атрощенко Тетяна Олександрівна

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. Для активної та успішної участі дітей дошкільного віку у словесній творчості важливе значення має спеціальна підготовка вихователя до здійснення такого роду діяльності. Метою статті є аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку. У статті проведено аналіз сучасних педагогічних досліджень з підготовки фахівців, розкрито структуру процесу формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку. Застосовані методи дослідження: теоретичний аналіз літератури з психології, педагогіки, мовознавства, порівняння і класифікація матеріалів з проблеми дослідження; метод теоретичних побудов. Встановлено, що процес формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку керується та регулюється, результативність та успішність якого залежить від педагогічних умов.

Ключові слова: готовність, майбутні вихователі, словесна творчість, формування, педагогічні умови.

Вступ. Незважаючи на значні досягнення у розробці питань розвитку словесної творчості дітей, широка практика закладів дошкільної освіти та результати проведених дослідження свідчать про переважання середньо-низького рівня розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку, що зумовлено недостатньою підготовленістю вихователів до реалізації цього напрямку у професійній діяльності. У цьому актуалізується проблема формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовки фахівців дошкільної освіти до навчання дітей рідної мови досліджувалися вітчизняними вченими: зокрема, підготовка майбутніх вихователів до навчання дітей дошкільного віку рідної мови (А. Богуш, В. Бенера, Л. Плетеницька та ін.); до художньо-мовленнєвої діяльності з дітьми (А. Богуш, Т. Савінська, О. Швець та ін.); до різноманітних видів творчої діяльності з дітьми дошкільного віку (Н. Гавриш, Л. Іщенко, Т. Лісовська та ін.).

Дослідженню особливостей розвитку дітей дошкільного віку присвячені наукові студії таких вітчизняних учених як: А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутий, Н. Луцан, Т. Степанова, О. Савченко та ін.

У дослідженнях із професійної педагогіки питання творчості розглядаються в площині пошуку шляхів і засобів оптимізації, підвищення ефективності та якості підготовки майбутніх педагогів (Г. Абримова, А. Богуш, І. Волков, Т. Гуцан, Л. Кадченко, В. Мороз, Р. Пріма, С. Смирнов, Л. Хомич та ін.), формування їхньої готовності до творчої діяльності (Т. Танько, Г. Тимофеева та ін.), розвитку творчого потенціалу у процесі фахової підготовки (Л. Яренчук).

Зазначені дослідження створили міцну теоретичну та практичну базу для вирішення питань підго-

товки фахівців дошкільної освіти, а також визначили, що проблема формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку не знаходить належного відображення в сучасних дослідженнях.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку.

Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури з психології, педагогіки, мовознавства, порівняння і класифікація матеріалів з проблеми дослідження; метод теоретичних побудов.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній теорії поняття формування є провідним. Формування будь-якої якості означає певну послідовність у зміні внутрішнього світу особистості в результаті цілеспрямованої системи педагогічних впливів та умов життєдіяльності. Сформуувати – значить надавати чомусь певну форму, закінченість.

Аналіз сучасних досліджень з підготовки фахівців дозволив виділити два напрями наукового пошуку шляхів підвищення рівня сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. Перший пов'язаний з визначенням обсягу навчального матеріалу, другий – із знаходженням оптимального характеру організації освітнього процесу, його технології.

Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» є базовим нормативним документом, що визначає вимоги до обов'язкового мінімуму змісту та рівня підготовки фахівців з дошкільної освіти, він створює основи для необхідної якості навчання [9]. Разом з тим, передбачається гнучкість і варіативність змісту освіти, що відображає нові тенденції розвитку педагогічної теорії та

практики.

Серед багатьох факторів, що пояснюють різний рівень підготовленості здобувачів вищої освіти до професійної діяльності при, здавалося б, одному і тому ж змісті навчання, поряд з індивідуальними особливостями здобувачів, особистості педагога, рівнем пізнавальної активності учня, вирішальною умовою є характер організації навчальної діяльності. Можна виділити дві групи дослідників, що ведуть пошук удосконалення технологій освітнього процесу. У першій групі пошук ефективної методики викладання ведеться в рамках існуючої системи методів шляхом внесення елементів нового, зміни послідовності або ступеня педагогічного впливу на здобувачів, впровадження нових методів та прийомів (С. Братченко, А. Кузьмінський, Л. Семушина та ін.). Друга група дослідників розробляє принципово нові методики навчання, систему дидактичних форм, методів, засобів, що змінюють технологію всього освітнього процесу, а не окремих його навчальних дисциплін (А. Вербицький, І. Зимова, С. Курганов та ін.).

Особливий акцент у роботах із вузівської підготовки спеціаліста багато вчених роблять на розкритті мети цієї підготовки, так як вона є визначальним фактором у реальному освітньому процесі, надає вирішальний вплив на зміст навчання, його методи, форми, підпорядковує їх собі.

Цілепокладання в педагогіці трактується як найважливіший компонент освітньої системи, і цей аспект найбільш інтенсивно розробляється провідними вченими, про що свідчить велика кількість публікацій з проблеми (П.Анохін, В.Беспалько, В.Бондар, М.Гриньова, М.Кларін, Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, А.Маркова, А.Хуторський, Ю.Швалб та ін.).

У зв'язку з новою освітньою парадигмою, що проголосила принципи демократії, варіативності та особистісної спрямованості навчання, озброєння педагога необхідними для успішного виконання професійної діяльності знаннями, вміннями, навичками поступається своєю домінуючою роллю становленню особистості педагога, здатного до реалізації навчальної програми дій у відповідь на зовнішні умови, що змінюються.

Під формуванням готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку ми розуміємо спеціальний, цілеспрямований і керований процес, який характеризується:

- включенням здобувачів в активну, різноманітну діяльність із забезпечення готовності до розвитку словесної творчості дошкільнят;
- формуванням у здобувачів позитивного ставлення до цієї діяльності та прагнення нею займатися;
- подолання у майбутніх вихователів внутрішніх протиріч між досягнутим і необхідним рівнем професійних умінь і навичок, як рушійної сили їхнього професійного становлення.

У структурі процесу формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку ми виділяємо наступні етапи формування названої готовності:

- підготовчий, в основі якого лежить визначення потенційного рівня готовності здобувачів, встановлення на пріоритетність її розвитку, створення мотивації до діяльності з розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку;
- змістовно-діяльнісний, що включає практичне здійснення програми формування готовності здобувачів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку;
- результативно-оцінний, що включає вивчення динаміки рівня готовності здобувачів до розвитку

словесної творчості дітей дошкільного віку, оцінку досягнення мети та вирішення проблеми, визначення перспектив подальшого самовдосконалення.

Перейдемо до обґрунтування педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку.

Під педагогічними умовами ми розуміємо взаємопов'язану сукупність заходів у освітньому процесі, яка повинна забезпечити досягнення здобувачами поставленого освітнього завдання; під сукупністю навчально-виховних заходів – мотиваційну обумовленість, цілеспрямований відбір змісту, методів, прийомів, організаційних форм навчання та виховання здобувачів.

Отже, педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку є взаємопов'язаною сукупністю заходів у освітньому процесі, яка має забезпечити оволодіння здобувачами необхідним рівнем готовності до професійної діяльності у цій галузі.

Вищевикладене дозволяє припустити, що ефективність формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дошкільнят можлива при реалізації наступних умов:

- орієнтації майбутніх вихователів на власну творчість та розвиток словесної творчості дітей дошкільного віку;
- систематизації, збагачення та інтеграції знань, вироблення умінь, необхідних для розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку;
- активна участь здобувачів у дослідницькій, практичній та рефлексивній діяльності з розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку.

Розглянемо більш докладно виділені педагогічні умови.

Як особистісне утворення, орієнтація на творчість обумовлює творчий підхід до будь-якої діяльності, у процесі якої відбувається реалізація творчих сил особистості. Вона є усвідомлення людиною власних творчих здібностей і мотивів і виявляється у творчій активності та спрямованості на творчість у майбутній професійній діяльності.

Спираючись на базисні уявлення педагогіки про цілісний педагогічний процес, слід вважати, що процес орієнтації має зовнішню сторону (діяльність, спілкування, пізнання) і внутрішню (самопізнання, самооцінка, саморегуляція), де емоційно-моральні відносини відіграють значну роль.

У процесі орієнтації на творчість особливу роль відіграють умови, що сприяють творчому процесу. Принципи гуманістичної педагогіки, спрямовані на розвиток вільної творчої особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації в ситуації постійно мінливого культурного соціуму, повинні розглядатися як найбільш оптимальні при організації процесу орієнтації. Пріоритетними принципами гуманістичної педагогіки, в рамках нашого дослідження, є: повага до особистості здобувача, оптимістичне ставлення (орієнтація на успіх, віра у творчі здібності здобувача), співпраця (як принцип співтворчості).

Орієнтації майбутніх вихователів на власну творчість та розвиток словесної творчості дітей дошкільного віку – це складне особистісне утворення, яке зумовлює творчий підхід до будь-якої діяльності, у процесі якої реалізуються творчі можливості людини. Формування орієнтації здобувачів на власну творчість і розвиток словесної творчості дітей дошкільного віку можливе через усвідомлення студентами феномену творчості як цінності, усвідомлення власних творчих можливостей, включення здобува-

чів у активну творчу діяльність і формування уявлень про професійну діяльність, пов'язану з розвитком словесної творчості дітей дошкільного віку як особистісно-значущої.

Успішність майбутніх вихователів у своїй творчій діяльності багато в чому залежить від рівня розвитку мовленнєвих умінь, оскільки словесна творчість – це творчий процес, що здійснюється в рамках структури мовленнєвої діяльності.

Проблема мовленнєвої діяльності вивчається у філософії, соціології, психології, лінгвістиці (Л. Виготський, Н. Жінкін, І. Зимова, А. Леонтьєв, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн та ін.). Питання педагогічної теорії мовленнєвої діяльності вирішуються дослідниками на основі принципу об'єктивно існуючого зв'язку між мовою та пізнавальними процесами. Розглядаються проблеми мовлення та мовленнєвого спілкування в педагогічному процесі, майстерності усного мовлення, мовленнєвої культури, мовленнєвої діяльності в освітньому процесі (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутий, Л. Колунова, О. Ушакова та ін.).

Особливий інтерес і значимість з педагогічної теорії діяльності представляє дослідження А. Ксенофонової, в якому дано аналіз ролі, характеру, особливостей, форм мовленнєвої діяльності [4]. У широкому сенсі, мовленнєву діяльність автор визначає як форму життєдіяльності людини, що проникає в її спосіб життя, поведінку і в будь-яку діяльність. Мовленнєва діяльність у педагогічному процесі – це сукупність процесів її сприйняття, висловлювання і впливу, що забезпечують пізнання та спілкування, які сприяють вираженню відносин учнів як суб'єктів діяльності та визначають їх позицію.

Наступною умовою ефективного формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку є систематизація, збагачення та інтеграція знань, вироблення умінь, необхідних для розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку, реалізація якого бачиться можливим внаслідок проведення спеціального курсу «Розвиток словесної творчості дітей дошкільного віку».

Загальні питання розвитку творчості дітей дошкільного віку вивчаються студентами у межах курсів «Дошкільна педагогіка», «Дитяча психологія», і навіть методичних дисциплін з розвитку музичних, образотворчих здібностей дітей.

Проблема словесної творчості дітей дошкільного віку вивчається майбутніми вихователями в курсі «Дошкільна лінгводидактика». Аналіз програм курсу «Дошкільна лінгводидактика» виявив, що формування змісту такого компонента готовності здобувачів до мовленнєвого розвитку дітей, як готовність до розвитку словесної творчості дошкільнят на рівні даного курсу (без виходу за його рамки) дуже проблематично. Його можливості дуже обмежені, навіть не дивлячись на те, що в останніх навчальних посібниках з дошкільної лінгводидактики на досить високому рівні розкриваються питання розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку [2; 3].

Власний досвід викладання даної дисципліни та досвід інших викладачів свідчить, що в рамках курсу можливе лише поверхневе вивчення проблеми розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку. Дані опитування майбутніх вихователів підтвердили нашу думку (кількість здобувачів, які вважають себе готовими до роботи в даному напрямку, небагато). Водночас, курс «Дошкільна лінгводидактика» є необхідною передумовою для глибшого вивчення проблеми.

У зв'язку з новою освітньою парадигмою всі традиційні форми навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) вимагають глибокого переосмислення та зміни з погляду сучасних тенденцій та розвитку технологій навчання [10].

Лекція як основна форма передачі знань виконує інформаційну, орієнтуючу, роз'яснювальну, переконливу функції. Зміст лекції, з одного боку, розширюється у зв'язку з різними підходами до розкриття багатьох педагогічних проблем, з іншого – поглиблюється, коригується у зв'язку з сучасними підходами до особистості дитини, до процесу її розвитку та формування. У зв'язку з цим успішно впроваджуються в освітній процес нові форми: лекції-діалоги, лекції-огляди, лекції-візуалізації, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції. Особлива увага останнім часом приділяється лекції-полілогу [5].

Семінарські заняття, на думку А. Матюшкіна, покликані забезпечити розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації та професійного використання знань у освітніх умовах [8].

За своїми цілями, як вказують Н. Лобанова та М. Махлін, семінари діляться на 3 групи: 1) поглиблене вивчення окремих найважливіших питань розділу, теми; 2) поглиблене вивчення та узагальнення низки найважливіших питань; 3) вивчення деяких тем лекційних занять самостійно [1]. Найбільш ефективними вважаємо семінари другої групи.

Практичні заняття використовуються у практиці ЗВО з метою вироблення у здобувачів навичок застосування отриманих знань на вирішення практичних завдань. Формування умінь і навичок здійснюється за допомогою вправ, аналізу педагогічних ситуацій, ділових ігор, функціонально-рольових вправ.

При формуванні готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку безперечно важливість набувають дослідницька робота здобувачів з проблем розвитку словесної творчості дітей і педагогічна практика, що передбачає виконання спеціальних завдань, спрямованих на формування всіх компонентів готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку.

Дослідницька діяльність здобувачів сприяє активному оволодінню знаннями, вміннями, досвідом планування та здійснення вивчення дітей дошкільного віку, вмілому застосуванню отриманих результатів у самостійній професійній діяльності.

Педагогічна практика дозволяє майбутнім педагогам включитися в практичну діяльність; систематично виступати у ролі організатора освітнього процесу; і цим вправлятися у формуванні необхідних умінь; оцінювати педагогічну майстерність, вміння і навички, що дозволяють виступати в ролі вихователя.

Як неодмінна умова формування індивіда як суб'єкта діяльності виступає рефлексивна діяльність, що дозволяє розвивати здатність бачити проблеми своєї професійної діяльності, модифікувати її за рахунок своїх внутрішніх ресурсів, самостійно здійснювати свій вибір, приймати відповідальність за свої рішення. Рефлексивна діяльність – це форма активного ставлення людини до освоєння власного досвіду, що фіксується в рефлексії.

М. Марусинець зазначає, що як рефлексія так і професійна рефлексія спрямовані на самопізнання, самодослідження, самовдосконалення особистості. Звідси випливає, що професійна рефлексія є важливим і специфічним механізмом, який може бути використаний у процесі професійного становлення фахівця. Рефлексивність є показником переходу професій-

ної діяльності на особистісно-смысловий рівень, що є передумовою розвитку професійної культури [7].

Формування професійної рефлексії можливо в результаті перебудови процесу професійної підготовки на засадах інноваційно-рефлексивного підходу, що ґрунтується на активній взаємодії учасників освітнього процесу у спільній діяльності в процесі розв'язання освітньо-професійних завдань інноваційно-рефлексивного характеру, сприяючи професійному самовизначенню й самоідентифікації фахівців через усвідомлення смислу професійної діяльності [6].

Отже, педагогічна рефлексія – найважливіший фактор розвитку високого професіоналізму, що проявляється в здібності суб'єкта до постійного особистісного та професійного самовдосконалення на основі механізмів самооцінки та саморегуляції. Вищесказане послужило підставою вважати включення майбутніх вихователів у рефлексивну діяльність як одну з педагогічних умов формування їх готовності до розвитку словесної творчості дітей.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Отже, формування готовності майбутніх

вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку – об'єктивний процес, частина загальної професійної підготовки педагога.

Процес формування готовності до розвитку словесної творчості дітей включає підготовчий, змістовно-діяльнісний, результативно-оцінний.

У дослідженні педагогічними умовами ефективного формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку виділено:

- орієнтація здобувачів на власну творчість та розвиток словесної творчості дітей дошкільного віку;
- систематизація, збагачення та інтеграція знань та вироблення умінь, необхідних для розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку;
- активна участь здобувачів у дослідницькій, практичній та рефлексивній діяльності із розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку.

Таким чином, процес формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку керується та регулюється, результативність та успішність якого залежить від педагогічних умов.

Список використаної літератури

1. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента-будущего учителя. Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. 185 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / за ред. А.М. Богуш. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Саприкіна О.В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: підручник для студентів ВНЗ факультетів дошкільної освіти. 2-е вид. Київ: ВД "Слово", 2015. 408 с.
4. Ксенофонтова А.Н. Теоретические основы деятельности школьников. СПб., 2001. 211 с.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Знання, 2005. 486 с.
6. Марусинець М.М. Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12-13. С.196–198.
7. Марусинець М.М. Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 8. С.115–118.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика, 1972. 208 с.
9. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 листопада 2019, №1456. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-012-doshkilna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>. (дата звернення: 02.02.2022)
10. Скоморовська І. Використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів ДНЗ. *Освітній простір України*. 2017. № 11. С. 104–109.

References

1. Bezdukhov, V.P., & Bezdukhov, A.B. (2000). *Tsennostnyi podkhod k formirovaniyu humanisticheskoi napravlenosti studenta-budushcheho uchytelia* [Value approach to the formation of the humanistic orientation of the student-future teacher]. Publishing House SamSPU. [in Russian].
2. Bohush, A.M., Havrysh, N.V. (2007). *Doshkilna linhvodydyaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy* [Preschool language didactics: Theory and methods of teaching children their native language]. Vyscha Shkola. [in Ukrainian].
3. Bohush, A.M., Havrysh, N.V., & Saprykina, O.V. (2015). *Teoriia i metodyka rozvytku movlennia ditei rannoho viku* [Theory and methods of speech development of young children]. 2nd ed. Slovo Publishing House. [in Ukrainian].
4. Ksenofontova, A.N. (2001). *Teoretycheskye osnovy rechevoi deiatelnosti shkolnykov* [Theoretical foundations of speech activity of schoolchildren]. Saint Petersburg. [in Russian].
5. Kuzminskyi, A.I. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of high school]. Znannya. [in Ukrainian].
6. Marusynets, M.M. (2015). *Pedahohichni umovy ta zasoby formuvannia profesiinoi refleksii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Pedagogical conditions and means of forming professional reflection of future primary school teachers]. *Mountain school of the Ukrainian Carpathians*, 12-13, 196–198. [in Ukrainian].
7. Marusynets, M.M. (2010). *Profesiina refleksii yak chynnyk samovdoskonallennia osobystosti maibutnoho pedahoha* [Professional reflection as a factor of self-improvement of the future teacher's personality]. *Pedagogical discourse*, 8, 115–118. [in Ukrainian].
8. Matiushkyn, A.M. (1972). *Problemye sytuatsyy v myshlenyy u obuchenyy* [Problem situations in thinking and learning]. Pedagogica. [in Russian].
9. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnist 012 «Doshkilna osvita» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. №1456 vid 21 lystopada [On approval of the standard of higher education for specialty 012 "Preschool education" for the first (bachelor's) level of higher education. №1456 of November 21]. (2019). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-012-doshkilna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>. [in Ukrainian].
10. Skomorovska, I. (2017). *Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv DNZ* [The use of innovative technologies in the training of future educators]. *Educational space of Ukraine*, 11, 104–109. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 21.03.2022 р.

Ivanova Victoria

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Theory and Methods of Pre-school Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Atroshchenko Tetiana

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

CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE EDUCATORS FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' VERBAL CREATIVITY

Abstract. For the active and successful participation of preschoolers in verbal creativity, special training of educators to carry out this type of activity is very important. The aim of the article is to analyze the psychological and pedagogical literature on the problem of research and justification of pedagogical conditions for the formation of readiness of future educators for the development of preschoolers' verbal creativity. The authors of the article analyzed the current pedagogical researches on the training of specialists, revealed the structure of the process of forming the readiness of future educators for the development of preschoolers' verbal creativity. We substantiated the pedagogical conditions of effective formation of readiness of future educators for the development of preschoolers' verbal creativity. Applied research methods: theoretical analysis of the literature on psychology, pedagogy, linguistics, comparison and classification of materials on the research problem; method of theoretical constructions. It was established that the process of formation of readiness of future educators for the development of preschoolers' verbal creativity is guided and regulated, the effectiveness and success of which depends on pedagogical conditions, including: orientation of applicants to their own creativity and development of verbal creativity of preschool children; systematization, enrichment and integration of knowledge and development of skills necessary for the development of verbal creativity of preschoolers; inclusion of applicants in research, practical and reflective activities for the development of verbal creativity of preschoolers. Thus, the process of forming the readiness of future educators for the development of verbal creativity of preschool children is guided and regulated, the effectiveness and success of which depends on the pedagogical conditions.

Key words: readiness, future educators, verbal creativity, formation, pedagogical conditions.

УДК 378.147.091.31:057.875:373.3(477)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.113-115

Ішутіна Олена Євгенівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м.Слов'янськ, Україна
olenaishutina@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-7801-4205>

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ УПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто проблему впровадження медіаосвіти, актуальність якої зумовлена інтенсивними темпами діджиталізації суспільства і системи освіти зокрема, активним впливом медіа та мережі Інтернет, широким розповсюдженням дезінформації та пропаганди. Ці зміни визначають необхідність нових підходів і форм в освіті, актуалізують розвиток медіаосвіти громадян в країнах Європи і в Україні. Метою статті є аналіз нормативних документів європейських країн у сфері медіаосвіти, де вона реалізується досить давно і вже напрацьовано певні теоретичні і практичні кейси. Використані методи дослідження (аналіз документів, систематизація, узагальнення, порівняння з українською нормативною базою) дозволяють зробити висновок, що загальноєвропейською тенденцією є визнання важливості медіаосвіти, спрямування її не тільки на вміння працювати з медіа, а й на підготовку активних громадян, здатних до критичного мислення і роботи з інформацією.

Ключові слова: медіаосвіта, навички XXI століття, система освіти, країни Європи.

Вступ. Швидкий розвиток цифрових технологій і одночасна інтенсифікація використання Інтернету актуалізували важливість підготовки студентів до доступу, використання, розуміння та критичної оцінки всіх форм масмедіа. Широкий доступ до мережі Інтернет та цифрових засобів масової інформації забезпечують всіх учасників освітнього процесу дедалі більшою кількістю інформації і сприяють самовираженню, активним формам громадянської позиції, творчому спілкуванню з ширшою аудиторією. Проте здобувачі освіти також дедалі більше піддаються ризику бути атакованими різними формами дезінформації, пропаганди, радикальними та насильницькими повідомленнями, мовою ворожнечі. Переваги ширшого доступу до збільшення обсягів інформації зрозумілі, але в багатьох, якщо не в усіх європейських країнах це також створює проблеми для громадян, реалізації демократичних процесів, безпеки. Поширення дезінформації та «фейкових новин» створюють гострі проблеми для систем освіти держав Європейського союзу та України.

Здобувачі освіти (та й усі громадяни) мають розвивати відповідні компетентності, щоб орієнтуватися в швидкозмінному середовищі. Медіаосвіта набуває неабиякого значення з огляду на формування в учнів і студентів знань, навичок та ставлень до аналізу і критичного розуміння масмедіа та дезінформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідницькі та політичні ініціативи щодо впровадження медіаосвіти й розвитку медіаграмотності зростають у Європі та в Україні. Проблеми становлення і розвитку медіаосвіти у вітчизняному за загальноєвропейському контекстах представлено в дослідженнях низки науковців: окремі аспекти медіаосвіти на дошкільній ланці висвітлено в доробку О. Качури, І. Кузьми, В. Чайки та ін.; упровадження медіаосвіти в підготовку здобувачів початкової освіти вивчали О. Волошенюк (2018), Г. Терещук, Г. Фальфушинська і О. Янкович, О. Шкрєбець та ін.; теоретичні і практичні аспекти розвитку медіаграмотності та медіакультури громадян досліджено О. Баришполець, К. Біницькою, Т. Івановою, С. Ізбаш, Л. Найдюковою, Г. Онкович, Т. Фурсиковою. Проте перебування медіаосвіти у фокусі уваги всього світового суспільства зумовлює появу нових нормативних документів і методичних концепцій в різних країнах, що потре-

бують детального вивчення.

Метою статті є аналіз нормативних документів, сучасних положень і практик країн Європи щодо впровадження медіаосвіти. У процесі дослідження було застосовано теоретичні **методи**, зокрема: аналіз сучасних нормативних документів країн Євросоюзу щодо впровадження медіаосвіти, синтез та індуктивне узагальнення загальноєвропейського медіаосвітнього контексту, порівняння національного шляху розвитку медіаосвіти із європейськими тенденціями в цій сфері.

Виклад основного матеріалу. Розвиток медіаосвіти в європейському науковому дискурсі регулюється низкою міжнародних документів, зокрема:

Paris Agenda (Паризький порядок денний або 12 рекомендацій щодо медіаосвіти) [1], де визначено, що медіаосвіта є обов'язком і правом споживача інформаційного продукту як частина права на самовираження та інформацію; медіаосвіта рекомендована до впровадження в національні навчальні програми всіх країн, у систему неформального навчання впродовж життя тощо;

The European Parliament Resolution on Media Literacy in a Digital World (Резолюція Європейського парламенту від 16 грудня 2008 р. про медіаграмотність у цифровому світі) [2], яка надає практичні рекомендації щодо шляхом використання активних методів навчання; у Резолюції наголошується, що формування медіаграмотності має бути запроваджено в європейську систему навчання впродовж життя як базова компетентність (стаття 19) [2].

Fez declaration on Media and Information Literacy (Фезська Декларація щодо медіаінформаційної грамотності, ЮНЕСКО, 2011), яка наголошує, що медіаінформаційна грамотність, як і медіаосвіта, є основним правом людини, особливо в епоху швидкого розвитку цифрових технологій та конвергенції комунікаційних технологій; акцентується увага на важливості підвищення рівня медіаінформаційної грамотності для соціального, економічного та культурного розвитку суспільства [3].

Paris Declaration on MIL in the Digital Era (Паризька Декларація про медіаінформаційну грамотність у цифрову еру, ЮНЕСКО, 2014) [4], яка сфокусована на раціональному використанні інформаційно-комунікаційних технологій, грамотному та свідомому по-

водженні з інформацією всіма учасниками інформаційного процесу, зокрема й учителями.

Таким чином, ЮНЕСКО проголошує, що здобуття медіаосвіти та оволодіння медіаграмотністю є ключовими правами кожного громадянина будь-якої країни світу, а також правом на вільне самовираження та інформацію. Крім того, усі документи стосуються поширення ідей медіаграмотності, розвитку критичного мислення, сприяння широкому громадському міжкультурному діалогу.

Окрім матеріалів ЮНЕСКО, доречно згадати документи Європейської комісії, прийняті за останні роки:

LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (LifeComp: Європейська рамка для особистого, соціального та навчання для вивчення ключових компетентностей) [5]. У документі критичне мислення визначається як компетентність навчатися заради навчання, що передбачає оцінювання інформації та аргументів для підтвердження обґрунтованих висновків та прийняття інноваційних рішень.

Digital Education Action Plan (План дій щодо цифрової освіти) (2021-2027), у якому розвиток цифрових навичок та компетентностей для цифрової трансформації, як один із двох ключових освітніх пріоритетів, включає Загальні рекомендації для вчителів та викладачів щодо розвитку цифрової грамотності та боротьби з дезінформацією через освіту і навчання [6].

Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (Резолюція Ради про стратегічні рамки для європейського співробітництва в галузі освіти та підготовки до Європейського освітнього простору та за його межами) (2021-2030) визначає конкретні питання та дії у сфері якості, справедливості, інклюзії та успіху в освіті, які включають посилення критичного мислення, цифрову та медіаграмотність [7].

Медіаосвіта в Бельгії спрямована на розвиток багатьох компетентностей, які повинні дати можливість учню виконувати низку дій, пов'язаних з різними медіа-об'єктами. Ця діяльність має характеризуватися критичністю, відповідальністю, творчістю, незалежністю та соціалізованістю в сучасному медіасередовищі. Медіаосвіта в Італії є специфічною сферою освітніх наук і практики, яка складається з розроблення видів діяльності зі ЗМІ, які розглядаються як стратегічний ресурс для викладання та навчання [8].

У Фінляндії медіаосвіта є важливою в якості можливості критично аналізувати медіа-текст, особливо рекламні та журналістські статті. Сьогодні медіаосвіта також все більше і більше розглядається з погляду участі, творчості, активної громадянської позиції та соціальної активності. Медіаосвіта в Португалії – це педагогічний процес, метою якого є дати громадянам можливість жити критично та активно в сучасній «екології комунікації». Вона прагне використовувати ресурси та можливості, які надають ЗМІ та комунікаційні мережі, щоб інтенсифікувати особистий і соціальний розвиток, щоб кожна людина могла жити, вчитися і працювати якісно. Це перед-

бачає вирішення таких питань, як умови та можливості доступу до обладнання та технологічних додатків; різноманітність та правила використання медіа; уміння шукати, оцінювати та добирати релевантну інформацію, критично аналізувати та усвідомлено застосовувати її, відповідно до потреб повсякденного життя; навички краще спілкуватися з собою та з іншими [8].

У Франції медіаосвіта представлена як вимір навчання та викладання, а не предмет як такий. Вона пов'язана з цифровою грамотністю як підґрунтям до відповідального використання Інтернету та соціальних мереж, а також зосереджена на активному громадянстві та критичному мисленні. При цьому не враховується комп'ютерна грамотність як така. Медіа, інформаційна та цифрова грамотність поєднуються під аббревіатурою МІЛ (медіаінформаційна грамотність), та їх функція полягає в тому, щоб дати можливість учням проявити свою громадянську позицію в інформаційно-комунікаційному суспільстві; виховання активних, інформованих та відповідальних кібергромадян завтрашнього дня; забезпечення розуміння та автономного використання медіа учнями та вчителями, які одночасно є читачами, продюсерами та трансляторами контенту [8].

Медіаграмотність є однією з компетентностей ХХІ століття, а її розвиток є одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти. В Україні усвідомлення актуальності розвитку медіаграмотності громадян та активного розвитку медіаосвіти почалося з 2010 року, коли була створена Концепція медіаосвіти (оновлена у 2016 році). Концепція підкреслює необхідність протистояння зовнішній інформаційній агресії та руйнівній іноземній пропаганді, важливість медіаосвіти в сучасних реаліях, коли вона стає фундаментальною складовою інформаційної безпеки країни, відіграє стратегічну роль у вихованні молодіжного патріотизму та формуванні української ідентичності [9].

В Аналітичній записці Національного інституту стратегічних досліджень (2015) розглянуто питання впровадження медіаосвіти в українську освітню систему, обґрунтовано актуальність медіаосвіти для України в контексті євроінтеграції з урахуванням необхідності боротьби із зовнішньою інформаційною агресією; окреслено ключові питання та подано пропозиції щодо заходів, спрямованих на підвищення ефективності впровадження медіаосвіти в Україні [10].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Медіаосвіта наразі перебуває в центрі уваги світової спільноти, оскільки її активне впровадження дозволяє розвинути медіаграмотність, яка визначається поміж компетентностей ХХІ століття і передбачає здатність критично мислити, вільно взаємодіяти і самовиражатися через інформацію, працювати з медіа і створювати медіапродукти, протидіяти дезінформації та пропаганді, бути активним учасником громадянського суспільства. Аналіз нормативних документів країн Європи у сфері медіаосвіти дозволяє висновувати, що розвиток медіаосвіти в Україні відбувається в руслі загальноєвропейських тенденцій, відзначаючи пріоритетність її упровадження в контексті нинішньої ситуації.

Список використаної літератури

1. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Paris, UNESCO, 21-22 June 2007. URL : <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>. (дата звернення: 27.03.2022)
2. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129 (INI)). *European Parliament* URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN> (дата звернення: 27.03.2022)
3. Fez declaration on media and information literacy. 2011. URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/>

- CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf. (дата звернення: 27.03.2022)
4. Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era. UNESCO. 2014. URL: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2014/paris-declaration-on-media-and-information-literacy-adopted/>. (дата звернення: 27.03.2022)
 5. Sala, A., Punie Y., Garkov V. and Cabrera Giraldez M. *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020. DOI:10.2760/302967. (дата звернення: 27.03.2022)
 6. Digital Education Action Plan (2021-2027). *European Education Area*. 2021. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>. (дата звернення: 27.03.2022)
 7. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). 2021. Brussels. 44 p.
 8. Verniers P., Tilleul C. *Media Literacy Key Competences frame for teachers training*. IHECS, ERASMUS+, 2014. 34 p.
 9. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні : нова редакція / за ред. Л. А. Найдюнової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
 10. Медіаосвіта як чинник підвищення якості освіти та засіб протистояння гуманітарної агресії. Аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень. 2015. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/mediaosvita-yak-chinnik-pidvishchennya-yakosti-osviti-ta-zasib> (дата звернення: 27.03.2022)

References

1. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. (2007). Paris, UNESCO, 21-22 June 2007. <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>.
2. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129 (INI)). *European Parliament*. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>
3. Fez declaration on media and information literacy. (2011). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>.
4. Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era. (2014). UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2014/paris-declaration-on-media-and-information-literacy-adopted/>.
5. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI:10.2760/302967.
6. Digital Education Action Plan (2021-2027). *European Education Area*. (2021). <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>.
7. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). (2021). Brussels. <https://www.consilium.europa.eu/media/48584/st06289-re01-en21.pdf>
8. Verniers, P., & Tilleul, C. (2014). *Media Literacy Key Competences frame for teachers training*. IHECS, ERASMUS+.
9. *Kontseptsiiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini: nova redaktsiia [The Concept of Implementing Media Education in Ukraine: New Edition]*. (2016). L. A. Naidonovf, M. M. Sliusarevskyi (Eds). Kyiv, Ukraine. <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiiya-vprovadzhennya-mediaosvity/>.
10. *Mediaosvita yak chynnyk pidvyshchennia yakosti osvity ta zasib protystoiannia humanitarnoi ahresii. Analitichna zapyska. [Media Education as a Factor in Improving the Quality of Education and a Means of Combating Humanitarian Aggression. Analytical Note]*. (2015). Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen. <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/mediaosvita-yak-chinnik-pidvishchennya-yakosti-osviti-ta-zasib>

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Ishutina Olena

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

EUROPEAN CONTEXT OF IMPLEMENTING MEDIA EDUCATION

Abstract. The article considers the problem of implementing media education, the urgency of which is due to the intensive pace of digitalization of society and the education system in particular, the active influence of media and the Internet, widespread disinformation and propaganda. These changes determine the need for new approaches and forms in education, actualize the development of media education of citizens in Europe and Ukraine. Research and policy initiatives to promote media education and develop media literacy are growing in Europe and Ukraine. Problems of formation and development of media education in the domestic in European contexts are presented in the research of a number of scholars. The aim of the article is to analyse the normative documents of European countries in the field of media education, where it has been implemented for a long time and some theoretical and practical cases have already been developed. The research methods used (document analysis, systematization, generalization, comparison with Ukrainian regulations) allow us to conclude that the European trend is to recognize the importance of media education, focusing not only on the ability to work with media, but also on training active citizens capable of critical thinking and work with information. Media education is currently in the spotlight of the world community, as its active implementation allows to develop media literacy, which is defined among the competencies of the XXI century and includes the ability to think critically, interact and express themselves through information, work with media and create media, disinformation and propaganda. participant in civil society. Analysis of normative documents of European countries in the field of media education proves that the development of media education in Ukraine is in line with European trends, noting the priority of its implementation in the current situation.

Key words: media education, XXI century skills, system of education, European countries.

Kalahurka Khrystyna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of General Pedagogy and Pedagogy of High School
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine
khrystyna.kalahurka@lnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-3179-4694>

Zasymenko Sophia

Master Degree Student
Department of General Pedagogy and Pedagogy of High School
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine
sophiya.oluntsiv@gmail.com

THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL IMAGE IN A MODERN SCHOOL

Abstract. *The relevance of the problem is caused by the fact that modernization of education is impossible without creation of a positive teacher's image, formation of an active teacher's personality, building a successful career. A modern teacher with a positive image is a highly educated, spiritual, creative personality who is able to generate new ideas, solve current problems in an original way, successfully realize himself/herself in professional activities, make a good impression on others, make a positive impact on pupils and be an example to them. The aim of the article is to theoretically analyze and empirically investigate the peculiarities of the development of the professional image of a teacher in a modern school. Research methods applied: comparative, typological, analytical, questionnaires, generalization, induction, deduction. Teachers' opinions on the factors that most influence the formation of a pedagogical image in a modern school as well as the duration of its formation, the appearance of a modern teacher, the role of a pedagogical image in teacher's professional activity were determined. Based on the analysis of the results of survey, the following peculiarities of the formation of the teacher's image were identified: reputation and authority, professional skills, behavior, appearance, self-presentation skills and work experience. Methodological recommendations provided would help future teachers to form a positive pedagogical image and avoid difficulties in their professional activities. Adherence to them contributes to the professional and personal growth of a teacher, enrichment of professional and general culture, strengthening authority, development of a creative personality.*

Key words: *image, professional image, teacher, components of pedagogical image.*

Introduction. In the conditions of active development of technical progress, innovative technologies and computerization of all spheres of society, the requirements for the training of professional and competitive professionals are growing. Modernization of education is not possible without creating a positive teacher's image, formation of an active teachers' personality, building their professional career. A modern teacher with a positive image is a highly educated, spiritual, creative personality, capable to generate new ideas, solve current problems in an original way, successfully realize oneself in professional activities, make a good impression on others, positively influence students and is an example to them.

Analysis of recent research and publications. In the scientific literature much attention is paid to the issues related to the formation of professional image in recent decades. Modern investigations are represented by different views of scholars on the peculiarities of the professional image formation of a specialist, namely: formation of the professional image of a teacher (O.Horovenko, N.Huzii, V.Zeliuk, A.Kaliuzhnyi, A.Kononenko, V.Marchenko, I.Rozmolodchykova); formation of the professional image of a lecturer (O.Hreilikh, T.Demchuk, H.Yevtushenko, O. Kozlova); formation of the professional image of a future educator (O.Kovalova, L.Kovalchuk, A.Korkishko, M.Navrotska, Yu.Skoryk).

The aim of the article is to theoretically analyze and empirically investigate the peculiarities of the development of the professional image of a teacher in a modern school. **Research methods** applied: comparative (establishing similarities or differences in the definition of basic research concepts), typological (grouping of image components), analytical (analysis of teachers'

answers), questionnaires, generalization, induction, deduction and other methods.

Presentation of the main research material. The concept "image" was formed many years ago and has an age history. At all stages of the development people tried to impress the environment, to appear in a different, not typical and not inherent for them images, for which a variety of aids were used. At the present stage of development of society, the issue of quality cooperation and building partnership between educational process participants is important and relevant, as the problem of pupils' passivity in the learning process is exacerbated. One of the main mechanisms for solving this problem is the formation of a positive professional image of a teacher.

The term "image" is of Latin origin and is used in the languages of Western European countries: French (image) – picture; German (imaginar) – imaginary image; English (image) – icon, idol, figurative expression. Translated from the English language "image" literally means a portrait, picture, reflection. Regarding the pedagogical image, the interpretation is narrower, namely the image that has been formed in the minds of others. According to O.Horovenko "image" is not only the appearance of teachers, but also the way of their thinking, actions, deeds, i.e., a comprehensive view of a personality [1].

Teacher's image is a complex concept that concentrates all the most important professional characteristics, which are presented not only through appearance and professional qualities, but also "personal thinking, actions, deeds, the art of speaking and listening, the ability to emphasize one's specificity and individuality" [2].

In A.Korkishko's opinion professional image

consists of: appearance; use of non / verbal means of communication; internal conformity of the profession image – the inner “self”; stylistic features of pedagogical activity; professional orientation [3].

In order to study the opinion of educators about the phenomena of a professional image of a modern teacher, 34 teachers were interviewed. Among the surveyed were teachers of: general secondary education – 16 (47.5%), lyceums – 9 (26.4%), gymnasiums – 2 (5.8%), private schools – 2 (5.8%), colleges – 2 (5.8%), online school tutors and freelance tutors – 2 (5.8%), university lecturer – 1 (2.9%).

For many respondents, pedagogical image is the teacher's appearance, clothes, the smell of perfume, being well-groomed (14 points – 41.1%); in second place – style, ability to communicate (9 points – 26.4%) and teacher's authority and reputation (8 points – 23.5%). Definitely, the professional status of teachers directly depends on their reputation, because the higher the teacher's reputation is, the higher the professional status is. In turn, reputation is interrelated with the authority of a teacher, that also is a component of professional status. These are highly valued qualities that the environment endows a teacher. In the third position is the opinion of 7 teachers (20.5%), who note that the image is “a holistic image of a teacher, which includes communication style, style of pedagogical interaction, gestures and appearance”. Fewer answers indicated that the pedagogical image is behavior, tact, manners of teachers and how they treat children, colleagues (5 – 14.7%). Interestingly, the least respondents (only 4 people) defined this concept as the level and quality of professional skills of teachers, their awareness, work experience.

It is important to note that the high percentage of respondents who believe that the pedagogical image is only (!) the appearance of a teacher, leads to considerations and additional questions: how objective is the indicator as well as the criteria the respondents are guided by in choosing their answers; how much do they focus on in the information field in terms of topic, etc. However, it should be added that according to O.Hreilikh [4], the main components of the pedagogical image include a holistic external image of teachers, their skills in using verbal and nonverbal means of communication, as well as the internal component “self”, which corresponds to the image of the profession.

The internal component of the image outlines the state of a human that has an impact on appearance, determines facial expressions and behavioral reactions. External image should comply with the requirements and interests of modern society, adjust pupils to productive learning activities. It is the appearance of a person (on a conscious or subconscious level) that transmits information about oneself to others, non-verbally tells about oneself [5, p.41; 6].

One of the questions of the questionnaire was aimed to determine teachers' opinion about the factors that most influence the pedagogical image formation in a modern school. The opinions were divided in a rather interesting way. In the previous question, the prevailing opinion was that the image depends on the appearance of a teacher. However, to the question of the factors that determine the image, we got most of the answers that affected the self-development of teachers, their ability to self-improvement, keep up with the times, creatively organize learning activities – this was the opinion of one third of people (11 teachers – 32.3%). One-fifth of the answers – 20.5% or 7 respondents believed that pupils, their attitude to a teacher was a key factor in image formation. According to the respondents, the third most

significant factor was the administration of the institution (5 people – 14.7%), relationships between parents and teachers, and staff (11.7%). The rest of respondents (9.1%) provided the following answers: state policy in the field of education, financial capacity of teachers; influence of society, environment; mentality; level of communication skills; level of professional competence.

Having analyzed all the answers, we can conclude that the opinion of respondents about the image is one, and about the factors that contribute to its formation is quite different. They consider the pedagogical image as the teacher's appearance and the factor that contributes to this is the teacher's self-development.

The answers to the question “How long does it take to form pedagogical image?” were distributed as follows: 47.0% (16 people) noted that the image was formed “during all activities, demanding continuous improvement of skills and abilities”, “taking into account modern requirements and new approaches to teaching, keeping pace with the time, during the whole teaching activity, namely constantly”; 26.4% (9 respondents) believed that “it takes 2 – 4 years” to create the image of a teacher; 11.7% (4 respondents) indicated a term of 4 – 6 years. One person (2.9%) answered “about 1 year” and one person (2.9%) answered “it depends on a teacher: 2 years, 5 years, or constantly”.

At to the question “What about the appearance of a modern teacher? Provide three the most important, in your opinion, components”, 34 people (100%) responded that tidiness, traced in everything (clothes, hair, make-up, manicure) were the most important element in the teacher's image. The examples of answers: clean clothes, neat restrained manicure; neat hairstyle; clean and tidy shoes, etc.

According to the survey the second component of the image was identified as the restraint in the image – 11 respondents (32.2%): “restraint in make-up, hair, manicure, clothes and shoes”, “clothes should be restrained, concise, practical and comfortable and not distract children from the educational process with their bright colors”. Style was placed by the teachers on third place – 10 teachers (29.4%). At the same time noting that “clothes should be stylish, elegant”, there should be “a sense of taste, style, fashion trends”. One person indicated that the main thing in the teacher's image is “a healthy and sports body... when pupils see a person caring about body and health, they do not only respect teachers, but also try to imitate them”. Thus, according to the results there were 3 most important components of the teacher's appearance: neatness, restraint, and stylishness.

To the question on the role of pedagogical image in teacher's professional activity, 100% of respondents answered that it was “integral”, “the most important, leading”, “significant because it affects the effectiveness of the educational process and the authority of a teacher at school”, “forms the attitude of pupils and staff to a teacher”, “absolute”, etc.

Unfortunately not all teachers fully understand what a professional image is and what it should be like in a modern school. This is confirmed by contradictions in the respondents' answers in the questionnaires, inaccuracies in the formulation of the answers, etc. That is why there are difficulties in pedagogical activities, namely insufficient level of skills and abilities to communicate with pupils and colleagues, self-doubt, problems with self-esteem, self-presentation, etc. However, a large percentage of teachers who are constantly improving, expanding their knowledge, taking an active part in educational courses, webinars, conferences, striving to keep pace with the dynamic world should be mentioned.

Based on scientific and empirical research, we have identified the following features of the teacher's image formation: reputation and authority, professional skills, manner of behavior, appearance, self-presentation skills, and work experience.

The modern world is characterized by constant changes we observe in modern pedagogical science. The issues of defining the image of a student of a pedagogical institution and/or a young teacher as a driving force of progress and improvement of the modern education system are still relevant. Of great importance is the process of training of young specialists who have a high level of competitiveness, fundamental knowledge, a high level of competence in related fields of professional activity, readiness for lifelong learning and improvement.

The issue of creating and consolidating a positive image of young teachers is still relevant, as they often face a number of problems related to finding the best ways to behave during their professional activities due to their insufficient experience. The profession of a teacher, educator has certain peculiarities. Those who work in education institutions often think that the main task is only to teach, provide sufficient theoretical knowledge, develop and improve skills and abilities. They often do not think that in addition to the "dry" presentation of the material, they are, above all, in close and inseparable connection with the student's personality. Such a purely didactic attitude to professional activity often leads to the loss of pupil's interest in a teacher, and then in the subject, which in turn devalues the value of education. Without interest in the teacher's personality, pupils do not show interest in learning. In order to be interesting for pupils, a teacher should constantly improve oneself, be "on the same wavelength" with pupils. But it is important not to cross the line and not to transfer the process of interaction "teacher – pupil" in the category of fraternal.

The driving force behind the formation of the professional image of a teacher is motivation. Various motives of an individual act as a motivating force in achieving the goal. Motive and purpose create a kind of "vector", i.e. the direction of activity. This vector acts as a system-forming factor that controls the entire system of mental processes and states that are formed and revealed in the process of image activity.

The most important components of pedagogical image are a high level of formation of personal (communication skills, reflection, adequate level of self-esteem, empathy, striving for self-improvement in professional activities, etc.) and professional (knowledge of the subject, awareness and implementation of pedagogical technologies, legal norms and provisions, pedagogical technique, skills of public speaking, style, the presence of pedagogical culture, tactfulness, organizational skills, etc.) qualities.

To create a positive appearance, the following elements are necessary: neatness in appearance (clean hair, manicured nails, eyebrows, etc.); ability to dress stylishly and at the same time restrained; restrained clothes, neat gentle manicure, picked hair, day make-up, clean and comfortable shoes; classic style of clothing, but taking into account modern fashion; neat style of clothing – dresses, skirts, blouses, neat and elegant hairstyle, comfortable and beautiful shoes; adherence to individual style in clothing, sense of taste and moderation. Appearance, as the image component, helps a teacher to draw attention to oneself, create a positive image, show oneself not only as an attractive person, but also as a competent professional, who by appearance sets pupils up for cooperation.

The second, no less important, component is verbal

behavior. The nature and manner of communication depends on the image of both participants of the communication process – a teacher and a pupil. The higher the verbal level of teachers is, the more knowledge, skills and abilities they are able to pass on to their pupils. Verbal behavior is the best tool for a teacher that should be mastered skillfully. Speech, as the most active means of interpersonal influence, should meet specific qualitative characteristics, in particular, the most important of them are the following: accessibility: successful selection of language tools for clear, logical, structured expression of opinions, taking into account the possibilities of perception of listeners. Talking about complex things in a clear and simple way, with a deep subject knowledge is a sign of mastery of the teacher's speech influence; variability is the ability to speak, describe the same thing completely differently, use different language tools, take into account and at the same time easily use different styles of speech; expressiveness of speech – the ability to evoke in pupil's minds visual figures, images through examples, comparisons and allegories; logic – adherence to consistent and clear arguments, focus on the key idea; literariness – the exact use of words that are appropriate for the content and ideas of the text, the correctness of accents, word endings; communicativeness – the most important feature of a teacher.

In the training of future teachers it is desirable to use a set of modern methods for the formation of practical skills of creating a professional image. These could be:

- lectures-discussions aimed to build a free dialogue and exchange of thought with colleagues, pupils, etc. Thus, teachers become self-determined, a clear professional position is formed, the desire for self-development appears;

- lectures-presentations aimed to improve knowledge on the use of ICT. The main advantage of this method is the combination of theoretical material and practical experience of a teacher. Such lectures involve the exchange of experience between colleagues, demonstration of author's teaching technologies, programs, providing recommendations;

- special courses on image formation aimed to understand and view one's own career, its perspectives, outlining the conditions for the development of a teacher's professional image, acquainting with key ways of professional realization;

- participation in role games and solving case problems activate the experience of teachers at most, revealing the emotional state of individuals, their professional and creative potential;

- training sessions aimed at providing teachers with the opportunity to master new individual, group and management skills and abilities, to perform practical tasks. Such trainings should be conducted on various topics.

The following practical methods can help developing the inner teacher's image: goal tree, quests, web-quests, brain ring, brainstorming, logic tasks and modeling of pedagogical situations. The inner image depends on the specifics and technologies of formation of the self-concept. Teachers with a positive "self-concept" can be recognized by the following characteristics: positive attitude towards themselves, positive self-esteem, self-respect, sense of self-worth; self-awareness that highlights a person's knowledge of oneself: "What am I?" [7, p.5-6].

Conclusions: professional image is an image of a teacher created by an attitude to the ideal style of professional activity, appearance (image), style and manners of communication, influencing the formation of pedagogical culture. The study of the teacher's

interpretation of the phenomenon of image in a modern school was verified. A survey of teachers was conducted to identify their attitude to the problem of forming a

personal and professional image of a teacher. Thus, we found out that respondents were not indifferent to this issue and wanted to improve their professional image.

Список використаної літератури

1. Горовенко О.А. *Формування особистісно-професійного іміджу вчителя засобами самопрезентації*. Харків: Основа, 2013. 112 с.
2. Коркішко А.В. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх магістрів педагогіки вищої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 357 с.
3. Хуртенко О.В. Структура професійного іміджу молодого педагога та фактори, що впливають на його формування. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2017. №21. С. 194–203.
4. Грейліх О. Психологія формування іміджу викладача вищого навчального закладу. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2010. Вип.19. С.294–299.
5. Навроцька М.М. Розвиток професійного іміджу педагога в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2019. 250 с.
6. Попова Л. Імідж сучасного педагога. *Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід*. 2008. №3. С.41–42.
7. Навроцька М.М. Імідж педагога в освітньому просторі. *Таврійський вісник освіти*. 2014. Вип. №1(1). С.8–12.

References

1. Horovenko, O.A. (2013). *Formuvannia osobystisno-profesiinoho imidzhu vchytelia zasobamy samoprezentatsiii* [Formation of personal and professional image of a teacher by means of self-presentation]. Osnova. [in Ukrainian].
2. Korkishko, A.V. (2018). *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnikh mahistriv pedahohiky vyshchoii shkoly* [Pedagogical conditions of the formation of professional image of future masters of pedagogy of higher school] [Unpublished Candidate dissertation]. Sloviansk, State Higher Education Institution "Donbas State Pedagogical University. [in Ukrainian].
3. Khurtenko, O.V. (2017). *Struktura profesiinoho imidzhu molodoho pedahoha ta faktory, scho vplyvaiut na yoho formuvannia* [The structure of the professional image of a young teacher and the factors influencing its formation]. *Problems of extreme and crisis psychology*, 21, 194–203. [in Ukrainian].
4. Hreilikh, O. (2010). *Psykhologhiia formuvannia imidzhu vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu* [Psychology of image formation of a teacher of higher education institution]. *Humanitarian Herald of State Higher Education Institution "Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University in Pereiaslav-Khmelnytskyi"*, 19, 294–299. [in Ukrainian].
5. Navrotska, M.M. (2019). *Rozvytok profesiinoho imidzhu pedahoha v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Development of professional image of a teacher in the system of postgraduate pedagogical education] [Unpublished Candidate dissertation]. Ternopil. [in Ukrainian].
6. Popova, L. (2008). *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher]. *Vidkrytyi urok: Rozrobky. Tekhnolohi. Dosvid*, 3, 41–42. [in Ukrainian].
7. Navrotska, M.M. (2014). *Imidzh pedahoha v osvithnomu prostori* [Teacher's image in the educational space]. *Taurian Herald of Education*, 1 (1), 8–12. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Калагурка Христина Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Львівський національний університет імені Івана Франка, м.Львів, Україна

Засименко Софія Григорівна

магістр, кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Львівський національний університет імені Івана Франка, м.Львів, Україна

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті за допомогою методів порівняння, анкетування, узагальнення та іншими теоретично проаналізовано й емпірично досліджено особливості розвитку професійного іміджу вчителя в умовах сучасної школи. Розкрито сутність поняття професійного іміджу педагога. На підставі емпіричного дослідження з'ясовано: визначено думку освітян щодо факторів, які найбільше впливають на формування педагогічного іміджу в умовах сучасної школи, а також скільки часу він може формуватися; яким повинен бути зовнішній вигляд сучасного педагога; роль педагогічного іміджу в професійній діяльності вчителя. Розроблено методичні рекомендації для майбутніх вчителів, які допоможуть сформувати позитивний педагогічний імідж та уникнути труднощів у професійній діяльності. Дотримання рекомендацій сприятиме професійному та особистісному зростанню педагога, збагаченню його професійної і загальної культури, зміцненню авторитету, розвитку творчої особистості.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, педагог, складові педагогічного іміджу.

УДК 37.02+[85:005]:37:018:46
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.120-123

Кожем'якіна Ірина Володимирівна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту

КУ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

м. Суми, Україна

mega.ira786234@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-5880-8342>

СПЕЦИФІКА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Мета дослідження полягає у розкритті особливостей застосування інноваційних педагогічних технологій дистанційного навчання вчителів в системі післядипломної освіти у кризових умовах. Такі методи як аналіз і систематизація дозволи виявити стан проблеми запровадження дистанційного навчання, що здійснюється у кризових умовах; педагогічне спостереження та діагностичне дослідження – отримати результати дослідження щодо запровадження технологій дистанційного навчання вчителів у системі післядипломної освіти; зокрема набуття практичного досвіду інтеграції технологій дистанційного навчання; систематизація та узагальнення дозволили з метою фіксації та представлення результатів дослідження. Розкрито специфіку використання інноваційних педагогічних технологій дистанційного навчання, яка прослідковується в інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій з інтерактивними технологіями та технологіями критичного і креативного мислення. Схарактеризовано спектр інноваційних педагогічних технологій, методів, прийомів як ефективних інструментів дистанційного навчання вчителів у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, технології дистанційного навчання, online сервіси, online ресурси, online інструменти.

Вступ. Проблема реалізації сучасної освітньої діяльності, яка здійснюється у кризових умовах (COVID – 19, військова агресія), перебуває у епіцентрі уваги науковців, викладачів, вчителів та інших категорій педагогів, які безпосередньо пов'язані з навчальним процесом. Освітня діяльність в системі післядипломної освіти сьогодні також перебуває в активному пошуку ефективних технологій навчання, зокрема дистанційних, які зорієнтовані на неперервний розвиток вчителя, насамперед набуття практичних навичок щодо формування у учнів ключових (базових) компетентностей та soft skills (м'яких навичок), які є життєво необхідними для сучасної людини, яка має здійснювати свою життєву і професійну діяльність у сьогоднішніх кризових умовах.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми пошуку нових ефективних способів організації та здійснення освітньої діяльності в системі післядипломної освіти, зокрема проблеми інноваційної діяльності досліджуються Л. Даниленко, Н. Клокар, В. Сидоренко та ін. Питання впровадження інноваційних технологій у вищих навчальних закладах з'ясовували Є. Крюкова, О. Амерідзе, М. Фіцула та ін. Аналіз специфіки освітніх інноваційних технологій, методів і способів організації інноваційної навчальної діяльності здійснювали І. Дичківська, А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота та ін. Технології навчання дорослих досліджуються Л. Лук'яною, С. Сисоевою та ін. Активно досліджується контент інтерактивного навчання (О. Пометун, Л. Пироженко); технології критичного та змішаного навчання займався В. Кухаренко, С. Березенська, К. Бугайчук, Н. Олійник, Т. Олійник, О. Рибалко, Н. Сиротенко, А. Столяревська, зокрема дослідженням ефективних онлайн інструментів для організації дистанційного навчання в умовах карантину займалися І. Іванюк, О. Овчарук.

Однак, незважаючи на існуючий спектр наукових досліджень, проблема пошуку та можливості застосування технологій дистанційного навчання, інтеграції ІКТ технологій з інтерактивними технологіями та технологіями критичного і креативного мислення у процесі online навчання у закладах освіти, зокрема і закладах післядипломної освіти, потребує подальшого теоретичного і практичного дослідження.

Мета статті полягає у розкритті особливостей застосування інноваційних педагогічних технологій дистанційного навчання вчителів в системі післядипломної освіти у кризових умовах. Застосовані методи дослідження, такі як теоретичний аналіз і систематизація наукових джерел, дозволи виявити стан проблеми застосування інноваційних технологій дистанційного навчання у освітньому процесі, що здійснюється у кризових умовах; педагогічне спостереження та діагностичне дослідження – отримати результати дослідження щодо активного запровадження інноваційних педагогічних технологій дистанційного навчання вчителів у системі післядипломної освіти; систематизація, узагальнення та структурування з метою фіксації та представлення результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні активно змінюється формат освітнього простору. Розширюється спектр технологій online навчання, які об'єктивно стають важливим інструментом сучасного викладача і вчителя.

Пріоритетними серед технологій сучасного формату освіти, насамперед який здійснюється у кризових умовах навчання, стають технології дистанційної освіти, у яких інтегруються інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) з інтерактивними технологіями і технологіями критичного та креативного мислення. Така інтеграція технологій дає можливість реалізації оптимального формату навчання, який здатен забезпечити психологічний комфорт, безпечність навчання, активну взаємодію, спрямовану на практичне відпрацювання soft skills (м'яких навичок) необхідних для життя та розвитку сучасної людини, і звісно ефективність результату освітнього процесу.

Сучасне дистанційне навчання, яке відбувається у кризових умовах потребує різного підходу до його організації відповідно до існуючих можливостей груп слухачів. По-перше, необхідно і важливо щоб online навчання було безпечним, тобто учасники нашого освітнього процесу (викладачі, вчителі і магістранти) мають перебувати у сфері безпеки (безпечних для себе умовах, насамперед для власного здоров'я). Знати і користуватися правилами безпечної роботи в мережі інтернету. Для безпечного online навчання усі учасники відповідної команди (групи) мають здійснювати визначені правила освітньої взаємодії. Такі правила викладачі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (СОІППО) пропонують до активного обговорення у групах слухачів, які працюють на курсах підвищення кваліфікації, з метою подальшого практичного застосування. Сьогодні, в існуючих кризових умовах, активно адаптуються правила дистанційного навчання, які на думку європейських фахівців, зокрема Елісона Янга [3], доречно вписати в модель OREO, яка трактується як мета, відповідальність, очікування і організація. Також форматом таких правил необхідно окреслити та конкретизувати, що варто роботи під час дистанційного навчання, а що є не доречним. Формат дистанційного навчання в контексті безпеки здоров'я його учасників має передбачати оздоровчий контент для безпечного і комфортного online навчання. Таким технологічним прийомом у роботі викладачів СОІППО стала online-розминка, яка передбачає розминки для очей, голови, пальців тощо, які можуть демонструватися викладачами або слухачами групи, презентаціями плакатів, відеороликами та ін..

По-друге, online навчання має бути максимально комфортним, що вмотивує учасників дистанційного освітнього процесу до неперервного розвитку. Але треба розуміти, що діяльність сучасного викладача закладу вищої освіти та слухачів (вчителів) сьогодні виходить за межі одного закладу освіти, бо сучасній освіті потрібні творчі, ініціативні, мобільні педагоги. Водночас, сучасний заклад освіти повинен стати простором співпраці і партнерства усіх учасників освітньої спільноти. Саме тому, актуальною постає проблема створення комфортного освітнього простору закладів вищої освіти [4, с. 177].

Відтак у організації дистанційного навчання наразі необхідно враховувати можливість слухачів включитися в освітній процес. Як показує попередній досвід дистанційного навчання в Україні та інших країнах світу ефективнішим форматом освітнього процесу є не виключно синхронне навчання, а поєднання його з асинхронним навчанням, що дає ширшу можливість слухачам для навчання, а також можливість створити його комфортним. Вважаємо, що поєднання синхронного і асинхронного навчання збільшить можливість викладачів і слухачів (вчителів, магістрантів) і підвищить готовність до online навчання, тому необхідно забезпечити контент дистанційного навчання таким форматом навчального матеріалу і практичних завдань, які можуть опрацьовуватися, засвоюватися і розв'язуватися у пролонгованому часі, за власною індивідуальною траєкторією розвитку, можливостей кожного слухача.

Для комфортності дистанційного навчання важливо «бути online у постійному часі, тобто виконати, вирішувати питання або вирішувати проблеми у зручний час через систему» [2], за якою здійснюється навчання. Система веб-простору дистанційної освіти СОІППО сьогодні включає в себе дві навчальні платформи Moodle та Microsoft Teams, сайт інсти-

титу й сайти кафедр та методичного відділу, відділів дистанційного навчання та ЗНО, а також структурних підрозділів, електронну пошту викладачів і методистів інституту, створені групи у Viber, Facebook, Telegram тощо. Це дає можливість слухачам курсів залишатися в робочому стані, як можна довше, враховуючи їх життєві і виробничі обставини, зокрема у кризовий період.

Ефективним варіантом перебування online у постійному часі під час дистанційного навчання може стати будь-яка форма створена для зібрання запитань (вчителів, магістрантів), наприклад за допомогою кейсу, Padlet – дошки або Google Forms, що надасть слухачам можливість постійної комунікації. Запроваджуючи таку форму online комунікації треба зважити, що у адміністрації та викладачів має бути час для відповідей на поставлені запитання і підготовки відповідей.

Важливим аспектом дистанційного навчання, особливо в кризових умовах, на нашу думку, є емоційна підтримка слухачів. Викладачі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (СОІППО) мають практичний досвід щодо задіявання в освітній процес технологій навчання (ІКТ, інтерактивних, критичного та креативного мислення), які сприяють емоційній підтримці слухачів курсів. Активним інструментом у роботі, щодо емоційної підтримки слухачів курсів стали online вправи («колесо емоцій», «мої асоціації» та ін..) на визначення слухачами курсів власного емоційного стану і настрою на кожному етапі роботи. Доречними для емоційної підтримки слухачів курсів, як показує досвід викладачів СОІППО, є відео ролики, де представлені історичні пам'ятки, видатні місця, цікаві локації тих міст та селищ, представники яких є слухачами тих чи інших курсів, що дає можливість розуміння важливості кожного і об'єднує слухачів у спільній діяльності, а насамперед надає відчуття емоційної підтримки і водночас вирішує завдання щодо неперервного розвитку загальнокультурної компетентності вчителів.

Першим кроком у процесі навчання online має стати розуміння того, що така освіта сьогодні - це можливість вирішувати освітні задачі. Насамперед необхідно підвищити усвідомлення досягнень online навчання і залучити вчителів до навчання, яке надасть можливість користуватися і застосувати у своїй діяльності ефективні веб-ресурси або застосунки (online інструменти). Гарним варіантом такого навчання є колективна взаємодія вчителів на курсах підвищення кваліфікації у форматі on-line конференції з обміну досвідом, де педагоги демонструють найкращі, на їх думку, веб-ресурси або застосунки (on-line інструменти) для роботи з учнями.

Досвід роботи за дистанційною формою навчання продемонстрував спроможність інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) з інтерактивними технологіями та технологіями критичного й креативного мислення. Такий формат технологій дає можливість ефективно, цікаво, творчо застосувати інформацію у своїй педагогічній діяльності, розвиває навички, які відносяться до soft skills, так званих м'яких навичок, а саме навичок критичного і креативного мислення, а також професійну компетентність вчителів.

Для практичного розвитку критичного та креативного мислення вчителів у контексті курсів підвищення кваліфікації важливо зорієнтувати їх на ефективну роботу з інформацією, тобто навчити використовувати інформацію (знання) максимально ефективно. Доречним у цьому процесі буде вибудувати алгоритм опрацювання інформації, який, як зазначає

Т. Бондар [1] може мати таку структуру: 1 – критично аналізуємо; 2 – логічно осмислюємо; 3 – креативно (творчо) застосовуємо.

Запровадження інноваційних технологій в дистанційному навчанні здійснюється за такими, умовно розподіленими, напрямками: технології (практики) організації освітньої діяльності вчителів в умовах післядипломної освіти та технології (техніки) реалізації освітньої діяльності вчителів в умовах післядипломної освіти. Стосовно технологій організації освітньої діяльності вчителів (слухачів курсів підвищення кваліфікації) зазначимо, що організація освітнього діяльності вчителів здійснюється у форматі: очна, очно-дистанційна форми навчання (online на платформі Teams); дистанційна форма навчання (online на платформі Moodle); змішана форма навчання (offline і online на платформі Teams).

Технології (техніки) реалізації освітньої діяльності вчителів (слухачів курсів підвищення кваліфікації) в умовах післядипломної освіти здійснюється здебільшого за інноваційними видами занять: інтерактивні практичні заняття (робота в парах, групах, командах), тренінгові заняття, online заняття (відеолекції, online семінари, online форуми, чати тощо). В форматі інноваційних видів занять викладачі застосовують інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) з інтерактивними технологіями навчання й технологіями розвитку критичного та креативного мислення.

В роботі викладачів кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту СОІППО в умовах дистанційного навчання задіяний широкий спектр інтерактивних технологій навчання («Драбина участі Харта», «Літаючий аркуш», «Світове кафе», «Ніж та виделка», робота в групах та ін.) й технологій розвитку критичного та креативного мислення («Есе», «Групування», «Кластер», «Кола Вена», «Читання з маркуванням», «Асоціативний куш», «Сторітелінг», «Інсерт», «Порушена послідовність», «Взаємні запитання», «Логічний ланцюг», «Письмо в малюнках», «Хмара слів», «Сенкан» тощо).

Життєва ситуація пов'язана з кризовими умовами, в яких сьогодні перебуває освітній процес, зорієнтовує викладачів кафедри до активного застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній діяльності, зокрема у дистанційному навчанні. Відтак можемо представити сьогодні доволі потужний спектр ІКТ технологій з якими викладачі кафедри працюють в освітньому online просторі, і які дозволяють створити освітній продукт для розвитку особистісно-професійної компетентності вчителів області. Насамперед це online ресурси та сервіси (платформи Moodle, Teams; сайт та Веб-сайт кафедри; е-пошти викладачів; Facebook, Telegram, Viber тощо), які утворюють освітній on-line простір СОІППО та online інструменти.

Якщо говорити про online інструменти в роботі викладачів, то варто зазначити максимально активне використання викладачами кафедри мультимедійних презентацій (Sway-презентації, інтерактивні презентації), тестові форми та опитувальники, які представлені різними формами для зворотного зв'язку і створюються на таких веб-сервісах: Kahoot, Google Forms, PROPROFS, QUIZLET, CLASSMARKER та ін.

Практичною формою роботи викладачів зі слухачами курсів стали інтерактивні плакати, які створюються на таких основних веб-сервісах (ресурсах): Glogster, Cacao, Prezi, Projeg, Linoit, Thinglink, EXPLORE.

Застосовуючи у освітньому процесі інтерактивні плакати орієнтуємо вчителів на особливості та переваги таких інтерактивних зображень у різних сервісах, що надасть їм змогу використовувати такі ресурси у роботі з учнями, інтерактивно працювати засвоюючи матеріал з тієї чи іншої теми.

Наприклад, Інтерактивний плакат в сервісах ThingLink (з безкоштовним пакетом послуг) та Glogster дозволяє на одному малюнку розташувати багато посилань (за тегами, мітками, гарячими точками тощо), за якими учні зможуть працювати (почитати, подивитись відео, текст, карта тощо; EXPLORE дозволяє користувачу ознайомитися з розробками інших авторів (користувачів) даного середовища, що є важливим для обміну досвідом. Інтерактивне відео дає можливість ознайомитися з інформацією подивившись слайд шоу, прослухати звуки (пташок, моря і т.д.), почитати інформацію тощо. Інтерактивне зображення 360°, яке дозволяє вивчати об'єкти розгортаючи картинку на 360°.

Викладачі залучають до практичної діяльності слухачів за допомогою інтерактивних вправ, які мають функцію навчання і розвитку, на таких ресурсах як Microsoft, Power Point, LearningApps та ін.. Також online інструментом, який активно застосовується стала Padlet – дошка, що дає можливість працювати з різними видами вправ на відтворення власних думок та креативних ідей. Ще одним широко задіяним online інструментом є інтерактивні ментальні карти або інтелект-карти, робота з якими має безпосередньо практичне значення.

Доречним інструментом у роботі з вчителями щодо розвитку особистісно-професійної компетентності стали «Хмари слів», які можна створювати на різних веб-ресурсах (Wordle.net, Tagul, Word It Out та ін.) та R – коди. Серед українськомовних ресурсів для створення QR-кодів слід виділити наступні: <http://qrcodes.com.ua/>; [http://www.qr-code.com.ua](http://www.qr-code.com.ua;); <http://ua.qr-code-generator.com>.

Детальний аналіз сьогодишньої діяльності викладачів кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту щодо запровадження online інструментів дистанційного навчання вчителів дозволив спро-



Рис 1. Рівень застосування online інструментів дистанційного навчання

ектувати отримані результати дослідження в таку діаграму (рис. 1), яка демонструє такі показники: презентація (категорія 1) – 100%, Sway-презентація (категорія 2) – 31%, інтерактивна-презентація (категорія 3) – 48%, Padlet – дошка (категорія 4) – 25%, тестові форми (категорія 5) – 98%, гіперпосилання (категорія 6) – 91%, інтерактивні вправи (квести, ігри, кросворди) (категорія 7) – 16%. ментальні карти – 37%.

Але, це далеко не всі online інструменти, які можуть сприяти ефективному дистанційному освітньому процесу в умовах післядипломної освіти. Тому важливим аспектом діяльності викладачів кафедри є

неперервне навчання з метою розвитку власної професійної компетентності.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки** якісний дистанційний контент освітнього процесу є важливим, навіть основоположним, у кризових умовах і є ефективним та конкурентним у системі надання освітніх послуг, зокрема у системі післядипломної освіти. Результати проведеного дослідження дозволяють зазначити активність викладачів СОІПО щодо реалізації дистанційного навчання вчителів у кризових умовах і перспективність функціонування освітнього віртуального простору закладу післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Бондар Т. Самоосвіта та підвищення кваліфікації вчителя. *На Урок: всеукраїнська інтернет-конференція*. URL: <https://naurok.com.ua/post/samoosvita-ta-pidvischennya-kvalifikaci-vchitelya-pidsumki-internet-konferenci-na-urok> (дата звернення 18.03.2022).
2. Bilding Learning Agility. *Online Learning. Online Teaching : Do this Not that*, 2020. URL: https://alisonyang-com.translate.google.com/online-teaching-do-this-not-that/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=online-teaching-do-this-not-that&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_pto=sc (дата звернення 27.03.2022).
3. Objective Responsibility Expectation Organization. *Online Teaching @ KIS: Do This, Not That by Alison Yang* is licensed under a Creative Commons, 2020. URL: <https://www.bard.edu/it/course-continuity/files/Do%20This%20Not%20That.pdf> (дата звернення 21.03.2022).
4. Цюняк О. Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. №14(1). С.175–179.

References

1. Bondar, T. (2021), Self-education and teacher training. *Proceedings of all-Ukrainian Internet conference "To the Lesson"* (20th November 2021). <https://naurok.com.ua/post/samoosvita-ta-pidvischennya-kvalifikaci-vchitelya-pidsumki-internet-konferenci-na-urok>. [in Ukrainian]
2. Bilding Learning Agility (2020). *Online Learning. Online Teaching: Do this Not that*. https://alisonyang-com.translate.google.com/online-teaching-do-this-not-that/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=online-teaching-do-this-not-that&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_pto=sc.
3. Objective Responsibility Expectation Organization (2020), *Online Teaching @ KIS: Do This, Not That by Alison Yang* is licensed under a Creative Commons. <https://www.bard.edu/it/course-continuity/files/Do%20This%20Not%20That.pdf>.
4. Tsyunyak, O. (2019). Innovative educational environment as a factor in the professional development of future masters of primary education. *Innovative pedagogy*, 14(1), 175–179. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Kozhemyakina Irina

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Department of Pedagogy, Special Education and Management

Municipal Institution «Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education»

Sumy, Ukraine

SPECIFICS OF DISTANCE LEARNING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The purpose of the study is to reveal the features of the application of innovative pedagogical technologies of distance learning of teachers in the system of postgraduate education in crisis conditions. The applied research methods, such as theoretical analysis and systematization of scientific sources, allowed to identify the state of the problem of application of innovative technologies of distance learning in the educational process carried out in crisis conditions; pedagogical observation and diagnostic research provided an opportunity to obtain research results on the active introduction of innovative pedagogical technologies for distance learning of teachers in the system of postgraduate education, including gaining practical experience in integrating information and communication technologies with interactive technologies and technologies of critical and creative thinking; systematization, generalization and structuring in order to record and present the results of the study. The article outlines the problem of finding a modern format of distance learning for teachers in the system of postgraduate education, which will contribute to the continuous development of their professional competence and soft skills, which are vital for their life and professional activities in today's crisis. The practical experience of using innovative pedagogical technologies, methods, techniques and forms of organization of the educational process in a distance format, which contribute to the active continuous professional development of teachers in the system of postgraduate education, is highlighted. A qualitative analysis of online tools use for distance learning of teachers in the system of postgraduate education.

Key words: distance learning, distance learning technologies, online services, online resources, online tools.

УДК 371.134(73):37-053.5-054.72
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.124-127

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>

Мигалина Зоряна Іванівна
старший викладач
кафедра англійської філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
myhalyna@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-8003-9260>

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-МІГРАНТАМИ В США

Анотація. В статті розглядаються питання організації навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами в США. Підкреслюється, що проблема навчання і виховання дітей-мігрантів сьогодні є дуже важливою для багатьох країн світу, в тому числі й України. Оскільки саме в США нагромаджено значний позитивний досвід роботи з дітьми-мігрантами, метою дослідження є аналіз особливостей навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами в США, яка здійснюється в контексті полікультурної освіти. Наголошується на важливості підготовки полікультурного вчителя в США, здатного забезпечити ефективну навчально-виховну роботу з дітьми-мігрантами, їх адаптацію до нових умов. Використані переважно теоретичні методи дослідження: аналіз наукових зарубіжних джерел для здійснення систематизації і узагальнення інформації; визначення базових положень; уточнення сучасного стану дослідження проблеми, можливостей її вирішення. У процесі дослідження розкрито сутність міграційних процесів та їх наслідки, проаналізовано особливості навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами в США, охарактеризовано основні принципи забезпечення цієї роботи (природовідповідності, комплексності вивчення особистості учня, індивідуального підходу, гуманізму, соціальної обумовленості формування особистості та ін.). Наголошується на доцільності використання прогресивних ідей американського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Ключові слова: міграція, навчально-виховна робота, принципи, полікультурний учитель, діти-мігранти, США.

Вступ. Міграційні процеси в останні десятиріччя набувають все більшого розповсюдження. Міграція населення (лат. migratio – «переселення») — переміщення людей (мігрантів) через кордони тих чи інших територій зі зміною місця проживання назавжди або на більш-менш тривалий час. Ймовірно, внаслідок багатоплановості поняття ні в зарубіжній, ні у вітчизняній літературі немає однозначного визначення міграції. У широкому значенні під міграцією розуміють сукупність будь-яких переміщень людей у просторі, включаючи й так звану «маятникову міграцію» — щоденні поїздки з одного населеного пункту в інший на роботу або навчання й назад, відвідування торговельних чи розважальних закладів, установ побутової сфери, спортивно-рекреаційних зон, перебування у відрядженні та ін. У вузькому значенні слова міграція — переміщення людей, зв'язане зі зміною постійного місця проживання. Однак слід зазначити, що всі форми (види) переміщення людей, не пов'язані зі зміною постійного місця проживання, в цьому значенні не вважаються міграцією. Тому відрядження, робота вахтовим методом, подорожі, туристичні й дипломатичні поїздки — це прояви мобільності, але не міграції.

Феномен міграції населення є складним і багатогранним процесом, що має в останні роки чітко виражені етносоціальні та етнополітичні детермінанти. Дослідники неоднозначно обґрунтовують теоретичні і практичні першопричини міграції і їх вплив на соціально-політичні процеси в основних регіонах світу. Частина з них вважає, що міграція характеризується як своєрідна *рухливість населення*, його переміщення усередині країни з наступним галузевим, територіальним, професійним і соціальним перерозподілом

громадян. На думку інших, міграція визначається як *сукупність механічних, професійних і галузевих переміщень* і виникаючих у цьому зв'язку змін просторового положення індивідів щодо територіально закріплених структур населення. Міграцію також визначають як *масовий у кількісному й складний у структурному відношенні соціально-демографічний процес*. І, нарешті, міграція характеризується як *фактично будь-яке переміщення в просторі* і як один з найбільш динамічних способів масового реагування населення на нову соціально-економічну ситуацію.

Водночас, вчені однакостанні в тому, що мігранти — це специфічна категорія населення, для якої характерні економічні, соціальні, психологічні проблеми. Особливо складним є становище дітей-мігрантів, яким зазвичай важко адаптуватися до умов нового середовища. Оскільки традиційно країною мігрантів вважаються Сполучені Штати Америки, доцільним є вивчення їх досвіду роботи з мігрантами, в тому числі з дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури засвідчує, що розробкою проблем міграції займаються представники різних наук — філософи, соціологи, політологи, психологи, педагоги, економісти, етнографи, демографи, екологи, правознавці, що цілком правомірно в зв'язку з комплексним характером проблеми. Серед відомих зарубіжних науковців, які внесли суттєвий вклад у вивчення міграційних процесів, варто назвати таких, як К.Беллінгер, К.Беннет, Д.Бенкс, М.Геворкян, С.Голдінгс, Т.Джакобі, Н.Зінгер, В.Іонцев, П.Ларк, М.Міллер, С.Морсі та ін. Серед українських учених відзначимо науковців: О.Бакаєва, В.Куценко, О.Малиновську, О.Позняк, Є.Рачкова, М.Романюк,

М.Слюсаревського, І.Трубавіну, Н.Шульгу. Останнім часом феномен міграції став об'єктом вивчення і педагогічних наук. Формується нова галузь педагогіки – мігрантська педагогіка, яка розглядається вченими як інтегративна область сучасної педагогіки, що вивчає процеси культурної ідентифікації дітей-мігрантів, їх освіти на рубежі культур (М.Геворкян). Вона представляє собою єдність глобальних і регіональних баз знань, ідей, теорій, концепцій, що дозволяє розробити інформаційно-педагогічний ресурс для науково-дослідної діяльності й комунікації. Мігрантська педагогіка розвивається у взаємозв'язку загальношкільних і національних ідей, що сприяють педагогічній підтримці й захисту дітей-мігрантів в нових умовах, подоланню їх соціокультурної відчуженості.

Значна частина досліджень присвячені питанням загальної теорії міграції, аналізу основних параметрів міграційних процесів, виявленню їх регіональних особливостей, розробці класифікаційних факторів міграції, їх впливу на різні групи населення. Вивчення структурних компонентів міграційного потоку дає можливість побачити точну діагностичну інформацію, на підставі якої можуть бути вибудовані напрямки, сценарії, моделі, механізми інтеграції потоку переселенців у нові умови життя, розроблені програми підготовки педагогів до роботи з дітьми-мігрантами.

Звертаючись до теоретичної розробки проблеми міграції, слід відзначити дослідження, що розкривають соціально-політичну і соціально-психологічну сутність цього процесу. У них знайшли відображення концептуальні погляди авторів на сукупність уявлень про сутність міграції і її причини, виявлені супідрядні характеристики міграції й визначені деякі поведінкові характеристики людей, що переміщуються, представлені основні підходи до розробки міграційної політики, в тому числі в галузі освіти, зокрема, полікультурної (І.Бахов, К.Грант, О.Гуренко, В.Паркер, С.Ніето).

Зауважимо, що в Україні сьогодні відсутні фундаментальні дослідження з питань організації навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами. Водночас, ці питання досить широко представлені в зарубіжній науковій літературі, зокрема в США, оскільки саме в цій країні зосереджена дуже велика кількість мігрантів. Тому досвід організації роботи з дітьми-мігрантами в США, безперечно, заслуговує уваги.

Метою статті є аналіз особливостей навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами в США. **Методи дослідження.** Використано теоретичні методи дослідження: аналіз зарубіжних наукових джерел для здійснення систематизації і узагальнення інформації, визначення базових положень, уточнення сучасного стану дослідження проблеми, можливостей її вирішення.

Виклад основного матеріалу. Сполучені Штати Америки – одна з найбільш багатонаціональних країн світу, добре відома як країна мігрантів. Америка фактично утворилася внаслідок широкомасштабної міграції населення з різних країн світу, тому проблеми мігрантів перебувають в центрі уваги держави і науковців. Особливо велике значення надається питанням адаптації, навчання і виховання дітей-мігрантів.

Організація роботи з мігрантами і створення умов для їх успішної адаптації та інтеграції в соціум здійснюється в процесі спільних зусиль широких верств громадськості та участі фахівців. В США практикується такий підхід до вирішення проблем адаптації дітей-мігрантів, що поєднує зусилля педагогів і шкільних психологів, адміністрації шкіл, департаментів освіти, соціальних, психологічних та

інших служб. Розробка системи супроводу мігрантів протягом усього періоду соціокультурної, соціально-психологічної адаптації передбачає комплексний підхід, що включає науково-дослідні проекти в області крос-культурної психології, полікультурної освіти, освітні програми, спрямовані на підготовку фахівців в галузі психології міграції, а також організацію практичної допомоги мігрантам.

Ефективний психолого-педагогічний супровід процесу соціально-психологічної адаптації, який здійснюється в США в контексті полікультурної освіти, забезпечує мінімізацію негативних наслідків «культурного шоку», проходження кризи ідентичності, що настає в результаті крос-культурного переміщення, і є ефективним інструментом сприяння адаптації дітей-мігрантів до нової ситуації в соціокультурному середовищі.

Безперечно, провідна роль в цій роботі належить вчителю, тому в багатьох працях американських учених наголошується на важливості належної підготовки вчителів до роботи з дітьми-мігрантами, їх здатності забезпечити полікультурне виховання. На думку вчених [6–8], вчитель повинен: створювати в класі атмосферу, у якій учні не боялися б розповісти про свої проблеми: наприклад, прояви расизму у відношенні до них з боку інших учнів, про свої переживання й образи, почуття; допомагати учням навчитися цінувати історичний досвід, економічні, культурні, соціальні й інші досягнення народів, що населяють країну; визнавати, що упередження, у тому числі етнічні, тією чи іншою мірою властиві кожному індивіду, але, визнавши це, важливо усвідомити, що індивід не повинен діяти, виходячи з них; підтримувати в учнів гордість за ту етнічну культуру, яку вони успадкували (традиції, звичаї, вірування, пісні й, звичайно, мова); включати етнічний матеріал в усі аспекти навчання й виховання; формувати толерантність, розуміння, прийняття й повагу етнічних форм і відмінностей; знайомитися з культурою й проблемами родин мігрантів і біженців; знайомити учнів із законами, що передбачають покарання за розпалювання міжетнічної ворожнечі; критично аналізувати разом з учнями матеріали із засобів масової інформації щодо етнічних проблем, які реально існують у суспільстві й розглядати можливі шляхи їх розв'язку; пропагувати ідею рівності всіх етнічних груп у країні, не виділяючи особливу «титальну» націю; критично аналізувати матеріали із засобів масової інформації, що ведуть до розпалення міжетнічної ненависті і ворожнечі.

Аналіз наукової літератури дає можливість виділити основні принципи навчально-виховної роботи та організації психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації учнів-мігрантів в США, які обґрунтовані в працях провідних американських учених [1–5; 9]:

1. *Принципи комплексності вивчення особистості учня.*

Основна вимога цього принципу передбачає тісну взаємодію різних фахівців у ході вивчення особистості підлітка. Використання кожним фахівцем наукових методів дослідження дозволяє одержати специфічні результати, які є внеском у цілісне вивчення особливостей розвитку й стану особистості учня-мігранта. Психолого-педагогічний супровід соціально-психологічної адаптації учнів-мігрантів вимагає чіткого усвідомлення доцільності психолого-педагогічних впливів, чіткого визначення мети.

Необхідно: чітко визначення кінцевого результату психолого-педагогічних впливів; постановка цілей (далекої і конкретної робочої), виходячи з ін-

тересів, потреб, особливостей учнів; орієнтація педагогом і психологом при постановці мети й завдань на критерії й показники ефективності психолого-педагогічного супроводу.

2. Принципи розуміння психічного здоров'я індивіда як конгруентної комбінації життєвих сил особистості.

Основне значення даного принципу в тому, що психічне здоров'я детерміноване особливостями балансу, гармонії життєвих сил індивіда (у показниках індивідуальної й соціальної суб'єктивності) і своєрідністю життєвого простору. Такий підхід, заснований на гуманістичній парадигмі, приводить до інших критеріїв психічного здоров'я, з погляду забезпечення можливості особистісного вибору й автономного розвитку. До його механізмів відносяться: самопізнання, здатність до прийняття рішень у напрямку майбутнього, готовність до змін і можливість виділяти альтернативи і тенденції, досліджувати й ефективно використовувати свої ресурси, відповідати за зроблений вибір.

Найважливішим критерієм психічного здоров'я є феномен психічної рівноваги. Він включає гармонію взаємодії різних сфер особистості: емоційної,вольової, пізнавальної. Її порушення приводять до особистісної деградації, деструкції, дезадаптації. Саме критерій психічної рівноваги пов'язаний із цілісним розвитком особистості, її адаптивними можливостями й властивостями, адекватністю реакцій на зовнішні впливи, а порушення психічного здоров'я не завжди пояснюються психічним захворюванням і зв'язані не тільки зі зміною організму, але й з відсутністю умов для розвитку особистості, включення її в соціальну структуру суспільства.

Це дає можливість розглядати психічне здоров'я як здатність індивіда підтримувати, здійснювати й розбудовувати індивідуальну й соціальну суб'єктивність у мінливому світі, як захід активної й автономної підтримки й розвитку життєвих сил персональними й соціальними суб'єктами при мінливому життєвому просторі, як сукупність особливостей сприйняття суспільних міжособистісних відносин.

3. Принцип структурно-феноменологічного розуміння особистості. Даний принцип передбачає розуміння й виявлення, з одного боку, зовнішніх «структурних», насамперед соціокультурних, детермінант людського життя, з іншого боку – розуміння внутрішніх змістів, які людина надає своєму буттю. Формування особистісних якостей людини у процесі її багатогранної діяльності, з одного боку, створює умови для включення людини в певні нормативно-структуровані системи соціокультурних відносин, з максимально однозначними ролями; з іншого боку – дозволяє реалізовувати її творчу активність як вираження нескінченного різноманіття можливостей буття.

4. Принцип індивідуального підходу. В основі принципу лежить прийняття особистості такою, якою вона є, з усіма її індивідуальними особливостями, можливостями, позитивними рисами і недоліками. Кожна людина – це особливий індивідуальний світ за змістом, можливостями розвитку, виховання і взаємодії з нею. Сутність принципу полягає в тому, що психолого-педагогічна діяльність орієнтується, будеться й реалізується з урахуванням індивідуальності об'єкта, його соціальної обумовленості і в його інтересах. Виховання будь-якої моральної якості (толерантності в тому числі) багато в чому залежить від індивідуальних особливостей вихованця: уже наявних моральних підвалин поведінки, етичних установок, розвиненості інтелектуальної й емоційно-вольо-

вої сфер, рівня розвитку психічних процесів, характерних рис, особистого досвіду взаємин, наявності й рівня розвитку природних і духовних задатків, вікових, гендерних особливостей.

5. Принцип гуманізму. Сутність принципу означає пріоритет соціальної цінності особистості, створення умов для захисту й забезпечення її прав, розвитку й виховання, надання їй допомоги в життєвому самовизначенні, інтеграції в суспільство.

Основні вимоги принципу: розвиток, виховання повинні сприяти самовдосконаленню особистості; виховання має забезпечити певні умови, які найбільше відповідають індивідуальним можливостям учня і не допускають саморуйнування особистості; гуманізм не може підмінюватися гіперопікою, вседозволеністю; у процесі взаємодії з індивідом забезпечується визнання його права бути самими собою, поважати його особисту гідність.

6. Принцип природовідповідності. Сутність принципу полягає в тому, що людина як соціальна істота розвивається й формується для життя й самореалізації в конкретних умовах середовища життєдіяльності, у конкретній культурі. Вона – продукт свого часу і його культури. З культурою дитина засвоює той менталітет, який характерний для середовища її життєдіяльності. Основні вимоги принципу: наповнювати всю виховну діяльність інтегруючими техніками входження в нове соціокультурне середовище на принципах міжнаціональної толерантності, взаємної поваги, терпимості, зберігаючи свою культурну індивідуальність; активно використовувати у навчанні і вихованні дітей культурну спадщину минулого, культурні досягнення й можливості конкретного регіону і світової культури; враховувати культурне й етнічне середовище дитини, що відображається в інтеграції виховання в культуру народу, родини, світу. Виховання толерантності безпосередньо пов'язане з формуванням у дитини вміння будувати своє життя відповідно до правил, звичаїв і традицій свого народу, світової культури в цілому, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності; прилучати дитину із самого раннього дитинства до національної культури, до знання інших культур, їх різноманіття. У процесі виховання толерантної особистості важливу роль відіграє народна педагогіка. Звертання до педагогічної практики народу сприяє збереженню своєрідності національної системи виховання, ментальності особистості.

7. Принцип соціальної обумовленості. Соціальні фактори, зокрема макросередовище, здійснює відчутний психолого-педагогічний вплив на людину. Він багато в чому визначається своєрідністю державного ладу, ідеології, політики, релігії, культури й діяльністю соціальних інститутів з їх реалізації в процесі формування толерантної, соціально-компетентної особистості. Ці й інші фактори виступають як такі, що соціалізують за своїм впливом індивіда. Вони сприяють засвоєнню підростаючим поколінням цінностей, норм і правил, існуючих в суспільстві, досвіду соціальної поведінки, культури, а також функціонуванню механізму її передачі.

Безперечно, крім цих принципів можна назвати й деякі інші, проте, вважаємо, що саме вищезгадані принципи є основними в організації навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами в США, забезпечення їх адаптації.

Висновки. Отже, міграційні процеси впродовж останніх десятиріч набувають все більшого поширення і зумовлюють виникнення серйозних соціальних, економічних, психологічних проблем людей-мігрантів. Особливо це стосується дітей-мігрантів.

Оскільки найбільшою країною мігрантів є Сполучені Штати Америки, саме в цій країні є суттєві здобутки в організації навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами, забезпеченні їх психолого-педагогічного

супроводу. Вважаємо, що американський досвід роботи з дітьми-мігрантами і можливості впровадження його окремих ідей у вітчизняний освітній простір вимагають подальшого вивчення.

Список використаної літератури

1. Allport G.W. The Nature of Prejudice. Cambridge: Addison-Wesley, 2011. 324 p.
2. Aronson E., Gonzalez A. Desegregation. American Experience. New York: Plenum Press, 2012. 187 p.
3. Ballinger C. Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom. New York: Teachers College Press, 2009. 137 p.
4. Banks J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston: Allyn & Bacon, 2001. 353 p.
5. Banks J.A., Banks C.A. Multicultural education. Issues and Perspectives. New York: MacMillan, 2003. 173 p.
6. Bennet C.I., Cole D., Thompson J.N. Preparing teachers of colour at a predominantly White university: A case study of Project TEAM. *Teaching and Teacher Education*. 2000. Vol. 16, No 4. P.445–464.
7. Cruickshank D. Preparing America's Teachers. Washington D.C.: Phi Delta Kappan Education Foundation, 2006. 133 p.
8. Elijah R. Untold stories: Implications for understanding minority pre-service teachers' experiences. *Racism and racial inequality: Implications for teacher education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 2011. 348 p.
9. Phinney J.S., Rotheram M.J. Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development. Beverly Hills: Sage Publications, 2013. 221 p.

References

1. Allport, G.W. (2011). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
2. Aronson, E., & Gonzalez, A. (2012). *Desegregation. American Experience*. Plenum Press.
3. Ballinger, C. (2009). *Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. Teachers College Press.
4. Banks, J. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Allyn & Bacon.
5. Banks, J.A., & Banks, C.A. (2003). *Multicultural education. Issues and Perspectives*. MacMillan.
6. Bennet, C.I., Cole, D., & Thompson, J.N. (2000). Preparing teachers of colour at a predominantly White university: A case study of Project TEAM. *Teaching and Teacher Education*, 16 (4), 445–464.
7. Cruickshank, D. (2006). *Preparing America's Teachers*. Phi Delta Kappan Education Foundation.
8. Elijah, R. (2011). *Untold stories: Implications for understanding minority pre-service teachers' experiences. Racism and racial inequality: Implications for teacher education*. American Association of Colleges for Teacher Education.
9. Phinney, J.S., & Rotheram, M.J. (2013). *Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development*. Sage Publications.

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Kozubovska Iryna

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
Head of Department of General Pedagogic and Pedagogic of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Myhalyna Zoriana

Senior Lecturer
Department of English Philology
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

MAIN PRINCIPLES OF THE EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN-MIGRANTS IN THE USA

Abstract. This article deals with the problem of migration and educational work with children-migrants in the USA. It is underlined that migration is widely spread today and many countries are involved in this process, including Ukraine. America is known as a country of migrants. This country differs from average multicultural countries in a range of peculiarities, one of which is the fact that cultural interaction was not within an individual ethnos, but within immigrants – descendants of different countries, representatives of various cultures. On the territory of the country there live national minorities and as a result of constant mass immigration new ethno-cultural groups are formed. It is recognized that problem of immigrants is really urgent in USA. Cultural diversity demands special approaches to the problem. One of them is the policy of multiculturalism and multicultural education. The aim of the study is to reveal the most important peculiarities of educational work with children-migrants in USA. Mainly theoretical research methods have been used in this study: analysis of American scientific sources for the: systematisation and generalisation of available data; defining of the essence of basic concepts; identification of the current state of the problem under consideration and possibilities for its solution. It is noted that educational work with children-migrants in USA is based on some particular principles (complex research of each pupil-migrant, individual approach, humanism, preservation of mental health and others). All of them are analyzed in the article. Special attention is paid to the problem of teachers' training in the context of multicultural education. It is emphasized that only competent multicultural teacher is able to work successfully with children-migrants and solve the problem of their adaptation and integration into the culture of other people. The possibilities of using positive American experience of the main principles of educational work with children-migrants in the context of multicultural education have been outlined.

Key words: migration; educational work; principles; multicultural teacher; children-migrants; USA.

Коломієць Олена Германівна

доктор філософських наук, доцент

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

м. Черкаси, Україна

kolomiietsolena@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-1343-4268

Демиденко Тетяна Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

м. Черкаси, Україна

demydenkota@gmail.com

http://orcid.org/0000-0003-4864-1512

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Анотація. Акцентовано увагу на особливостях застосування технологій «перевернутий клас» у процесі професійної підготовки соціальних працівників під час онлайн-навчання. В умовах цифрової трансформації соціальної сфери та розвитку інформаційно-комунікативних технологій зростає необхідність використання в технології «перевернутий клас» інтернет-ресурсів, таких як: веб-портали, електронні сервіси, офіційні сайти організацій та установ соціальної та освітньої сфер, е-бібліотеки, Googl-сервіси тощо. Мета статті – аналіз особливостей технології «перевернутий клас» та порівняння її з традиційними технологіями навчання при підготовці майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні (тест «Мотивація до успіху» Т. Елерса, анкетування «Мотиви навчання», інтерв'ю), методи математичної обробки результатів дослідження. Презентовано результати експериментального дослідження емоційного ставлення студентів до процесу навчання, мотиви навчання, рівні мотивації до успіху за технологією «перевернутий клас». Доведено необхідність поєднання традиційних технологій навчання та технологій «перевернутий клас» з метою оптимізації підготовки соціальних працівників.

Ключові слова: соціальна робота, змішане навчання, технологія «перевернутий клас», підготовка соціальних працівників, соціальна реклама.

Вступ. У сучасних умовах розвитку вищої освіти України відбуваються зміни у професійній підготовці соціальних працівників, що зумовлено потребами практики, зокрема, особливостями функціонування установ соціальної сфери, конкурентоспроможністю, мобільністю і здатністю випускників пристосовуватись до ринкових перетворень, розвитком професійних компетентностей у інформаційному суспільстві.

Оптимізація процесу професійної підготовки соціальних працівників здійснюється на основі зміщення акцентів з академічно-імперативного підходу на практичний, особистісно-орієнтований, творчий. Так як, по-перше, ефективність соціальної роботи дедалі більше залежить від використання е-ресурсів, технологій; по-друге, сучасні студенти більше орієнтовані на отримання та обробку інформації з електронних носіїв; тому постає потреба використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), застосування відкритих освітніх ресурсів, «змішаного навчання» тощо у освітньому процесі вищої школи.

Широкі можливості такого навчання має одна з технологій «змішаного навчання», що поширюється сьогодні в освітньому просторі України, – «перевернутий клас». Отже, доцільно дослідити особливості та переваги впровадження технології «перевернутий клас» у підготовку майбутніх соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні основи впровадження змішаного навчання та технології «перевернутого навчання» як його складової у систему освіти розроблені О. П. Буйницькою [1], М. Ю. Кадемія [2], О. Г. Кузьмінською [3], В. М. Кухаренком [4], К. Л. Бугайчуком [5], Ю. В. Триусом [6] та ін. Ці проблеми досліджува-

ли зарубіжними науковцями: Дж. Бергман (J. Bergmann), А. Самс (A. Sams) [7], А. Роел (A. Roehl), Л. Редді (L. Reddy), Г. Шеннон (G. Shannon) [8] та ін. «Змішане навчання» (blended learning) розглядається науковцями як поєднання у освітньому процесі різних форм навчання – традиційних з інноваційними: електронною, дистанційною, мобільною з залученням електронних освітніх ресурсів (окремих матеріалів курсу, підручників, відео), освітніх платформ, цифрових технологій, Інтернету тощо. Теоретичні, організаційно-технологічні та педагогічні аспекти «змішаного навчання», технології його проектування вивчалися у працях О. М. Кривоноса [9], О. В. Коротун [10], В. М. Кухаренка та ін. Важливого значення для організації «змішаного навчання» має електронне навчально-методичне його забезпечення – е-підручники, е-посібники (О. С. Букрєва, К. Л. Бугайчук, Л. І. Білоусова, Л. Е. Гризун), електронні квест-посібники (В. Бєвз, Т. Годованюк, В. Дубовик) тощо.

У вітчизняну систему вищої освіти активно впроваджується одна з технологій «змішаного навчання» – «перевернуте навчання» («перевернутий клас»). Науковцями аналізуються методологічні засади використання зазначеної технології у вищій школі (С. С. Попадюк, М. О. Скуратівська [11] та ін.), її потенціал та проблеми впровадження, які стосуються процесів викладання і учіння (Н. О. Приходькіна [12] та ін.). У дослідженнях акцентується увага на принципових відмінностях технології «перевернутого навчання» від інших в організації навчального процесу: зміні послідовності аудиторної та позааудиторної роботи; самостійному опрацюванні студентами теоретичного матеріалу теми за опорними конспектами,

слайдами, аудіо- та відео- матеріалами; використанні звільненого аудиторного часу для інтерактивних видів діяльності. Підкреслюється характерна особливість технології – підсилення пізнавальної мотивації студентів, опора на самостійність.

Висвітлюються організаційні аспекти самостійної роботи студентів за технологією «перевернутий клас» (В. Ю. Цісарук, І. В. Цісарук [13]). Розглядаються особливості використання технології у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей (Л. А. Євдокимова-Лисогор [14]), вчителів: філологів (М. В. Байда [15]), іноземної мови (О. А. Ковтун, В. С. Крикун), фізичної культури (О. В. Даниско) та ін. Окремі дослідження присвячені впровадженню технології у процес вивчення іноземних мов (І. І. Телевяк, Л. В. Андрейко, Л. М. Конопляник, К. С. Мельникова) та ін.

Проте, недостатньо дослідженими залишаються питання використання технології «перевернутого навчання» з урахуванням специфіки змісту та прогнозованих результатів навчання у професійній підготовці фахівців соціальної сфери.

Мета статті – обґрунтувати теоретико-методичні засади використання технології «перевернутий клас» у професійній підготовці соціальних працівників, особливості використання електронних ресурсів соціальної та освітньої сфер у навчальному процесі з метою підвищення пізнавального інтересу та рівня мотивації до навчання. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань дослідження були використані **методи**: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукової літератури для з'ясування ступеня розробленості проблеми застосування технології «перевернутий клас» у освітньому процесі вищої школи); емпіричні (тест «Мотивація до успіху» Т. Елерса, анкетування «Мотиви навчання», інтерв'ю), графічні методи та методи математичної обробки результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні без застосування е-ресурсів неможливе швидке реагування фахівців соціальної сфери на стрімкі зміни в соціальній політиці, структурі управління, законодавчій базі, активізації діяльності громад, впровадженні нових міжнародних, державних, місцевих соціальних програм і проєктів.

Високий рівень ІКТ-компетентностей фахівців відкриває нові можливості у реформуванні вітчизняної соціальної сфери, розширенні міжнародного партнерства між соціальними установами, благодійними та громадськими організаціями, підвищенні якості надання соціальних послуг через е-ресурси.

Нами були проаналізовані україномовні електронні освітні ресурси, що знаходяться у вільному доступі в Інтернеті, постійно оновлюються і можуть бути використані у підготовці майбутніх соціальних працівників.

Під час попереднього самостійного опрацювання студентами навчального матеріалу за технологією «перевернутий клас» переваги надаються електронним ресурсам.

Опрацьовуючи нормативно-правові документи, що регламентують соціальну роботу, студенти звертаються до бази даних «Законодавство України» (<https://zakon.rada.gov.ua/>), офіційного веб-порталу Міністерства соціальної політики (<https://www.msp.gov.ua/>), офіційного веб-порталу Міністерства молоді і спорту України (<http://dsmsu.gov.ua/index/ua/>) та ін. Зокрема, за матеріалами веб-порталу Міністерства молоді і спорту України, вивчають нормативну базу сфери молодіжної політики (дисципліна «Соціальна політика України»), питання працевлашту-

вання та професійної орієнтації молоді (дисципліна «Соціальна робота у сфері зайнятості населення»), заходи щодо підтримки талановитої молоді, досвід діяльності Всеукраїнських дитячих та молодіжних організацій (дисципліна «Соціальна робота в закладах освіти»), розвиток волонтерства (дисципліна «Волонтерський рух в Україні») тощо. Під час вивчення курсу «Вступ до методології соціальних досліджень» студенти знайомляться із щорічними звітами соціологічних досліджень «Молодь України», «Цінності української молоді» веб-порталу Міністерства молоді і спорту України (<http://dsmsu.gov.ua/index/ua/category/362>) та ін. Для знайомства з діяльністю центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг), центрів соціально-психологічної реабілітації, молодіжних центрів, громадських організацій та благодійних фондів – використовуються матеріали офіційних сайтів цих установ та організацій.

Для підготовки до занять, написання рефератів, курсових та випускних наукових робіт студенти використовують наукові періодичні видання е-бібліотеки Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (<http://www.nbuv.gov.ua/node/2116>, http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe), е-бібліотеки НАПН України (<http://lib.iitta.gov.ua/view/subjects>) (ресурси за класифікаторами: 304 Соціальні питання. Соціальна практика. Культура та спосіб життя (<http://lib.iitta.gov.ua/view/subjects/304.html>); 37.06 Соціальні проблеми. Людські контакти, проблеми сім'ї (<http://lib.iitta.gov.ua/view/subjects/37=2E06.html>)).

Важливою складовою технології «перевернутий клас» є проєктування електронного навчально-методичного забезпечення дисциплін, що враховує специфіку діяльності спеціалістів соціальної сфери та включає три етапи.

Так, на першому етапі, використовуючи компетентнісний підхід, визначають програмні результати навчання, загальні та фахові компетентності, які мають бути сформовані в кінці вивчення навчальної дисципліни, окреслені в освітній програмі відповідного рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота.

Другий етап передбачає виділення змісту навчального матеріалу, видів навчальної діяльності студентів з опорою на таксономію цілей Блума та розробку навчально-методичних матеріалів курсу.

На третьому етапі підбираються методи навчальної діяльності та методи вхідного, проміжного, підсумкового контролю програмних результатів навчання та сформованих загальних і фахових компетентностей.

Навчально-методичні матеріали кожного курсу представлені в інформаційній системі «Електронний університет» Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (<https://teach.cdu.edu.ua/>).

Під час опрацювання тем навчальних курсів за технологією «перевернутий клас» студенти використовують тексти, презентації, відео, завдання, завантажені у Google-класах. Організація взаємодії між викладачами і студентами здійснюється через Google-сервіси, а саме Google-клас. Для вхідного, проміжного та підсумкового контролю розроблені тести з використанням Google-форм.

Для зручності створення і користування електронні освітні ресурси до кожної теми поділені на два типові блоки: інформаційні матеріали (відео-фрагменти (відео-лекції); е-підручники, е-посібники,

е-словники; електронні версії підручників, посібників, словників, статей, монографій) та практичні завдання до них (складання конспекту, контрольних та проблемних запитань для обговорення на занятті; рецензування відео, створення презентації або відео та вправ до них, розробка ігрових матеріалів, заповнення таблиць, розробка схем тощо).

З метою вивчення впливу технології «перевернутий клас» на формування фахових компетентностей студентів спеціальності 231 Соціальна робота, здійснено порівняльний аналіз навчальних досягнень студентів: 16 студентів контрольної групи (КГ) за 2 семестр 2019 – 2020 навчального року (навчання за технологією «Перевернутий клас» не використовувалося) та 10 студентів експериментальної групи (ЕГ) за 2 семестр 2020 – 2021 навчального року (навчання з використанням технології «Перевернутий клас») з дисципліни «Рекламно-інформаційні технології у соціальній роботі».

На прикладі теми «Технологія створення соціальної реклами» розглянемо застосування технології «перевернутий клас» у експериментальній групі.

Підготовка до аудиторного заняття з даної теми включає різні форми роботи студентів з навчальною та науковою інформацією.

Первинне ознайомлення з матеріалом теми відбувається за підручниками та навчальними посібниками, в яких інформація подається у системному, сконцентрованому і доступному для розуміння студентів вигляді. У технології «перевернутий клас» ми використовували електронні версії підручників і посібників або е-навчальну літературу. Наприклад:

1) опрацювати теоретичний матеріал з теми за навчальним посібником Олтаржевського Д. О. «Соціальна реклама» [16] (<http://moodle.socosvita.kiev.ua/moodledata/filedir/87/11/87113425942385cb664dbd4ba7e791378bc72f06>) та виконати тестові завдання. Важливу роль в ознайомленні з матеріалом теми мають наукові фахові видання, які містять аналіз сучасних підходів до наукової проблеми, обґрунтування шляхів її розв'язання в теорії та практиці, власні наукові результати дослідження автора.

2) ознайомитися із змістом статті О. І. Бугайової «Соціальна реклама як особливий жанр» [17] (http://nbuv.gov.ua/UJRN/mvkmf_2013_1%281%29_21) та відповісти на контрольні запитання:

– Назвіть критерії класифікації реклами за Є. В. Ромат.

– Дайте визначення некомерційної, суспільної, державної, соціальної реклами.

– Визначте мету соціальної реклами.

– Розкрийте функції соціальної реклами.

– Визначте, на які групи поділяють соціальну рекламу за тематикою.

3) прорецензувати соціальну рекламу фонду Олени Пінчук «АнтиСНІД» (<https://www.youtube.com/watch?v=xMrelMe23YA>) та визначити:

– мету рекламного ролика (до яких актуальних соціальних проблем привертається увага, які моральні цінності формує, які правила та норми поведінки закріплює);

– тип цільової аудиторії (масова або вибіркова з визначенням соціальної групи);

– територію охоплення;

– спосіб впливу (аудіо, візуальна, аудіо-візуальна);

– характер впливу («жорстка», «м'яка»);

– суб'єкти соціальної реклами;

– функції реклами: інформаційна (визначення соціальної проблеми), виховна (формування суспільноприйнятних моделей поведінки), економічна (спрямована на залучення коштів громадян, підприємств, установ на соціальний розвиток) та ін.;

– які емоції викликала (шок, емпатія, цікавість, тривога, безтурботність, подив, радість, захоплення, нудьга, злість та ін.);

– очікуваний соціальний ефект, до яких дій спонукає реклама.

Кожна соціальна реклама включає в себе засоби психологічного впливу на реципієнта, а саме, навіювання – прихований вплив на індивіда з метою зміни та окремих характеристик його психіки (цінностей, переконань, установок).

З метою формування навичок критичного аналізу рекламних роликів студентам було запропоновано наступне завдання.

ознайомитися з компонентами соціальної реклами (за статтею О. І. Бугайової), засобами психологічного впливу на споживача та виділити їх у запропонованій відео-рекламі: «440 пар туфель» (Рис.1., (<http://soulpost.ru/440-par-tufel-440-zhen-ubityx-v-proshlom-godu-svoimi-muzhymi-v-turcii/>)).

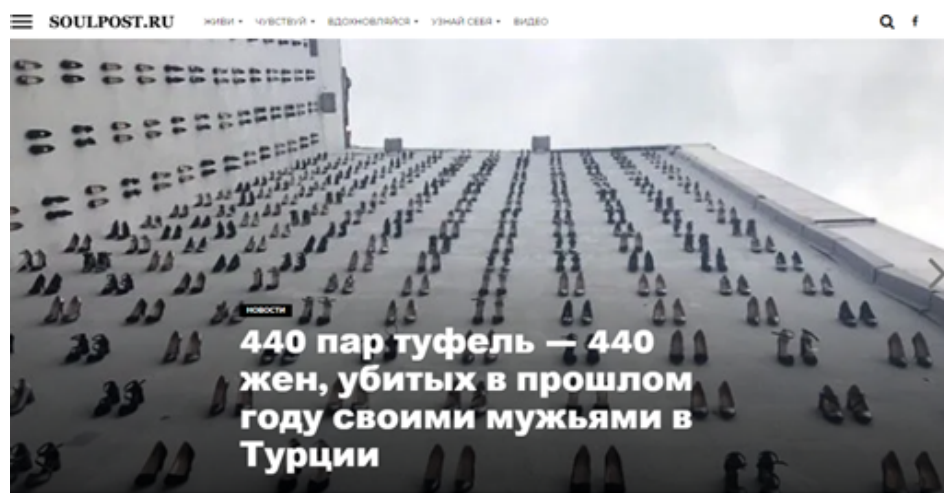


Рис. 1. Відео-реклама: «440 пар туфель» (скріншот)

1) створити відео-ролик (до 1 хв.) на суспільно значущу соціальну проблему (робота в групах).

Відео-ролики оцінювались за такими критеріями: побудова раціональної аргументації (перекону-

вання), насиченість емоційних образів, апеляція до підсвідомості (сугестія, метафора), посилення позитивної мотивації адресата до соціальної активності з урахуванням його потреб, установок, інтересів, фор-

мування громадянської позиції, залучення до суспільно-громадського життя територіальних громад, спонукання до соціальної солідарності, інтеграції, толерантності у громадянському суспільстві.

Завданнями експериментальної роботи на першому етапі дослідження було визначення критеріїв порівняння результатів традиційного та навчання за технологією «Перевернутий клас»: 1) емоційне ставлення студентів до навчання, 2) мотивація студентів

до навчання; 3) легкість/важкість засвоєння матеріалу, 4) активність /пасивність студентів на занятті; 5) навчальні досягнення.

Одним із основних факторів успішності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є їх емоційне ставлення та мотивація до навчання.

Як показало опитування, студенти ЕГ більш позитивно ставляться до навчання, ніж студенти КГ (рис.2).

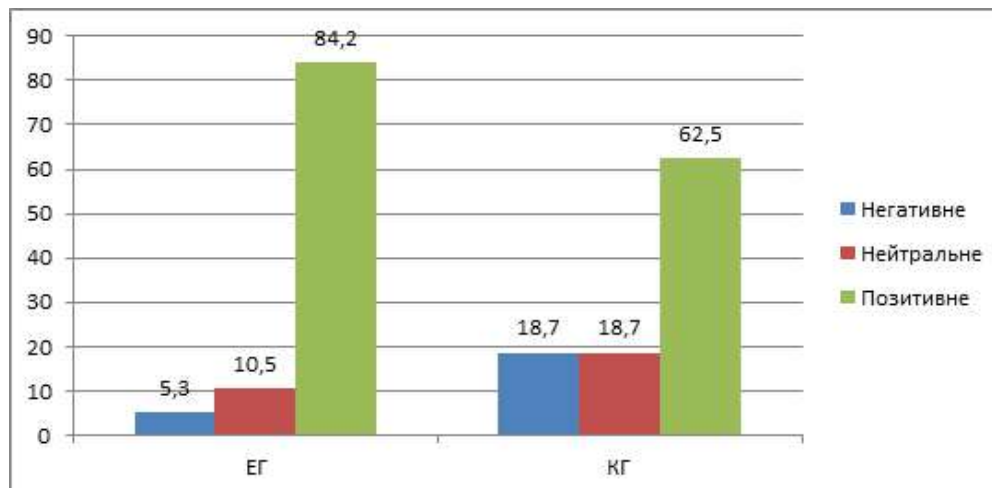


Рис. 2. Оцінка емоційного ставлення студентів до процесу навчання за технологією «перевернутий клас»

Як відомо, емоційне ставлення студентів до навчання впливає на їх мотивацію. Були продіагновані рівні мотивів навчання за чотирма групами [18] у студентів контрольної та експериментальної груп, а саме: навчально-пізнавальні (пов'язані із змістом навчальної діяльності), навчальні (пов'язані з формами навчання), комунікативні (комунікативна активність на занятті, утвердження особистості у студентському колективі), самовдосконалення, професійні (значущість навчальної дисципліни для оволодіння майбутньою професією соціального працівника).

Результати опитування показали, що більша зацікавленість формами та змістом навчального матеріалу курсу «Рекламно-інформаційні технології у соціальній роботі» спостерігається у студентів ЕГ (яскраво виражений інтерес – 26,3%, виражений – 68,4%, слабо виражений – 5,3%), ніж у студентів КГ (яскраво виражений інтерес – 12,5%, виражений – 56,3%, слабо виражений – 31,2%).

Студенти ЕГ відмітили, що за методикою «перевернутий клас» їм доводиться опрацьовувати більше навчального матеріалу (94,7%), але їх приваблює са-

мостійність в опрацюванні нової інформації (63,2%), доступність електронних навчальних матеріалів, можливість опрацьовувати їх у зручний час, у власному темпі, у будь-якому місці (100%).

Зазначені фактори впливають на інтелектуальне та емоційне задоволення студентів від процесу та результатів навчання. Студенти ЕГ виявляли у три рази більшу комунікативну активність (189 повних відповідей та доповнень), ніж студенти КГ (68 повних відповідей та доповнень), що фіксувалося за кількістю виступів на заняттях (30 годин аудиторних занять).

Для виявлення професійних мотивів та мотивів самовдосконалення студентів КГ та ЕГ був використаний тест «Мотивація до успіху».

Результати тестування (табл. 1) за даною методикою після вивчення курсу «Рекламно-інформаційні технології у соціальній роботі» показали, що збільшилась кількість студентів ЕГ з високим (на 21,1%) та надто високим (на 15,8%) рівнями мотивації до досягнення поставлених цілей та успіху, суттєвих змін у рівнях мотивації студентів КГ не спостерігається.

Таблиця 1

Рівень мотивації студентів до успіху

Рівень мотивації	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	кількість студ.	%	кількість студ.	%	кількість студ.	%	кількість студ.	%
низький	3	18,8	3	15,8	2	12,5	1	5,3
середній	10	62,5	12	63,2	10	62,5	7	36,8
високий	1	6,2	2	10,5	2	12,5	6	31,6
надто високий	2	12,5	2	10,5	2	12,5	5	26,3

Цікаві форми роботи з соціальною рекламою за технологією «перевернутий клас», стимулювали у студентів прагнення до самореалізації. 78,9% студентів ЕГ за розробку власної соціальної реклами отримали високі бали на відміну від КГ – 18,8%.

Опитування показало, що студенти експериментальної групи витрачали більше часу та інтелектуальних зусиль на виконання завдань, ніж студенти контрольної групи. Як наслідок, оцінки навчальних досягнень (за академічними журналами) студентів

ЕГ були вищі, ніж у студентів КГ.

Впровадження технології «перевернутий клас» відповідає запитам сучасної студентської молоді, яка орієнтована на роботу з електронними джерелами інформації, і забезпечує якісну підготовку фахівців у вищій школі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як показало дослідження, впровадження технології «перевернутий клас» з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприяє: розвитку ІКТ-компетентностей, навичок створення електронних продуктів соціального спрямування. У зв'язку з тим, що процес навчання не обмежується знаннями викладача або паперовими носіями інформації, технологія підвищує пізнавальні інтереси

студентів, створює можливість самостійного опрацювання додаткової інформації у короткий термін, сприяє мотивації до досягнення поставлених цілей та успіху. Перевагою технології «перевернутий клас» у порівнянні з традиційною є можливість здійснювати зворотній зв'язок на різних етапах самостійного опрацювання студентами навчального матеріалу. Зазначені особливості технології «перевернутий клас» визначають її актуальність та результативність у сучасних умовах онлайн-навчання. Проте, технологія вирізняється високою інтенсивністю навчання. При цьому зростає навантаження на викладачів та студентів у процесі підготовки занять за технологією «перевернутий клас», що ставить питання подальшого дослідження їх оптимальної кількості у освітньому процесі.

Список використаної літератури

1. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. Київ, Україна: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
2. Кадемья М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у перевернутому навчанні студентів. *Звітна наук. конф. інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*. 36. матер. наук. конф. Київ: ПТЗН НАПН України, 2017. С.147–150.
3. Кузьмінська О. Г. Перевернуте навчання: практичний аспект. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. №1(26). С.86–98.
4. *Теорія та практика змішаного навчання*. За ред. В. М. Кухаренка. Харків, Україна: Миськдрук, НТУ ХП, 2016. 284 с.
5. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. №4 (54), С. 1–18.
6. Триус Ю. В., Герасименко І. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Теорія та методика електронного навчання: Збірник наукових праць*. Кривий Пир, 2012. С.299–308.
7. Bergmann J., Sams A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC, USA: International Society for Technology in Education, 2012. 16 с.
8. Roehl A., Reddy L. S., Shannon G. J. The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies». *Journal of Family and Consumer Sciences*. 2013. vol. 105, no. 2, P.44–49.
9. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні. Житомир, Україна: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 182 с.
10. Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. №3. С.117–129.
11. Попадюк С. С., Скуратівська М. О. Методологічні засади використання освітньої концепції «перевернуте навчання» у вищій школі». *Збірник наукових праць Херсонського педагогічного університету*. Педагогічні науки. Херсон, 2017. т. LXXVI. №3. С.149–154.
12. Приходькіна Н. О. Використання технології «переверненого навчання» у професійній діяльності викладачів вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. №30. С.141–144.
13. Цісарук В. Ю., Цісарук І. В. Організація самостійної роботи студентів за методикою «Перевернутий клас». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2017. №9. С.91–95.
14. Євдокимова-Лисогор Л. А. Модель «Перевернутого класу (Flipped classroom)» у процесі формування МКК студентів економічних спеціальностей». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. №141. С.69–72.
15. Байда М. В. Використання класичних технологій кооперативного навчання на змішаних та перевернутих заняттях у процесі фахової підготовки вчителів-філологів. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 4(82). С.83–87.
16. Олтаржевський Д. О. *Соціальна реклама: навчальний посібник*. Київ: Центр вільної преси, 2016. 120 с.
17. Бугайова О. І. Соціальна реклама як особливий жанр. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*. 2013. № 1. С.123–128.
18. Тригуб І. П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*. 2014. № 48, С. 315–318.

References

1. Buynitska, O.P. (2012). *Informatsiyni tekhnolohiyi ta tekhnichni zasoby navchannya* [Information Technologies and Technical Means of Learning]. Center for Educational Literature, 2012. [in Ukrainian]
2. Kademiya, M.Yu. (2017). Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi u perevernutomu navchanni studentiv [Information and Communication Technologies in Flipped Student Education]. *Proceedings of International Conference «Reporting Scientific Conference of the Institute of Information Technologies and Teaching Aids» of NAPS of Ukraine* (pp.147–150). [in Ukrainian]
3. Kuzmynskaya, A. G. (2016). Perevernute navchannya: praktychnyy aspekt. Informatsiyni tekhnolohiyi v osviti [Flipped learning: the practical aspect]. *Information Technologies in Education, 1* (26), 86–98. [in Ukrainian]
4. Kukharenko, V. M. (Ed.). (2016). *Theory and Practice of Blended Learning*, Mis'kdruk, NTU KPI. [in Ukrainian]
5. Bugaichuk, K. L. (2016). Zmishane navchannya: teoretychnyy analiz ta stratehiya vprovadzhennya v osvitiy protses vyshcheykh navchal'nykh zakladiv [Blended Learning: Theoretical Analysis and Strategy of Introduction to Higher Education in the Educational Process]. *Information Technologies and Teaching Aids, 4* (54), 1–18. [in Ukrainian]
6. Trius, Yu. V. , & Herasymenko, I. V. (2012). Kombinovane navchannya yak innovatsiyna osvityna tekhnolohiya u vyshchey shkoli [Combined learning as an innovative educational technology in higher education]. *Theory and Methods of E-Learning, 3*, 299–308. [in Ukrainian]
7. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
8. Roehl, A., Reddy, L.S., & Shannon, G.J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences, 105* (2), 44–49.
9. Kryvonos, O.M. (2012). *Vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy v navchanni* [Use of information and communication technologies in teaching]. I.Franko ZhsU. [in Ukrainian]
10. Korotun, O.V. (2016). Metodolohichni zasady zmishanoho navchannya v umovakh vyshchoyi osvity [Methodological

- principles of blended learning in higher education]. *Information Technologies in Education*, 3, 117–129. [in Ukrainian]
11. Popadiuk, S.S., & Skuratovskaya, M.O. (2017). Metodologichni zasady vykorystannya osvith'oi kontseptsii «perevernute navchannya» u vyshchii shkoli [Methodological foundations of using the «flipped learning» educational concept in higher education]. *Zbirnyk naukovykh prats' Kherson's'koho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, LXXVI (3), 149–154. [in Ukrainian]
 12. Prykhodkina, N.O. (2014). Vykorystannya tekhnolohiyi «perevernutoho navchannya» u profesynii diyal'nosti vykladachiv vyshchii shkoly [The use of «flipped learning» technology in the professional activity of high school teachers]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 30, 141–144. [in Ukrainian]
 13. Tsisaruk, V.Yu., & Tsisaruk, I.V. (2017). Orhanizatsiya samostiynoi roboty studentiv za metodykou «Perevernuty klas» [Organization of students' independent work by the method of «Flipped classroom»]. *Scientific journal of NP Dragomanov NPU, Series 13: Problems of labor and vocational training*, 9, 91–95. [in Ukrainian]
 14. Yevdokymova-Lysogor, L.A. (2016). Model' «Perevernutoho klasu (Flipped classroom)» u protsesi formuvannya MKK studentiv ekonomichnykh spetsial'nostey» [Flipped classroom model in the process of formation of communicative multicultural competencies of students of economic specialties]. *Bulletin of the Chernyiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 141, 69–72. [in Ukrainian]
 15. Bayda, M.V. (2015). Vykorystannya klasychnykh tekhnolohiy kooperatyvnoho navchannya na zmishanykh ta perevernutykh zanyattiyakh u protsesi fakhovoi pidhotovky vchyteliv-filolohiv [Using Classical Cooperative Learning Technologies in Mixed and Flipped Classes in the Process of Professional Training of Philology Teachers]. *Bulletin of Zhytomyr State University. Series: Pedagogical Sciences*, 4 (82), 83–87. [in Ukrainian]
 16. Oltarzhevsky, D.O. (2016). *Sotsial'na reklama* [Social Advertising]. Free Press Center. [in Ukrainian]
 17. Buhayova, O.I. (2013). Sotsial'na reklama yak osoblyvyi zhanr [Social Advertising as a Special Genre]. *International Bulletin: Cultural Studies. Philology. Musicology*, 1, 123–128. [in Ukrainian]
 18. Tryhub, I.P. (2014). Motyvatsiya studentiv yak odin iz osnovnykh faktoriv uspishnoi profesiynoi pidhotovky [Student motivation as one of the main factors of successful vocational training]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya: Filolohichna*, 48, 315–318. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 23.03.2021 р.

Стаття прийнята до друку 28.03.2022 р.

Kolomiets Olena

Doctor of Philosophy, Professor

Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

Demydenko Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

APPLICATION OF THE FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS

Abstract. The article analyzes the strong and weak points of the «flipped classroom» technology in the educational process of a higher educational institution, identifies the features, opportunities and risks of its implementation in the training of future social workers. It is offered that in the conditions of the social sphere reformation and decentralization of powers in providing social services to the population, requirements for the level of information and communication technologies competencies of social workers are increasing. The positive influence of the use of ICT, the use of open educational resources on the effectiveness of the results of training by using technology «flipped classroom» of future social workers has been proved. The criteria of comparison of traditional education and training according to this technology are as follows: emotional attitude to learning, students' motivation to study, degree of complexity of mastering material, activity of students during class, learning outcomes. The task for students' work on reviewing and creating their own advertisement on actual social problem is offered. The results of the experimental study of the emotional attitude of students to the learning process, the motives of learning, the levels of motivation for success by the technology «flipped classroom» are highlighted. The effectiveness of the use of technology «flipped classroom» in the process of future social workers' professional competences formation during the study of professional disciplines. The article offers tasks and methodical materials that can be implemented into teaching the course «Advertising and Information Technologies in Social Work». Criteria for the development and analysis of social advertising products (audio, visual, audio-visual) are presented. Based on the comparison of students' learning outcomes, the need to study the optimal combination of traditional learning technologies and inverted classroom technology in the training of future social workers in higher education institutions is emphasized.

Key words: social work, information and communication technologies, blended learning, «flipped classroom» technology, training of social workers, social advertising.

УДК: 378.011.3-057.87:316.354
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.134-137

Котелевець Анастасія Михайлівна
аспірантка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут людини, Київський університет імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна
a.kotelevets.asp@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-0177-0440>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. Мета дослідження – на основі теоретичного міждисциплінарного аналізу визначити підходи до поняття соціальна активність, розкрити важливість формування соціальної активності у студентської молоді. Методи дослідження: міждисциплінарний аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення – для визначення змісту поняття соціальна активність студентської молоді. Здійснено міждисциплінарний аналіз поняття «соціальна активність» за наступними напрямками: філософія, психологія, соціальна робота (соціальна педагогіка), соціологія, педагогіка – результат якого зведений у таблицю. Проаналізовано поняття «студентська молодь» та запропоновано 4 підходів до даного поняття за А. Мурзіна та Н. Солодюк. Досліджено актуальність формування соціальної активності у студентської молоді, як значної частини суспільства, що має вплив на державотворчі процеси. Наведені статистичні дані Державної служби статистики України. Розглянуто волонтерську діяльність, як складову соціальної активності. Представлений проєкт «Онлайн школа волонтерства для студентської молоді» що був розроблений у рамках Зимової школи молодого науковця Ради молодих учених при Міністерстві освіти і науки України в рамках реалізації проєкту British Council «Активні громадяни» та спільно з ГО «Міжнародна фундація розвитку».

Ключові слова: соціальна активність, студентська молодь, молодь, волонтерська діяльність, волонтер.

Вступ. Тема соціальної активності студентської молоді не втрачає актуальності у сучасному суспільстві. Саме молодь є рушієм багатьох процесів у світі та Україні. Згідно інформації, що сформована за даними Державної служби статистики України на базі статистичного збірника «Розподіл постійного населення України за статтю та віком станом на 1 січня поточного року», в Україні молодь від 14 до 35 років становить $\frac{1}{4}$ від населення усієї країни. Державний інститут сімейної та молодіжної політики станом на 1 січня 2021 р. зазначає, що в Україні зареєстровано 10,3 млн людей віком від 14 до 34 років.

Як зазначають науковці Т.Потапчук та М.Клепар [1, с.85-96], з посиланням на Енциклопедію освіти [2] саме соціальна активність виступає умовою самовизначення особистості в суспільстві і свідомій регуляції поведінки; проявляється в різних сферах життєдіяльності людини. Вона реалізується в різних формах не лише як індивідуальна, а й як групова чи колективна, спрямована на реалізацію можливостей та потенціалу тих чи інших соціальних груп. Студентська молодь, як соціальна група є окремим прошарком суспільства зі своїми особливостями, що лише підтверджують важливість вивчення формування соціальної активності саме у даній цільовій аудиторії. Інтегральна характеристика соціальної активності відображає активну життєву позицію людини, що проявляється в її принциповості, обстоюванні власних позицій, поглядів при вирішенні соціальних питань здатності людини вносити соціально значущі зміни у життєдіяльність, досвід, матеріальну і духовну культуру. Саме від активної життєвої позиції особистості залежить здатність людини робити соціально значимі перетворення в суспільному розвитку [1, с.85-96].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню соціальної активності присвячено праці багатьох науковців, зокрема О.Грисюк, Й.Дражкевича, Т.Єрескова, О.Кулініченко, Т.Лях, О.Мазурик, В.Максимова, Л.Овчарової, Т.Спіріної та ін. А.Базиленко у своїх роботах наголошує на актуальності суб'єктно-діяльнісного підходу та розгля-

ду соціальної активності як особистісного утворення просоціальної спрямованості [3]. Н.Шепелева, у своїй роботі зазначає, що згідно аналізу зарубіжного досвіду є приклади стимулювання студентів до участі у соціально корисній діяльності (волонтерській діяльності, доброчинності та ін.), що у свою чергу сприяє розвитку ініціативності, відповідальності, соціальної мобільності, соціальної творчості та інших соціально важливих якостей, що є складовими формування соціальної активності студентської молоді [4, с.145].

Мета дослідження – на основі теоретичного міждисциплінарного аналізу визначити підходи до поняття соціальна активність, розкрити важливість формування соціальної активності у студентської молоді. **Методи дослідження:** міждисциплінарний аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення – для визначення змісту поняття соціальна активність студентської молоді.

Виклад основного матеріалу статті. Змінюються цінності та уявлення про суспільство, погляди на важливість вищої освіти. Сьогодні вже не є критичним відсутність диплому про закінчення класичного університету для багатьох професій. Проте період навчання у закладі вищої освіти і досі є одним з найважливіших у становленні особистості. Адже саме під час навчання у ЗВО формуються не лише професійні, а й особистісні якості завдяки більш свідомому процесу навчання та взаємодії не лише з тим оточенням, яке в більшості випадків вибирали батьки, а з оточенням, цінності та погляди якого є близькими.

Науковці А.Мурзіна та Н.Солодюк виділяють наступні підходи до поняття «студентська молодь»:

1. Молодь як носій властивостей молодості (психологічний аспект), в якому молодь розглядається з погляду вікової антропології і «молодість» як етап життя людини.

2. Молодь як носій нових цінностей, образів буття, суспільних ідеалів (аксіологічний аспект), в якому молодь розглядається як носій власної культури (субкультури).

3. Молодь як суб'єкт і об'єкт соціального буття

(суб'єктоб'єктний аспект). Молодь потрібно готувати до соціальної діяльності, адекватно відображаючи її власні запити і запити всього суспільства. Особливістю молодого покоління є перехідність від об'єктних (адаптація світогляду) до суб'єктних (інтеграція і практика) стратегій існування. Ознакою такого переходу є поява соціального інтересу.

4. Молодь як актуалізоване в сьогоденні соціальне майбутнє (футурологічний аспект). В сучасних соціокультурних умовах з'явилась необхідність постановки нових завдань в соціалізації молоді для збереження життя в країні та на Землі в цілому. Співт-

ворчість молоді та суспільства в побудові моделі майбутнього — необхідний чинник цілісності розвитку [5, с.83].

На 2021 рік кількість молоді, що переважно підпадає під визначення студентська молодь є 4,3 млн осіб, що проживає в містах, тобто це біля половини усієї молоді в Україні. Бачимо, що ця категорія є дійсно дуже масштабною у рамках нашої країни.

Соціальна активність є поняттям міждисциплінарним. Існує декілька визначень даного поняття. Розглянемо деякі з них, спираючись на базові дисципліни, що дотичні до даної теми (табл. 1).

Таблиця 1.

Міждисциплінарні підходи до визначення «соціальна активність»

Підхід	Визначення поняття соціальної активності
Філософія	Визначається як антипод соціальної пасивності, проявляється в діяльності політичних і громадських організацій, рухів, реалізації соціальних ініціатив та ін. Через свою неоднорідність соціальна активність може використовуватися різними суспільними силами і приводити як до позитивних, так і негативних наслідків. Застосовується в різних галузях гуманітарного пізнання для дослідження динамізму історичних подій, соціальних проблем особи і суспільства, групової поведінки, політичного життя суспільства [6, с. 15].
Психологія	Соціальна активність характерна лише для людей і має цілеспрямований характер, активна й свідомо діяльність окремої особи чи групи людей, спрямована на реалізацію досягнення поставленої мети, наприклад, досягнення конкретних матеріальних чи культурних благ або встановлення соціальних контактів [7, с. 72].
Соціальна робота (соціальна педагогіка)	Свідомо, цілеспрямована діяльність людини, орієнтована як на перетворення об'єктивних соціальних умов, так і на формування соціальних якостей власної особистості (активної життєвої позиції). Характеристика діяльності, відображена міра реалізації та розвитку соціальних потенцій, можливостей людини (її здібностей, знань, навичок, прагнень) [8, с. 31].
Соціологія	Соціальна активність розглядається як характеристика способу життєдіяльності соціального суб'єкта і полягає у свідомій спрямованості його діяльності на перетворення соціальних умов відповідно до актуальних потреб, інтересів, цілей, ідеалів у висуванні і реалізації соціальних ініціатив, участі у вирішенні актуальних соціальних завдань, формуванні у собі необхідних соціальних якостей [9].
Педагогіка	Здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міру цілеспрямованого планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури. Інтегральна характеристика – активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настрійності на діяльність [10].

Підсумовуючи зазначене у таблиці можемо зробити висновок, що соціальна активність є важливим елементом взаємодії у суспільстві. Однією із складових соціальної активності можемо назвати волонтерську діяльність. Сьогодні волонтерство це тренд – важлива частина життя суспільства. Завдяки волонтерству можна висловити свою громадянську позицію і не лише словом, а й ділом допомогти у будь-якому напрямку, отримати досвід та нові враження і навички. Для того аби надати якісну інформаційну підтримку волонтерам-початківцям та оцінити вплив волонтерської діяльності на соціальну активність ми провели підготовчу роботу до масштабного дослідження впливу волонтерської діяльності на соціальну активність студентської молоді.

Завдяки «Зимовій школі молодого науковця» Ради молодих учених при Міністерстві освіти і науки України в рамках реалізації проєкту British Council «Активні громадяни» та спільно з ГО «Міжнародна фундація розвитку», що проходила 19.01.2022-16.02.2022 була зібрана міждисциплінарна, всеукраїнська команда фахівців і створений проєкт «Онлайн школа волонтерства для студентської молоді». Метою проєкту є формування соціальної відповідальності та підвищення соціальної активності, шляхом розвитку волонтерства серед студентської молоді, формування навичок волонтерської діяльності у су-

часному світі. Планується проведення 10 тематичних інтерактивних занять з елементами тренінгу, розбитих на 5 блоків та 1 завершальна сесія. У рамках статті хочемо представити короткий опис програми. Час на кожне заняття – 60 хв. Цільова аудиторія – студенти закладів вищої освіти.

Блок 1. Тема 1. Основи волонтерської діяльності. Спікер: Анастасія Котелевець (аспірантка спеціальності 231 Соціальна робота кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, заступниця голови Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених Інституту людини КУ імені Бориса Грінченка). Тема 2. Технології волонтерської діяльності. Спікер: Марина Соляник (кандидат пед. наук, старший викладач кафедри соціальної освіти та соціальної роботи Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова)

Блок 2. Тема 3. Молодіжне лідерство та волонтерство: від мотивації – до справжніх змін. Спікер: Дар'я Бирик (доктор філософії, доцент, старший викладач кафедри соціальної освіти та соціальної роботи, заступник Голови ради молодих вчених НПУ імені М.П.Драгоманова). Тема 4. Командна робота та урегулювання конфліктів. Спікер: Анна Павельєва (Кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та перекладу, голова Ради молодих учених гуманітарного факультету На-

ціонального університету "Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка", гарант спеціальності "035 Філологія", член Експертної ради молодих учених МОН України, секція «Безпекове суспільство: захист свободи, національної безпеки та культурної спадщини України і її громадян» Тема 5. Корпоративне волонтерство. Спікер: Злата Тягунова (Кандидат економічних, доцент, заступник регіонального директора з питань персоналу, керівник проектів по взаємодії із закладами освіти групи компаній «Епіцентр К», бізнес-тренерка, м. Мукачеве)

Блок 3. Тема 6. «Критичне мислення та емпатія в системі BANI світу». Спікер: Теплюк Марія (Кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри бізнес-економіки та підприємництва, ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»)

Тема 7. Комунікація як складова взаємодії волонтера з клієнтом. Спікер: Шишова Ольга (кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної освіти та соціальної роботи, НПУ імені М.П.Драгоманова)

Блок 4. Тема 8. Основи згуртованості громади. Спікер: Мартинюк Яна (Аспірантка, спеціальності 231 Соціальна робота кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, КУ імені Бориса Грінченка, Інститут людини). Тема 9. Комунікативна компетентність волонтера. Спікер: Сокірба Єлизавета (Аспірантка кафедри менеджменту Міжнародного гуманітарного університету, Секретар Ради молодих вчених Міжнародного гуманітарного університету, м.Одеса)

Блок 5. Тема 10. Емоційний інтелект та емпатія. Спікер: Міро Ірина (аспірантка, викладач кафедри менеджменту, університет ім. Альфреда Нобеля, м. Дніпро). Завершальна сесія – підведення підсумків. Спікер: Котелевець Анастасія.

Як довгостроковий результат реалізації проекту планується написання студентами-слухачами власних проектів та їх реалізація у своїх громадах. Створена онлайн школа волонтерства для студентів закладів вищої освіти на постійній основі та допомога волонтерам-початківцям знайти свою нішу.

Реалізація даного проекту є актуальною, про що свідчать останні дослідження Г.Мовчан під науковим

керівництвом Л.М.Овчарової. Науковиці зазначають, що вперше студенти стикаються з волонтерською діяльністю, в переважній більшості працюючи як волонтери в організаціях під час проходження практики. Після її закінчення багато з них залишаються працювати волонтерами в організації, яка за профілем близька до їхньої майбутньої професійної діяльності [11, с.46–50].

Для багатьох студентів важливими стають питання професійної ідентифікації себе під час проходження практики, спілкування з клієнтами та фахівцями. Важливою складовою якісного проходження практики є саме підготовка студентської молоді до її здійснення. Як зазначає Г.Мовчан [11, с.46–50] у Приазовському державному технічному університеті на кафедрі соціології та соціальної роботи є робота з підготовки активних студентів до волонтерської роботи. Підготовка здійснюється в теоретичній площині та в практичній позааудиторній роботі. У навчальному курсі «Основи управління волонтерською діяльністю» студенти мають змогу набувати теоретичні знання, практичні навички волонтерської роботи. На жаль, такий досвід є не у всіх ЗВО, саме тому актуальність нашого проекту зростає. Частково проект почали реалізовувати у Національному університеті «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, соціальна активність, як багатогранний процес виступає необхідною умовою різнобічного розвитку особистості, елементом прискорення соціального розвитку. Формування соціальної активності студентської молоді є важливим процесом, оскільки це є процес безперервної взаємодії на різних рівнях під час навчання. Взаємодія із одногрупниками, викладачами та іншими членами учбового процесу. Заклади вищої освіти мають супроводжувати студентів у цьому русі та допомогти отримати вірні орієнтири. Перспективою подальших досліджень бачимо впровадження тематичних інтерактивних занять з елементами тренінгу у закладах вищої освіти, для підвищення соціальної активності та надання студентам актуальної інформації щодо волонтерської діяльності та її якісного впровадження.

Список використаної літератури

1. Потапчук Т., Клепар М. Експериментальна перевірка соціальної активності молодших школярів у позаурочній діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2020. Т. 31, № 4. С.85–96.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г.Кремін. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
3. Базиленко А. Аналіз наукових підходів до сутності соціальної активності студентської молоді. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2020. № 2. С.212–217.
4. Шепелева Н.В. Світовий досвід формування соціальної активності студентської молоді у дозвіллевій діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. Вип. 1 (46). С. 143–147.
5. Мурзіна А.В., Солодюк Н.В. Соціальна активність особистості студентської молоді – пріоритетний напрямок розвитку українського державотворення. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 4. С.82–87.
6. Філософський енциклопедичний словник. За ред. В.Шинкарук та ін.. Київ: Абрис, 2002. 750 с.
7. Kazimierz M. Czarniecki. Aktywność człowieka jako podstawowy potencjał jego rozwoju zawodowego: (zarys problemu). *Problemy Profesjologii*. 2006. № 2. С.71–77.
8. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / за заг. ред. І.Д.Звереві, Г.М.Лактіонові. Київ: ЦНЛ, 2004. 256 с.
9. Соціологічний довідник / за заг. ред. В.І.Воловича. Київ: Політздат України, 1990. 382 с.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
11. Мовчан Г.В. Волонтерський рух як чинник формування соціальної активності студентської молоді. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування*. 2020. Вип. 5. С.46–50.

References

1. Potapchuk, T. & Klepar, M. (2020). Eksperymentalna perevirka sotsialnoyi aktyvnosti molodshykh shkolnyariv u pozaurachniy diyalnosti [Experimental testing of social activity of junior high school students in extracurricular activities]. *Osvitohichnyy dyskurs*, 31 (4), 85–96. [in Ukrainian].
2. Kremin, V.H. (ed.). (2021). *Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]*. Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
3. Bazylenko, A. (2020). Analiz naukovykh pidkhodiv do sutnosti sotsialnoyi aktyvnosti studentykoi molodi [Analysis of scientific approaches to the essence of social activity of student youth]. *Naukovy zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seria: Pedahohika*, 2, 212–217. [in Ukrainian].
4. Shepelyeva, N.V. (2020). Svitovyy dosvid formuvannya sotsialnoyi aktyvnosti studentykoi molodi u dozvilniy diyalnosti

- [World experience of formation of social activity of student youth in leisure activity]. *Scientific herald of uzhhorod university. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (46), 143–147. [in Ukrainian].
5. Murzina, A.V. & Solodyuk, N.V. (2012). Sotsialna aktyvnist osobystosti studentskoyi molodi – naykrashchyy napryamok rozvytku ukrayinskoho derzhavotvorennia [Social activity of the student's personality – a priority area of development of Ukrainian statehood]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka*, 4, 82–87. [in Ukrainian].
 6. Shynkaruk, V.I. (ed.). (2002). *Filosofskyy entsyklopedychnyy slovnyk* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Abris. [in Ukrainian].
 7. Czarnecki, K.M. (2006). Aktywność człowieka jako podstawowy potencjał jego rozwoju zawodowego: (zarys problemu) [Human activity has a very strong potential for its development: (problem description)]. *Problemy Profesjologii*, 2, 71–77. [in Polish].
 8. Zvyryeva, I.D. & Laktionova H.M. (ed.). (2004). *Sotsialna robota v Ukrayini* [Social work in Ukraine]. Tsentr navchalnoyi literatury. [in Ukrainian].
 9. Volovych, V.I. (ed.). (1990). *Sotsiolohichnyy dovidnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Politizdat Ukrayiny. [in Ukrainian].
 10. Honcharenko, S. (1997). *Ukrayinskyi pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid. [in Ukrainian].
 11. Movchan, H.V. (2020). Volonterskyi rukh yak chynnyk formuvannya sotsialnoyi aktyvnosti studentskoyi molodi [Volunteer movement as a factor in the formation of social activity of student youth]. *Visnyk Pryazovskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu. Seriya: Sotsialno-humanitarni nauky ta publichne administruvannya*, 5, 46–50. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Kotelevets Anastasia

PhD Student

Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS

Abstract. The purpose of the study is to determine the approaches to the concept of social activity on the basis of theoretical interdisciplinary analysis, to reveal the importance of the formation of social activity in student youth. Research methods: interdisciplinary analysis, synthesis, systematization, comparison and generalization - to determine the content of the concept of social activity of student youth. This article provides an interdisciplinary analysis of the concept of «social activity» in the following areas: philosophy, psychology, social work (social pedagogy), sociology, pedagogy - the result of which is summarized in the table. The concept of "student youth" is analyzed and 4 approaches to this concept are suggested by A. Murzin and N. Solodyuk. The relevance of the formation of social activity in the student youth, as a significant part of society, which has an impact on the state-making processes is investigated. The statistical data of the State Statistics Service of Ukraine. Student youth as a social group is a separate sphere of society with its own peculiarities, which only confirms the importance of studying the formation of social activity in this target group. The article considers volunteer activity as a component of social activity. Presented the project "Online School of Volunteering for Students", which was developed as part of the Winter School of Young Scientists of the Ministry of Education and Science of Ukraine within the framework of the implementation of the British Council project «Active Citizens» in cooperation with the CS «International Foundation for Development». The project was developed by an interdisciplinary, nationwide team of experts. 10 themes of interactive lessons - that are divided into 5 blocks and focus on the topic of volunteering and social activities - are described. The basics of volunteer activities, proper and effective communication with customers, as well as information on working in communities is presented. Attention is paid to emotional sensitivity and the topic of resolving conflict situations is addressed. We believe that the prospect of further research is the implementation of thematic interactive classes with elements of training in institutions of higher education, to increase social activity and to provide students with relevant information on volunteer activities and their effective implementation.

Key words: social activity, student youth, youth, volunteer activities, volunteer

УДК 364-786.2-053.5\6:338.48-2]-056.26
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.138-144

Кравченко Оксана Олексіївна
доктор педагогічних наук, професор
декан факультету соціальної та психологічної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
okskravchenko@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-9732-6546

СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ

Анотація. У статті обґрунтовано систему соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, що полягає у створенні умов для відновлення психоемоційного стану та соціального статусу в поєднанні із саморозвитком, самореалізацією і самовихованням. Методологічними підходами проведеного дослідження є системно-структурний аналіз та комплексний підхід, заснований на поєднанні досягнень соціальної, медичної та психологічної наук, лікувально-відновлювальних заходів із корекційно-педагогічним та соціально-психологічним вихованням і навчанням, спрямований на реабілітацію та реінтеграцію дітей, які мають або обмеження здоров'я, або психоемоційні поведінкові девіації. Водночас система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю засобами інклюзивного туризму є складною відкритою саморозвивальною системою, структурні елементи якої взаємопов'язані і взаємозумовлені різними типами детермінованих зв'язків.

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

Вступ. Інтеграція дітей та молоді з ООП у суспільство є вкрай актуальною і надзвичайно важливою. Предметом нашого спостереження є функціонування підростаючого покоління у своїй життєдіяльності, у сім'ї, за її межами, навчанні, відпочинку, в тому чи тому соціальному оточенні. Система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму являє собою комплекс взаємопов'язаних компонентів, орієнтованих на реалізацію визначених реабілітаційних цілей і виокремлення яких закладено в понятті «соціально-психологічна реабілітація» та змісті й спрямованості технології «інклюзивного туризму»: аналіз діагностичної інформації про дитину й оцінку її реабілітаційного потенціалу; прогнозування і розробка індивідуальних програм реабілітації; якісний характер реалізації корекційно-розвивальних і реабілітаційних програм, що вимагають участі в їх реалізації сім'ї, фахівців міждисциплінарної команди; урахування оздоровчого впливу природи, естетичний та культурний розвиток; моніторинг якості наданих впливів і оцінку ефективності реабілітації. Кожен із окремих компонентів системи не дасть бажаного результату, його ефективність може підвищитися лише за умови взаємозв'язку і погоджених дій усіх учасників реабілітаційного процесу, зокрема сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку українських дослідників Ю.Петренко та Ю.Барабаш, формування системи реабілітації осіб з обмеженими можливостями – це достатньо складний процес, який потребує науково обґрунтованих систем, форм, методів та засобів впливу на людину, яка має інвалідність, з метою її самовизначення на основі врахування власних можливостей, надання психологічної підтримки та дальшої інтеграції в суспільство [8].

У цьому контексті соціально-психологічна реабілітація є динамічною системою взаємопов'язаних психологічних і соціальних компонентів, спрямованою не лише на відновлення і збереження здоров'я, але й на, можливо, більш повне відновлення (збереження) особистості й соціального статусу дитини з ООП. Така система повинна забезпечити комплекс

заходів – від установлення інвалідності до прогнозування перебігу хвороби, визначення методів реабілітації тощо.

Водночас для розробки системи необхідно враховувати таке:

- досягнутий рівень розвитку вітчизняної системи соціальної роботи з дітьми та молоддю, а також психологічної науки;
- міжнародні дослідження та напрацювання у цій сфері;
- варіативність у рамках інноваційної моделі форм і змісту допомоги дітям та їх батькам, зумовлену індивідуальними особливостями та потребами;
- відмова від патерналізму, що формує споживацьку роль уразливих категорій населення;
- перехід на рівень соціальної мобільності за рахунок цілеспрямованого формування навичок життєвої компетентності;
- створення спеціальних умов (програмно-методичних, кадрових, організаційних, матеріально-технічних тощо);
- оптимальне співвідношення освітнього та реабілітаційного процесів;
- комплексний підхід до соціально-психологічної реабілітації у єдності медичної, соціокультурної, спортивно-оздоровчої, сімейної реабілітації та ін.;
- міждисциплінарний підхід та міжвідомча співпраця в упровадженні та реалізації системи.

Серед зарубіжних дослідників основоположниками інклюзивного туризму є Скот Райн та автор книг «Accessible Tourism: Concepts and Issues (AspectsofTourism)» і «Bestpractice inaccessible tourism: Inclusion, Disability, Ageing Population and Tourism» Д. Бухаліс.

Розвиток інклюзивного туризму в Україні і за рубежом розкрили Н. Белоусова, Г. Кучер, В. Лепський, М. Міщенко, І. Жеребо, Л. Науменко, К. Чупіна та ін.

Мета статті – обґрунтувати систему соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму. **Застосовані методи дослідження.** Системно-структурний аналіз дозволяє обґрунтувати систему соціально-психологічної реабілітації дітей

та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму. Комплексний підхід, заснований на поєднанні досягнень соціальної, медичної та психологічної наук, лікувально-відновлювальних заходів із корекційно-педагогічним та соціально-психологічним вихованням і навчанням, спрямований на реабілітацію та реінтеграцію дітей, які мають або обмеження здоров'я, або психоемоційні поведінкові девіації.

Виклад основного матеріалу. Основними складовими системи вважаємо цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольно-регулювальний, оцінково-результативний, суб'єкт-суб'єктний компоненти. Згідно з таким підходом та специфікою соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП, визначаємо *цільовий* (ціннісний орієнтир системи, мета, завдання, принципи), *суб'єкт-суб'єктний* (4 суб'єкти соціально-психологічної реабілітації засобами інклюзивного туризму: дитина та молодь з ООП, батьки; міждисциплінарна команда фахівців, члени групи чи класу дитини), *змістово-технологічний* (зміст, напрями, етапи реабілітаційного процесу, рівні, технології реабілітації – арт-терапія та природотерапія за видами), *результативний* (результат реабілітаційного процесу та критерії і показники щодо його оцінки) компоненти системи соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму.

Вивчення феномену соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму з точки зору структурно-системного підходу передбачає розкриття *цільового компонента* цього процесу.

Підтримуємо позицію М.Коренєва, В.Мартинюка, на основі якої виокремлюємо ціннісний орієнтир системи через обґрунтування *комплексної єдності медичного, психологічного і соціального складових під час реабілітації дітей та молоді з ООП*.

Оскільки психофізіологічні порушення призводять до соціальної дезадаптації, основне завдання соціально-психологічної реабілітації – забезпечити людині з інвалідністю психофізіологічне і соціальне благополуччя. Реабілітаційні заходи, спрямовані на компенсацію порушених функцій, являють собою складний комплекс медичних (фізіологічних), психологічних і соціальних впливів.

Проблема інвалідності має комплексний характер; до вирішення проблем, із нею пов'язаних, залучають лікарів, педагогів, соціальних педагогів, психологів, соціальних працівників. Важливо об'єднувати зусилля цих фахівців і обґрунтовувати інтегровані технології підтримки такої категорії, які мають кращий ефект, ніж це можна досягти в межах однієї сфери чи галузі. Основна мета цих технологій – сприяти попередженню соціальної дезадаптації дітей та молоді з інвалідністю. Відповідно неперервність і етапність реабілітаційного процесу можуть бути забезпечені лише при функціонуванні єдиної системи «заклад освіти – інклюзивно-ресурсний центр – заклад охорони здоров'я – реабілітаційний центр» із залученням місцевих органів соціального захисту, медичних установ та громадських організацій.

Відзначимо, що інвалідність у дітей є більш тяжким явищем, ніж у дорослих, оскільки в дітей вона накладається на розвиток психіки, набуття навиків, засвоєння знань. Саме соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з інвалідністю має кінцевою метою інтеграцію їх у соціум, формування їх як повноцінних та повноправних учасників суспільного життя.

Закономірний наслідок складного лікування хронічних хвороб і тяжких травм – виникнення виражених порушень стану здоров'я індивіда, які зумовлю-

ють обмеження життєдіяльності і соціальних функцій відповідного віку [7].

Реабілітація дітей з ООП порівняно з реабілітацією дорослих має низку особливостей:

- тісно пов'язана з впливом на дитину соціальних і педагогічних факторів, за своєю суттю, є соціально-психологічною і психолого-педагогічною реабілітацією;

- є довготривалим, динамічним процесом, що враховує закономірності психічного розвитку дитини;

- комплекс реабілітаційних заходів переважно залежить від психічного, у тому числі особистісного, розвитку дитини з інвалідністю.

Поняття реабілітації дітей ґрунтується на вирішенні проблем, пов'язаних із проведенням відновного лікування, яке в дитячому віці є основним, первинним у єдиному реабілітаційному процесі, однак вимагає цілеспрямованих дій не лише з позицій класифікації хвороб, а й з точки зору трьохвимірної концепції оцінки їх наслідків. Саме комплексний підхід дозволяє визначити профілактичні заходи і заходи відновлення чи покращення порушених функцій, що в результаті попереджає інвалідизацію дітей. Комплексність полягає в системному взаємозв'язку медичних, психологічних і соціальних компонентів (у вигляді тих чи тих впливів), спрямованих не лише на відновлення (збереження) особистості, а й соціального статусу дитини та молоді людини з ООП.

Єдність медичних, психологічних і соціальних компонентів побудована на таких засадах: 1) єдність біологічних і психосоціальних впливів (при побудові системи відновлення, компенсації); облік клініко-біологічних і психологічних факторів; 2) різнобічність («різноплановість») зусиль для організації реабілітаційної програми – облік різних сторін життєдіяльності особистості, вплив на її різні аспекти (сенсорний розвиток, інтелектуальний, емоційний, фізичний та ін.); 3) апеляція до особистості людини з інвалідністю, принцип «партнерства»: людину з інвалідністю включають у лікувально-відновлювальний процес, домагаючись активної її участі у відновленні порушених функцій організму і соціальних зв'язків; 4) наступність [5].

У цьому контексті система надання допомоги повинна стати складною багаторівневою системою, яка враховує вид порушення, структурно-функційну модель дефекту, характер взаємозв'язків, індивідуальні особливості дитини, особливості навколишнього середовища, що включає оптимально взаємопов'язані форми, методи і технології психолого-педагогічного і реабілітаційного впливу.

Отже, комплексний підхід, заснований на поєднанні досягнень соціальної, медичної та психологічної наук, лікувально-відновлювальних заходів із корекційно-педагогічним та соціально-психологічним вихованням і навчанням. Цей підхід спрямований на реабілітацію та реінтеграцію дітей, які мають або обмеження здоров'я, або психоемоційні поведінкові девіації.

Відповідно до цього необхідно передбачати реабілітаційні заходи в рамках названих змістових напрямках.

Під час розробки цільового компонента ми виходили з розуміння мети як ідеального, свідомо планованого результату соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму. Стратегія формування *мети* соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму полягає у створенні умов для відновлення психоемоційного стану та соціального статусу разом із саморозвитком, самореалізацією і самовихованням. Кінцевою метою цього процесу має

бути трансформація дітей та молоді з ООП у суб'єктів як повноправних та активних учасників суспільного життя, які з категорії соціально вразливих трансформуються у суб'єктів виробничих відносин.

З урахуванням означених аспектів та задля досягнення поставленої мети визначено завдання, на розв'язання яких спрямована система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму:

1) забезпечення найменшого рівня обмеження життєдіяльності та розвитку дитини, що сприяє оволодінню нею комплексом соціальних ролей та норм;

2) створення експериментального майданчика з апробації інноваційної моделі, що оптимізує освітні, реабілітаційні та рекреаційні заходи інклюзивного туризму;

3) надання відповідно до особливих потреб якісних соціальних послуг: соціально-педагогічних, соціально-психологічних, соціально-медичних, соціально-правових, соціально-побутових, рекреаційних тощо;

4) формування навиків життєвої компетентності: культурно-гігієнічних навиків, навиків самообслуговування, соціально-побутової орієнтації, навиків просторово-часової орієнтації, комунікативної діяльності, свідомої регуляції власної поведінки, свідомого формування адекватних взаємовідносин з довкіллям, якостей особистісної самодіяльності;

5) забезпечення всебічної допомоги дитині, у тому числі під час навчання і виховання, відпочинку, оздоровлення, профілактики вторинних деструкцій і деформацій розвитку, комплексної реабілітації тощо;

6) надання батькам дітей комплексної допомоги, що передбачає інформування про результати розвитку дитини і реалізації його індивідуальної програми реабілітації, просвіти й консультування з питань особливостей розвитку, виховання, навчання, реабілітації;

7) організація інтегрованого відпочинку, культурно-дозвілєвої діяльності й оздоровлення дітей, зокрема спільного відпочинку батьків і дітей, одночасно зі сприянням інтеграції і включення в соціум дитини і батьків.

Ураховуючи мету й завдання системи, процес соціально-психологічної реабілітації засобами інклюзивного туризму покликаний забезпечувати такі функції:

– освітня – формування інтересу до знань, мотивації до навчальної діяльності, самоосвіти й саморозвитку;

– доступності – участь у створенні безбар'єрного середовища, його підтримка та вдосконалення для забезпечення незалежного життя;

– екологічна – залучення до благоустрою й озеленення, проведення різноманітних акцій екологічного спрямування щодо збереження природних багатств та формування екологічної культури;

– профорієнтаційна – формування активної позиції як члена суспільства та суб'єкта виробничих відносин; формування системи професійних цінностей особистості, розвиток підтримки зайнятості, соціального підприємництва;

– соціокультурна – залучення до вивчення і пізнання вітчизняної та світової культури; упровадження форм і технологій соціокультурної роботи із залученням до культурного життя, знайомство з основами усіх видів мистецтва (музичного, театального, художнього, літературного та ін.); участь в охороні об'єктів культурно-історичної спадщини.

Принципи – основоположні ідеї, які визначають шляхи реалізації системи та організують її зміст, на-

прями та форми. Принцип як специфічний умовивід характеризує предмет, метод та основні теоретичні засади, на яких будується та чи та теорія. Він установлює межі та основні підходи до верифікації досліджуваних явищ. Адекватне розуміння суті процесу соціально-психологічної реабілітації засобами інклюзивного туризму багато в чому зумовлене обґрунтованою системою принципів. Насамперед зазначимо, що принципи мають складати систему, а не бути простим набором, у якому один принцип зумовлюється (верифікується) іншим. Така вимога зумовлена системністю природи соціально-психологічної реабілітації та практичними потребами в ній.

Принципами системи соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму є:

принцип гуманізації, який проголошує ідею самоцінності людини і передбачає прийняття дитини такою, якою вона є, приймання її рівною в правах і можливостях;

принцип індивідуальності реабілітаційних заходів як урахування індивідуальних особливостей дитини з ООП, її віку та стану психічного розвитку й соціальної інтегрованості;

принцип диференційованого підходу при визначенні видів соціально-психологічної реабілітації та форм інклюзивного туризму відповідно до нозологій;

принцип комплексності – можливість здійснення одночасно освітніх, реабілітаційних та рекреаційних заходів в умовах інклюзивного туризму, а також комплексний характер реабілітаційних заходів з урахуванням їхніх медичних, педагогічних, психологічних, професійних, соціально-побутових, технічних аспектів;

принцип доступності і рівних можливостей для реалізації внутрішнього потенціалу як умова доступу до можливостей суспільства у сфері освіти, культури, духовного життя і відпочинку тощо;

принцип єдності соціальних, медичних та психологічних заходів;

принцип міждисциплінарного підходу, що ґрунтується на координації роботи спеціалістів різного профілю (психологів, соціальних працівників, педагогів, лікарів, реабілітологів, краєзнавців, батьків та ін.);

принцип залучення батьків до реабілітаційної діяльності;

принцип новизни та різноманітності у виборі й застосуванні форм інклюзивного туризму;

принцип конфіденційності отриманої інформації про дитину з ООП та її сім'ю;

принцип оптимізації фізичного, психічного та соціального благополуччя дитини та молоді з ООП.

Ще одним компонентом системи соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП є *суб'єкт-суб'єктний*.

Системоутворювальним чинником запропонованої системи є особистість дитини та молоді з ООП, що зумовлено проголошенням принципово нової мети організації повсякденного життя й діяльності підростаючого покоління – створення комфорту, повага до особистості на всіх рівнях, визнання пріоритету особистості перед колективом, індивідуальної цінності кожної людини.

Підтримуючи погляди В.Ягупова, уточнимо, що для успішної соціально-психологічної реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я важливу особистісну спрямованість її системі надають гуманізація, гуманітаризація і демократизація всіх її компонентів, а щодо системоутворювального компонента – формування суб'єкт-суб'єктних взаємин між фа-

хівцем і клієнтом, при чому останній може і повинен бути суб'єктом реабілітаційного процесу [10, с.257].

Вивчення сучасного стану системи реабілітації в Україні дозволяє відзначити розмитість дій і відсутність координації в роботі медичних організацій та різних установ із питань освіти, виховання, психологічного супроводу, соціальної підтримки дітей з інвалідністю, допомоги сім'ям, у яких виховуються такі діти, що в цілому негативно позначається на успішності їхньої соціальної адаптації та інтеграції.

Саме інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм є ефективною технологією комплексної реабілітації, що передбачає створення мультидисциплінарної команди, до складу якої мають входити професіонали різних сфер: педагоги, психологи, соціальні педагоги й соціальні працівники, медики, реабілітологи, інструктори з туризму, краєзнавці, представники громадських організацій тощо. Така практика має відбуватися в тісній співпраці із батьками дітей з інвалідністю, що найбільш реально в умовах інклюзивного туризму.

Отже, міждисциплінарний підхід до практики соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю передбачає професійну співпрацю фахівців різних сфер, кожен із яких має відповідні професійні знання і набір специфічних компетенцій.

На державному рівні така співпраця врегульована Наказом МОНУ № 609 від 08.06.2018 р. «Про затвердження Примірних положень про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». Це Положення визначає основні принципи, завдання та функції, а також порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання в закладах освіти. До складу команди супроводу входять педагогічний колектив, практичний психолог, соціальний педагог, дефектолог, реабілітолог, батьки або законні представники дитини (постійні учасники) та лікарі, асистенти, соціальні працівники, фахівці служби в справах дітей тощо (залучені фахівці).

Команда супроводу виконує такі завдання: збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР; визначення напрямів соціально-психологічних та корекційних послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг; розроблення ІНП для кожної дитини з ООП та моніторинг його виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини з ООП; надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання; створення належних умов для інтеграції дітей в освітнє середовище; проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх адаптації, навчання та участі в позааудиторній діяльності; проведення інформаційно-просвітницької роботи в закладі освіти серед педагогічних працівників та дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП.

Повноцінний комплекс реабілітаційних заходів можна проводити лише при активного включення дитини з ООП у реабілітаційний процес та членів групи чи класу. Їх розглядаємо як активних суб'єктів соціально-психологічної реабілітації.

Отже, обґрунтовано вибір 4-х суб'єктів соціаль-

но-психологічної реабілітації засобами інклюзивного туризму: дитина та молодь з ООП (діагностичні, реабілітаційні, освітні, рекреаційні, професійно-трудова форми допомоги), батьки (реабілітаційні, освітні, консультаційні, рекреаційні, професійно-трудова форми); міждисциплінарна команда фахівців (педагоги, психологи, соціальні педагоги і соціальні працівники, медики, реабілітологи, інструктори з туризму, краєзнавці, представники громадських організацій), члени групи чи класу дитини.

Змістово-технологічний компонент системи складається зі змісту, напрямів, етапів реабілітаційного процесу, рівнів та технологій реабілітації.

Обґрунтовуючи змістово-технологічний компонент, уточнимо, що соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з ООП – це комплексна, багаторівнева і динамічна система заходів, спрямованих на відновлення, розвиток та утвердження соціального статусу особистості, її психологічних функцій, якостей, властивостей; захист психічного здоров'я та соціального благополуччя; соціальне залучення до повноцінної життєдіяльності та дієздатності, включення в соціальні відносини на основі усунення обмежень життєдіяльності та створення доступного середовища.

Інноваційним засобом (технологією) соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП є інклюзивний туризм, який забезпечує інтегративний потенціал усіх видів реабілітації: медичної, психолого-педагогічної, професійної, трудової, фізкультурно-спортивної, фізичної, соціальної, психологічної (відповідно до Закону України «Про реабілітацію інвалідів»), реалізацію міждисциплінарного підходу з виявлення та об'єднання потенціалу окремих дисциплін із різних галузей наукового знання; упровадження соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання як її складова.

Зміст системи соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму включає:

- об'єднання реабілітаційного, освітнього і рекреаційного просторів, оптимізація реабілітаційних та освітніх заходів;
- відкритість системи і максимальне розширення меж реабілітаційного, освітнього та рекреаційного просторів;
- реалізація принципу соціального партнерства і включення в систему міждисциплінарної команди, у тому числі громадського сектору, що значно знижує економічні затрати функціонування системи;
- максимальне використання потенціалу сім'ї як партнера в реабілітації засобами інклюзивного туризму;
- здійснення комплексної допомоги, у тому числі, соціально-психологічної, медичної, професійно-трудова, фізкультурно-спортивної реабілітації та оздоровлення, що дасть змогу компенсувати структурно-функційні порушення розвитку, формувати навички життєвої компетентності.

Для реалізації мети та завдань система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму передбачає такі *напрями*:

1. *Організаційно-управлінський* – створення умов для ефективної реалізації інноваційної системи соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму.

Завдання: розробка нормативно-правової бази діяльності на основі вітчизняного законодавства; розробка реабілітаційних послуг, що надаються дітям в умовах інклюзивного туризму; адаптація чинних

програм, методик, технологій роботи з дітьми цієї категорії в умовах подорожі та відпочинку; розробка єдиної концепції соціально-психологічної реабілітації; розробка індивідуальних програм реабілітації на основі МКХ – ДП; забезпечення інформаційних умов реалізації системи, а також механізму соціального партнерства; забезпечення необхідних матеріально-технічних і фінансових умов реалізації системи; укладення реєстру туристичних об'єктів та домовленості про дозвіл моніторингу стосовно доступності; забезпечення необхідних кадрових умов; розробка програми мотивації співробітників на підвищення якості надання реабілітаційних послуг.

2. *Діагностичний напрям* – комплексна діагностика особливостей психофізичного стану дитини з інвалідністю.

Завдання: забезпечення комплексної діагностики і моніторинг особливостей психофізичного розвитку; розробка індивідуальних рекомендацій спеціальної допомоги і підтримки в умовах відпочинку та оздоровлення; координація діяльності закладів освіти, соціальних служб та закладів відпочинку чи туристичних об'єктів; моніторинг результатів реалізації індивідуальної програми реабілітації.

3. *Інформаційно-аналітичний напрям* – створення умов для якісного аналізу та переробки інформації, необхідної для реалізації програми.

Завдання: облік та соціальне паспортування дітей, які отримують послугу інклюзивного туризму; створення банку даних туристичних об'єктів та закладів відпочинку, програм реабілітації, методичних рекомендацій для інклюзивного туризму за нозологіями.

4. *Науково-методичний напрям* – узагальнення досвіду і наукові дослідження в рамках реалізації системи.

Завдання: виявлення проблем, суперечностей, загроз реалізації процесу; розробка і внесення коректив; аналіз, оцінка й узагальнення результатів реалізації; організація й проведення конференцій, семінарів, круглих столів; публікація наукових видань; прогнозування і моделювання форм, методів і технологій.

5. *Консультативний напрям* – координація дій фахівців із розробки рекомендацій дитині, батькам та фахівцям.

Завдання: координація дій фахівців міждисциплінарної команди з реалізації індивідуальних програм реабілітації на основі МКХ – ДП; розробка рекомендацій батькам.

6. *Напрямок комплексної реабілітації за видами:*

6.1. Психологічна реабілітація – надання кваліфікованої психологічної та педагогічної допомоги дітям.

Завдання: забезпечення діагностики розвитку найвищих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, мови, сприйняття), особливостей емоційно-вольового й особистісного розвитку дитини, його поведінки, психологічного мікроклімату в середовищі;

6.2. Освітня реабілітація – надання кваліфікованої психологічної та педагогічної допомоги дітям.

Завдання: розробка індивідуальної програми психолого-педагогічного аспекту реабілітації; консультування дітей та фахівців з питань розвитку, навчання, виховання; корекція порушень емоційно-вольової та особистісної сфер дитини; профілактика вторинних відхилень, деструкцій та деформацій у розвитку дитини і сімейних взаємовідносин; просвітницька і консультативна діяльність.

6.3. Соціально-педагогічна реабілітація – створення умов для ефективної соціальної реабілітації

дітей з інвалідністю як фактору їх успішної соціальної адаптації.

Завдання: розробка індивідуальної програми соціальної реабілітації дитини; моніторинг реалізації програми; формування в дитини навичок життєвої компетентності, у тому числі – культурно-гігієнічної, самообслуговування і соціально-побутової орієнтації, просторово-часової орієнтації, комунікаційної діяльності і свідомої регуляції власної поведінки, свідомого формування адекватних взаємовідносин зі світом як основи соціальної активності і соціальної мобільності; сприяння інтеграції і включення в соціум;

6.4. Сімейна реабілітація – соціально-психологічна допомога батькам у вихованні дітей шляхом спільної пізнавальної, культурної, рекреаційної, оздоровчої діяльності.

Завдання: формування і розвиток у дітей і їх батьків навичок адекватних міжособистісних відносин.

6.5. Рекреаційна реабілітація – створення умов для розвитку творчих здібностей дитини, реалізації можливості їх творчого самовираження в умовах дозвілля та відпочинку.

Завдання: розробка індивідуальної програми творчої реабілітації дитини; моніторинг результатів реалізації індивідуальної програми; організація творчої реабілітації через ізогепарію, музикотерапію, хореографію і танцетерапію, ігротерапію, глинотерапію, а також під час занять у гуртках, творчих лабораторіях і колективах тощо; розробка програми загальної організаційної творчої роботи, включаючи тематичні свята, народні й сімейні свята, фестивалі тощо; організація рекреаційних заходів в умовах відпочинку й оздоровлення; організація відвідування закладів культури, проведення колективних свят.

6.6. Медична реабілітація – надання кваліфікованої медико-соціальної допомоги дітям та їх батькам.

Завдання: вивчення стану здоров'я; розробка індивідуальної програми медичного аспекту реабілітації; надання якісних соціально-медичних послуг, відповідно до індивідуальної програми реабілітації; проведення здоров'язберігаючих заходів, що сприяють укріпленню здоров'я; використання традиційних та інноваційних методик реабілітації й оздоровлення, відповідно до індивідуальних показань; забезпечення соціально-медичного патронажу дитини і його батьків; моніторинг стану здоров'я дитини під час маршрутів.

6.7. Професійна та трудова реабілітація – створення умов для проведення соціально-трудової та професійної реабілітації.

Завдання: проведення профконсультування, навчання доступним професійним навичкам, у тому числі самообслуговування і соціальної поведінки; сприяння в організації праці на дому; сприяння у створенні робочих місць на дому.

6.8. Фізкультурно-спортивна реабілітація – створення умов для проведення соціальної реабілітації засобами фізичної культури і спорту.

Завдання: взаємодія з медичними працівниками з питань фізичного стану здоров'я, медичних протипоказань до того чи того виду спорту; формування й закріплення в дітей культурно-гігієнічних навичок, проведення занять лікувальної гімнастики, оздоровчого бігу та ходьби.

7. *Напрямок співпраці міждисциплінарної команди* – забезпечення умов комплексної допомоги дітям та їх батькам.

Завдання: визначення суб'єктів і структур, які надають допомогу; розробка необхідного нормативно-правового забезпечення міжвідомчої взаємодії.

Етапи впровадження системи: перший – підготовчий (розробка концептуальних положень системи; моделювання системи з урахуванням освітнього, реабілітаційного та оздоровчого процесів; прогнозування результатів реалізації системи; вибір туристичних об'єктів для реалізації цієї системи); другий – основний (апробація окремих елементів системи; створення усього спектру умов для реалізації системи; розробка системи показників ефективності реалізації системи); третій – заключний (аналіз результатів реалізації; внесення необхідних коректив і вдосконалення системи; систематизація і теоретичне обґрунтування отриманих результатів, їх опис).

Рівні впровадження системи:

1. **Нормативно-правовий:** дотримання норм вітчизняного законодавства у сфері освіти, соціальної роботи, медицини та туризму; заключення договорів із туристичними об'єктами; розробка положень та програм соціально-психологічної реабілітації засобами туризму;

2. **Програмно-методичний:** відбір і розробка необхідних для організації освітнього, реабілітаційного і рекреаційного процесів програм, методик, технологій роботи; методичне навчання фахівців, залучених до системи;

3. **Інформаційний:** розробка системи інформування дитини та батьків про вимоги для участі в інклюзивному туризмі; розробка форми звіту про реалізацію проекту;

4. **Матеріально-технічний:** забезпечення інформаційної та архітектурної доступності туристичних об'єктів; пошук фінансування для реалізації поїздок за розробленими маршрутами;

5. **Організаційний:** розробка плану заходів з реалізації системи;

6. **Кадровий:** підготовка та підвищення кваліфікації; розробка системи мотивації фахівців на підвищення якості й ефективності організації інклюзивного туризму.

Основними технологіями інклюзивного туризму як засобу соціально-психологічної реабілітації розглядаємо арт-терапію та природотерапію за видами: рослинотерапію, канистерапію, іпотерапію, апітерапію, дельфінотерапію, фелінотерапію.

Основою розробки та впровадження технологій

системи соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму: пріоритет інтересів дітей з інвалідністю, їх основних потреб; оптимальне співвідношення та неперервність освітнього, соціально-виховного та реабілітаційного процесів у наданні допомоги дитині з інвалідністю; визнання багатоманітності і варіативності технологій організації соціально-психологічної реабілітації; визнання важливості ролі батьків у реалізації реабілітаційного потенціалу дитини, необхідність підвищення їх педагогічної та реабілітаційної культури; координація взаємодії різних структур державного та недержавного сектору.

Загалом ефективність системи оцінюють за результатами відновлення соціального статусу, усебічного розвитку, саморозвитку й самореалізації особи в інтересах суспільства і самої особистості, що виявляється в здатності до інтеграції в суспільство повноцінним членом та покращення якості життя загалом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сутність соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму визначено як систему, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, що полягає у створенні умов для відновлення психоемоційного стану та соціального статусу в поєднанні із саморозвитком, самореалізацією і самовихованням. Водночас система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю засобами інклюзивного туризму є складною відкритою саморозвивальною системою, структурні елементи якої взаємопов'язані і взаємозумовлені різними типами детермінованих зв'язків. Отже, ідея системи є основоположною для соціальної сфери, зокрема в плані соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю, де розглядаємо дитину та молоду людину з інвалідністю, соціально-психологічну реабілітацію, її засоби, інклюзивний туризм як складні відкриті системи, що підпорядковуються загальним для всіх систем принципам, спрямовані на створення сприятливих умов соціалізації, усебічного розвитку особистості, задоволення соціокультурних потреб, відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини.

Список використаної літератури

1. Kravchenko O. Physical Support of People with Disabilities: Professionals' Training. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8. No. 1. P.116–128.
2. Академія дитячої інвалідності. Центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи. URL: <http://childneuro.gov.ua/academia#rec196127757>. (дата звернення 03.02.2022)
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І.Д.Зверевої. Київ, Сімферополь: Універсум» 2012. 536 с.
4. Інклюзивний туризм як вид реабілітації: сучасні потреби інвалідів / Л. Науменко та ін. Український вісник медико-соціальної експертизи. 2015. № 2. С.23–26.
5. Коголовская А.С. Особенности реабилитации детей-инвалидов с использованием канистерапии *Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки*. 2013. № 1. С.41–46.
6. Колупасва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник Харків: Ранок, 2019. 304 с.
7. Корнев Н.М. и др. Инвалидность детей с хронической соматической патологией. Харьков: Основа, 2002. 212 с.
8. Петренко Ю., Барабаш Ю. Характеристика змісту та напрямів соціальної реабілітації (адаптації) осіб зі стійкими фізичними, інтелектуальними та психічними порушеннями в інтернатних установах системи соціального захисту населення. *Україна: аспекти праці*. 2017. №3. 2017. http://uap.in.ua/download/all/Vy-pusky-2017_roku/UAP3_17_2.pdf
9. Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» | Факультет соціальної та психологічної освіти. Факультет соціальної та психологічної освіти. URL: <https://fspu.udpu.edu.ua/наука/науково-дослідні-центри-2/про-нас/> (дата звернення: 13.11.2020).
10. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник Київ: Либідь, 2002. 560 с.

References

1. Kravchenko, O. (2021). Physical Support of People with Disabilities: Professionals' Training. *Social Work and Education*, 8 (1), 116–128.
2. Akademiia dytyachoi invalidnosti. Tsentr reabilitatsii ditei z orhanichnym urazhenniam nervovoi systemy [Academy of Children's Disability. Rehabilitation center for children with organic lesions of the nervous system]. <http://childneuro.gov.ua/academia#rec196127757>. [in Ukrainian].
3. Zverieva, I.D. (Ed.). (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for social professionals]. Universum.

- [in Ukrainian].
4. Naumenko, L. Et al (Eds.). (2015). Inkluzivnyi turizm yak vyd rehabilitatsii: suchasni potreby invalidiv [Inclusive tourism as a type of rehabilitation: modern needs of the disabled]. *Ukrainskyi visnyk medyko-sotsialnoi ekspertyzy*, 2, 23–26. [in Ukrainian].
 5. Kohalovskaia, A.S. (2013). Osobennosti reabylitatsyy detei-ynvalydiv s yspolzovanyem kanysterapyi [Features of rehabilitation of children with disabilities with the use of canine therapy]. *Vestnyk Yvanovskoho hosudarstvennoho unyversyteta. Seryia: Estestvennye, obshchestvennye nauky*, 1, 41–46. [in Russian].
 6. Kolupaieva, A.A. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkluzyivnomu seredovyshchi [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment]. *Ranok*. [in Ukrainian].
 7. Korenev, N.M. (2002). Ynvalydnost detei s khronicheskoi somaticheskoi patolohiei [Disability of children with chronic somatic pathology]. *Osnova*. [in Russian].
 8. Petrenko, Yu., & Barabash, Yu. (2017). Kharakterystyka zmistu ta napriamiv sotsialnoi rehabilitatsii (adaptatsii) osib zi stiikymy fizychnymy, intelektualnymy ta psykhychnymy porushenniamy v internatnykh ustanovakh systemy sotsialnoho zakhystu naselennia [Characteristics of the content and directions of social rehabilitation (adaptation) of persons with persistent physical, intellectual and mental disorders in boarding schools of the social protection system]. *Ukraina: aspekty pratsi*, 3. http://uap.in.ua/download/all/Vy-pusky-2017-roku/UAP3_17_2.pdf. [in Ukrainian].
 9. Tsentrl sotsialno-osvitnoi intehratsii ta inkluzyivnoho rehabilitatsiino-sotsialnoho turizmu «Bez barieriv» | Fakultet sotsialnoi ta psykholohichnoi osvity. Fakultet sotsialnoi ta psykholohichnoi osvity [Center for Social and Educational Integration and Inclusive Rehabilitation and Social Tourism "Without Barriers" | Faculty of Social and Psychological Education. Faculty of Social and Psychological Education]. <https://fspu.udpu.edu.ua/nauka/naukovo-doslidni-tsentry-2/pro-nass/>. [in Ukrainian].
 10. Yahupov, V.V. (2002). *Pedahohika* [Pedagogy]. Lybid. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 09.03.2022 р.

Kravchenko Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Social Pedagogy and Social Work

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

SYSTEM OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN AND YOUTH WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE TOURISM

Abstract. The article substantiates the system of social and psychological rehabilitation of children and youth with special educational needs by means of inclusive tourism, which has its features and structure, and its functioning under appropriate technological support guaranteeing the goal of creating conditions for restoring psycho-emotional state and social status. in combination with self-development, self-realization and self-education. The methodological approaches of the study: system-structural analysis and a comprehensive approach based on a combination of social, medical and psychological sciences, treatment and rehabilitation measures with correctional and pedagogical and socio-psychological education and training aimed at rehabilitation and reintegration of children with or without health restrictions, or psychoemotional behavioral deviations. At the same time, the system of social and psychological rehabilitation of children and youth with disabilities through inclusive tourism is a complex open self-development system, the structural elements of which are interconnected and interdependent with different types of deterministic relationships. The basis for the development and implementation of technologies of social and psychological rehabilitation of children and youth with special educational needs by means of inclusive tourism: the priority of the interests of children with disabilities, their basic needs; optimal ratio and continuity of educational, socio-educational and rehabilitation processes in providing assistance to a child with disabilities; recognition of the diversity and variability of technologies for the organization of socio-psychological rehabilitation; recognition of the importance of the role of parents in the realization of the rehabilitation potential of the child, the need to improve their pedagogical and rehabilitation culture; coordination of interaction between different structures of the public and private sector.

Key words: social and psychological rehabilitation, inclusive tourism, children and youth, special educational needs.

УДК 378:37.011.3-057.4:658.8(410)(477)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.145-148

Кравченко Тетяна Миколаївна

PhD

старший викладач кафедри англійської мови літератури з методиками навчання
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна
tatyanak1815@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-4963-4667

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МАРКЕТИНГУ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА УКРАЇНІ

Анотація. Кардинальні соціально-економічні зміни в Україні, що спрямовані на розвиток економічних, маркетингових та соціальних відносин, зумовлюють необхідність пошуку ефективної моделі професійної підготовки фахівців з маркетингу. Метою статті є визначення спільного та відмінного в системах підготовки фахівців з маркетингу України та Великобританії та визначення позитивних рис системи підготовки фахівців з маркетингу у Великобританії, які можливо використати в українських ЗВО. Під час дослідження були використані методи аналізу, синтезу, порівняння і узагальнення для вивчення праць зарубіжних і вітчизняних науковців, офіційних та нормативно-правових документів. В статті проаналізовано особливості професійної підготовки фахівців з маркетингу у вітчизняному освітньому просторі та Великобританії. Виявлено подібне та відмінне у професійній підготовці фахівців з маркетингу у досліджуваних країнах. Виокремлені ті особливості підготовки, що позитивно вирізняють британський досвід порівняно з українськими реаліями.

Ключові слова: фахівець з маркетингу, професійна підготовка, компетентнісний підхід, Великобританія, Україна.

Вступ. Важливим чинником модернізації соціально-економічних відносин у сучасному глобалізованому середовищі є утвердження ринкових принципів господарювання. Їх запровадження неможливо без відповідної підготовки фахівців нової формації, зокрема для економічної галузі, здатних ефективно вирішувати актуальні ринкові проблеми. Механізми формування професійно освічених фахівців для ринку праці складають важливий елемент національної освітньої системи, оскільки в сучасних умовах випереджаючими темпами зростає попит на фахівців високої кваліфікації [4; 5; 6].

Ми вважаємо за необхідне висвітлити важливі проблеми, які постають у питанні професійної підготовки фахівців з маркетингу у закладах вищої освіти. До них відносимо: невідповідність рівня професійної підготовки випускників маркетингових спеціальностей тим вимогам, які висувають роботодавці; невідпрацьованість ефективної системи працевлаштування випускників закладів вищої освіти; низький рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів тощо [4; 5].

В умовах необхідності впровадження сучасних методів маркетингу в практику господарювання, починаючи з виробництва готової продукції і завершуючи її просуванням на ринку збуту та формування конкурентоспроможного підприємницького потенціалу країни зростає потреба вивчення досвіду зарубіжних держав, виявлення конструктивних ідей щодо підготовки фахівців з маркетингу задля їх творчої імплементації в Україні. Звернення до досвіду Великобританії зумовлено сукупністю чинників: шостим місцем економіки цієї країни у світі за обсягом ВВП (2020); 10 % світового експорту всіх послуг (банківських, страхових, брокерських, консультативних, а також у галузі комп'ютерного програмування), що забезпечується країною; лідерською позицією Великобританії в сфері інновацій та підготовки висококваліфікованих кадрів; наявністю університетів, які входять у першу десятку найкращих університетів у Європі й у світі; друге місце (після США) за показником якості науково-дослідної бази; найбільшою кількістю лауреатів Нобелівських премій.

На основі результатів наукового пошуку ми визначили, що системне вивчення зарубіжного досвіду, а саме Великобританії, у професійній підготовці фахівців з маркетингу має важливе значення для оптимізації вітчизняної економічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади вирішення проблеми професійної підготовки фахівців з маркетингу становлять праці науковців щодо філософії та методології професійної освіти (В. Андрущенко, С. Архангельський, В. Загвязинський, В. Кремень); методології професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти зарубіжжя (К. Келлер, П. Котлер, Ф. Котлер, Н. Пазюра, Д. Сандерс). Питання підготовки фахівців із маркетингу частково відображено в працях українських науковців (Н. Авшенюк, О. Алієва, О. Баніт, В. Ворона, О. Вишневецька, О. Огієнко, Г. Товканець та інші). Особливості формування та розвитку маркетингу в Україні проаналізовано в наукових розвідках О. Азаря, Л. Балабанової, А. Войчака та ін. Специфіку розвитку вищої економічної освіти в зарубіжних країнах представлено в наукових розвідках Н. Бабкової-Пилипенко, А. Найдьоновой (Великобританія), Г. Товканець (Чехія та Словаччина), Л. Володарської-Золи (Польща), О. Алієва (Азербайджан) та інших.

Активно дослідженням проблем підготовки таких фахівців займалися вчені Великобританії: дослідження, в яких розкриваються результати вивчення бар'єрів засобів масової інформації для соціальних маркетингових втручань (Г. Кемп (G. Kemp), Л. Ігл (L. Eagle), Дж. Верн (J. Verne)); роль маркетингової комунікації в розвитку соціальних відносин (Г. Лю (G. Liu), Т. Енг (T. Eng), С. Такеда (S. Takeda)).

Також нами було проаналізовано стандарти, законодавчі акти, урядові постанови національного законодавства уряду Великобританії, що стосуються маркетингу, офіційні документи й аналітичні матеріали професійних об'єднань Великобританії, законодавчі акти Кабінету Міністрів, Міністерства освіти і науки України, Стандарти вищої освіти, наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних дослідників та фахівців-практиків (D. Bird, A. Payne, D. Chaffey та ін.) із проблем професійної підготовки фахівців з маркетингу.

Метою статті є визначення спільного та відмінного в системах підготовки фахівців з маркетингу України та Великобританії. Під час дослідження були використані **методи** аналізу, синтезу, порівняння і узагальнення для вивчення праць зарубіжних і вітчизняних науковців, офіційних та нормативно-правових документів.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи чинні законодавчі документи, стандарти, погляди роботодавців, їхні вимоги до рівня професійної кваліфікації спеціалістів із маркетингу, а також специфіки їхньої професійної діяльності, можна описати систему продуктивних знань, інтегративних умінь і професійних навичок, індивідуально-професійних якостей, якими має володіти майбутній маркетолог в процесі професійної діяльності.

Для порівняння розглянемо програми підготовки фахівців з маркетингу Вестмінстерського університету та Київського національного університету ім. Т.Шевченка.

Зазначимо, що термін навчання для отримання спеціальності «Маркетинговий менеджмент» Вестмінстерського університету, Лондон може варіюватись – 3 роки (повна зайнятість), 3 роки (повна зайнятість з 1 роком практичної підготовки на підприємстві), 3 роки (повна зайнятість за кордоном) для бакалаврів, для магістрів – 2 роки (не повна зайнятість), 1 рік (повна зайнятість).

Якщо ми проаналізуємо зміст навчання за освітньою програмою «Маркетинговий менеджмент» (Бакалавр), то побачимо, що на першому курсі здобувачі вивчають такі дисципліни, як поведінка споживача; основи цифрового маркетингу; глобальне бізнес-середовище; професійний розвиток для фахівців з маркетингу; основи маркетингу. Як вибіркового компонента пропонується одна дисципліна зі спеціальності або іноземна мова.

На другому році вивчаються наступні дисципліни: розвиток професійного бренду; маркетингові показники; маркетингове дослідження; управління продуктами і брендом, та вибірково: етика і соціальна

відповідальність у маркетингу; маркетинг B2B; маркетингові послуги; маркетинг у роздрібній торгівлі; маркетинг в соціальних мережах; спортивний маркетинг або інші сфери бізнесу, включаючи іноземні мови.

Між 2 і 3 роками здобувач проходить практику терміном один рік. Стажування проводиться в різних малих і середніх підприємствах і престижних організаціях, включаючи British Airways, Disney UK та Heinz. Крім того, можна вчитися за кордоном в одному з партнерських навчальних закладів. Можливо в першому семестрі навчатися, а в другому семестрі проходити стажування за кордоном, або провести рік стажування за кордоном.

На третьому році навчання вивчають маркетингову аналітику; маркетингові комунікації; управління продажами; маркетингове планування та стратегії. З-поміж вибірових дисциплін пропонуються маркетинг туристичних напрямків, культури і спадщини; інтерактивний і цифровий маркетинг; управління глобальним маркетингом; розробка нових продуктів; сучасні продажі і управління продажами; дипломна робота або інші сфери бізнесу, включаючи мови. Зауважимо, що всі дисципліни – як обов'язкові так і вибірково, є дисциплінами професійної підготовки маркетолога-практика.

Якщо ми порівняємо такий підхід з освітньо-професійними програмами 075 «Маркетинг» Київського національного університету ім. Т. Шевченка, то можна дійти висновку про їх спрямованість на теоретичну підготовку. Освітньо-професійні програми знайомлять здобувача з економічними теоріями, різними економіками, бухгалтерським обліком, фінансами, інвестуванням та ін. Адже більшість дисциплін циклу професійної підготовки віднесені до вибіркового компоненту.

На основі порівняльного аналізу професійної підготовки фахівців з маркетингу у закладах вищої освіти України і Великобританії нами виявлено основні особливості цього процесу у досліджуваних країнах (Табл.1).

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців з маркетингу у навчальних закладах України і Великобританії

№ п/п		Великобританія	Україна
1.	Наявність стандартів	Є в наявності	Є в наявності
2.	Заклади вищої освіти	Є в наявності	Є в наявності
3.	Заклади неформальної освіти	Велика кількість, Різноманітність	Дуже мало, в основному курси
4.	Спрямованість професійної підготовки фахівця з маркетингу	Практична	Теоретична
5.	Типи освітніх програм	Різноманітність розгалуженість Варіативність	Однотипність
6.	Форми проведення занять	Віртуальні, онлайн, тьюторинг, в аудиторії	В аудиторії, онлайн.

Джерело: розроблено автором на основі: [9; 2; 3]

Отже, подібним є: наявність законодавчого забезпечення підготовки, розгалужена система закладів вищої освіти, ступенева підготовка в ЗВО, наявність подібних форм проведення занять.

Проведений аналіз особливостей професійної підготовки фахівців з маркетингу у Великобританії дозволяють виокремити ряд рис, що позитивно вирізняють британський досвід порівняно з українськими реаліями. До них відносимо змістове наповнення підготовки, гнучкість навчального процесу, різноманіття форм і методів викладання маркетингу, значний обсяг дисциплін за вибором, питома вага

яких зростає на старших курсах, різноманітність і багаточисленність освітніх програм з маркетингу, різноманіття професійних об'єднань з маркетингу, можливості для безперервного професійного розвитку, актуалізацію розвитку іншомовної культури спілкування [7; 9].

Важливим для забезпечення якості підготовки є активна участь професійного об'єднання, яке засноване фахівцями - маркетологами і має повноваження встановлення кваліфікаційних вимог та освітніх стандартів, які зорієнтовані на практичну цінність набутих знань й умінь та врахування специфіки здійс-

снення професійної діяльності при підготовці таких фахівців більш системно; автономність закладів вищої освіти Великобританії; наявність механізму акредитації університетських програм з маркетингу професійним об'єднанням СІМ, на основі аналізу навчальних програм та встановлення вимог до рівня успішності студентів. У фахівців з маркетингу є можливість отримання статусу дипломованого фахівця з маркетингу у Чартерному (Королівському) Інституті Маркетингу та світове визнання статусу члена СІМ як підтвердження високого рівня кваліфікації в усьому світі, а також членства в інших професійних об'єднаннях.

Крім того, важливо посилення ролі університетської освіти. Ефективність курсів акредитованих університетів Великобританії привела до їх визнання низкою світових професійних об'єднань. Домінуюча частка професійно орієнтованих дисциплін в університетських навчальних планах, як обов'язкових, так і вибіркових є свідченням високої якості професійної підготовки [1].

Разом з тим увага приділяється і всебічному розвитку особистості фахівця з маркетингу, надання йому можливості вдосконалювати свої професійні навички впродовж всієї кар'єри. Свій внесок у якість підготовки фахівців з маркетингу зробила наявність жорстких нормативів годин на їхній постійний професійний розвиток та підвищення кваліфікації, що є вимогою професії, адже умови діяльності фахівців з маркетингу постійно змінюються [7].

Серед недоліків вітчизняної системи підготовки фахівців з маркетингу можна виділити наступні: в Україні, на відміну від Великобританії, спостерігається недостатня кількість закладів неформальної освіти, які б забезпечували підготовку та підвищення кваліфікації фахівців з маркетингу, та активно при-

ймали участь в освітньому процесі ЗВО, надаючи практичні рекомендації щодо змісту навчання. Це призвело до невизнання світовою маркетинговою спільнотою українських стандартів набуття відповідної кваліфікації. Крім того, зміст навчання в українських закладах вищої освіти більш теоретичний, що недостатньо забезпечує студентів необхідними для їхньої майбутньої професійної діяльності знаннями і навичками, відмічається перевантаженість освітнього процесу непрофільними дисциплінами. Спостерігається недостатнє співвідношення змісту навчання з практичною діяльністю майбутніх фахівців з маркетингу. Типи освітніх програм не є диверсифікованими, що означає неповне задоволення суспільства в освітніх послугах. Спостерігається недостатній рівень іншомовної підготовки студентів, адже остання слугує засобом набуття знань та умінь за світовими стандартами.

Позитивні тенденції у підготовці українських фахівців з маркетингу полягають у наявності достатньо розвиненої нормативно-правової бази, галузевих стандартів [2; 3], що регулюють діяльність та підготовку фахівців з маркетингу. Налагоджена співпраця з британським Королівським Інститутом Маркетингу – Міжнародний інститут бізнесу (МІБ) є єдиним акредитованим навчальним центром СІМ в Україні з 1997 р. На сьогодні МІБ має більше 300 випускників СІМ PD і СІМ PPD. В Україні функціонує Українська Асоціація Маркетингу, яка є офіційним членом ESOMAR та членом Європейської маркетингової конфедерації.

Висновки. Таким чином, імплементація зарубіжного досвіду у вітчизняну систему професійної підготовки висококваліфікованих фахівців з маркетингу може забезпечити позитивний ефект на подальший розвиток економіки та країни.

Список використаної літератури

1. Сергеева О.В. Особливості професійної освіти у Великобританії. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2020. №5. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Vnadps_2010_5_15. (дата звернення: 30.08.2021)
2. Україна. Міністерство освіти і науки України. (2018). Стандарт вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 07 – Управління та адміністрування, спеціальність 075 – Маркетинг. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/075-marketing-bakalavr.pdf> (дата звернення: 20.02.2022)
3. Україна. Міністерство освіти і науки України. (2019). Стандарт вищої освіти: другий (магістерський) рівень, галузь знань 07 – Управління та адміністрування, спеціальність 075 – Маркетинг. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/11/2019-11-05-075-marketing-magistr.pdf> (дата звернення: 20.02.2022)
4. Україна. Міністерство освіти і науки України. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. URL: http://www.reform.org.ua/proj_edu_strategy_2021-2031.pdf. (дата звернення: 30.03.2022)
5. Україна. Президент України. Указ № 347/2002. (2002). Про Національну доктрину розвитку освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 30.03.2022)
6. Україна. Президент України. Указ № 344/2013. (2013). Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 30.03.2022)
7. 7th Definitive Guide Final. URL: https://www.marketingcollege.com/publications/wp-content/uploads/2010/04/7th_DefinitiveGuideFinal.pdf. (дата звернення: 30.07.2021)
8. Professional marketing standards. URL: <https://www.cim.co.uk/media/7013/professional-marketing-competencies-2019.pdf>. (дата звернення: 30.07.2021)
9. University of Westminster. Marketing Management. URL: <https://www.theuniguide.co.uk/university-of-westminster-w50/courses/marketing-management-ba-hons-2021-160728a17c25> (дата звернення: 30.07.2021)

References

1. Serheieva, O.V. (2010). Osoblyvosti profesiinoi osvity u Velykobrytanii. [Features of vocational education in the UK]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 5. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Vnadps_2010_5_15. [in Ukrainian]
2. Ukraina. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018). Standart vyshchoi osvity: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 07 - Upravlinnia ta administruvannia, spetsialnist 075 - Marketynh [Higher education standard: first (bachelor's) level, field of knowledge 07 - Management and administration, specialty 075 - Marketing]. <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>. [in Ukrainian]
3. Ukraina. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019). Standart vyshchoi osvity: druhyi (mahisterskyi) riven, haluz znan 07 - Upravlinnia ta administruvannia, spetsialnist 075 - Marketynh. [Higher education standard: second (master's) level, field of knowledge 07 - Management and administration, specialty 075 - Marketing]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/11/2019-11-05-075-marketing-magistr.pdf> [in Ukrainian]
4. Ukraina. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021-2031 roky [Strategy for

- the development of higher education in Ukraine for 2021-2031]. http://www.reform.org.ua/proj_edu_strategy_2021-2031.pdf. [in Ukrainian]
5. Ukraina. Prezydent Ukrainy. Ukaz № 347/2002. (2002). Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity [On the National Doctrine of Education Development]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian]
6. Ukraina. Prezydent Ukrainy. Ukaz № 344/2013. (2013). Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. [On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021]. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian]
7. 7th Definitive Guide Final. https://www.marketingcollege.com/publications/wp-content/uploads/2010/04/7th_DefinitiveGuideFinal.pdf.
8. Professional marketing standards. <https://www.cim.co.uk/media/7013/professional-marketing-competencies-2019.pdf>.
9. University of Westminster. Marketing Management. <https://www.theuniguide.co.uk/university-of-westminster-w50/courses/marketing-management-ba-hons-2021-160728a17c25>

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Kravchenko Tetiana

PhD, Senior Lecturer

Department of English, Literature with Teaching Methods
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MARKETING SPECIALISTS IN THE UK AND UKRAINE

Abstract. Radical social and economic changes in Ukraine, aimed at the development of economic, marketing and social relations, necessitate the search for an effective model of training of marketing professionals. The aim of the article is to determine the common and different in the systems of training of marketing specialists in Ukraine and Great Britain and to determine the positive features of the system of training of marketing specialists in Great Britain, which can be used in Ukrainian institutions of higher education. During the study, methods of analysis, synthesis, comparison and generalization were used to study the works of foreign and Ukrainian scientists, official and regulatory documents. The article analyzes the features of professional training of marketing specialists in the Ukrainian educational space and the United Kingdom. Similarities and differences in the professional training of marketing specialists in the studied countries have been revealed. Based on a comparative analysis of the training of marketing specialists in educational institutions of Ukraine and the United Kingdom common (standards, regulations and higher education institutions that provide training for such specialists) and different (theoretical orientation of marketing training in Ukraine, a small number of non-formal education institutions in Ukraine, the uniformity of educational programs for the training of marketing specialists, the lack of an accredited program in a professional association, the lack of refresher courses) features have been revealed. The peculiarities of training that positively distinguish the British experience in comparison with the Ukrainian realities are singled out.

Key words: marketing specialist, professional training, competence approach, Great Britain, Ukraine.

УДК 378.126
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.149-152

Kulchytskyi Vitalii

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor
Department of Higher School Pedagogy and Social Studies
I.Horbachevsky Ternopil National Medical University, Ternopil, Ukraine
kulchytskyjvy@tdmu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-5863-3204>

FUNCTIONS AND STRUCTURAL COMPONENTS OF A POSITIVE IMAGE OF A TEACHER OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The article analyzes the functions and structural components of the positive image of a teacher of higher education. The focus is on the fact that the importance of the image phenomenon in social interaction has grown rapidly in the course of social change. The importance of the human factor is growing, which allows the individual to present himself to society as an individual. That is why the problem of formation and development of the image of teachers of higher education in our time is receiving special attention. To achieve this goal, a set of interrelated and interdependent methods was used: analysis of scientific literature to substantiate the pedagogical conditions for the development of the professional image of a modern teacher of higher education; generalization, synthesis, systematization to clarify the state of the problem and theoretical interpretation of pedagogical features of a positive image. It was found that the image formed as a result of human existence in society is characterized by dynamism, flexibility, as it is able to change depending on the external conditions and requirements of its bearer. Given the fact that image is a complex socio-psychological phenomenon that can be studied from different points of view, modern science offers three main approaches to the typology of personality image: functional, contextual, comparative. It is concluded that the main functions of the image for a teacher of higher education are: interpersonal adaptation; coverage of the best personal and business qualities; concealment of negative personal characteristics, with the help of clothes, hair, makeup, refined manners to distract people from their shortcomings; overcoming age limits; function of social training.

Key words: positive image, teacher of higher education institution, image functions, structural components of image.

Introduction. The importance of the phenomenon of image in social interaction has grown rapidly during the social changes of the late XX – early XXI centuries. The reason for this phenomenon is due to the growth of individual and professional freedom, which is the result of social and technical development of the world. The importance of the human factor is growing, which allows the individual to present himself to society as an individual. The problem of formation and development of the image of teachers of higher education in our time is receiving special attention. Modern society needs qualified personnel who are fluent in their profession, able to make non-standard decisions, show creativity, readiness for continuous professional development, social and professional mobility. These components are based on such a scientific concept as «image». Given the above, the topic of our research is relevant.

Analysis of recent research and publications. Analysis of the scientific literature shows the constant interest of scientists and researchers in the problem of image formation. A.Dergach, O.Kamyshev, I.Kolesnikov and others paid attention to his research; N.Butenko, O.Greylykh, T.Demchuk studied the professional image of a teacher; professional image of the future teacher – N.Haiduk, T.Gnezdilova, L.Kachalova, O.Kovaleva and others.

In addition, a number of dissertations in recent decades have identified various aspects of image formation of pedagogical specialties and developed models for building the professional image of educators: «Development of professional image of teachers in the system of postgraduate pedagogical education» (M.Navrotska); «Pedagogical conditions for the formation of professional image in future foreign language teachers» (L.Serman); «Formation of the professional image of a political scientist in the process of professional training» (R.Kravets); «Formation of the image of the future teacher of technology in the system of educational work of the Pedagogical University»

(V.Bondarenko); «Formation of professional image of the future primary school teacher in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines» (N.Savchenko); «Formation of professional image of masters of industrial training of construction profile in the process of professional training» (T.Volosyuk) and others. G.Pochepstov's research is devoted to a comprehensive analysis of image, according to which reliance on personal image is needed today in every profession.

The purpose of the article – to analyze the functions and structural components of the positive image of a teacher of higher education. **Research Methodology.** To achieve this goal, a set of interrelated and interdependent methods was used: analysis of scientific literature to substantiate the pedagogical conditions for the development of the professional image of a modern teacher of higher education; generalization, synthesis, systematization to clarify the state of the problem and theoretical interpretation pedagogical features of a positive image.

Discussion. The problem of the image of a teacher of higher education is becoming increasingly important, as the development of object-subject relations in the framework of personality-oriented education helps to increase the role of these aspects of personality, which were not purposefully formed before.

V.Sukhomlinsky's ideas are relevant for the formation of the professional image of future specialists. In particular, the scientist's opinion on the integrity of a teacher's personality deserves attention. The scientist wrote that the personality of the educator attracts, fascinates, and inspires students with its integrity. One of the essential attributes of a holistic personality is its appearance. The first impression of a person is formed in an extremely short time from 15 to 60 seconds. V.Sukhomlinsky attaches great importance to the appearance of a teacher. He must be modest and elegant. His appearance should emphasize the individual traits

of man. Therefore, for a teacher of higher education, external elegance must correspond to inner nobility, and external modesty must correspond to inner dignity [1, p.6].

The image formed as a result of existence of the person in a society is characterized by dynamism, flexibility as is capable to change depending on external conditions and requirements of its carrier. Given the fact that image is a complex socio-psychological phenomenon that can be studied from different points of view, modern science offers three main approaches to the typology of personality image: functional, contextual, comparative.

Within the framework of the functional approach, the following types of personality image are distinguished: a mirror is an idea of oneself; relevant – is the assessment of personality, which is formed in others during direct communication or on the basis of information obtained from other sources; the necessary ideal of image is necessary [2].

In the comparative approach, when it comes to comparing personal characteristics, stand out: ideal image – a generalized image that others want to see in a person; primary image – the image of a particular person, person, object of activity that arises at the first acquaintance; secondary image – an image that is created during the competition. It is an image that is a compromise between the image and the qualities you want to see in a particular person, and the desire to avoid certain characteristics that contradict the ideal image.

Depending on the criteria of comparative image, it can be negative, positive or neutral. In the analysis of the image of the individual in terms of contextual approach comes to the fore social criterion, because man is a being who lives in society and performs specific social roles. In this case we are talking about a professional image: the image of a politician, artist, show business star, doctor, teacher [3].

Tolerance is an equally important function of the image of a teacher of higher education. «Tolerance is more important than ever in today's world. We live in an age of globalization of the economy and increasing mobility, rapid development of communication, integration and interdependence, in an age of urbanization and transformation of social structures. Tolerance is needed in relationships between individuals as well as at the family and community levels. In schools and universities, in the framework of non-formal education, at home and at work, the spirit of tolerance should be strengthened and a relationship of openness, attention to each other and solidarity should be formed», the Declaration on the Principles of Tolerance reads. [4, p.177].

A positive image of a teacher of higher education as a special personal tool helps to establish contacts with the subjects of interaction, thus making this process more effective, which is why tolerance is needed in this case. Having a remarkable psychotherapeutic effect, the image gives a teacher of higher education professional confidence, sociability, socio-pedagogical activity, reflexivity, diplomacy, responsibility, the basis of all components is tolerance [2].

The concept of tolerance as a universal value was the focus of American philosophers J. Lonsen and K. Niedermann and received the status of a philosophical theory of tolerance. According to scientists, there can be no model of tolerance equally suitable for all because everyone has a different personal image, although this does not preclude the existence of a single methodological platform for analyzing this problem in today's conditions.

Well-known scientist O. Asmolov [2] distinguishes the term «tolerance» in the form of three meanings:

1) stability, endurance; 2) lenience: tolerance as indifference – implies the existence of thoughts, the truth of which can never be proven. In this sense, tolerance acts as indifference to the existence of different views and practices, as the latter are seen as «unimportant in the face of the main problems facing society»; tolerance as the impossibility of mutual understanding – limits the manifestation of tolerance for the other with respect for the other, which at the same time is impossible to understand and with which it is impossible to interact; tolerance as indulgence (to the weakness of others, combined with some contempt for them) – means privileged in the human mind position of their own values and views, so everything else is assessed as not deserving of attention: they can be understood, tolerated, but despise; tolerance as an extension of one's own experience and critical dialogue – allows not only to respect the position of others, but also to change their own as a result of critical dialogue; 3) allowed, admissible deviation.

The position of one of the researchers of tolerance V. Lektorsky is well known, who identifies four possible ways to understand tolerance. «The phenomenon of tolerance is often defined as the importance of civil society, which is manifested in the right of all to be different, to ensure mutual understanding between different social groups, willingness to understand and cooperate with people, which should support the image of a teacher of higher education. Given this, a well-formed professional and personal image of a teacher of higher education should be based on tolerant interaction and perform a number of interrelated functions: communicative, informative, humanistic and creative». [5, p.630-634]

As a result of theoretical analysis of various aspects of the phenomenon of tolerance, we understand that the only formulation of the concept of «tolerance» is missing, and therefore we interpret it as part of the image of a teacher of higher education and determine that tolerance is respect someone else's position, but also change your own as a result of critical dialogue.

No less important component of the image of a teacher of higher education is pedagogical skills. Pedagogical skill is the highest level of professional development, the result of pedagogical experience and creative self-development.

There are several principles for building image technology. The most important elements of professional image formation are: 1. Creating an image is only a supplement, not a substitute for teaching; 2. It is necessary to create a pedagogical image long before the beginning of pedagogical activity; 3. The basis of communication should be simple; 4. Third-party experts are needed.

Highlighting the most important elements of professional image formation, we can name the main stages of professional image formation according to this scheme: Stage 1: perception of the image, on the basis of which a holistic image will be built; Stage 2: analysis of information and imaginary correction of the perceived image in accordance with the ideal image and individual personalities of the perceiver; Stage 3: use (trying on, playing) of certain elements of the desired image: communication style, gesture techniques, clothing, etc.; Stage 4: «use, entry» into the image; Stage 5: appropriation and individualization of the chosen (desired) image [6, p. 41-44].

Having named elements and stages of formation of professional image, it is necessary to notice that scientists in the works allocate various functions of image.

For example, V. Shepil in his research considers the value and technological functions of image. The scholar refers to the value functions: personality-enhancing,

which creates the appearance of a person that emphasizes his spiritual dignity, visually outlines his best mental characteristics and generally demonstrates individual unusualness; comforting of interpersonal relations, the essence of which is that the attractiveness of people objectively adds to their communication sympathy and friendliness, and accordingly the moral degree of tolerance and pedagogical tact; psychotherapeutic, through which the individual realizes his individuality and acquires increased sociability, resulting in human attention and recognition, a stable positive mood, optimism to achieve their goals and self-confidence [7].

According to the scientist, the technological functions of the image include: interpersonal adaptation. Thanks to the right image, it is possible to quickly enter a specific social environment, attract people, achieve the most productive and friendly contacts with them; coverage of the best personal and business qualities. A favorable image makes it possible to clearly show the attractive qualities of man, to evoke trust and sympathy in the environment and at the same time pay attention to their professional preferences; concealment of negative personal characteristics, ie with the help of clothes, hair, makeup, refined manners to distract people from their shortcomings; organization of attention. An attractive image of a teacher involuntarily attracts people, impresses them, and therefore the environment is interested in communicating and working with such a person; overcoming age limits. With a master of self-presentation technology, which is specifically manifested in the correct choice of behaviors and performance of different roles, you can feel comfortable without «locking» in your age image, expand contacts and successfully engage in professional activities in different age societies [7].

The following functions of image are defined in A.Kononenko's work: psychological protection function. The use of image makes it possible to hide flaws, get rid of existential anxiety, optimize their behavior in order to maximize the impact on others; function of social training. Image allows you to adjust your behavior and adapt it to social communications, which is associated with the inevitability and desirability of performing roles in specific social groups; function of socio-symbolic recognition (identification). Image always contains symbols of human readiness not only for communication, but also for the exchange of social and spiritual and moral values. In other words, the image seems to signal: «I am my own». The lack of marks of such recognition causes a reaction of rejection in others; illusory-compensatory function. According to L. Festinger, one of the laws of

the psyche is a constantly reproducing imbalance of various subsystems and blocks. This imbalance provokes negativity, distress, and one of the methods of combating them – the creation of illusions [7].

The structure of the image reflects the need for the above functions. It contains several blocks, which in his work noted A. Kononenko «Psychological components of the individual image of the modern teacher»: «advertising» (focuses on those qualities that, according to the subject's ideas, are the standard of the desired impression); «content» (micro-image changes as a reaction to the content of communication); «sorry» (demonstration of their weakness and insecurity); «reflex copies» (copying the image of another); «attitude» (waiting for a certain behavior of the partner) [7].

O.Ruska identifies three main components in the structure of personality image: visual image (costume, hairstyle, plastic, facial expressions, voice), inner image (temperament, mood, personal qualities) and mentality (spiritual practice, intellect). Other components in the structure of the image of the individual identifies V. Boyko and proposes to consider the image as a whole, which includes such components: audiovisual culture of personality: literacy and pleasure of speech, mannerisms, style of human clothing, hairstyle; behavior style, other aspects of personality behavior: professional, intellectual, ethical, emotional, communicative, aesthetic, ethical; internal philosophy, the system of human values: life guidelines, ethical credo, the system of relations, which leaves an imprint on appearance, manner of behavior, attitude to the environment; attributes that emphasize the status and aspirations of the individual: the situation of the office, car, household goods, etc.; psycho-hygienic «self-image» – in general, an attractive psycho-hygienic image has the following form: it is calm externally and internally, active, friendly etc. [8].

Conclusions. Thus, we can state that the main functions of the image for a teacher of higher education are: interpersonal adaptation; coverage of the best personal and business qualities; concealment of negative personal characteristics, with the help of clothes, hair, makeup, refined manners to distract people from their shortcomings; overcoming age limits; function of social training. Therefore, all functions are an important component of the structure of the image of a teacher of higher education. It is noted that a successful professional image is determined by the extent to which a teacher can enter the image of a successful professional who will help work on their own image and is a way of self-regulation, personal self-confidence and a great way of creative self-realization.

Список використаної літератури

1. Остапівський І. Є. Актуальність ідей В. О. Сухомлинського в процесі формування професійного іміджу майбутніх соціальних педагогів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. № 1 (278). С.184–188.
2. Краснова Н. П., Харченко Л. П. Методика роботи соціального педагога: навчальний посібник для студентів педагогічного університету. Луганськ: Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Шевченка, 2001. 112 с.
3. Мазоренко М.О. Психологічна структура іміджу професіонала. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2011. Випуск 9. С.177–184.
4. Декларація принципів толерантності. *Педагогіка толерантності*. 1999. №3-4. С.175–179.
5. Євтушенко Г.В. Імідж сучасного викладача: сутність та особливості формування. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2016. №11. С.630–634.
6. Затворнюк О.М. Формування та розвиток професійного іміджу майбутніх психологів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 9-10. С.41–44.
7. Кононенко А.О. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Одеса, 2003. 30 с.
8. Горовенко О. А. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя засобами самопрезентації. Харків: Основа. 2013. 112 с.

References

1. Ostapivskyi, I. Ye. (2014). Aktualnist idej V. O. Sukhomlinskoho v protsesi formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnix sotsialnykh pedahohiv [Relevance of VO Sukhomlinsky's ideas in the process of forming the professional image of future social pedagogues]. *Scientific Bulletin of the Eastern European National University. Lesya Ukrainka. Series «Pedagogical Sciences»*,

- 1 (278), 184–188. [in Ukrainian].
2. Krasnova, N.P., & Kharchenko, L.P. (2001). *Metodyka roboty sotsialnoho pedahoha: navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedahohichnoho universytetu* [Methods of work of a social pedagogue: a textbook for students of pedagogical university]. T.Shevchenko Luhansk State Pedagogical University. [in Ukrainian].
3. Mazorenko, M.O. (2011). Psykholohichna struktura imidzhu profesionala [Psychological structure of the image of a professional]. *Problems of extreme and crisis psychology*, 9, 177–184. [in Ukrainian].
4. Deklaratsiia pryncypiv tolerantnosti (1999). [Declaration of Principles of Tolerance]. *Pedagogy of tolerance*, 3-4, 175–179. [in Ukrainian].
5. Yevtushenko, H.V. (2016). Imidzh suchasnoho vykladacha: sutnist ta osoblyvosti formuvannia [The image of a modern teacher: the essence and features of formation.] *Global and national economic problems*, 11, 630–634. [in Ukrainian].
6. Zatvorniuk, O.M. (2014). Formuvannia ta rozvytok profesiinoho imidzhu maibutnikh psykholohiv [Formation and development of professional image of future psychologists]. *Education and development of gifted personality*, 9-10, 41–44. [in Ukrainian].
7. Kononenko, A.O. (2003). *Psykhologichni skladovi individualnoho imidzhu suchasnoho pedahoha* [Psychological components of the individual image of a modern teacher] [Extended abstract of candidate dissertation]. Odesa. [in Ukrainian].
8. Horovenko, O.A. (2013). *Formuvannia osobystisno-profesiinoho imidzhu vchytelia zasobamy samoprezentatsii* [Formation of personal and professional image of a teacher by means of self-presentation]. Osnova. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Кульчицький Віталій Йосипович

доктор педагогічних наук, доцент, професор

кафедра педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін

Тернопільський національний медичний університет ім. І.Я.Горбачевського МОЗ України

м.Тернопіль, Україна

ФУНКЦІЇ ТА СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано функції та структурні складові позитивного іміджу педагога закладу вищої освіти. Зосереджена увага на тому, що значущість феномену імідж у соціальній взаємодії стрімко зростає в ході суспільних змін. Значення людського фактору зростає, що дає можливість особистості представляти себе суспільству як індивідуальність. Саме тому, проблема становлення та розвитку іміджу педагогів закладу вищої освіти у наш час набуває особливої уваги. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних методів: аналіз наукової літератури для обґрунтування педагогічних умов розвитку професійного іміджу сучасного педагога закладу вищої освіти; узагальнення, синтез, систематизація для з'ясування стану проблеми та теоретичного тлумачення педагогічних особливостей позитивного іміджу. З'ясовано, що сформований в результаті існування людини в суспільстві імідж характеризується динамічністю, гнучкістю, оскільки здатний змінюватися залежно від зовнішніх умов і вимог його носія. Враховуючи той факт, що імідж є складним соціально-психологічним феноменом, який можна досліджувати з різних точок зору, сучасна наука пропонує три основні підходи до типології іміджу особистості: функціональний, контекстний, порівняльний. Зазначено, що важливою функцією іміджу педагога закладу вищої освіти є толерантність. Позитивний імідж педагога закладу вищої освіти як особливий особистісний інструментарій сприяє встановленню контактів із суб'єктами взаємодії, тим самим перетворюючи цей процес на більш ефективний, саме тому у даному випадку необхідна толерантність. Зроблено висновки про те, що основними функціями іміджу для педагога закладу вищої освіти є: міжособистісна адаптація; висвітлення кращих особистісно-ділових якостей; приховування негативних особистісних характеристик, тобто за допомогою одягу, зачіски, макіяжу, вишуканих манер поведінки відвернути погляд людей від недоліків; долаття вікових меж; функція соціального тренінгу. Означено, що успішний професійний імідж визначається тим, наскільки педагог може увійти в образ успішного професійного фахівця.

Ключові слова: позитивний імідж, педагог закладу вищої освіти, функції іміджу, структурні складові іміджу.

Леврінц Маріанна Іванівна

доктор педагогічних наук, доцент

професор кафедри філології

Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

м. Берегове, Україна

lorinc.marianna@kmf.org.ua

<http://orcid.org/0000-0002-2206-7113>

ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ США У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. *Необхідність вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США зумовлюється недостатнім рівнем її систематизації й узагальнення у вітчизняному науково-практичному доборку. Мета статті полягає у виявленні можливостей використання прогресивних ідей досвіду іноземної педагогічної освіти США в умовах реформування вітчизняної системи вищої освіти. У дослідженні застосовано методи компаративного аналізу і наукової екстраполяції. Отримані порівняльні дані тенденцій розвитку й функціонування освітніх систем США й України дали змогу виділити перспективні напрями модернізації вітчизняної галузі підготовки вчителів іноземних мов з урахуванням інноваційних ідей американського досвіду, а саме ухвалення й реалізація стандартів професійної підготовки і розвитку педагогічних кадрів, диверсифікація освітніх програм (прикладного або академічного спрямування, комбінованих, подвійних, подвійних за освітніми рівнями і спеціальностями та ін.); переформатування змісту освітніх програм шляхом акцентування лінгводидактичного складника; оновлення дидактичних підходів до формування професійно значущих компетентностей; запровадження інтегрованих курсів, які поєднують вивчення фахових дисциплін і розвиток іноземної компетентності; удосконалення дидактичних підходів, які застосовуються в ході шкільної педагогічної практики й організації навчально-дослідницької діяльності; підготовка вчителів до роботи в умовах різномірних освітніх моделей (білінгвальних, занурення).*

Ключові слова: іноземна педагогічна освіта, професійна підготовка вчителів іноземних мов, майбутній учитель, США.

Вступ. У ході модернізації національної системи освіти в Україні постала об'єктивна необхідність дослідження різносторонніх освітологічних явищ і проблем. Віднаходження адекватних механізмів осучаснення освітньої галузі, її конвергенції зі світовими стандартами якості інтенсифікується компаративними студіями. Критичний аналіз зарубіжних освітніх систем, виокремлення елементів досвіду загальношкільного значення, які можливо прищепити в умовах конкретного національного ґрунту, становить потенційний ресурс удосконалення української освітньої галузі. У світлі зазначеного, ресурсною базою перегляду вітчизняної галузі підготовки фахівців іноземних мов (ІМ) слугує вивчення можливостей запровадження конструктивних ідей досвіду іноземної педагогічної освіти США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Системного висвітлення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів ІМ отримали у працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників (Амеліна С., Безлюда В., Бігич О., Морська Л., Нечепоренко М., Ніколаєва С., Пехота О., Трофименко О., Borg S., Burns A., Farrel R., Freeman D., Garcia P., Glisan E., Johnson K., Larsen-Freeman D., Velez-Rendon G. та ін.). Концептуальні положення іноземної освіти розкриваються у працях Бігич О., Ніколаєвої С., Панової Л., Тарнопольського О., Brown D., Celce-Murcia M., Chomsky N., Crandall J., Dörnyei Z., Gass S., Harmer J., Kumaradivelu B., Megyesi P., Nunan D., Richards J., Ur P., Widowson H. та ін. Посутні питання педагогічної освіти США розкриваються у працях Бідюк Н., Коваленко О., Кошманової С., Мукан Н., Стойки О., Федоренко С., Шандрок С. та ін. Разом з цим, попри важливі напрацювання у сфері професійної підготовки майбутніх учителів ІМ, шляхи перегляду вітчизняної системи іноземної педагогічної освіти на основі запровадження конструктивних ідей досвіду США не були об'єктом прицільної уваги у працях вітчизняних учених.

Мета статті полягає у виявленні можливостей використання прогресивних ідей досвіду професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у США в умовах реформування вітчизняної системи вищої освіти.

Методи дослідження: компаративний аналіз застосовано для порівняння систем підготовки майбутніх учителів ІМ у США й України; метод наукової екстраполяції дозволив окреслити шляхи вдосконалення вітчизняної галузі підготовки фахівців ІМ на основі творчого осмислення досвіду США.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтуємо перспективи вдосконалення вітчизняної системи іноземної педагогічної освіти на основі осмислення інноваційного досвіду США. На підставі всебічного вивчення окресленої проблеми з'ясовано, що суттєвою прогалиною системи підготовки вчителів ІМ в Україні є відсутність ухваленого стандарту іноземної педагогічної освіти. На сьогодні МОН України було розроблено тільки проект відповідного документу, тоді як у США напрацьовано багатий досвід реалізації відповідного стандарту [1; 2]. Порівняння компонентів компетентності у текстах стандартів професійної підготовки вчителів ІМ у США і тимчасового стандарту вищої освіти України галузі іноземної педагогічної освіти, дало змогу провести численні паралелі, зокрема стосовно таких фахових компетентностей, як методична, комунікативна, лінгвістична, психолого-педагогічна. Також у документах обох країн підкреслюється важливість здатності забезпечувати оптимальні дидактичні умови в освітньому процесі, критично оцінювати власну професійну діяльність, залучатися до рефлексії, демонструвати обізнаність із державним стандартом й особливостями його реалізації в іноземній освіті, викладати ІМ в інтегрованому підході, створювати сприятливе навчальне середовище. Водночас у стандартах професійних організацій ACTFL та INTASC перші місця поділено між комунікативною, предметною, лінгводидактичною компетентністю, за якими

слідє культурологічна. В українському аналізі документа іншомовна комунікативна компетентність займає сьоме місце у переліку фахових компетентностей та друге місце у списку вмінь, тоді як культурологічна компетентність у зазначеному переліку відсутня. Вважаємо за потрібне внести зміни у зміст тимчасового стандарту вищої освіти, тим самим привернувши увагу спільноти до необхідності розвитку культурологічної компетентності [1; 3; 4].

Освітня система США володіє цінним досвідом розроблення й імплементації стандартів професійного розвитку вчителів ІМ. Аналогічний досвід в Україні відсутній, так само як і стандарти професійного розвитку вчителів ІМ, відтак запозичення прогресивних ідей освітан США у галузі післядипломної освіти створить сприятливий ґрунт для розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти. Формування стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ підпорядковується загальностратегічній меті щодо підвищення якості освіти й професійно-педагогічної діяльності, у зв'язку з чим зростають вимоги до компетентності педагогічного корпусу. Подібна практика є безперечно перспективною, сприяючи покращенню якості освіти, ефективності професійної діяльності педагогів. Водночас за свідченням американських дослідників, жорстка система підзвітних заходів подекуди змушує фахівців ІМ обирати спеціальності, не пов'язані з педагогічною діяльністю [5]. Таким чином, вважаємо, що вимоги до компетентності вчителів ІМ мають бути адекватними потенційним ресурсам професійного становлення і розвитку.

Перспективним напрямом оптимізації вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ вважаємо пріоритетність стандартизації професійного розвитку, укладання й імплементації стандартів для системи післядипломної освіти, що вимагає врахування релевантного досвіду зарубіжної освітньої практики. Наразі в українській науковій думці підкреслюється необхідність переосмислення засадничих положень післядипломної освіти педагогів у перспективі цілісного навчання, де традиційна система підвищення кваліфікації поступається парадигмі професійного розвитку, як значно ширше поняття у концептуальному і технологічному сенсі [6, с. 121–131]. Необхідністю сучасності в контексті освітніх стандартів в Україні є розроблення стандарту для третього освітнього рівня (доктор філософії) у галузі підготовки фахівців ІМ, які уможливлять задовольнити потреби освітньої галузі країни у висококваліфікованих науково-педагогічних працівниках, здатних реалізувати стратегічні завдання державної політики щодо зростання іншомовної комунікативної компетентності її громадян [7].

Нагальним завданням оптимізації системи підготовки вчителів ІМ в Україні є диверсифікація діапазону освітніх програм на кшталт досвіду США. В Україні на рівні магістратури переважають освітні програми з академічним ухилом, орієнтовані на підготовку викладачів [8, с. 416], тоді як у США підготовка вчителів ІМ здійснюється за прикладним або академічним спрямуванням, за основною або подвійною основною спеціальностями, додатковою спеціальністю, подвійного ступеня, та ін. [9]. Урізноманітнення спектра освітніх програм підготовки фахівців ІМ нівелює ризики допуску до викладання осіб, які не володіють відповідними професійними диспозиціями. Оскільки значна частка слухачів факультетів ІМ не мають намірів пов'язувати свою майбутню професійну діяльність з педагогічним фахом, подібне розширення освітніх можливостей сприятиме

зростанню їхньої навчальної мотивації. Спираючись на досвід США, в Україні доцільно запровадити мережеві й комбіновані форми здобуття вищої освіти, які користуються популярністю серед американських студентів.

У США на третьому рівні вищої освіти здійснюється підготовка науково-педагогічних кадрів для галузі іншомовної освіти з академічним (Doctor of Philosophy) або прикладним (Doctor of Education) ухилом. Різниця між означеними типами освітніх програм полягає в орієнтації першої на науково-дослідницьку діяльність, поглиблену теоретичну підготовку, тоді як другої – на розв'язання актуальних проблем професійної діяльності, якій надають перевагу педагогічні працівники з досвідом роботи. Присудження ступеня доктора філософії вимагає насамперед виконання і захист дисертації; вимоги на здобуття ступеня доктора освіти різняться між університетами, передбачаючи виконання і захист дисертації або проекту прикладного характеру, присвяченому вивченню практичних проблем іншомовної освіти. Виправданим вважаємо запозичення досвіду підготовки викладачів ІМ з орієнтацією на прагматичні аспекти сфери іншомовної освіти, не обмежуючись підготовкою викладачів ЗВО та дослідників. Вважаємо, що забезпечення педагогічних працівників можливістю продовжити навчання на третьому освітньому рівні, де вони вивчатимуть проблеми прикладного характеру, сприятиме зростанню їхнього компетентнісного рівня, а відтак – якості освіти в цілому.

Спираючись на досвід професійної підготовки фахівців ІМ у США до роботи в умовах етнолінгвального плюралізму, доцільно переглянути чинний перелік спеціальностей і спеціалізацій у нашій країні. У США підготовка фахівців для галузі іншомовної освіти здійснюється за спеціальностями 13.1306 Освіта вчителів іноземних мов (Foreign Language Teacher Education), 16.0105 – прикладна лінгвістика (присвячується вивченню проблем викладання і вивчення мов, засвоєння першої і додаткових мов, аналізу дискурсу, оцінювання засвоєння мови) та ін. [10]. Зазначені спеціальності можуть виступати в якості основної (major) або додаткової (minor), поєднуючись зі спеціальностями філологічного напрямку та ін. В Україні доречно уточнити перелік спеціалізацій «прикладної лінгвістики», запровадивши субспеціалізацію «іншомовна педагогічна лінгвістика», тим самим скорелювавши вітчизняну і зарубіжні освітні системи [11].

На підставі аналізу досвіду США пропонуємо запровадити підготовку вчителів ІМ за основною предметною спеціалізацією з іноземною мовою та додатковою з другої мови (second language), наприклад української, угорської, румунської й т. д. для здобувачів, які є носіями цих мов. У США практикується підготовка вчителів другої мови, переважно англійської, іспанської, французької на базі освітніх програм підготовки вчителів ІМ, що веде до присудження кваліфікації вчитель ІМ (із зазначенням мови) та другої мови. Екстраполяція такого досвіду видається цінною з огляду на мобільність людського ресурсу. Прогнозуємо, що в майбутньому потреба у вивченні національної і мов етнічних меншин стрімко зростатиме завдяки внутрішній і зовнішній мобільності населення та трудовій міграції. Активний суспільний і правовий дискурс мовного законодавства також стимулює затребуваність на вчителів ІМ, здатних ефективно розвивати мовленнєві компетентності учнів, створювати умови для рівноправної соціалізації школярів незалежно від мови домівки.

На основі вивчення досвіду США пропонуємо оновити організаційні форми й підходи до науково-дослідницької діяльності у вітчизняній системі підготовки вчителів ІМ на кшталт США, де типологія навчальних моделей включає дослідницько-кероване, дослідницько-орієнтоване, розвідувально-кероване, дослідницько-базоване навчання. Педагогічно виправданим вважаємо урізноманітнення видів кваліфікаційної роботи у частині підсумкової атестації, яку американські студенти обирають відповідно до індивідуальних потреб, професійними планами й перевагами. Майбутні вчителі ІМ у США не обмежені необхідністю написання магістерської роботи (master's thesis), маючи змогу обирати з-поміж кількох видів кваліфікаційної роботи поряд з традиційною, як-от дослідження дією, критичне есе, наукова стаття, розроблення й апробація навчально-методичного забезпечення, педагогічне портфоліо та ін.

На оновлення очікує вітчизняна практика оцінювання навчальної успішності здобувачів у напрямі розширення дидактичних підходів. Доцільним, вважаємо, запозичення оцінювання, базованого на виконанні навчально-професійних завдань, а саме портфоліо, зразку практики у викладанні, рефлексивних журналів та ін., які передбачають демонстрацію вмінь застосовувати набуті теоретичні знання у діяльності, що симулює майбутню професійну.

Посутню роль у текстах стандартів підготовки вчителів ІМ у США відіграє іншомовна комунікативна компетентність. Відтак у країні було запроваджено фаховий іспит на знання ІМ (інтерв'ю для визначення рівня оволодіння усним мовленням OPI, 1982 р. або Praxis II), який складають в обов'язковому порядку всі здобувачі при незалежних центрах тестування. Зазначимо, що означений іспит є однією з передумов первинної сертифікації (Initial Certification), яка засвідчує право здобувача вищої педагогічної освіти обіймати педагогічну посаду. Згідно з вимогами стандартів іншомовної педагогічної освіти США щодо рівня іншомовної комунікативної компетентності, здобувач повинен продемонструвати знання ІМ на рівні не нижчому, ніж просунутий пороговий (Advanced Low C1) для більшості ІМ. Виняток становлять арабська, китайська, японська і корейська мови, де передбачуваний рівень засвоєння ІМ є середній (Intermediate High B2). Наразі у проєкті стандарту, що тимчасово регулює підготовку вчителів ІМ на рівні бакалаврату в Україні, визначено вимоги до оволодіння ІМ на рівні C1 для всіх мов [1]. Водночас емпірична верифікація доцільності висунутих вимог стосовно певних ІМ у працях вітчизняних науковців представлена недостатньо, тоді як у США відповідні вимоги ґрунтуються на результатах емпіричних досліджень, націлених на аналіз особливостей засвоєння іноземних мов. Заразом пропонуємо запозичити досвід США регулярного моніторингу за рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів, не допускаючи до практики у викладанні осіб, які не досягнули відповідного рівня. У США завдяки належній матеріальній і нормативній базі всі студенти факультетів ІМ мають змогу взяти участь у навчанні в університетах країн, мова яких вивчається, що сприяє розвитку фахових іншомовних компетентностей, зокрема комунікативної, культурологічної, міжкультурної, методичної. В Україні також варто розширити можливість участі майбутніх фахівців ІМ у програмах академічної мобільності.

У формуванні змісту вітчизняних освітніх програм виправданим вважаємо зміщення фокусу з освітніх компонентів за напрямом підготовки й за-

гальноосвітніх на дисципліни спеціалізації. Здійснений нами ґрунтовний аналіз змісту аналогічних програм у США засвідчив, що їхнім осердям є методика викладання ІМ і споріднені дисципліни, представлені в освітніх програмах у доволі широкому діапазоні [12]. Натомість за нашими приблизними підрахунками, в українських ЗВО кількість кредитів, виділених на вивчення такої ключової дисципліни, як методика викладання ІМ, значно варіюється, становлячи від 3 кредитів (Ужгородський національний університет) до 22 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка) на першому рівні вищої освіти, тоді як на шкільну педагогічну практику сукупно виділяється від 4,5 до 16 кредитів у вищевказаних ЗВО (на підставі аналізу даних 10-и освітніх програм).

Правомірним є зростання практичної зорієнтованості вітчизняної системи іншомовної педагогічної освіти через раціоналізацію організаційно-дидактичних підходів, які застосовуються в ході педагогічної практики й навчальному процесі, при моніторингу рівня сформованості фахових компетентностей, а також шляхом збільшення кредитної ваги практичного складника підготовки. Здійснений нами аналіз 45 програм підготовки вчителів ІМ в університетах США виявив, що практична підготовка є наскрізною, розпочинаючись з першого року навчання і не обмежується шкільною педагогічною практикою, оскільки значна частка профільних дисциплін передбачає виконання практичних завдань в освітніх закладах. На особливу увагу заслуговує основний етап педагогічної практики, який триває протягом четвертого курсу на рівні бакалаврату, де останній 8-й семестр відводиться на практику у викладанні (15 тижнів). Палітра дидактичних підходів є широкою: спостереження (за роботою ментора, практикою у викладанні однокурсників, за діяльністю викладача-супервізора, який дає показові уроки в школі, за роботою інших учителів), самоспостереження, розроблення конспектів уроків, навчальних модулів, написання рефлексивних журналів, читання супровідної фахової літератури, укладання портфоліо, самооцінювання, зразок практики у викладанні (teaching work sample), спільне обговорення ходу практики за участю супервізора, ментора і студента, кейс-метод, тобто опис педагогічної ситуації з власного досвіду викладання та ін. [13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розширений аналіз особливостей іншомовної педагогічної освіти в університетах США уможливив обґрунтування подальших шляхів удосконалення системи підготовки вчителів ІМ в університетах України: удосконалення політико-правової бази системи підготовки вчителів для галузі іншомовної освіти; запровадження педагогічної інternтури; залучення професійних громадських об'єднань до регулювання галузі іншомовної педагогічної освіти, підготовка вчителів спарених спеціальностей і спеціалізацій на засадах сучасних підходів іншомовної освіти, готових до роботи в білінгвальних, іммерсійних освітніх програмах; запровадження комбінованої й мережевої форм здобуття вищої освіти; диверсифікація освітніх програм (прикладного або академічного спрямування, комбінованих, подвійних, подвійних за освітніми рівнями і спеціальностями та ін.); переформатування змісту освітніх програм шляхом акцентування лінгводидактичного складника; оновлення дидактичних підходів до формування професійно значущих компетентностей; запровадження інтегрованих курсів, які поєднують вивчення фахових дисциплін і розвиток іншомовної компетентності; удосконалення дидактичних підходів шкільної педагогічної практики,

організації навчально-дослідницької діяльності; розширення інституту менторства, організація фахового супроводу і підтримки початкуючих учителів ІМ; організація курсів підвищення кваліфікації вчителів ІМ з урахуванням сучасних тенденцій розвитку іншомовної освіти, програм навчання ІМ (білінгвальних, занурення) та потреб учителів, місцевих громад; формування професійної й навчальної мотивації сту-

дентів, ціннісного ставлення до педагогічної професії, розвиток почуття відповідальності, потреби в саморозвитку через усвідомлення важливості цілісного навчання. Перспективами подальших досліджень є вивчення особливостей підготовки науково-педагогічних кадрів для галузі іншомовної освіти в зарубіжних університетах з метою виявлення прогресивних ідей, вартих для запозичення в Україні.

Список використаної літератури

1. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта, предметна спеціалізація 014.02 Середня освіта (мова та література із зазначенням мови). Проект, 2016. URL: http://idgu.edu.ua/wpcontent/uploads/2021/05/op_so_bakalavr_anhlijska_2021.pdf (дата звернення: 01.02.2022)
2. Леврінц М. Стандарти й вимоги до фахової підготовки і професійного розвитку вчителів іноземних мов у США. *Хуманитарні балканські дослідження*. 2019. Випуск 3, №5. С.31–36.
3. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*. 2013. URL: <https://www.actfl.org/sites/default/files/caep/ACTFLProgramStandards2013.pdf> (дата звернення: 01.02.2022)
4. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. *Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. 2002, June.
5. Garcia P., Moser K., Davis-Wiley P. Facing reality: A survey of methods instructors' perspectives on world language teacher development. *Foreign Language Annals*. 2019. № 52. P.165–183.
6. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. №1. С.97–106.
7. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Проект МОН. 2019. URL: <https://www.businesslaw.org.ua/konceptualni-zasady-derzhavnoi-polityky-schodo-rozvytku-angliiskoi-movy/> (дата звернення: 01.02.2022)
8. Іконнікова М. Теорія і практика професійної підготовки філологів в університетах США. (Дис. ... д-ра пед. наук). Хмельницький: Хмельницький національний університет, 2019. 580 с.
9. Леврінц М. Система підготовки вчителів іноземних мов у США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2020. №2 (96). С.265–276.
10. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. *Foreign languages, literatures, and linguistics*. URL: <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=55&cid=89211> (дата звернення: 01.02.2022)
11. Леврінц М. Прикладна лінгвістика як спеціалізація у підготовці фахівців з іншомовної освіти. *Іноземні мови*. 2021. № 1. С.3–9.
12. Леврінц М. Організаційно-змістові підходи до підготовки вчителів іноземних мов в університетах США. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2020. №1(11). С.234–239.
13. Леврінц М. Практична підготовка вчителів іноземних мов в університетах США. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Северодонецьк: вид-во ЧНУ ім. В.Далі. 2020. №1 (94). С.134–148.

References

1. Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 014 Serednia osvita, predmetna spetsializatsiia 014.02 Serednia osvita (mova ta literatura iz zaznachenniam movy). Proiekt, 2016 [Standard of higher education of Ukraine of the first (bachelor's) level of education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education, subject specialization 014.02 Secondary education (language and literature with indication of language). Project, 2016]. http://idgu.edu.ua/wpcontent/uploads/2021/05/op_so_bakalavr_anhlijska_2021.pdf [in Ukrainian].
2. Levrints (Lőrincz), M. (2019). Standarty i vymohy do fakhovoyi pidhotovky i profesynoho rozvytku vchyteliv inozemnykh mov u SSHA [Standards and requirements of professional education and development of foreign language teachers in the USA]. *Humanytarny balkansky yzledovanyya*, 3(5), 31–36. [in Ukrainian].
3. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2013). *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*. <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFL-Standards20Aug2013.pdf>
4. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (2002, June). *Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
5. Garcia, P., Moser, K., & Davis-Wiley, P. (2019). Facing reality: A survey of methods instructors' perspectives on world language teacher development. *Foreign Language Annals*, 52, 165–183.
6. Pukhovska, L. (2011). Teoretychni zasady profesiinoho rozvytku vchyteliv: rukh do kontseptualnoi karty [Theoretical foundations of teachers' professional development: Movement to a conceptual map]. *Porivnialna profesiina pedahohika*, 1, 97–106. [in Ukrainian].
7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). *Kontseptualni zasady derzhavnoi polityky shchodo rozvytku anhliiskoi movy u sferi vyshchoi osvity. Proiekt MON* [Conceptual principles of state policy on the English language development in the sphere of higher education. Project of the Ministry of Education and Science]. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvytku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi?fbclid=IwAR2ICPzauy6r5JKmZYAPMKglPn9TXxjqaekymfOGHYmmJuXkNoH1SLgQnGo> [in Ukrainian].
8. Ikonnikova, M. (2019). *Teoriia i praktyka profesiinoyi pidhotovky filolohiv v universytetakh SShA* [Theory and practice of philologists' professional training at US universities] [Unpublished Doctoral dissertation]. Khmelnytskyi National University. [in Ukrainian].
9. Levrints (Lőrincz), M. (2020). Systema pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov u SSHA [The system of foreign language teacher education in the USA]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (96), 265–276. [in Ukrainian].
10. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. *Foreign languages, literatures, and linguistics*. <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=55&cid=89211>
11. Levrints (Lőrincz), M. (2021). Prykladna linhvistyka yak spetsializatsiia u pidhotovtsi fakhivtsiv z inshomovnoi osvity [Applied linguistics as a specialization in the preparation of foreign language education specialists]. *Inozemni movy*, 1(105), 3–9. [in Ukrainian].
12. Levrints (Lőrincz), M. (2020). Orhanizatsiyno-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]. *Naukovy visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriya «Pedahohika ta psykholohiya»*, 1(11), 234–239. [in Ukrainian].

13. Levrints (Lőrincz), M. (2020). Praktychna pidhotovka vchyteliv inozemnykh mov v universytetakh SShA [Practical preparation of foreign language teachers in the US universities]. *Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka*, 1(94), 134–148. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Levrints (Lőrincz) Marianna

DSc, Professor of the Philology Department of
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
lorinc.marianna@kmf.org.ua

IMPLEMENTATION OF THE US EXPERIENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN UKRAINE

Abstract. Ukraine's commitment to reforms in its educational sector has intensified the need for up-to-date information in terms of the prospects of its development. The problem of foreign language teacher education in the USA remains an underresearched area among the Ukrainian academia, despite the wide recognition of its considerable achievements in the world education arena. This paper set out to explore the possibilities of deploying the progressive ideas of the US experience to renew the Ukrainian system of foreign language teacher preparation. In the study, the methods of comparative analysis and scientific extrapolation were utilised. The obtained comparative data of tendencies of development and functioning of educational systems of the USA and Ukraine served as a basis for discerning future directions of modernisation of the Ukrainian system of language teacher preparation, taking into account innovative ideas of the American experience. It was contended that to expedite the quality of the Ukrainian system of language teacher preparation, the following steps could be taken: adoption and implementation of standards of professional training and development of language teachers; reformatting the content of university programmes by emphasising the block of disciplines related to language teaching, as opposed to linguistics and other general content areas; introducing in the Ukrainian universities education tracks, which open the possibility to choose between the advanced preparation in the applied issues of language teaching or its scientific aspects; updating the didactic approaches of professional competencies development; restructuring and rationalisation of approaches used during teaching practicum, to name just a few.

Key words: foreign language teacher education, professional preparation, student teacher, USA.

УДК 373.3/.5.091-026.911:004.946
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.158-164

Литвинова Світлана Григорівна

доктор педагогічних наук старший науковий співробітник
Інститут цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України
м.Київ, Україна
s.h.lytvynova@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5450-6635>

Сороко Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук
Інститут цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України
м.Київ, Україна
nvsoroko@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9189-6564>

ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація. Широкомасштабна пандемія, спричинена Covid-19, вимушені довготривалі канікули із-за нестабільної ситуації в країні підняли одну з глобальних проблем освіти – якісний освітній контент. Сучасні цифрові технології дозволяють створювати такий освітній контент, що дасть можливість учню побудувати свою траєкторію навчання та досягнути кращих освітніх результатів. Учителі гімназій помітили, що учні легше відтворюють і запам'ятовують навчальний матеріал, що викладався з використанням технологій доповненої реальності. Метою статті є обґрунтувати дидактичні функції доповненої реальності в освітньому процесі гімназії та визначити готовність і проблеми її використання учнями при вивченні різних навчальних предметів. Для досягнення мети дослідження були використані систематичний та порівняльний аналіз; анкетування учнів щодо їхнього ставлення до AR та готовності використовувати цю технологію, інтерпретація результатів дослідження. Встановлено, що одним із основних факторів, що впливають на використання AR-технології є наявність засобів для відтворення доповненої реальності в учнів, а саме мобільних пристроїв: смартфону або планшета. Як з'ясувалося мобільні телефони мають 99% учнів, а планшетами забезпечені 23%. Встановлено, що 9% учнів знають що таке AR-технологія, 68% – чули про неї, 18% – мали змогу використати для навчання або розваг. З'ясовано, що учні готові використати таку технологію на різних уроках – у пріоритеті фізика, біологія, географія. На думку учнів розташування AR-об'єктів має бути в атласах – 40%, контурних картах – 36%, підручниках – 64%, робочих зошитах – 29% та аркушах – 29%, на окремих картках – 46%. Визначено, що 79% учнів гімназій мають бажання навчатися з використанням нових технологій, а 66% – позитивно ставляться до такого нововведення. Аналізуючи отримані дані ми дійшли висновку, що учні гімназій готові до використання доповненої реальності для навчання. Важливими аспектами для досягнення ефективності залишаються: встановлення програмного забезпечення на мобільні пристрої, первинні навички учнів щодо використання AR, навігація та пошук AR (наявність переліку, списку), інтеграція AR в зміст навчання. Залишаються відкритими питання щодо учнів які не мають мобільних пристроїв і потребують соціальної підтримки в питаннях придбання техніки та організації їхнього навчання.

Ключові слова: доповнена реальність, готовність до використання доповненої реальності, учні гімназій, якість освітнього контенту, підручники з доповненою реальністю.

Вступ. Активний розвиток суспільства знань висуває особливі вимоги до конкурентоспроможності молоді XXI століття, що охоплюють їхнє вміння вирішувати проблеми, працювати в групі та проявляти свої лідерські здібності, здійснювати дослідження, використовувати знання з різних галузей науки, застосовувати нові інформаційно-комунікаційні технології для здійснення цих досліджень, навчатися впродовж життя та ін. З огляду на це, важливим стає модернізація освітнього процесу відповідно до індустріальної революції 4.0 (англ. Industrial Revolution 4.0), що заснована на досягненнях у хмарних обчисленнях, Інтернеті речей, цифровізації всіх галузей людської діяльності, моделюванні і кібербезпеці, 3D друку, іммерсивних технологіях, які почали активно інтегруватися в систему освіти [7; 10; 11].

При цьому науковці звертають особливу увагу на потенціал доповненої реальності (англ. Augmented Reality, AR) в освітньому процесі закладів освіти, зокрема гімназій [1; 8; 9].

Так, у звіті компанії Perkins Coie та XR Association за 2020 рік було зазначено, що AR для освіти вважають необхідними 28% респондентів (160 фахівців різних ІТ-компаній) [3], за 2021 (250 фахівців різних

ІТ-компаній) 62% учасників опитування вірять, що AR забезпечить більш ефективні результати навчання та посприяють ефективному формуванню компетентностей учнів із різних предметів завдяки унікальним можливостям передання даних користувачам [4].

У галузі освіти це досить нова технологія, що потребує досліджень у таких напрямках як методи та підходи щодо її використання на різних рівнях освіти та при вивченні різних навчальних дисциплін, вплив на якість освіти, розуміння та доцільне використання учнями у процесі набуття ними знань, вмінь і навичок та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання доповненої реальності розглядалась у роботах вітчизняних учених: Т.Я.Грановська – при обґрунтуванні значення, визначення методів та підходів застосування засобів мобільних технологій в освітньому процесі з природничих дисциплін для формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів [13]; Н.С.Скаун – під час дослідження формування та розвитку креативності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки [16]; Л.Д.Шевчук – при визначенні та обґрунтуванні теоретичних і методичних засад неперервної профе-

сійної підготовки майбутніх учителів математики засобами ІКТ [17]; С.О.Семеріков, С.Г.Литвинова, Мінтій М.М. – у процесі створення та впровадження курсу з розробки програмних засобів віртуальної та доповненої реальності для майбутніх викладачів STEM-дисциплін [15], та ін.

Серед зарубіжних досліджень варто звернути увагу на міжнародний проєкт, що відбувався у межах програми Горизонт2020 (англ. Horizon2020) «Доповнена реальність у шкільному середовищі» (англ. Augmented reality in school environments, 2006-2008 pp.: <https://cordis.europa.eu/project/id/027039>). Дослідження були зосереджені на технологіях епохи четвертого покоління, які за допомогою ІКТ та мережі мають бути інтегровані в повсякденне середовище, що зробить доступними безліч послуг і додатків через прості у використанні інтерфейси. Це бачення «інтелекту навколишнього середовища» ставить користувача в центр майбутніх розробок для суспільства майбутнього, заснованого на знаннях для всіх. Метою проєкту було розробити платформу для створення та використання AR у навчальному середовищі закладів освіти різних рівнів, зокрема загальноосвітніх.

Продовження вище зазначеного проєкту можна вважати проєкт Горизонт2020, що розрахований на період 2019 р. – 2023 р., «Інтерактивна освітня система доповненої реальності» (англ. Augmented reality interactive educational system, ARETE: <https://cordis.europa.eu/project/id/856533>), однією з цілей якого є розробка моделей навчальних програм із доповненою реальністю для різних рівнів освіти. Результати, отримані в цьому проєкті, будуть впроваджуватися за трьома напрямками: наукова та освітня експлуатація; економічна експлуатація; експлуатація суспільством. Основним завданням проєкту є створення стійкої конкурентоспроможної екосистеми, що може підтверджуватися такими факторами:

- надання інструментарію AR Authoring з відкритим кодом для забезпечення функціонування екосистеми;
- створення систем для аналізу об'єктивних даних щодо оцінки впливу технології AR на різні галузі людської діяльності, зокрема освіту;
- розроблення підходів із AR щодо охоплення потреб ринку та демонстрацій об'єктів згідно з цільовою спільнотою;
- безпосереднє залучення провідних організацій до проєкту.

З огляду на вищезазначене, слід відмітити дослідження Ласіка Ілона-Елефтерія та ін. [10] щодо застосування технологій AR у середній освіті для створення програми професійного розвитку вчителів на Кіпрі та в Греції. Вчені проаналізували вплив цих технологій на учнів віком від 12 років до 15 років. Основним питанням було: «Який вплив навчальних підходів, які базуються на AR та STEM підходу, на навички учнів XXI століття та їхню мотивацію до навчального процесу?». Учні працювали в групах, отримуючись планів уроків із застосуванням AR, розроблених їхніми вчителями з математики, фізики та STEM. Їх попросили використовувати власні мобільні телефони або шкільні планшети для перегляду вмісту AR, а потім відкласти їх, щоб зайнятися відповідними заходами або заповнити робочі зошити, підготовлені вчителями. Наприкінці уроку вчителі обговорили з учнями отриманий ними досвід. За вищезгаданими втручаннями спостерігали дослідники. Вчителі відзначили позитивні моменти в навчальному процесі та мотивації учнів щодо вивчення навчального матеріалу. Характерно, що вони згадали,

що студенти, які зазвичай мало або зовсім не приділяли уваги на уроці, ефективно працювали зі своїми однокласниками, коли вводили AR, намагаючись розв'язувати вправи з робочих зошитів, а в одному випадку навіть керували своєю командою. За словами вчителів, це був, мабуть, перший випадок, коли деякі з цих учнів підняли руки, щоб відповісти на запитання вчителя. Крім того, вчителі відзначили позитивним моментом те, що учні могли повторювати проєкцію об'єкта AR скільки завгодно разів, навіть за межами класу, просто використовуючи свої мобільні телефони з відповідними тригерними зображеннями. Поглиблення в незвідані світи та концепції також згадувалося як позитивний аспект AR, який може мати додаткову цінність у курсах, пов'язаних із STEM (особливо фізики та хімії). Однак важливим фактором, що впливає на вищезгадані позитивні сторони, є, згідно з спостереженнями вчителів, відволікання уваги учнів на пропоновані об'єкти AR від перегляду навчального контенту. Крім цього, чим більше виникало проблем, з якими зіткнулися учні (наприклад, занадто багато зусиль, щоб зосередити мобільний пристрій на об'єкті AR), тим більше вони відволікалися та переставали намагаються досліджувати тему уроку. Проте вчителі помітили, що учні легше згадують навчальний матеріал, що викладався за допомогою AR. Науковці висловлюють суттєву проблему щодо готовності учнів використовувати AR у вивченні навчальних дисциплін, особливо через STEM підхід, здійснення ними досліджень та набуття знань, вмінь і навичок.

Метою статті є обґрунтувати дидактичні функції доповненої реальності в освітньому процесі гімназії та визначити готовність і проблеми її використання учнями при вивченні різних навчальних предметів.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження нами були використані наступні методи: систематичний та порівняльний аналіз педагогічних, психологічних, філософських, соціологічних робіт, методичної та спеціалізованої літератури; аналіз педагогічного досвіду використання AR в освітньому процесі гімназії; анкетування учнів щодо їхнього ставлення до AR та готовності використовувати цю технологію для своїх досліджень, вивчення різних навчальних дисциплін та ін.; інтерпретація результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Доповнена реальність – це технологія, за допомогою якої віртуальні 3D-об'єкти можуть накладатися користувачем безпосередньо на навколишнє реальне середовище, створюючи ілюзію, що ці об'єкти існують у даному просторі [5]. Ця технологія останнім часом використовується в багатьох середовищах, а також у освітній діяльності. Застосовуючи її з відповідним інструментом (планшет, смартфон та ін.), учні можуть вивчати і створювати контент на основі того, що вони вивчали або зрозуміли за змістом предмета.

З технічної точки зору, доповнена реальність покладається на розпізнавання та відстеження фізичного світу у реальному світі з метою візуалізації віртуальних об'єктів. Архітектуру AR можна розділити на категорії залежно від зйомки сцени, методу виявлення/відстеження, взаємодії з користувачем та візуалізації. Додатки AR можуть бути класифіковані за варіантами на основі розташування (географії) та на основі бачення (мети). AR на основі розташування використовує технології GPS і компаса в пристроях для ініціювання віртуального об'єкта і орієнтує його на реальний світ, що відтворюється за допомогою камери смарт-пристрою. AR на основі бачення використовує розпізнавання зображень для

перегляду віртуального об'єкта, накладеного на зображення, на яке направляє камера. Ці зображення можуть бути позбавлені будь-якого маркера або на основі маркера [6]. Для реалізації AR у підручниках виокремлюють такі підходи [10; 12]: активація за допомогою QR-кодів; активація за допомогою зображень-маркерів.

Так, підручники з AR, яку учні можуть активувати за допомогою мобільного гаджета (планшета або

смартфона) як у процесі навчання, так і у позаурочний час, що базуються на QR-кодах (рис. 1), зазвичай пропонуються вчителями для учнів, які мають високий рівень із предмета, що вивчається [12].

Науковці та вчителі більше звертають увагу на підручники з AR, що ґрунтуються на маркерах ([6; 10; 12]), оскільки вони є привабливими і зрозумілими для учнів різних рівнів навчальних досягнень (рис. 2).



Рис. 1. Технологія відтворення AR за допомогою QR-кодів



Рис. 2. Технологія відтворення AR за допомогою зображень-маркерів

Основним здобутком цих підходів стали: точне тривимірне відображення реальних об'єктів або процесів у синтетичному середовищі з доповненою реальністю, багаторазове використання об'єктів AR, інтерактивний аспект використання AR, повсюдний доступ до об'єктів AR, 3D режим віртуального перегляду, де користувач може бачити модель об'єкту на екрані; збільшення або зменшення об'єкту; розширена реальність (ARCore), в якій користувач може розмістити модель в реальному просторі (не у всіх мобільних телефонах підтримується ця функція); можливість вибору кожного з елементів об'єкту для отримання більше інформації про нього.

Згідно з вищезазначеним, відмітимо основні дидактичні функції AR для освітнього процесу, зокрема гімназії, що виокремлюють науковці при аналізі методів викладання різних навчальних дисциплін, а саме [13]:

- функція навчання, яка впливає на навчальні потреби учнів та надає допомогу у вирішенні навчальних завдань, що забезпечується такими можливостями AR як надання вичерпних даних про об'єкт та матеріалів для реалізації дослідницької діяльності учнів;

- функція візуалізації моделей для сприйняття учнями навчального матеріалу, що забезпечується такими можливостями AR як відтворення 3D-моделі об'єкту, відео- та аудіо- ефектів, процесів, що важко дослідити у реальному середовищі;

- мотиваційна функція, що впливає на підвищення інтересу учнів до навчання через наближення засобів AR до ігрових технологій, цікавого представлення навчального матеріалу, потенціалу щодо здійснення дослідження об'єкту та ін.;

- навчальна мобільність AR, що забезпечує можливість самостійного вивчення матеріалу учнями, без пояснень і підтримки вчителя, незалежно від міс-

цезнаходження та часу;

- технологічна функція AR, яка забезпечує спілкування між учасниками навчального процесу, підтримку лабораторних, практичних, контрольних робіт та їх оцінку, доступ до різноманітних джерел даних (баз даних, конференцій, електронних бібліотек та ін.);

- психологічна функція AR, що сприяє мотивації суб'єктів освітнього процесу (викладачів; учнів; батьків; спеціалістів окремих галузей освіти, науки, бізнесу та ін.) до участі в освітніх проєктах та сприяє формуванню в учнів відповідальної поведінки при реалізації цих проєктів та розвитку професійної компетентності вчителів для заохочення суб'єктів навчально-виховного процесу до участі в них;

- функція, що передбачає доцільне використання AR щодо сприяння полегшенню здійснення навчального процесу відповідно до навчальних планів предметів.

Важливо також виокремити, на нашу думку, таку функцію AR як забезпечення усвідомлення учнями навчального контексту, тобто здатність надавати дані, що відповідають ситуації. Мотиваційною силою усвідомлення контексту є точність, оскільки вона дає змогу відображати правильну інформацію у відповідний час.

Результати дослідження. Нами було проведено аналітико-констатувальний етап дослідження (2020 р.-2021 р.), протягом якого визначено концептуальні підходи до використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі, встановлено, що для впровадження технології AR в освіті необхідно забезпечити навчальне середовище відповідними технічними засобами, дібрати операційні системи та програмне забезпечення; для з'ясування готовності учнів українських гімназій (7-9 класи) до використання об'єктів AR, було проведено їхнє анкетування

та визначено основні проблеми щодо сприйняття ними AR для навчання.

В опитуванні взяли участь три школи України: сільська Черкаської області, регіональна м. Дніпро і школа м. Києва. Всього відповіли на анкету 98 учнів 7-9 класів (рис. 3).

В умовах пандемії COVID-19 анкетування учнів проводилося онлайн з використанням сервісу Google Forms. Анкета опитування охопила три основні розділи: наявність мобільних пристроїв в учнів, тривалість їх використання, обізнаність з технологією доповненої реальності.

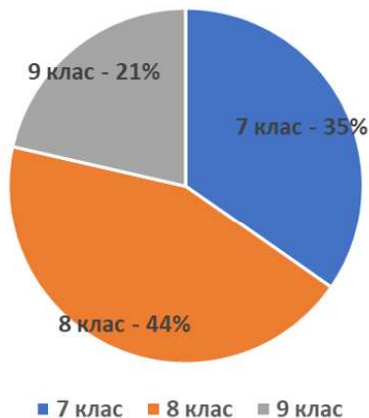


Рис. 3. Розподіл учнів українських гімназій, які взяли участь в анкетуванні щодо їхньої готовності до використання об'єктів AR, за класами

Важливим було визначити наявність засобів для відтворення доповненої реальності в учнів, а саме, мобільних пристроїв: смартфона або планшета (рис. 4). Як з'ясувалося мобільні телефони мають 99% учнів, а планшетами – 37%. Проте 1% учнів все ж потребує додаткової педагогічної уваги та забезпечення мобільним пристроєм, хоча б під час освітнього процесу. У таких класах, на нашу думку, вчитель має включати в освітню практику групові роботи з AR.

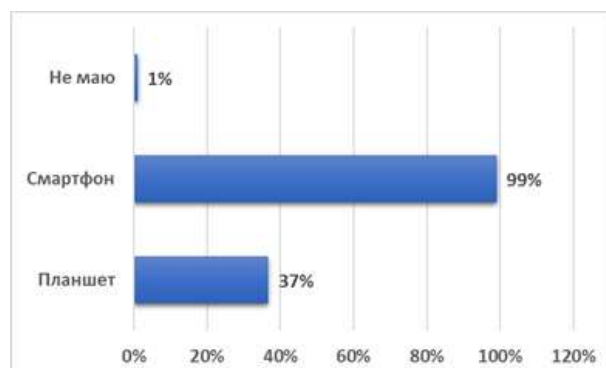


Рис. 4. Результат опитування учнів гімназій щодо їхнього забезпечення мобільними пристроями

Слід відмітити, що, відповідно до результатів анкетування, тривалість використання мобільних пристроїв учнями досить висока, а саме: 39% учнів зазначають, що вони постійно переглядають повідомлення на телефоні або використовують мобільні додатки; 30% – використовують пристрої понад 3 години на день, в основному після уроків (рис. 5). Це підтверджує думку про те, що мобільні пристрої стали засобом повсюдного застосування учнями з різними цілями (від ігри до спілкування), тому їх можна задіяти для активного навчання.

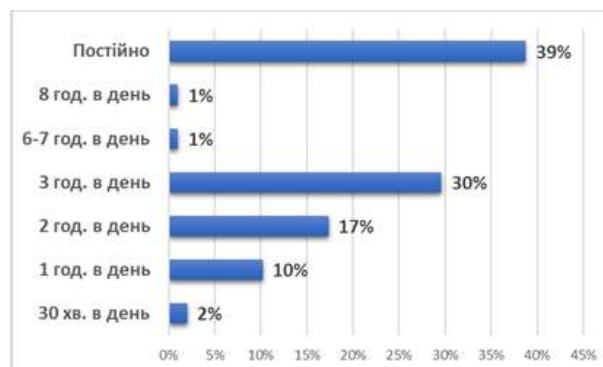


Рис. 5. Результат анкетування щодо тривалості використання мобільних пристроїв учнями гімназій

Важливим аспектом впровадження новітніх технологій є обізнаність в її існуванні та задоволення окремих потреб користувача. Так на запитання «Чи знаєте Ви про доповнену реальність?» 9% учнів зазначили, що не знають що це є; 68% – відповіли, що чули про цю технологію; 18% – мали змогу використати для навчання або розваг (рис. 6).

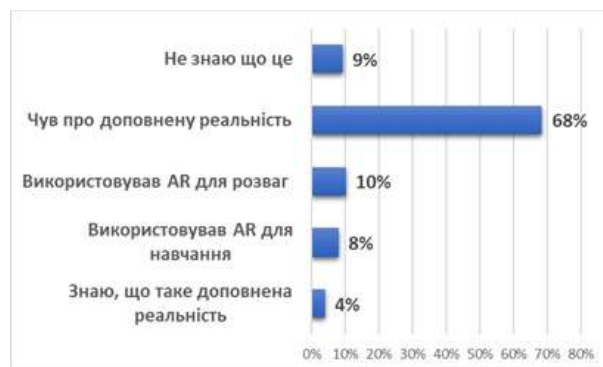


Рис. 6. Результат анкетування щодо обізнаності учнів з технологією AR

Проте, на запитання «Чи маєте ви досвід використання доповненої реальності» 54% учнів відповіли «Так» або «Скоріш так», що свідчить, про спроби учнів опанувати нові технології (рис. 7). Імовірно, що такий досвід вони отримали у процесі використання ігор, книг або карток з AR, що розповсюджувалися в торгових мережах.

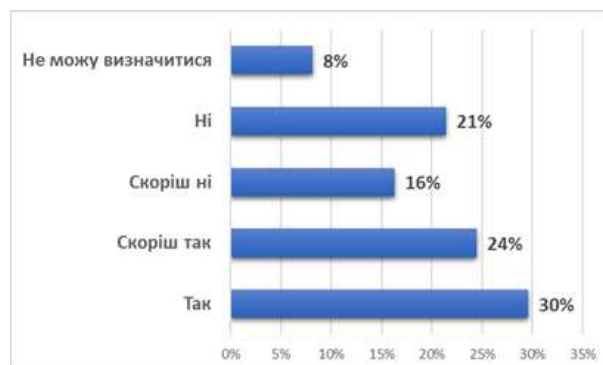


Рис. 7. Результат анкетування щодо досвіду використання AR учнями

Враховуючи, що значний відсоток учнів все ж спробували використати доповнену реальність і мають первинне уявлення по неї, важливим було дізнатися їх бачення щодо застосування такої технології для навчання. З'ясувалося, що учні готові використо-

ти таку технологію на різних уроках (рис. 8). У пріоритеті учнів такі предмети як фізика (62%), біологія (62%), географія (59%), хімія (57%), інформатика (55%). Предметами, які учні включили до списку

стали: малювання – 31%, музика – 13%. Думку про те, що не варто використовувати AR для навчання залишили 15% учнів.

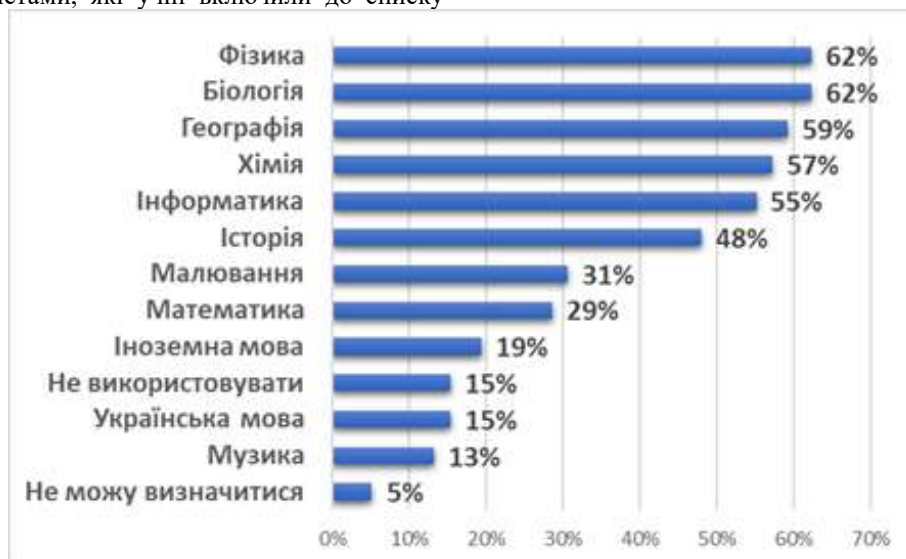


Рис. 8. Результат анкетування щодо встановленого учнями рейтингу предметів для використання AR під час навчання

Розміщення об'єктів AR у навчальних засобах у якості освітнього контенту є важливим як для організації освітнього процесу, так і для ефективності їх використання у навчальному процесі. На думку учнів ці об'єкти мають бути в атласах – 40%, контурних картах – 36%, підручниках – 64%, робочих зошитах – 29% та аркушах різного призначення (тестування, завдання, лабораторні роботи та ін.) – 29%, на окремих картках – 46%.

Для реалізації успішної педагогічної практики, учні повинні мати бажання навчатися з використанням нових технологій. Опитування показало, що 79% учнів гімназій мають бажання навчатися з використанням нових технологій. 7% – потребують ознайомлення, пояснення та опанування нової технології. 13% – потребуватимуть ґрунтовної педагогічної підтримки (рис. 9).

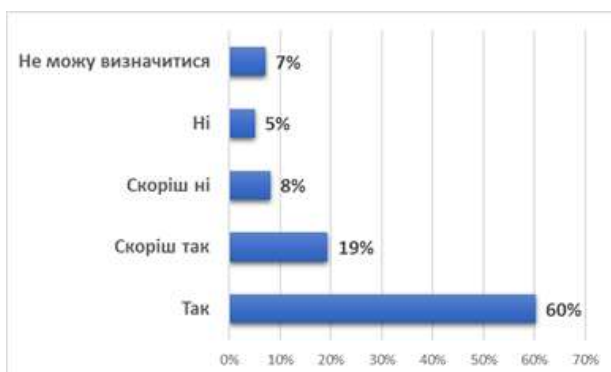


Рис. 9. Результат анкетування щодо бажання учнів навчатися з використанням доповненої реальності

Слід зауважити, що внутрішній супротив учасників навчального процесу до використання будь-яких нових засобів навчання завжди сприяє негативному ставленню до самого навчання, зокрема у нашому дослідженні до використання доповненої реальності для навчання. Проте про позитивне ставлення до нововведення зазначили – 66% учнів, 21% – пропо-

нували використовувати нову технологію на окремих предметах та 10% не змогли визначитися (рис. 10).

Проте, виходячи з результатів анкетування щодо ставлення учнів до використання доповненої реальності у навчанні, 11% учнів все ж потребуватимуть додаткового педагогічного впливу, а саме: більше уваги в процесі опанування технологією, демонстрації позитивних сторін використання AR (багаторазове використання, доступність), інтерактивне відтворення процесів, які неможливо побачити чи продемонструвати в класі та ін.

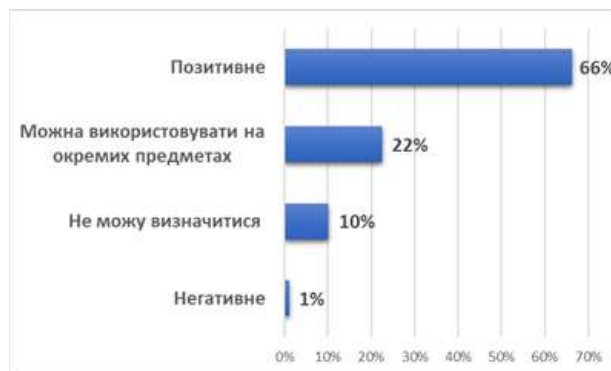


Рис. 10. Результат анкетування щодо ставлення учнів до використання доповненої реальності у навчанні

Так, готовність учнів застосовувати AR для навчання залежить від наступних основних факторів:

- вміння вчителів правильно і доречно використовувати AR при проведенні уроків офлайн та онлайн, зокрема ті пропозиції, що надаються у підручниках, зошитах та інших навчальних засобах;
- наукове, влучне, привабливе рішення щодо дизайну AR, який охоплює відтворення 3D-моделей об'єкту, відео- та аудіо- ефектів, процесів, що важко дослідити у реальному світі, та ін.;
- наявність в учнів та вчителів засобів та необхідних додатків для відтворення AR;
- стан налагодження взаємозв'язків між користу-

вачами та розробниками AR для освітнього процесу.

З огляду на проведений аналіз наукової літератури та аналіз анкетування учнів для використання AR здобувачами освіти, мають бути розроблені новітні підручники, посібники, картки, робочі зошити, інструкції та ін. із врахуваннями результатів опитування користувачів [15].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Аналізуючи отримані дані ми дійшли висновку, що учні гімназій готові до використання доповненої реальності для навчання. Важливими аспектами для досягнення ефективності залишаються такі: встановлення програмного забезпечення на мобільні пристрої, первинні навички учнів щодо використання AR, навігація та пошук AR (наявність переліку, списку), інтеграція AR в зміст навчання.

Учніський рейтинг предметів дав можливість визначити першочерговість для включення AR в під-

ручники, робочі зошити, картки та ін., і тим самим надав відчизняним ІТ-компаніям та видавництвам план дій щодо підвищення якості змісту освітнього контенту та його представлення в друкованій освітній продукції.

Позитивне ставлення та бажання учнів навчатися з використанням AR підтверджує їхню готовність до навчання в інноваційному освітньому середовищі, насиченому новими технологіями, за допомогою яких можна формувати як індивідуальну траєкторію розвитку, так і досягати вищих результатів навчання.

Залишаються відкритими питання щодо учнів, які не мають мобільних пристроїв і потребують соціальної підтримки в питаннях придбання техніки та організації їхнього додаткового навчання. Ці питання мають вирішуватися на рівні районних та обласних державних адміністрацій і розроблятися програми для підтримки соціально незахищеної учнівської молоді.

Список використаної літератури

1. Akçayır M., Akçayır G. Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educ. Res. Rev.* 2017. Issue 20. P.1–11.
2. Alhumaidan H. Co-design of Augmented Reality Textbook for Children's Collaborative Learning Experience in Primary Schools. URL: <https://hdl.handle.net/2134/32810>. (дата звернення: 09.01.2022)
3. Augmented and Virtual reality survey report. Presented by Perkins Coie. URL: <https://www.perkinscoie.com/images/content/2/3/v4/231654/2020-AR-VR-Survey-v3.pdf>. (дата звернення: 09.01.2022)
4. Augmented and Virtual reality survey report. Presented by Perkins Coie. URL: <https://www.perkinscoie.com/content/designinteractive/xr2021/> (дата звернення: 09.01.2022)
5. Azuma R.T. Making Augmented Reality a Reality. In: *Proceedings Imaging and Applied Optics*. San Francisco, California, United States, OSA Publishing. URL: https://www.ronaldazuma.com/papers/OSA2017_invited_paper_Azuma.pdf
6. Billinghurst M., Clark A., Lee G. A Survey of Augmented Reality Augmented Reality. *Foundations and Trends in Human-Computer Interaction*. 2015. №8 (2–3). P.73–272.
7. Burov O., Bykov V., Lytvynova, S. ICT evolution: From single computational tasks to modeling of life. *CEUR Workshop Proceedings*. 2020. № 2732. P.583–590.
8. Chen P., Liu X., Cheng W., Huang R. A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In *Innovations in Smart Learning*. Singapore: Springer, 2017. P.13–18.
9. Dunleavy M., Dede C. Augmented reality teaching and learning. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Springer, 2014. P.735–745.
10. Lasica I-E, Meletiou-Mavrotheris M, Katzis K. Augmented Reality in Lower Secondary Education: A Teacher Professional Development Program in Cyprus and Greece. *Education Sciences*. 2020. № 10(4). P.121.
11. Lase D. Education and Industrial Revolution 4.0. URL: https://www.researchgate.net/publication/334837153_Education_and_Industrial_Revolution_40 (дата звернення: 09.01.2022)
12. Pozo-Sánchez S., Lopez-Belmonte J., Moreno-Guerrero A.J., Fuentes-Cabrera A. Effectiveness of flipped learning and augmented reality in the new educational normality of the Covid-19 era. *Belo Horizonte-MG*. 2021. V. 14, No. 2. P.34260.
13. Soroko N.V. The augmented reality functions to support the STEAM education at general education institutions. *Фізико-математична освіта*. 2021. № 29 (3). P.24–30.
14. Грановська Т.Я. Формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів засобами мобільних технологій в освітньому процесі з природничих дисциплін: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Харків, 2020. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава, 2020.
15. 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. 2020. Вип. 55. С.46–62.
16. Семеріков С.О., Литвинова С.Г., Мінтій М.М. Впровадження курсу з розробки програмних засобів віртуальної та доповненої реальності для майбутніх викладачів STEM-дисциплін. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2020. Вип. 57. С. 55–63.
17. Скакун Н.С. Розвиток креативності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького МОН України, Черкаси, 2021.
18. Шевчук Л.Д. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх учителів математики засобами ІКТ: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2021.

References

1. Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educ. Res. Rev.* 20, 1–11.
2. Alhumaidan, H. (2019). Co-design of Augmented Reality Textbook for Children's Collaborative Learning Experience in Primary Schools. <https://hdl.handle.net/2134/32810>.
3. Augmented and Virtual reality survey report (2020). <https://www.perkinscoie.com/images/content/2/3/v4/231654/2020-AR-VR-Survey-v3.pdf>.
4. Augmented and Virtual reality survey report (2021). <https://www.perkinscoie.com/content/designinteractive/xr2021/>
5. Azuma, R.T. (2017) Making Augmented Reality a Reality. In: *Proceedings Imaging and Applied Optics*. OSA Publishing. https://www.ronaldazuma.com/papers/OSA2017_invited_paper_Azuma.pdf
6. Billinghurst, M., Clark, A., & Lee, G. (2015) A Survey of Augmented Reality Augmented Reality. *Foundations and Trends in Human-Computer Interaction*, 8 (2-3), 73-272.
7. Burov, O., Bykov, V., Lytvynova, S. (2020). ICT evolution: From single computational tasks to modeling of life. *CEUR Workshop Proceedings*, 2732, 583-590.
8. Chen, P., Liu, X., Cheng, W., & Huang, R. (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In

- Innovations in Smart Learning* (pp.13–18). Springer.
9. Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp.735–745). Springer.
 10. Lasica, I-E, Meletioui-Mavrotheris, M, Katzis, K. (2020). Augmented Reality in Lower Secondary Education: A Teacher Professional Development Program in Cyprus and Greece. *Education Sciences*, 10(4), 121.
 11. Lase, D. (2019). Education and Industrial Revolution 4.0. https://www.researchgate.net/publication/334837153_Education_and_Industrial_Revolution_40
 12. Pozo-Sánchez, S., Lopez-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.J., & Fuentes-Cabrera, A. (2021). Effectiveness of flipped learning and augmented reality in the new educational normality of the Covid-19 era. *Belo Horizonte-MG*, 14 (2), e34260.
 13. Soroko, N.V. (2021). The augmented reality functions to support the STEAM education at general education institutions. *Fizuko-matematychna osvita*, 29 (3), 24–30.
 14. Hranovs'ka, T.Ya. (2020). Formuvannya piznaval'noyi samostiynosti uchniv 7–9 klasiv zasobamy mobil'nykh tekhnolohiy v osviti omu protsesi z pryrodnych dystrylin [Formation of cognitive independence of pupils of 7th–9th grades by means of mobile technologies in the educational process in natural sciences] [Unpublished Candidate dissertation]. Kharkiv's'kyi natsional'nyi pedahohichnyi universytet imeni H.S.Skovorody, Poltav's'kyi natsional'nyi pedahohichnyi universytet imeni V.H.Korolenka. [in Ukrainian].
 15. Lytvynova, S.H., Burov, O.Yu., & Semerikov, S.O. (2020). Kontseptual'ni pidkhody do vykorystanniam zasobiv dopovnenoyi real'nosti v osviti omu protsesi. [Conceptual approaches to the use of augmented reality means within the educational process]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*, 55, 46–62. [in Ukrainian].
 16. Semerikov, S.O., Lytvynova, S.H., & Mintiy, M.M. (2020). Vprovadzhennya kursu z rozrobky prohramnykh zasobiv virtual'noyi ta dopovnenoyi real'nosti dlya maybutnikh vykladachiv STEM-dystrylin [The implementation of the course on the development of virtual and augmented reality software for future teachers of STEM courses]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*, 57, 55–63. [in Ukrainian].
 17. Skakun, N.S. (2021). *Rozvytok kreatyvnosti maybutnikh uchyteliv biolohiyi u protsesi fakhovoyi pidhotovky* [Enhancing Creativity of Teacher-Trainees of Biology in the Process of Professional Training] [Unpublished Phd dissertation]. Cherkas'kyi natsional'nyi universytet imeni Bohdana Khmel'nyts'koho. [in Ukrainian].
 18. Shevchuk, L.D. (2021). *Teoretychni ta metodychni zasady neperervnoyi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv matematyky zasobamy IKT* [Theoretical and methodical bases of continuous professional training of future Maths teachers by means of ICT] [Unpublished Doctoral dissertation]. Natsional'nyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 24.03.2022 р.

Lytvynova Svitlana

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher

Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Soroko Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences

Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

GYMNASIUM STUDENTS READINESS TO THE AUGMENTED REALITY USING IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The large-scale pandemic caused by Covid-19, forced long vacations due to the unstable situation in the country raised one of the global problems of education – quality educational content. Modern digital technologies allow to create such educational content that will allow students to build their learning trajectory and achieve better educational results. Gymnasium teachers have found that it is easier for students to reproduce and memorize learning material taught using AR technology. Therefore, researchers raise the issue of students' willingness to use AR in school subjects. Systematic and comparative analysis were used to achieve the goal of the study; surveying students about their attitude to AR and willingness to use this technology, interpretation of research results. To determine the readiness of students to use AR facilities, three schools were selected, a total of 98 students in grades 7–9 took part in the survey. It was found that one of the main factors influencing the use of AR-technology is the availability of tools for reproducing augmented reality in students, namely mobile devices: smartphone or tablet. It turned out that 99% of students have mobile phones and 23% have tablets. It was found that 9% of students know what AR technology is, 68% – heard about it, 18% – had the opportunity to use for learning or entertainment. It was found that students are ready to use this technology in various lessons – in the priority of physics, biology, geography. According to students, the location of AR-objects should be in atlases – 40%, contour maps – 36%, textbooks – 64%, workbooks – 29% and sheets – 29%, on individual cards – 46%. It is determined that 79% of high school students want to learn using new technologies, and 66% – positive about such an innovation. Analyzing the obtained data, we came to the conclusion that high school students are ready to use augmented reality for learning. Important aspects for achieving efficiency remain: installing software on mobile devices, students' basic skills in using AR, navigating and searching for AR (availability of a list), integrating AR into the content of learning. Questions about students, who do not have mobile devices and need social support in purchasing equipment and organizing their education remain open.

Key words: augmented reality, readiness to use augmented reality, high school students, quality of educational content, augmented reality textbook.

УДК 373.2:37.011.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.165-168

Лісовець Оксана Вікторівна
доктор філософії
кафедра дошкільної освіти
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна
ksuvik2@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4685-3589>

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДИТИНИ

Анотація. У статті розглядається проблема виховання самостійності дітей дошкільного віку. Пропонуються результати дослідження щодо умов виховання самостійності дитини у сімейному середовищі. Досліджено теоретичну обізнаність батьків старших дошкільників у питаннях виховання самостійності, використання ними ефективних методів її виховання з урахуванням статевих відмінностей, створення умов для прояву ініціативності, творчості, креативності, самовираження дитини. З'ясовано особливості батьківського ставлення до виховання самостійності дитини та визначено розподіл батьків за типами ставлення до виховання самостійності дитини. Виокремлено чотири типи ставлення батьків: конструктивний, суперечливий, незбалансований, деструктивний. Мета статті полягає в аналізі результатів дослідження ставлення батьків до виховання самостійності дитини. У ході дослідження використано діагностичні методи (анкетування, бесіди) роботи з батьками або особами, що їх замінюють, що спрямовувалися на з'ясування проблем, які виникають у сім'ї у зв'язку з вихованням дитини взагалі, розвитком її самостійності зокрема. При цьому враховувався компетентнісний та діяльнісний підходи, а також сформульований сучасними науковцями принцип активного залучення сім'ї до освітнього процесу ЗДО з питань виховання базових якостей. Наукова новизна статті полягає у визначенні та експериментальній перевірці типів ставлення батьків до виховання самостійності дитини. Здійснене дослідження визначено як спроба з'ясувати стан обізнаності та ставлення батьків дітей старшого дошкільного віку до проблеми виховання самостійності. Результати свідчать про недостатню обізнаність батьків у цій проблемі та актуалізують необхідність організації просвітницької й корекційної роботи, сприяння формуванню педагогічної компетентності батьків у вихованні самостійності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: самостійність, сім'я, виховання, дошкільний вік, виховання самостійності дитини.

Вступ. Самостійність особистості є однією з головних складових її характеру, поєднуючи інтелектуальні, вольові та емоційні якості та визначаючи ініціативність і активність людини, її бажання та спроможність діяти, відповідальність і самокритичність. Тому вже з дошкільного віку для дитини мають бути створені умови для становлення її як активної, творчої, самостійної особистості. У цьому віці одним із основних факторів виховання самостійності дитини є середовище сім'ї, найближче оточення дитини. Відповідно, з'ясування стану обізнаності і здатності батьків виховувати самостійність своїх дітей є актуальним напрямом педагогічних досліджень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розкриттю особливостей виховання самостійності в дошкільному віці присвячені психолого-педагогічні дослідження В.Аванесова, Н.Аксаріної, Г.Биховець, Т.Власової, Г.Годіної, З.Гуріної [1], Т.Гуськової, Ю.Демидової, З.Єлісєєвої, О.Зимоніної, О.Кононко, С.Марутян, В.Маршицької, М.Савченко, М.Сілаєва. Про вплив сім'ї і сімейного виховання на розвиток самостійності дитини вказують у своїх дослідженнях І.Амірова, В.Дуброва, З.Єлісєєва та ін. Серед найбільш значимих виділимо праці Р.Буре, яка розглядає взаємодію педагогів і батьків з питання виховання самостійності дошкільників; І.Гребеннікова, який аналізує умови виховання самостійності в сім'ї, А.Мініної, яка досліджує педагогічну компетентність батьків у вихованні самостійності дитини; О.Кононко, яка визначає особливості і стилі батьківського виховання дошкільників.

Мета статті – проаналізувати результати дослідження ставлення батьків до виховання самостійності дитини. У ході дослідження використано діагностичні методи (анкетування, бесіди) роботи з батьками або особами, що їх замінюють, що спрямовувалися на з'ясування проблем, які виникають у сім'ї у зв'язку з вихованням дитини взагалі, розвитком її

самостійності зокрема. Авторська анкета містить 10 запитань (8 закритих та 2 відкритих), спрямованих на виявлення стану обізнаності батьків з проблемою самостійності та оцінювання її проявів у дитини, на вивчення ставлення до допомоги та розуміння її необхідності у вихованні самостійності дитини. При цьому враховувався компетентнісний та діяльнісний підходи, а також сформульований сучасними науковцями (Г.Беленька, С.Васильєва, Н.Гавриш, В.Маршицька, С.Нечай, О.Острияська, О.Полякова, В.Рагозіна, О.Рейпольська, Н.Шкляр) принцип активного залучення сім'ї до освітнього процесу ЗДО з питань виховання базових якостей. Наукова новизна статті полягає у визначенні та експериментальній перевірці типів ставлення батьків до виховання самостійності дитини.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел, присвячених самостійності дітей в дошкільному віці, показує, що самостійність як властивість особистості розвивається протягом всього періоду дошкільного дитинства і залежить від багатьох факторів: психічних і фізіологічних процесів, соціальної ситуації розвитку, умов та змісту діяльності тощо. У своєму розвитку самостійність дошкільника досягає різних стадій залежно від віку, від системи вимог, які висуваються перед дитиною дорослими, від умов виховання. Саме за допомогою дорослих самостійні вміння дитини закріплюються, проявляються у різноманітних видах діяльності, поступово набуваючи статусу якості особистості. Наголошуючи на значущості дорослого для дитини, В.Слободчиков та Є.Ісаєв указують: «щоб забезпечити дитині умови для здорового і повноцінного життя, необхідна доросла людина... Дитинству притаманне прагнення до доповнення, потреба і здатність до освоєння буття. Потреба у співробітництві з дорослими виникає ще в ранньому дитинстві, коли дорослий цілком забезпечує усі життєві потреби дитини» [3]. Під-

креслюючи роль батьків у розвитку самостійності дітей, С. Теплюк вказує, що батьки мають цілеспрямовано її розвивати, не залишаючи це на потім, і пам'ятаючи, що при розвитку самостійності щоразу обсяг самостійних дій дитини збільшується, а допомога дорослого скорочується. Показником самостійності дитини є результативність її дій. Цей показник не можна замінити контролем дорослого. Контроль незмінно передбачає слухняність, а міцний союз цих двох понять може розвинути безвольність, безвідповідальність, лінощі, інфантизм. Самостійність – це прагнення до внутрішньої свободи, до свободи вибору дій, вчинків, суджень, у ній витоки відповідальності, впевненості у власних силах, витоки творчості, почуття власної гідності [4].

Але варто враховувати і той факт, що педагогічна культура багатьох нинішніх батьків знаходиться на низькому рівні. Часто молоді батьки не знають, про що можна говорити з дітьми, як виховувати їх та навчати. Але є й інша група батьків, які фанатично впроваджують у практику різні модні методики, доводячи дитину до нестями, сильно шкодять їй [5, с.27-28].

Тому з'ясування стану ставлення батьків до виховання самостійності дитини стало важливим напрямом експериментального дослідження, яке проводилось в Чернігівській області у 2020-2021 роках та охопило близько 200 батьків досліджуваних старшого дошкільного віку.

Представимо узагальнено дані анкети, за допомогою якої проводилось опитування батьків щодо розуміння ними проблеми самостійності, ставлення до неї та досвіду виховання у власних дітей. Так, 86,29 % батьків визнають, що самостійність є дуже або досить важливою якістю особистості, але, водночас, жодний з опитуваних не назвав свою дитину «самостійною завжди і в усьому», лише 64,47 % вказали, що їхня дитина є «самостійною час від часу». Проте розуміння батьками сутності самостійності виявилось досить неоднозначним: 34,75 % батьків першочерговою ознакою самостійності вказали вміння себе обслуговувати («сама одягається», «самостійно їсть», «сам стежить за своїми речами» тощо); 38,58 % батьків наголосили на самостійному виконанні діяльності («постійно каже, що сам буде все робити», «бажає все робити сам», «свідомо допомагає»); 18,27 % батьків виділили такі основні ознаки самостійності як «відповідальність», «наполегливість», «турбота про інших»; 8,63 % указали на уміння «самостійно виходити з певних ситуацій», «приймати рішення».

Показовими виявилися відповіді членів родин на запитання «Чим визначається самостійність/залежність Вашої дитини». Відповідаючи на нього, 31,47 % батьків назвали основним чинником «вік дитини», 28,43 % – «природні задатки». Такий чинник, як «особливості виховання в сім'ї та ЗДО» визначальним вважають лише 18,27 % батьків. Це свідчить про недостатню загальну обізнаність членів родин з цього питання, недооцінку чи ігнорування власної ролі у вихованні самостійності дитини. Відповідно, недостатніми виявилися вміння батьків сприяти розвитку різних якостей особистості дитини, пов'язаних з її самостійністю (ініціативності, відповідальності, самоорганізованості), використовувати арсенал методів, форм, прийомів, засобів виховання самостійності.

Це підтверджують їхні відповіді на блок запитань відносно моделі поведінки батьків у педагогічних ситуаціях та відносно своєї методичної обізнаності. Зокрема, у ситуації, коли дитині важко виконати не-

просте завдання. Згідно з відповідями майже третини батьків (30,96 %), вони підказують або показують правильний спосіб дій; 42,13 % допомагають навідними запитаннями та опосередкованими вказівками. Лише 7,11 % зазначають, що вони підбадьорюють, висловлюють довіру можливостям дитини.

Серед методів, форм, прийомів, засобів виховання самостійності, які використовуються в сім'ї, опитувані здебільшого називали такі: посилення праці, допомога по господарству (42,13 %); доручення (26,40 %); заохочення, підбадьорювання (21,32 %); виконання нескладних завдань (21,32 %); сюжетно-рольові ігри (20,30 %); надання права вибору (12,69 %); особистий приклад (11,68 %); ходіння до магазину (8,63 %); навчальне відео (6,60 %); догляд за домашніми тваринами (5,08 %).

Жоден із опитуваних не зазначив, що не приділяє увагу вихованню самостійності дитини. Натомість, 54,31 % вказали, що займаються цим питанням постійно, 35,53 % – періодично, а ще 10,16 % – рідко. Проте, інтенсивність батьківського впливу не завжди підкріплюється його ефективністю, що підтверджують відповіді батьків щодо поведінки дітей у різних ситуаціях. Так, у ситуації зіткнення з труднощами у 36,55 % випадків дитина «драгується, плаче, жаліється або ж залишає роботу незакінченою, відмовляється її виконувати», у 30,46 % – «легко звертається за допомогою», у 12,18 % – «переключається на щось легше, приємніше». Лише 20,81 % опитуваних обрали відповідь «мобілізується на їх долання, звертається за допомогою в разі об'єктивної необхідності».

Аналіз даних показує, що батьки в цілому розуміють необхідність виховання самостійності дитини з урахуванням статевих особливостей, але мають труднощі в його правильному здійсненні. Диференційоване виховання здебільшого проявляється в купівлі «хлопчачих» і «дівчачих» іграшок, статево-рольових дорученнях. Але формуванню якостей фемінності і маскулінності через спеціально організовані види різної діяльності батьки фактично не приділяють спеціальної уваги.

За результатами дослідження було здійснено кількісний розподіл батьків дошкільників 5-7 років за типами ставлення до виховання самостійності дитини. Опираючись на наукові дослідження О.Кононко [2], можемо виокремити чотири типи ставлення батьків: конструктивний, суперечливий, незбалансований, деструктивний. Критеріями розподілу слугували: теоретична обізнаність у питаннях виховання самостійності, використання ефективних методів її виховання з урахуванням статевих відмінностей, створення умов для прояву ініціативності, творчості, креативності, самовираження дитини.

Батьки, віднесені до *конструктивного типу* (20,3 %), здатні реально оцінювати можливості власної дитини щодо ініціативності, самооцінки та самоаналізу дій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки самостійності і залежності дошкільника. Такі батьки орієнтуються в потребах дитини, обізнані з її інтересами та вподобаннями і всіляко сприяють її самореалізації. Вони демонструють власний приклад самостійного вирішення проблемних ситуацій, усвідомлюють важливість і необхідність своєчасного навчання дитини вмінню правильно поводити себе в незнайомих ситуаціях та приймати самостійні рішення. Емпіричні дані засвідчили, що конструктивний тип поведінки батьків здебільшого продукує високий рівень розвитку самостійності у дошкільників різної статі.

Суперечливий тип ставлення дорослих до визначеної проблеми (25,38 %) характеризується тим, що

їх ставлення до самостійності дитини є вибірковим, а поведінка, дії і вчинки – ситуативними. На відміну від попереднього типу, ці батьки лише час-від-часу проявляють спроможність надміру не опікати своїх дітей, стимулюють їхню самостійність, підтримують дієздатність та вияви ініціативи. Але вибір моделі батьківсько-дитячих стосунків не завжди правильний стосовно виховання самостійності представників різної статевої належності. Експериментальним шляхом встановлено, що цей тип ставлення батьків продукує оптимальний рівень сформованості самостійності у хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку.

Батьки, віднесені до *незбалансованого типу* (37,06 %), виявилися не спроможними адекватно оцінити характеристики самостійності власної дитини, вказати на її чинники та способи виховання. Упевненість дошкільника в собі ці батьки підтримували, підміною його зусиль власними, вирішенням проблеми за нього. Таким чином, ця категорія батьків позбавляла сина (доньку) можливості самостійно діяти, протистояти викликам, докласти зусиль. Наслідком цього є залежність дошкільників різної статі від допомоги та підтримки дорослого, формування у них невпевненості, середнього рівня сформованості компонентів самостійності.

До *деструктивного типу* віднесено дорослих (17,26 %), які надміру опікують своїх дітей у знайомих і незнайомих ситуаціях, повністю перебирають на себе вирішення навіть нескладних проблем, підтримку дитини аргументують її знаходженням поруч. Ці батьки не стимулюють самостійності хлопчиків і дівчаток, не здатні підтримати їх дієздатність та ініціативність, не володіють уміньми і навичками виховання самостійності. Вони формують у дітей звичку очікувати зовнішньої допомоги, гальмують їхню здатність розраховувати на самих себе. Наслідком цього часто і є низький рівень сформованості самостійності у дітей.

Отже, менше половини (45,68 %) батьків повністю чи частково усвідомлюють важливість проблеми виховання самостійності у хлопчиків і дівчаток 5-7 років, використовують дієві методи стимулювання ініціативності, самовираження особистості, здатності приймати рішення. Водночас, 54,32 % рідних дорослих приділяють недостатньо уваги проблемі самостійності дитини, проявляють необізнаність, байдуже ставлення до її вирішення.

Результати опитування свідчать про недостатню обізнаність батьків у проблемі виховання самостійності дитини та актуалізують необхідність організації просвітницької й корекційної роботи в цьому напрямі.

Висновки. У дошкільному дитинстві сім'я є одним із найважливіших факторів, який впливає на виховання особистості дитини, і, зокрема, її самостійності. При цьому важливим є як розуміння батьками сутності та характеристик цієї якості, так і достатній рівень педагогічної культури і компетентності у стосунках з дитиною, у створенні умов для розвитку її кращих якостей, для проявів самостійності у різних сферах і життєвих ситуаціях. Адже байдуже ставлення батьків до вказаної проблеми здебільшого продукує безініціативність та залежність дитини від дорослих. За результатами проведеного дослідження виділено чотири типи ставлення батьків до виховання самостійності дитини: конструктивний, суперечливий, незбалансований, деструктивний. Оскільки до конструктивного типу віднесено лише п'яту частину представників сімей, а половина опитуваних характеризується деструктивним або незбалансованим типом ставлення до виховання самостійності синів і доньок, надзвичайно важливим постає завдання необхідності сприяти формуванню педагогічної компетентності батьків у вихованні самостійності дітей дошкільного віку. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні умов, форм і методів роботи з батьками щодо вирішення зазначеного завдання.

Список використаної літератури

1. Гуріна З.В. Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007.
2. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія. Київ: Стило, 2000. 336 с.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва: Школьная Пресса. 2000. 416 с.
4. Теплюк С.Н. Истоки самостоятельности. *Дошкольное воспитание*. 2005. № 32. С.67–70.
5. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 330 с.

References

1. Hurina, Z.V. (2007). *Psykhologo-pedahohichni umovy stanovlennia samostiinosti u ditei rannoho viku* [Psychological-pedagogical mind the formation of self-reliance among children of the early age] [Extended abstract of candidate dissertation]. M.Dragomanov National Pedagogical University [in Ukrainian].
2. Kononko, O.L. (2000). *Psykhologichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (systemnyi pidkhid)* [Psychological foundations of the special formation of a preschooler (systemic idiom)]. Stylos. [in Ukrainian].
3. Slobodchikov, V.Y., & Isaev, E.Y. (2000). *Osnovy psykhologicheskoi antropologii* [Fundamentals of psychological anthropology]. Shkolnaia Pressa. [in Russian].
4. Tepluk, S.N. (2005). Istoky samostoitel'nosti [The origins of independence]. *Doshkolnoe vospityanie*, 32, 67–70. [in Russian].
5. Bielenka, H., et al. (2015). *Formuvannia bazovykh yakosteï osobystosti ditei starshoho doshkil'nogo viku v DNZ* [Formation of basic personality qualities of older preschool children in schools]. Drukarnia Madryd. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 31.03.2022 р.

Lisovets Oksana

PhD

Department of Preschool Education
Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine

RESEARCH ON PARENTS' ATTITUDE TO PROMOTING INDEPENDENCE IN KIDS

Abstract. The article focuses on the issue of encouraging independence in preschool children. The author reports on the findings of studying the conditions that provide building the child's independence in a family environment and offers insight into the problem of theoretical awareness of older pre-schoolers' parents of raising independent children, their use of effective methods in this process with regard to gender differences, creating conditions for developing initiative, creativity, self-expression in kids. The paper examines the peculiarities of parents' attitude to promoting kids' independence and categorizes parents by four types of attitude to developing kids' independence, in particular, constructive, contradictory, unbalanced, destructive types. The purpose of the article is to analyse the results of the research on parents' attitude to raising independent children. The study used diagnostic methods (questionnaires, interviews) to work with parents or people who replace them, aimed at identifying the problems that arise in the family with regard to the child's upbringing in general and the development of its independence in particular. At the same time, the competence and activity approaches were taken into account, as well as the formulated by modern scientists principle of active involvement of the family in the educational process of pre-schools on the issues of developing basic qualities. The study is an attempt to find out the state of awareness and attitude of older preschool children's parents to the problem of raising independent kids. The results indicate the lack of parents' awareness of this issue and highlight the need for educational and corrective work, promoting the formation of parents' pedagogical competence in promoting independence in pre-school children.

Key words: independence, family, upbringing, preschool age, promoting children's independence.

УДК 37.013.42:316.624.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.169-173

Лісовець Олег Васильович
доктор педагогічних наук, професор
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м.Ніжин, Україна
lisooleg@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-4641-3121

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧНЯМ-ЖЕРТВАМ БУЛІНГУ

Анотація. У статті розглянуто проблему соціально-педагогічної допомоги учням-жертвам булінгу. Її метою є аналіз змісту соціально-педагогічної допомоги учням-жертвам булінгу в умовах закладу освіти. Методи дослідження: систематизація та аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми соціально-педагогічної допомоги жертвам булінгу; класифікація форм і методів соціально-педагогічної роботи з учнями-жертвами булінгу на різних її етапах; узагальнення для формулювання висновків дослідження. Визначено, що допомога дітям-жертвам булінгу є важливим напрямом соціально-педагогічної роботи, має бути комплексною і різнорівневою, не обмежуючись лише роботою з дитиною, яка стала жертвою шкільного булінгу. Проаналізовано етапи соціально-педагогічної допомоги: діагностичний; індивідуальна допомога учням-жертвам булінгу; групова робота, яка опирається на систему взаємодії учнів, класного керівника, вчителів і класу, батьків учасників булінгу. З'ясовано, що соціально-педагогічна робота з учнями-жертвами булінгу має здійснюватися із використанням як традиційних, так і інноваційних методів роботи: бесіди, індивідуальні консультації, корекційно-розвивальні заняття, групові заняття з елементами тренінгу, години спілкування та ін. Оскільки булінг є навмисним, груповим, усвідомленим і організованим процесом, він не може бути припинений без втручання фахівців (педагогів, психологів, соціальних педагогів) і батьків. Це передбачає цілеспрямовану антибулінгову роботу, що вимагає залучення всіх наявних ресурсів закладу освіти і оточення дитини.

Ключові слова: булінг, жертва булінгу, заклад освіти, соціальний педагог, соціально-педагогічна допомога.

Вступ. Проблема жертви стає все більш глобальною у сучасному суспільстві. Адже стати жертвою людина може надзвичайно легко і часто несподівано: жертвою незалежних від неї обставин, інших людей, екології, порушення техніки безпеки, нещасних випадків, злочинних намірів. Частина людей не просто стають жертвами певних обставин, але й постійно відчують себе жертвами, що свідчить про віктимність особистості. Тому проблема жертви є сьогодні предметом дослідження багатьох галузей науки: медичної та клінічної психології, педагогіки, соціології. У сучасній науці феномен жертви розглядається, як наслідок факту, ситуації чи події. І однією із життєвих ситуацій, у якій людина може стати жертвою, є ситуація булінгу. У цій публікації ми звертаємо увагу на учнів-жертв булінгу, які, згідно статистичних даних, найчастіше зазнають знущань, цькування та інших ганебних діянь в межах шкільного булінгу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед науковців, які займалися вивчення проблеми булінгу, значний внесок зробили такі зарубіжні науковці як Д.Лейн, Е.Міллер, Д.Ольвеус, Е.Роланд, Д.Таттум, Д.Томпсон та ін. В Україні феномен шкільного булінгу висвітлюють у своїх працях такі вчені, як Є.Волков, А.Жеброва, О.Іваній, С.Кривцова, О.Левцун, Л.Лушпай, А.Малішевська, В.Олійник, А.Орлов, Д.Павлова, Н.Пивоварова, В.Хмелько та ін. Проте проблема допомоги жертвам булінгу висвітлена у наукових джерелах недостатньо і потребує ретельного дослідження.

Метою статті є аналіз змісту соціально-педагогічної допомоги учням-жертвам булінгу в умовах закладу освіти. **Методи дослідження:** систематизація та аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми соціально-педагогічної допомоги жертвам булінгу; класифікація форм і методів соціально-педагогічної роботи з учнями-жертвами булінгу на різних її етапах; узагальнення для формулювання висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Проблеми булінгу

в сучасному світі відводиться значна увага. Адже, незважаючи на те, що це достатньо нове поняття, яке поступово поширюється і вже стало міжнародно вживаним, явище, яке воно характеризує, є масовим і поширеним з давніх часів, торкаючись низки психологічних, соціальних, правових і педагогічних проблем. Вивчаючи явище булінгу, важливо враховувати, що воно тісно пов'язане із такими явищами як: насильство, агресія, третирування, цькування. Усі ці поняття відображають різні аспекти булінгу як соціального феномену, як явища, що властиве переважно організованим колективам.

Досі немає чіткого наукового визначення терміна «булінг», який розуміють по-різному представники різних галузей науки. Зупинимось на нормативному визначенні цього поняття, яке прив'язане до освітнього процесу і розглядається як «діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильству, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого» [4]. До основних рис булінгу відносяться: систематичність; нерівність можливостей (фізичних, психологічних, соціальних), які лежать в основі стосунків між агресором і жертвою; емоційне приниження останньої, образа почуттів, виключення її з групи тощо [3, с.17-18].

Важливо зауважити, що при виникненні булінгу в колективі виникає своєрідна булінг-структура – соціальна система, що включає фіксовані типи учасників: переслідувачі (агресори, хулігани), жертва і спостерігачі (свідки). Саме така структура була описана ще Е.Роландом, Д.А.Лейном [1, с.15-16] і є ключовою відмінністю булінгу від інших видів конфліктних взаємодій. Сучасні характеристики булінг-структури розширюють коло учасників цього процесу, додаючи до ініціаторів (булерів) ще й їхніх помічників (послі-

довників), захисників жертви та ін.

Оскільки в об'єктиві цієї статті знаходяться саме діти-жертви булінгу, відмітимо, що у широкому значенні жертвами булінгу можуть вважатися представників усіх груп булінг-структури. Так, діти, які стають переслідувачами, більше за своїх однолітків схильні до участі в бійках, до крадіжок, уживання алкоголю і куріння, у них низькі оцінки зі шкільних предметів тощо. Діти, які лише спостерігають знущання, також, як і самі жертви, можуть перебувати в небезпеці, відчувати страх, нездатність діяти, мати почуття провини за бездіяння. З іншого боку, у них може виникати бажання приєднатися до процесу, особливо, якщо у них не сформувалось стійке ставлення до ситуації. Проте, саме діти, які стають об'єктами цькування перебувають в постійно неспокійному стані, чекаючи, що ж робитиме кривдник далі. Жертв відрізняє схильність ухилятися від конфліктів, соціальна відчуженість, нездатність ефективно захищатись від негативних впливів.

Зупинимось на детальній характеристиці саме дітей-об'єктів булінгу, які у вузькому значенні і є безпосередніми жертвами булінгу. Згідно українського законодавства жертвою булінгу визнається «учасник освітнього процесу, в тому числі малолітня чи неповнолітня особа, щодо якої було вчинено булінг (цькування)» [4]. Найчастіше жертва уявляється як беззахисна, слабка дитина з проблемами в стосунках з однолітками, або з фізичними чи психічними відхиленнями. Однак практика і сучасні наукові дослідження показують, що жертвою булінгу може стати будь-яка дитина. Діти, які мають друзів і цілком хорошу самооцінку, у будь-який момент можуть бути схильні до агресії та знущань з боку однолітків. Це ускладнює типологічні характеристики жертв булінгу, адже будь-яка дитина може опинитися у цій ролі. Проте ризик опинитися у цій ролі для одних учнів набагато більший за інших. Як показує практика, найчастіше жертвами булінгу стають діти, які мають певні фізичні вади чи особливості зовнішності, особливості поведінки, недостатньо розвинені соціальні навички, відмінності у середніх результатах навчання та ін. Моделі поведінки учнів-жертв різних видів булінгу в школі часто відрізняються від типових. Це і уникання небезпечних місць (сходи, їдальня, подвір'я, вхід до школи, коридори, санвузли), і відмова від участі в додаткових гуртках, секціях, і прогул уроків та ін.

Найбільш небезпечним наслідком для жертв булінгу є погіршення їх фізичного і психічного здоров'я, що може набути незворотного характеру внаслідок довготривалого булінгу. Важливо зауважити, що і в дорослому житті жертви шкільного булінгу часто продовжують переживати його наслідки. Адже цькування ніколи не впливає на особистість позитивно і не «загартовує» характер. Доведено, що дорослі, які були в дитинстві жертвами булінгу, виявляють більш високий рівень депресії та нижчий рівень самооцінки, мають більше проблем через соціальну ізоляцію, страждають від соціальної тривожності, самотності та занепокоєння, у них значно частіше спостерігається навіть антисоціальна поведінка.

Далі розглянемо зміст соціально-педагогічної роботи з учнями-жертвами булінгу, оскільки соціальний педагог може і має виступати активним суб'єктом допомоги цій категорії учасників освітнього процесу. Одне з найважливіших завдань професійної діяльності соціального педагога – нівелювати умови виникнення шкільного булінгу та надавати кваліфіковану допомогу учасникам булінгу. Власне соціально-педагогічна робота з учнями-жертвами булінгу має здійснюватися у кілька етапів.

Перш за все, фахівці повинні бути здатними виділяти об'єктивні та суб'єктивні детермінанти, які провокують цю форму насильства. Мова йде про діагностику булінгу, у ході якої важливо використовувати спеціальні методи діагностики, які дозволять окреслити загальну картину соціально-психологічного клімату в закладі освіти. Діагностична робота проводиться як на індивідуальному рівні, що дозволяє дослідити ситуацію, в яку потрапила конкретна жертва булінгу та визначити, яку саме допомогу їй надавати (реабілітаційну або корекційну); так і на груповому, що дозволить оцінити ситуацію в окремій групі (класі) чи в закладі освіти в цілому. Також процес діагностики може бути разовим або періодичним, тобто проводиться як моніторинг, даючи можливість відслідковувати і порівнювати зміни, оцінювати ефективність застосованих заходів.

Що стосується діагностичних методів і методик, то їх підбір залежить від віку дітей. Але основними є опитувальні методи. Для індивідуальної діагностики варто використовувати метод бесіди. Розмова соціального педагога з жертвою має бути центрована на її почуттях, завдання якої: а) зрозуміти біль, який відчуває дитина, що зазнає знущань, переконати її, що проблема може бути вирішена; одержати згоду жертви на допомогу; б) з'ясувати, хто брав участь у цькуванні (основних ініціаторів, свідків, які не брали активної участі), хто захищав потерпілого, а якщо у нього не було прихильників, кого він хотів би мати за друзів.

Проте цей метод часто є неефективним у випадках, коли булінг має приховану форму і у жертви є страх того, що відверта розповідь погіршить її становище. У цьому разі гарним допоміжним засобом опосередкованого (анонімного) спілкування може стати скринька довіри або поштова чи інтернет-скринька «Стоп-булінг», куди учні можуть писати повідомлення про все, що їх непокоїть чи турбує. Важливо регулярно переглядати ці повідомлення, щоб цей метод забезпечував системність такого спілкування, адже він допомагає подолати бар'єри встановлення контакту, допускає анонімність, сприяє відновленню довіри і полегшує процес отримання необхідної інформації.

Для діагностики поведінкових критеріїв можуть використовуватись методи спостереження, а також психодіагностичні методики (напр., опитувальник А. Басса і А. Дарки). Соціальному педагогу важливо звертати увагу на поведінкові особливості учнів-жертв булінг (дистанційованість від дорослих і дітей; негативізм при обговоренні теми булінгу; агресивність до дорослих і дітей тощо) емоційні стани (напруженість і страх при появі ровесників; образливість і дратівливість; смуток і нестійкий настрій), ознаки фізичного насильства (млявість, пригніченість, переляканість дитини; у дитини регулярно з'являються синці, садна, пошкодження, травми; дитина здригається від наближення агресора, або від різких рухів; дитина агресивна, часто б'ється; дитина боїться ходити до школи, відвідувати гурток тощо).

Вимірювачем показників групового критерію є метод соціометрії, який дозволяє вивчити міжособистісні взаємовідносини групи. За його допомогою з'ясовуються такі показники як: відсутність чи антисоціальний зміст групової діяльності; взаємодія в групі будується на принципі домінування; групова ієрархія формується за критерієм сили її учасників; бажаний соціальний статус досягається через приниження та обмеження інтересів інших учасників.

Наступним етапом соціально-педагогічної роботи з учнями-жертвами булінгу є *індивідуальна*

допомога. Основним засобом подолання комплексу жертви в учня є підняття його самооцінки. Тому, наперед, проводиться роз'яснювальна робота, мета якої – прийняття учнем своїх індивідуальних особливостей, зупинка процесу виправдання ним поведінки тих, хто його цькує чи нічого не робить для того, щоб зупинити процес знущань. Соціальний педагог в першу чергу повинен допомогти жертві:

- навчитись говорити «ні», щоб булер, який шукає в жертві ознаки слабкості, отримував рішучу відсіч;
- навчитись ходити, тримаючи себе впевнено, замість того щоб пересуватися, злякавшись, боязко озируючись;
- рекомендувати по можливості перебувати в групі інших учнів, але не поодиночі;
- запевнити, що дитина, яка стала жертвою булінгу, не винна в цьому;
- зрозуміти дитині, яка стала жертвою булінгу, що її люблять, адже дуже часто такі діти не вірять, що вони можуть комусь подобатися;
- позбавлятися тих поганих звичок, що сприяли булінгу (звичці ябедничати, скидати з парти речі інших дітей тощо);
- підтримувати сильні сторони, спираючись на позитивне.

Також для нормального розвитку та виходу із позиції жертви учень має постійно *спілкуватись з однолітками*. Це передбачає створення сприятливого середовища для дитини, в якому вона буде спроможна налагодити контакти зі своїми однолітками. Також батьки мають подбати про те, щоб створити дитині інші (додаткові) соціальні ролі. Йдеться про включення її до інших груп, зокрема – різних форм позашкільної освіти – секції, гуртки, літні табори. Цей підхід дозволить дитині знайти друзів за межами групи, в якій її цькують.

Важливо навчити учня *ігнорувати поодинокі випадки* глузування (оскільки вони спрямовуються саме на його реакцію), розрізняти жарти та образи. Однак, до цього має додатись і розуміння, що ігнорування нападків може бути лише тимчасовою тактикою виходу з конфлікту – як засіб отримання додаткового часу для обдумування подальших дій.

Необхідно, щоб учень навчився *відкрито висловлювати незадоволення* в разі систематичного здійснення булінгу. Він повинен вчитись наполягати на своєму, вірити постійно за себе та свої інтереси у скрутних ситуаціях. Це допоможе не застрягнути в статусі вічної «жертви». І для цього учневі потрібно допомогти зрозуміти свої інтереси та межі свого простору.

Важливим є інформування учня про те, до кого він може і має *звернутись за порадою у разі виникнення проблем*. Необхідно допомогти йому усвідомити, що існують «авторитетні дорослі», які завжди допоможуть вийти із будь-якої ситуації.

Ще одна тактика, яку рекомендують науковці, це спробувати потоваришувати з ініціатором булінгу, або ж принаймні знайти собі друга, який зміг би на горизонтальному рівні підтримати жертву у складних ситуаціях [2].

Іноколи доводиться вдаватися до крайніх засобів у сфері налагодження соціальних контактів а саме до *переведення учня до іншої школи*. Це дозволить змінити його соціальне оточення. Але при цьому важливо попрацювати над формуванням комунікативних навичок дитини, щоб у новому колективі не поновився статус «жертви».

Наступний етап соціально-педагогічної роботи з учнями-жертвами булінгу: *групова робота*, яка опирається на систему взаємодії учнів, класного керів-

ника і класу. Тут важливо спільно з класним керівником та іншими вчителями здійснити низку заходів і дій у класі, де виявлено жертву булінгу.

Важливо відразу припинити будь-які глузування з невдач однокласників, пояснюючи і роблячи суворі зауваження насмішникам. Також вчителям необхідно припинити будь-які зневажливі зауваження на адресу однокласників. Вчителі повинні знаходити можливість для жертви булінгу показати себе у вигідному світлі (напр., доручати відповідальні завдання, призначати на серйозні ролі). Допомагають об'єднати клас і спільні заходи, поїздки, постановки вистав тощо. Необхідно давати можливість дітям проявити себе і самоствердитись за рахунок своїх здібностей, а не за рахунок приниження інших.

Безперечно, важливо провести бесіду з агресорами про те, чому вони чіпляються до жертви, звернути їхню увагу на почуття жертви. У разі нерозуміння – попередити про кримінальну відповідальність. Адже реакція шкільного колективу на випадки булінгу є важливим аспектом у вирішенні цієї проблеми. Робота з винними може бути різноманітною. Іноді з ними встановлюють контакти та розмовляють індивідуально – без загроз. Але найчастіше використовуються такий підхід: соціальний педагог, взаємодіючи з жертвами, запрошує винних взяти участь у вирішенні ситуації. Цей підхід досить ефективний – особливо якщо дитина виявляє постійну схильність до насильства.

Однією зі складових групової роботи є проведення комплексу занять із учасниками освітнього процесу (орієнтованих на вихованців/учнів, їхніх батьків, педагогічних працівників та персонал закладу освіти) з використанням інтерактивних ігор, вправ та завдань різного ступеня складності. Так, формування доброзичливого й толерантного ставлення до людей в учнів має проходити через кожний урок. Для старших дітей слід акцентувати увагу на важливості інформації, яка буде представлена на занятті, мотивувати учнів до активної участі за допомогою відкритих і закритих запитань.

Значний потенціал у груповій роботі має метод групової підтримки (The Support Group Method), відомий як підхід «Не звинувачувати» («No Blame» – «Без провини»), який був розроблений в 1991 р. Б.Майнс і Д.Робінсоном (Великобританія). Цей незвичний підхід пропонує відмовитися від покарання булерів і спрямований на відновлення здорових відносин в учнівському колективі через покладання відповідальності за вирішення проблеми шкільного цькування на групу підтримки учня-жертви, залучаючи до її роботи кривдників, свідків, потенційних захисників та доброзичливих однокласників. Кожний учасник групи висловлює свої міркування як допомогти жертві відчувати себе краще [5; 7].

Ще одним важливим напрямом соціально-педагогічної роботи є налагодження *взаємодії з батьками* учасників булінгу. Для батьків жертви соціальний педагог надає низку рекомендацій як себе поводити з дитиною. Зокрема, батькам потрібно провести бесіди з дитиною і пояснити, що насильство неприйнятне в жодних проявах (ні щодо нього, ні від нього), що вона може поговорити з вами про проблеми, і разом ви неодмінно знайдете рішення. Варто переконати дитину, що проблема не в ній. Не можна лаяти дитину і звинувачувати у слабохарактерності. Таким чином потрібно її стимулювати до спілкування з батьками. Саме батьки можуть найбільш ефективно навчити учня відбивати напади, захищати себе та відстоювати особисті межі, розбираючи разом із ним ситуацію та продумавши стратегію відповіді кривднику.

Також батькам потрібно створювати сприятливий клімат удома: цікавитися дочками та синами, брати участь у їхньому житті; строго розмежовувати прийнятну та неприйнятну поведінку; подавати особистий позитивний приклад – не вдаватися до фізичної та словесної агресії, слухати та поважати інших, відкрито говорити про свої потреби та почуття, спокійно обговорювати розбіжності; пропагувати шанобливе ставлення до будь-яких зовнішніх та внутрішніх особливостей, толерантне ставлення.

Висновки. Одне з найважливіших завдань професійної діяльності соціального педагога – нівелювати умови виникнення шкільного булінгу та надавати кваліфіковану допомогу учасникам булінгу. Якщо виявляється випадок цькування в учнівському середовищі, то соціальному педагогу потрібно мати розроблену програму соціально-педагогічної

допомоги учням-жертвам булінгу, або ж бути готовим розробити таку програму під конкретний випадок. Власне соціально-педагогічна робота з учнями-жертвами булінгу має здійснюватися у кілька етапів. діагностичний який спрямований на виявлення випадків булінгу та вивчення булінг-структури у колективі; індивідуальна допомога учням-жертвам булінгу; групова робота, яка опирається на систему взаємодії учнів, класного керівника, вчителів і класу. Ще одним важливим напрямом соціально-педагогічної роботи є налагодження взаємодії з батьками учасників булінгу. Перспективами подальших досліджень є упровадження та перевірка ефективності комплексної програми соціально-педагогічної роботи з дітьми-жертвами булінгу, вивчення потенціалу міжгалузевої взаємодії у вирішенні проблеми булінгу.

Список використаної літератури

1. Лейн Д. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д.Лейна и Э. Миллера. СПб.: Питер. 2001. С.240–274
2. Ліщинська О. А. Профілактика психологічного насильства в сім'ї та в освітньому середовищі: методичні рекомендації. Національна академія наук педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ: «Міленіум», 2010. 68 с.
3. Про булінг (цькування) та як його подолати. Дітям, молоді та дорослим про важливе. Київ: ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2020. 40 с.
4. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2019 року № 2657-VIII. URL: <https://pedpresa.ua/196889-nabuv-chynnosti-zakon-shhodo-protidyiy-bulingu.html> (дата звернення: 19.02.2022)
5. Beck K. Bullying in German Schools: The School Social Work Role. International Network for School Social Work. URL: <https://www.talentia.fi/kouluku-raattorit/wp-content/uploads/sites/23/2018/08/Newsletter-April-2018-.pdf> (дата звернення: 19.02.2022)
6. Leyman H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*. № 5. P.119–126.
7. Robinson G., Maines B. Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method. SAGE Publications, 2008. 168 p.

References

1. Leyn, D. (2001). *Shkolnaya travlya (bullying). Detskaya i podrostkovaya psikhoterapiya* [School bullying. Child and Adolescent Psychotherapy]. Piter. [in Russian].
2. Lishchynska, O.A. (2010). *Profilaktyka psykholohichnoho nasylystva v simi ta v osvithnomu seredovyshchi* [Prevention of psychological violence in the family and in the educational environment. Milenium. [in Ukrainian].
3. Pro bulinh (tskuvannia) ta yak yoho podolaty. (2020). Diti, molodi ta doroslym pro vazhlyve [About bullying and how to overcome it. For children, young people and adults about the important]. Derzhavnyi instytut simeinoi ta molodizhnoi polityky. [in Ukrainian].
4. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shhodo protydii bulinhu (tskuvanniu) [About modification of some legislative acts of Ukraine concerning counteraction to bullying (harassment)]: Zakon Ukrainy vid 18.12.2019 roku # 2657-VIII. <https://pedpresa.ua/196889-nabuv-chynnosti-zakon-shhodo-protidyiy-bulingu.html> [in Ukrainian].
5. Beck, K. (2018). *Bullying in German Schools: The School Social Work Role*. International Network for School Social Work. <https://www.talentia.fi/kouluku-raattorit/wp-content/uploads/sites/23/2018/08/Newsletter-April-2018-.pdf>
6. Leyman, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119–126.
7. Robinson, G., & Maines, B. (2008). *Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method*. SAGE Publications.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 31.03.2022 р.

Lisovets Oleg

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine

CONTENT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO STUDENTS-VICTIMS OF BULLYING

Abstract. The article considers the problem of social and pedagogical assistance to students who are victims of bullying. Its purpose is to analyze the content of social and pedagogical assistance to students who are victims of bullying in an educational institution. Research methods applied: systematization and analysis of scientific and pedagogical literature on the problem of social and pedagogical assistance to victims of bullying; classification of forms and methods of social and pedagogical work with students who are victims of bullying at different stages; generalizations to formulate research conclusions. It is determined that assistance to children victims of bullying is an important area of social and pedagogical work, should be comprehensive and multilevel, not limited to work with a child who has become a victim of school bullying. The stages of social and pedagogical assistance are analyzed: diagnostic; individual assistance to students who are victims of bullying; group work, which is based on the system of interaction of students, class teacher, teachers and class, parents of bullies. It was found that social and pedagogical work with students who are victims of bullying should be carried out using both traditional and innovative methods of work: conversations, individual consultations, correctional and developmental classes, group classes with elements of training, communication hours, etc. Because bullying is a deliberate, group, conscious, and organized process,

it cannot be stopped without the intervention of professionals (educators, psychologists, social educators) and parents. This involves purposeful anti-bullying work, which requires the involvement of all available resources of the educational institution and the child's environment.

Key words: bullying, victim of bullying, educational institution, social pedagogue, social and pedagogical assistance.

УДК 371.336:808
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.174-177

Лобачова Ірина Миколаївна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедра теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Україна
sbitneva.irina@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-7102-1915>

«НАУКОВА КОМУНІКАЦІЯ» У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ

Анотація. Статтю присвячено проблемі функціонування курсу «Наукова комунікація» в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта як наукового підґрунтя для проведення різних видів наукових досліджень, обговорення складних проблем на основі наукової полеміки, дискусій, суперечок, диспутів тощо для вирішення нагальних проблем у галузі початкової освіти. Мета статті – визначити функціональне навантаження курсу «Наукова комунікація» у формуванні мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ. У статті охарактеризовано структурні компоненти навчальної дисципліни та окреслено їхню квітесенцію у формуванні мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ. У розвідці використано такі методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, описовий метод, що дали можливість детально розглянути подану проблему та зробити висновки щодо доцільності функціонування дисципліни «Наукова комунікація» в освітньому процесі ЗВО спеціальності 013 Початкова освіта для розвитку мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ. Визначено, що метою вивчення курсу «Наукова комунікація» є формування системи теоретичних і методичних знань про наукову комунікацію, її основні складники, новітні тренди та технології і вмінь їх застосовувати під час пошуку інформації та поширення результатів дослідження; забезпечення підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного виявляти стійкі фахові знання української/іноземної мов і професіоналізм під час обміну науковою інформацією в галузі початкової освіти. У статті окреслено завдання навчальної дисципліни «Наукова комунікація», загальні та спеціальні компетентності, програмні результати навчання відповідно до освітньої програми «013 Початкова освіта»; інноваційні підходи і методи навчання. З'ясовано, що набуті знання, уміння, навички, професійна компетентність сприятимуть розвитку мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ не лише впродовж здобуття вищої освіти, а й у подальшій професійній діяльності під час самоосвіти, саморозвитку і самовдосконалення.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мовна особистість, наукова комунікація, освітній простір, учитель початкових класів НУШ.

Вступ. Науковий освітній простір детермінує нові підходи до наукової комунікації, що дозволяє конструктивно будувати процес здобуття й обміну інформацією та досвідом між науковцями-практиками. Наукова комунікація як важлива сфера людської діяльності та пізнання, значуща форма колективної взаємодії фахівців різних галузей знань і різної мовної належності є затребуваним об'єктом дослідницького інтересу, актуальним у професійному навчанні як рідної, так й іноземної мов.

Сучасна наукова комунікація характеризується такою здатністю, що дозволяє використовувати декілька методів встановлення зв'язку між науковцями та передачі інформації незалежно від місця знаходження, часу та типу електронного пристрою. Цілеспрямоване застосування різних способів наукової комунікації дозволяє вирішувати різноаспектні наукові задачі, пов'язані з добром, аналізом і передачею корисної інформації з урахуванням дотримання етичних норм і правил. Наукові комунікації активно використовуються під час проведення різних видів наукових досліджень, обговорення складних проблем на основі наукової полеміки, дискусій, суперечок, диспутів тощо [5, с. 151].

Освіта сьогодення є потужним двигуном розвитку особистості в соціальному аспекті й орієнтована на широке використання різних видів наукової інформації. Уміння застосовувати наукову комунікацію в дослідницькій діяльності є однією з умов готовності здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта до успішного проведення наукових досліджень як під час навчання, так і в подальшій професійній діяльності для

вирішення нагальних проблем у сфері початкової освіти шляхом конструктивного діалогу в науковому колі вчених-практиків. Для вирішення цього багатоаспектного питання потрібно в освітній процес ЗВО імплементувати функційне дидактичне забезпечення, сучасні інноваційні технології та інтерактивні методи навчання. Усе це сприятиме становленню і розвитку мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ як дослідника, здатного логічно усно та письмово висловлювати свої думки під час обговорення проблем, розумно відстоювати свою думку і толерантно сприймати погляди інших комунікантів, дотримуючись етичних норм і правил ведення діалогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання наукової комунікації має значну кількість різноаспектних наукових напрацювань: досліджено поняття «наукова комунікація» (О. Бачинська, Т. Кагиш, О. Полянсько, Г. Тригуб, Т. Ярошенко та ін.); проаналізовано її теоретико-прикладний аспект (Н. Данилевська, М. Кожина, С. Ракитіна, М. Уткіна, І. Синиця та ін.); розглянуто наукову комунікацію в межах прагматичного аспекту (О. Балацька, О. Гнезденко, А. Павлова І. Холявко, О. Шатілова та ін.); здійснено моніторинг розвитку наукової комунікації в Україні (І. Боришевська, Л. Литвінова, В. Паламарчук, В. Хоренженко та ін.); досліджено культура наукового мовлення (Н. Бабич, Л. Кравець, І. Кондратів, Л. Мацько, О. Семенов та ін.) тощо. Наявні наукові роботи **актуалізують** дослідження в руслі функціонування наукової комунікації в загальному розвитку мовної особистості майбутнього педагога як домінантної компоненти сучасного науковця-практика.

Метою статті є визначити роль навчальної дисципліни «Наукова комунікація» в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта; охарактеризувати її структурні компоненти та окреслити їхню квінтесенцію у формуванні мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ. Для реалізації поставленої мети використано такі **методи дослідження**: аналіз, синтез, узагальнення, описовий метод, що дали можливість детально розглянути подану проблему та зробити висновки щодо доцільності функціонування дисципліни «Наукова комунікація» в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта для розвитку мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ.

Виклад основного матеріалу. Інструментом для здійснення наукових комунікацій є мова і мовлення. Володіння ними дозволяє комунікантам грамотно, ясно, точно і зрозуміло висловлювати свої думки під час наукової комунікації (наукова полеміка, дискусія, суперечка тощо), не порушуючи насамперед етичні правила. Здобувач вищої освіти, що майстерно володіє словом і логікою, може досягти успіхів у науковій і професійній діяльності.

Програма навчальної дисципліни «Наукова комунікація» охоплює п'ять тем, де розглянуто особливості та засоби наукової комунікації, зміст і специфіка наукової полеміки, дискусії та суперечки, види письмових наукових комунікацій і правила мовленнявого етикету, а також методичний інструментарій, що використовується на заняттях з аналізу формування вмінь і навичок наукової комунікації. Зазначимо, що комунікативний аспект наукової думки в сучасному соціокультурному просторі має вагоме значення під час організації наукового діалогу вчених із галузі початкової освіти, «які не лише передають інформацію, але й формують ставлення наукового співтовариства до певної проблеми» [4, с. 85].

«Наукова комунікація» – навчальна дисципліна, освоєння якої покликане сприяти вдосконаленню знань здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта про прагматичний аспект мови, розвитку високого рівня лінгвістичної та соціокультурної компетентностей, створенню передумов для здійснення ефективної україномовної/англомовної комунікації. Інтегрований підхід до вивчення такого складного феномена, як наукова комунікація не лише дозволяє оптимізувати навчальний процес шляхом розвитку гнучкості когнітивно-мовленнєвих механізмів, критичного мислення студентів, а й закладає основи для вдосконалення лінгвокреативної діяльності майбутніх фахівців із початкової освіти, формування їхньої професійної компетентності.

Метою вивчення навчальної дисципліни «Наукова комунікація» є формування системи теоретичних і методичних знань про наукову комунікацію, її основні складники, новітні тренди та технології і вмінь їх застосовувати під час пошуку інформації та поширення результатів дослідження; забезпечення підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного виявляти стійкі фахові знання української/іноземної мов та професіоналізм під час обміну науковою інформацією (ідеями, поглядами, знаннями, повідомленнями, результатами наукових досліджень тощо) у межах професійної комунікації; підготовка фахівців у галузі початкової освіти, які володіють знаннями специфіки наукової комунікації, необхідними та достатніми для адекватного сприйняття, аналізу та оцінки оригінальних фахових наукових текстів у всьому їхньому

жанровому різноманітті, а також практичними вміннями та навичками використання отриманих знань у подальшій науково-дослідній і науково-педагогічній діяльності [2, с. 108].

Завданнями навчальної дисципліни «Наукова комунікація» передбачено:

- 1) отримання інформації про сутність наукової комунікації, специфіку наукового дискурсу як особливого типу інституційної взаємодії;
- 2) ознайомлення з концептуально-термінологічною системою сучасної теорії комунікації та лінгвістичної аргументології як її частини;
- 3) засвоєння способів вербалізації аргументативних структур, прийомів стратегічної організації наукового дискурсу;
- 4) розуміння специфіки різних форм та видів наукової комунікації;
- 5) засвоєння нормативних вимог до структурного, вербального та стратегічного рівня наукової комунікації;
- 6) формування лінгвістичної, соціокультурної, дослідницької компетенції у процесі теоретичного та практичного освоєння закономірностей науково-комунікативної діяльності;
- 7) ефективне здійснення усної та письмової наукової комунікації на основі сучасних принципів організації професійно-дослідницької діяльності.

Освоєння навчальної дисципліни «Наукова комунікація» має забезпечити формування таких загальних і спеціальних компетентностей відповідно до освітньої програми «013 Початкова освіта»: ЗК-3 (здатність до проведення досліджень на відповідному рівні); ЗК-5 (здатність працювати автономно); СК-1 (здатність реалізовувати концептуальні засади, цілі, завдання, принципи функціонування системи освіти в професійній діяльності, усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі); СК-2 (здатність спілкуватися академічною українською та іноземною мовами в усній та письмовій формах, використовувати різні стратегії комунікації, формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною).

Програмними результатами освоєння навчальної дисципліни «Наукова комунікація» відповідно до освітньої програми визначено такі: ПРН-1 (критично осмислювати та інтегрувати знання про концептуальні засади, цілі, завдання, принципи функціонування початкової освіти в Україні у перебігу розв'язання складних задач у широких мультидисциплінарних контекстах); ПРН-2 (спілкуватися академічною українською та іноземною мовами в усній та письмовій формах, використовувати комунікативні стратегії, формувати в учнів здатність до взаєморозуміння, міжособистісної взаємодії); ПРН-3 (застосовувати інноваційні технології в навчанні освітніх галузей початкової школи в стандартних, нестандартних та невизначених ситуаціях); ПРН-8 (відповідати критеріям академічної доброчесності у власній науково-пошуковій діяльності в галузі початкової освіти); ПРН-9 (планувати, організовувати і здійснювати наукові (експериментальні) дослідження у сфері початкової освіти; аналізувати, узагальнювати й презентувати результати дослідження; доводити власну наукову позицію); ПРН-10 (складати програму саморозвитку та самовдосконалення, обирати ефективний інструментарій самопрезентації результатів власної професійної діяльності, створювати власний професійний імідж) [3].

Зазначимо, що здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта мають опанувати нормативні вимоги до структур-

ного, вербального та стратегічного рівнів наукової комунікації; володіти навичкою адекватного сприйняття оригінальних науково-методичних текстів у всьому їхньому жанровому різноманітті; навичкою комплексного аналізу наукових текстів з урахуванням їхніх системно-структурних та лінгвопрагматичних особливостей; навичкою вільного та усвідомленого здійснення всіх видів мовленнєвої діяльності з використанням характерних для наукової комунікації мовних засобів.

Зазначимо, що досконале володіння мовно-мовленнєвими навичками та дотримання мовленнєвого етикету дозволить майбутнім учителям початкових класів НУШ вдало будувати діалог з урахуванням мети комунікативної ситуації. Ураховуючи вищевикладене, завданнями курсу «Наукова комунікація» під час становлення мовної особистості вчителя початкових класів НУШ також передбачено розвиток і вдосконалення таких рівнів мовно-мовленнєвої вправності, як: 1) рівень мовної правильності; 2) рівень інтеріоризації; 3) рівень насиченості мовою; 4) рівень адекватного вибору; 5) рівень володіння фаховою метамовою; 6) рівень мовного іміджу соціальних ролі. Усі рівні взаємопов'язані між собою і сприяють організації ефективної комунікації [1, с. 110].

Запланованих результатів навчання дозволяють досягти такі інноваційні підходи і методи:

- евристичний підхід (передбачає творчу самореалізацію під час створення освітніх продуктів; індивідуалізацію навчання через можливість самостійно ставити цілі, здійснювати рефлексію власної освітньої діяльності);
- практико орієнтований підхід (передбачає освоєння змісту освіти через вирішення практичних завдань; набуття навичок ефективного виконання різних видів професійної діяльності);
- метод аналізу конкретних ситуацій – кейс-метод (набуття студентом знань і вмінь для вирішення практичних завдань; аналіз ситуації, використовуючи професійні знання, власний досвід, додаткову літературу та інші джерела);
- метод проектного навчання (спосіб організації навчальної діяльності, що розвиває актуальні для навчальної та професійної діяльності навички планування, самоорганізації, співробітництва та створення власного продукту; опанування навичок для вирішення дослідницьких, творчих, соціальних і комунікаційних завдань);
- метод навчальної дискусії (участь студентів у цілеспрямованому обміні думками, ідеями для пред'явлення та/або узгодження наявних позицій щодо певної проблеми);
- методи розвитку критичного мислення, які є системою, що формує навички роботи з інформацією під час читання та письма;
- метод ділової гри, який є видом імітаційно-рольового моделювання, де ігрова ситуація максимально наближена до вирішення реальних проблем професійної діяльності; під час ділових ігор студенти на-

бувають конкретного професійного досвіду, розвивають творче мислення, набувають досвіду соціальних відносин тощо.

Звернімо увагу на організацію самостійної роботи здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Запропоновані форми роботи допоможуть ефективному засвоєнню теоретико-практичного пласту знань щодо особливостей наукового комунікативного простору: пошук та огляд науково-навчальної літератури, зокрема е-джерела, з індивідуально заданої проблеми курсу; робота з лексикографічними джерелами (укладання словника науково-лінгвістичних термінів); підготовка до проведення бесід, колоквиумів, виконання контрольних (самостійних) робіт; презентацій творчих проєктів, тематичних повідомлень; підготовка до аналізу кейсів; до участі в ділових іграх; аналіз різних типів дискурсу в межах наукової комунікації; дослідницька робота, що передбачає створення авторської наукової продукції, що актуалізує знання різних видів і форм наукової комунікації тощо.

Зазначимо, що окреслені інноваційні підходи і методи навчання за умови правильного і доцільного використання на певному етапі навчання дозволяють здійснити і контроль набутих знань і вмінь здобувачів вищої освіти (презентація командного проєкту; презентації та виступи на наукових заходах тощо).

Викладений матеріал дозволяє зробити **висновки** про те, що опанування курсу «Наукова комунікація» дозволяє здобувачам вищої освіти засвоїти теоретичні засади дослідження наукової комунікації; форми і види науково-гуманітарної комунікативної практики; поняття електронної комунікації; функціонально-стильові особливості наукової комунікації; концептуально-термінологічну систему аргументології; метод комплексної реконструкції аргументаційних моделей; особливості мовної репрезентації аргументів; чинники підвищення ефективності аргументації в дискурсі методологічного знання; національно-культурні особливості усної та письмової наукової комунікації; бути здатними використовувати тактику оптимального та емоційного зближення з адресатом у науковій комунікації; діалогічні форми наукової комунікації (наукова бесіда, наукова дискусія, наукова полеміка); монологічні форми представлення наукового знання (наукове повідомлення, наукова доповідь, виступ захисту магістерської роботи тощо); механізм зворотного зв'язку в усній та письмовій комунікації тощо. Набуті знання, уміння, навички, професійна компетентність сприятимуть розвитку мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ не лише впродовж здобуття вищої освіти, а й у подальшій професійній діяльності під час самоосвіти, саморозвитку і самовдосконалення. У подальших розвідках заплановано дослідити особливості формування індивідуального стилю дослідника в умовах наукової комунікації для створення конструктивного наукового діалогу.

Список використаної літератури

1. Кондратів І. Культуромовний потенціал професійної наукової комунікації. *Молодий вчений*. 2017. Випуск 4.3 (44.3), квітень. С. 109–113.
2. Лобачова І. М. Шляхи розвитку професійної мовленнєвої компетенції студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2015. Випуск 35. С. 107–109.
3. Освітня програма зі спеціальності 013 Початкова освіта для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. ДВНЗ «ДДПУ», 2021. 20 с.
4. Холявко І. Наукова комунікація в руслі прагматичної інтерпретації. *Вчені записки ТНУ імені В.І.Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Том 31 (70). №2. Ч.1. С. 84–89.
5. Lobachova I. The Ways of Forming Speech Competence of Prospective Primary School Teachers in the Ukrainian Language & Speech Culture Course. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ. 2017. Вип. 6. С. 150–158.

References

1. Kondrativ, I. (2017). Kulturomovnyi potentsial profesiinoi naukovoï komunikatsii [Language and Cultural Potential of Professional Scientific communication]. *Young Scientist*, 4.3 (44.3), April, 109–113 [in Ukrainian].
2. Lobachova, I. M. (2015). Shliakhy rozvytku profesiinoi movlennievoi kompetentsii studentiv osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia «mahistr» [The Ways of Developing the Professional Speech Competence of Students of the Educational and Qualifying Level of “Master”]. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 35, 107–109 [in Ukrainian].
3. Osvitnia prohrama zi spetsialnosti 013 Pochatkova osvita dlia zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational Program in Specialty 013 Primary Education for Students of the Second (Master’s) Degree of Higher Education]. SHEI “DSPU”, 2021. 20 p.
4. Kholiavko, I. V. (2020). Naukova komunikatsiia v rusli prahmatychnoi interpretatsii [Scientific Communication in the Framework of Pragmatic Interpretation]. *Scientific notes of TSU named after V. I. Vernadskyi. Series: Philology. Social communications*, 31 (70), 2 (1). 84–89 [in Ukrainian].
5. Lobachova, I. (2017). The Ways of Forming Speech Competence of Prospective Primary School Teachers in the Ukrainian Language & Speech Culture Course. *Professionalism of a teacher: theoretical and methodological aspects*, 6, 150–158.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Lobachova Iryna

Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor
Primary Education Theory and Practice Department
SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, Ukraine

“SCIENTIFIC COMMUNICATION” IN CREATING THE LANGUAGE PERSONALITY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER OF NUSH

Abstract. The article deals with the functioning of the course “Scientific Communication” in the educational process of students of the second (master’s) degree of higher education in specialty 013 Primary education as a scientific basis for various types of research, discussion of complex problems based on scientific controversy, discussions of urgent problems in the field of primary education. The purpose of the article is to determine the functional point of the course “Scientific Communication” in the formation of the language personality of the future primary school teacher of NUSH. The article describes the structural components of the discipline and outlines their quintessence in the formation of the language personality of the future primary school teacher of NUSH. To achieve this goal, the following research methods are used: analysis, synthesis, generalization, descriptive method, which made it possible to consider the problem in detail and draw conclusions about the feasibility of the discipline “Scientific Communication” in the educational process of students of the second (master’s) degree of higher education in specialty 013 Primary education for the development of language personality of the future primary school teacher of NUSH. It is found out that the purpose of studying the course “Scientific Communication” is to form a system of theoretical and methodological knowledge about scientific communication, its main components, latest trends and technologies and skills to apply them in information retrieval and dissemination of research results; providing training for a highly qualified specialist capable of demonstrating stable professional knowledge of the Ukrainian/English languages and professionalism during the exchange of scientific information in the field of primary education. The article outlines the objectives of the discipline “Scientific Communication”, general and special competencies in accordance with the educational program “Primary Education”; program results of studying; innovative approaches and methods (heuristic approach, practice-oriented approach, method of analysis of specific situations, method of project-based learning, method of educational discussion, methods of developing critical thinking, etc.). It is stressed that the acquired knowledge, skills, abilities and professional competence will contribute to the development of the language personality of the future primary school teacher of NUSH both while higher education and in further professional activities during self-education, self-development and self-improvement.

Key words: communicative competence, language personality, scientific communication, educational space, primary school teacher of NUSH.

УДК 364.29:331.105.316
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.178-181

Лях Тетяна Леонідівна

кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
t.liakh@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-8807-0497>

Спіріна Тетяна Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
t.spirina@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-0287-7343>

Лехолетова Марина Миколаївна

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
m.lekholetova@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-4055-991X>

МЕТОДИ ОЦІНКИ ТЕРИТОРІАЛЬНОЮ ГРОМАДОЮ ВЛАСНИХ ПОТРЕБ

Анотація. Важливим аспектом прийняття відповідальних управлінських рішень щодо успішного розвитку територіальних громад є необхідність оцінки ними власних потреб. Закон України «Про соціальні послуги» визначає основні організаційні та правові засади надання соціальних послуг, спрямованих на профілактику, подолання або мінімізацію наслідків складних життєвих обставин: невиліковна хвороба, інвалідність, безробіття, малозабезпеченість, домашнє насильство, ухилення батьків або осіб, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків з виховання дитини, похилий вік чи шкода, завдана конфліктом, війною тощо. На думку авторів статті, залучення фахівцями з соціальної роботи мешканців територіальної громади до оцінки її проблем, створення ініціативних груп для вирішення визначених соціальних проблем сприяють не тільки соціальній згуртованості, а й спричиняють дієвий розвиток громади. Оцінка громадою власних потреб передбачає сім фаз: формування груп з проведення оцінки; визначення мети оцінки; отримання підтримки значущого середовища; планування проведення оцінки; проведення оцінки; формування ініціативних (робочих) груп; інформування громади про результати оцінки. Для оцінки територіальною громадою власних потреб автори пропонують застосовувати такі методи оцінки громадою власних потреб, як: лінії часу, картування, майстерня, матриця.

Ключові слова: громада, оцінка потреб, методи, соціальні послуги, складні життєві обставини, територіальна громада.

Вступ. В Україні, завдяки реформі децентралізації влади, територіальні громади отримали більшу свободу та автономність, зокрема, з розвитку системи соціальних послуг відповідно до актуальних соціальних проблем конкретної громади. У територіальних громадах усе активніше впроваджують оцінку потреб громади, розуміючи її важливість. Однак, за цією концепцією, часто мешканці громади є лише об'єктами вивчення ситуації, що не сприяє їхній соціальній активності, залученню до вирішення соціальних проблем територіальної громади.

Тому, на думку авторів статті, важливо розвивати різні підходи до оцінювання потреб громади силами її мешканців – тобто, впроваджувати оцінку громадою власних потреб.

Оцінка територіальною громадою власних потреб є на сьогоднішній день ключовою складовою прийняття відповідальних, ефективних управлінських рішень щодо успішного розвитку громади. Саме залучення громади до оцінки власних потреб допомагає перетворювати її мешканців на суб'єкти позитивних змін у громаді. Розглянемо детальніше можливі методи оцінки громадою власних потреб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання роботи з громадою та визначення ролі соціального працівника у роботі з громадами досліджували такі науковці, як О.Безпалько, Т.Семигіна [1], Г.Слозанська, Ю.Швалб, основи фінансової

спроможності територіальних громад розглядалися у працях А.Аффлека, Дж.Кендалла, Р.Масгрейва, М.Міллера, Е.Остром, Д.Фуллера, використання інформаційних систем і технологій з метою задоволення потреб територіальних громад вивчали Ю. Дітковська, О. Дудкіна, надання публічних послуг органами місцевого самоврядування розглядали Д.Жерліцина, О.Скороход, О.Євтушенко; реформування системи соціальних послуг вивчали О.Крентовська, О.Міняйло та ін.

Мета статті. Наразі, соціальна робота в громадах має відповідати потребам населення в соціальних послугах, тому ґрунтовного вивчення потребує питання методів оцінки територіальною громадою власних потреб у соціальних послугах. У статті застосовані **методи дослідження:** аналіз та узагальнення – для характеристики методів оцінки територіальною громадою власних потреб.

Виклад основного матеріалу. Оцінка територіальною громадою власних потреб (далі – ОГП) – це комплекс методів і підходів, що дозволяють людям визначати проблеми територіальної громади, аналізувати їх та приймати рішення, які впливають на їхнє життя в громаді.

Оцінка громадою власних потреб передбачає 7 фаз: формування груп з проведення оцінки; визначення мети оцінки; отримання підтримки значущого середовища; планування проведення оцінки; прове-

дення оцінки; формування ініціативних (робочих) груп; інформування громади про результати оцінки [2]. Так, фахівець із соціальної роботи, який планує запроваджувати ОГП, повинен підготувати команду з числа зацікавлених в оцінці осіб. Важливою мовою є обізнаність членів цієї команди з методами ОГП. На наступному етапі команда повинна чітко визначити мету майбутньої оцінки, а також узгодити процедури з представниками місцевої влади і активістами територіальної громади, заручитися їхньою підтримкою, тим самим, зміцнивши свою команду. Від цього моменту команда фокусується на частині певної території громади, мешканцям якої буде запропоновано оцінити власні потреби, визначаються ресурси, відбувається підготовка до оцінки: рекламна кампанія,

запрошення до участі, підготовка ресурсного забезпечення та розподіл ролей в команді.

На наступному етапі відбувається процедура оцінки територіальною громадою власних потреб. Членам громади, які зібрались в приміщенні, або в парку, пропонується визначити проблеми власної громади.

З цією метою найчастіше застосовуються такі методи збору, як: лінії часу, картування, майстерня, матриця [3]. Вибір методу оцінювання залежить від наявності фахівців, ресурсів та власне потреб, на які спрямоване оцінювання. Крім того, можливим є поєднання вказаних нижче методів для проведення оцінювання, що дозволить отримати більш об'ємну та достовірну інформацію (рис. 1).

Метод «Лінії часу»	- аналіз ситуації, - обговорення подій з огляду на їх позитивний чи негативний вплив на життя спільноти.
Метод збору даних «Картування»	- графічна презентація уявлень про соціальні й соціально-просторові об'єкти та процеси, - адаптування інформації для різних груп населення, - дозволяє оцінити доступність соціальних послуг.
Метод «Майстерня»	залучення усіх мешканців громади до виявлення та групування потреб, об'єднання найрізноманітніших аспектів життя з метою трансформації думок, почуттів і поведінки.
Метод «Матриця»	визначення пріоритетності потреб на основі певних критеріїв для виконання, в першу чергу, важливих і термінових завдань.

Рис. 1. Методи оцінки потреб територіальної громади

Стисло схарактеризуємо кожний із вище згаданих методів.

Метод «Лінії часу» носить ретроспективний характер і використовується переважно для аналізу ситуації, обговорення подій з огляду на їх позитивний чи негативний вплив на життя спільноти. У процесі використання даного методу вже можуть бути окреслені деякі потреби, що існують у громаді.

На початку ведучий малює на папері пряму горизонтальну лінію, яка відображатиме певний період часу, і відмічає на ній роки.

Кожний учасник ОГП отримує 10 карток (аркуш А-5). Усім пропонується пригадати і записати на окремій картці одну подію, яка певним чином (позитивно чи негативно) вплинула на розвиток їхньої громади.

Після цього ведучий об'єднує учасників у чотири групи. Протягом 15 хв. кожна група обговорює та фіксує на невеликих картках (одна подія – одна картка) події, які певним чином (позитивно чи негативно) вплинули на розвиток громади.

Наступний етап передбачає обговорення групами важливих для громади потреб за конкретний (вказаний на лінії часу) часовий проміжок. Коментуючи свої картки, групи розміщують їх вздовж лінії в хронологічному порядку: картки з подіями, які позитивно позначилися на розвитку територіальної громади, розташовують над лінією, а ті картки, що містять події, які негативно вплинули на розвиток громади,

розташовують під лінією часу – конкретним часовим проміжком.

Якщо події, зафіксовані на картці збігаються, картки кладуть одна на одну.

Наприкінці ведучий ставить учасникам ОГП ряд питань: Що з того, що відбулося і мало певні наслідки, вам би хотілося змінити на краще? Які проблеми в громаді ми можемо визначити на основі ваших напрацювань?

Другий ведучий час обговорення фіксує проблеми, які називає група на аркуші формату А 1.

Отже цей метод має ретроспективний характер і використовується переважно для аналізу ситуації, обговорення подій з огляду на їх позитивний чи негативний вплив на життя громади. У процесі його використання вже можуть бути окреслені деякі проблеми, що існують у громаді. Хоча основна його мета – створити спільне інформаційне поле, сприяти розвитку довіри та групової згуртованості, налаштувати на конструктивну роботу.

Створювати карти території, на яких проживають громади та на їх основі визначати потреби громади допоможе метод збору даних «Картування». Це метод, який дає можливість графічної презентації уявлень про соціальні й соціально-просторові об'єкти та процеси через їх відображення у вигляді карт. Картування має значні можливості для адаптування інформації для різних груп населення та дозволяє оцінити доступність соціальних послуг.

Об'єднавшись за ознакою спільної території, учасники створюють карту своєї територіальної громади, наносячи на неї об'єкти, установи, організації, що заважають розвитку громади, небезпечні для її мешканців. На підставі цієї інформації члени груп формують відповідні соціальні проблеми, які спричиняють ці об'єкти, установи тощо.

Після такої візуалізації групи презентують свої напрацювання: називають проблеми громади, які вони визначили на основі своїх карт, а ведучий записує їх на плакаті «Проблеми громади...».

Виявити, згрупувати та пріоритизувати потреби громади дозволяє метод «Майстерня». Для цього ведучий роздає учасникам картки, на яких вони фіксують проблеми не більше 5, (по одній на кожній картці), вибираючи їх із переліку проблем, які були напрацьовані в ході виконання попередніх вправ. Кожний може занотувати 3-5 проблем. Далі ведучий об'єднує учасників у групи по 4-6 осіб. У кожній групі учасники обговорюють сформульовані проблеми, визначають спільні та відмінні й на окремих картках занотовують сформульовані проблеми, які група в результаті обговорення визначила як найбільш актуальні.

Кількість проблем, які ведучий пропонує визначити, залежить від того, скільки учасників візьмуть участь в ОГП. Але оптимальна кількість визначених проблем має бути 3-5.

На наступному етапі відбувається групування визначених проблем. Представники груп по черзі зачитують сформульовані проблеми. Ведучий розміщує картки на видному місці (на стіні чи підлозі), об'єднуючи їх із подібними на основі узгоджених у групі критеріїв.

Картки зі схожими за суттю проблемами складаються одна на одну (слід обрати найточніше формулювання), а з різними – в стовпчик.

Останній етап за цим методом передбачає обговорення сформульованих соціальних проблем.

Часом важко зрозуміти, що робити з усім визначеним списком потреб територіальної громади, через те, що вони завжди знаходяться в перевантаженому стані. Тому, важливо вміти розставляти їх таким чином, щоб першочергово були виконані важливі і термінові завдання. Для цього можна використати метод «Матриця». За допомогою цього методу, на основі певних критеріїв, можна навчитись визначати пріоритетність потреб громади (рис. 2).

Формулювання проблем	Критерій <i>Наприклад:</i> швидкість вирішення проблеми	Критерій <i>Наприклад:</i> дешевизна	Критерій <i>Обов'язковий критерій:</i> можливість вирішення проблеми власними силами	Загальна сума балів
<i>Наприклад:</i> Відсутність дитячого ігрового майданчика в місцевому парку відпочинку				
...				
...				

Рис. 2. Приклад оформлення таблиці для пріоритизації визначених проблем територіальної громади

Ведучому необхідно завчасно створити матрицю, склеївши разом 4 аркуша фліпчарту.

Далі необхідно звести в єдиний список потреби, що були сформульовані учасниками в процесі використання методів ОГП, і занотувати у лівій колонці матриці зверху вниз, а критерії, за якими вони будуть оцінюватися, зафіксувати в інших колонках зверху і зліва направо.

Для визначення пріоритетності потреб, їх кількість має бути не більше 10. У разі, якщо потреб визначено більше, то має враховуватись їх повторюваність. Навіть якщо ОГП була проведена у кількох групах одночасно, то їх потрібно звести до єдиної матриці. Щоб визначити пріоритетність потреб всі учасники запрошуються до однієї зали, якщо до цього етапу вони були розведені по різних аудиторіях. Далі, разом з учасниками групи, визначаються критерії для визначення пріоритетні потреб. Наприклад, це можуть бути критерії пов'язані з важливістю за наслідками; терміном та можливістю забезпечення потреб власними силами; необхідними ресурсами; матеріальними витратами для вирішення питання.

Критерії для конкретної громади визначаються групою, яка готує та проводить оцінку потреб. Їхня кількість має бути в межах від двох до чотирьох та обов'язковим критерієм повинен бути: можливість забезпечення потреб власними силами.

Оцінювати визначені потреби можна у балах із використанням заздалегідь підготовлених ведучим фішок, які легко полічити. Оцінювання учасниками потреб відбувається по черзі за усіма критеріями. Для цього необхідно на матриці розмішувати необхідну кількість фішок, при цьому більшість фішок віднести до найбільш пріоритетних потреб, а меншу кількість або жодної фішки – менш пріоритетним відповідно до зазначеного критерію.

Після оцінювання обирається «лічильна комісія», якій необхідно підрахувати кількість фішок у кожній клітинці, а також загальну суму з кожної потреби. В результаті має бути визначено три найпріоритетніші потреби.

Наприкінці відбувається формування ініціативної групи щодо забезпечення визначених потреб. При цьому, не обов'язково, щоб усі учасники ОГП увійшли до складу ініціативної групи. Вони можуть приєднатися згодом коли необхідно буде робити конкретні дії щодо вирішення, забезпечення потреб громади.

Саме у такий спосіб члени громади активізуються і перетворюються на суб'єктів позитивних перетворень у власній громаді.

Фахівці з соціальної роботи мають важливе завдання – надихнути людей і зробити так, щоб вони самі ухвалювали рішення і відчували відповідаль-

ність за можливий результат. Внесок кожної людини в цей процес оцінюється однаково, і дуже важливо, що фахівці з соціальної роботи не мають особливого статусу або привілеїв, а діють на засадах партнерства і рівності.

Висновки. Необхідною складовою активізації територіальної громади є розвиток участі її членів у оцінці власних потреб, плануванні та впровадженні змін. Участь – це активне залучення умів, сердець та енергії людей у процес їх власного зцілення та роз-

витку задля покращення якості життя. З огляду на природу самого розвитку, очевидним є висновок, що якщо немає значущої й дієвої участі членів громади в її житті, немає й дієвого її розвитку. Підсумовуючи усе вищезазначене, можна зробити висновок, що визначення територіальною громадою власних потреб є актуальним питанням для України на сьогоднішній день, а практика використання фахівцями з соціальної роботи методів оцінки громадою власних потреб потребує мультиплікації.

Список використаної літератури

1. Лиховид Д. О., Семігіна Т. В. Чи можлива самоорганізація територіальних громад в Україні? *Наукові записки. Політичні науки*. Том 173. 2015. С.67–71.
2. Технології активізації громади: метод. посіб. / автори-упоряд.: О.В.Безпалько, Т.П.Авельцева, Н.І.Мацевко; за заг. ред. О.В.Безпалько. Київ: Наук. світ, 2006. 90 с.
3. Слозанська Г.І. Організація громади як метод соціальної роботи в громаді. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2016. № 16. С.130–136.

References

1. Likhovid, D.O., & Semigina, T.V. (2015). Chy mozhlyva samoorganizatsiia terytorialnykh hromad v Ukraini? [Is it possible to self-organize territorial communities in Ukraine?]. *Scientific Notes. Political science*, 173, 67–71. [in Ukrainian].
2. Bezpalko, O.V., Aveltseva, T.P., & Matsevko, N.I. (2006). *Tekhnologii aktyvizatsii hromady* [Technologies of community activation]. Scientific World, [in Ukrainian].
3. Slozanska, G.I. (2016). Orhanizatsiia hromady yak metod sotsialnoi roboty v hromadi [Community organization as a method of social work in the community]. *Bulletin of Cherkasy University*, 16, 130–136. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

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

Spirina Tetiana

PhD in Pedagogy, Associate Professor

Social Pedagogy and Social Work Department of Institute of Human Sciences
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

Lekholetova Maryna

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer

Social Pedagogy and Social Work Department of Institute of Human Sciences
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

METHODS OF TERRITORIAL COMMUNITY ASSESSMENT OF OWN NEEDS

Abstract. Reforming the administrative-territorial structure, decentralization of power, creation of territorial communities, distribution and delegation of powers between public authorities and local governments contribute to the development of social work and social services to the population at the local level. Due to the socio-political changes taking place in Ukrainian society, social work in the community takes on a new hue. An important aspect of making responsible management decisions for the successful development of local communities is the need to assess the community's own needs. The community is a kind of social institution, built on territorial community and socio-economic status, which acts as a regulator of social life. The Law «On Social Services» defines the basic organizational and legal principles of providing social services aimed at preventing, overcoming or minimizing the consequences of difficult life circumstances: incurable disease, disability, unemployment, poverty, domestic violence, evasion of parents or guardians. performance of their responsibilities for the upbringing of a child, old age or damage caused by conflict, war, etc. The community's assessment of its own needs involves seven phases: the formation of assessment groups; determining the purpose of the assessment; receiving support from a significant environment; evaluation planning; conducting an assessment; formation of initiative (working) groups; informing the community about the results of the evaluation. To assess the territorial community's own needs, the authors propose to use such methods of community assessment of their own needs as: timelines, mapping, workshop, matrix. In the practice of social work there are two approaches to determining the needs of the community. The first approach is that the process of determining the needs of the community is carried out by an external expert. The second approach indicates that the main actors in determining the needs and problems of the community are the community itself.

Key words: community, needs assessment, methods, social services, difficult living conditions, territorial community.

УДК 37.016:74(075.8)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.182-185

Максимова Олена Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра дошкільної освіти та педагогічних інновацій

Житомирський державний університет ім. Івана Франка, м.Житомир, Україна

helen.maks23@ukr.net

http://orcid.org/0000-0003-1590-4339

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. Ознайомлення з різними техніками образотворчого мистецтва збагачує досвід дитини, її світогляд, уявлення про властивості об'єктів оточуючого світу, розвиває фантазію, підвищує інтерес до продуктивної діяльності. В статті аналізуються деякі освітні програми для дітей раннього та дошкільного віку з точки зору їх рекомендацій використовувати в образотворчій діяльності дітей нестандартні техніки; розглядаються особливості організації навчання дітей нетрадиційним технікам образотворчого мистецтва; пропонуються доступні дошкільникам техніки та розкривається їх сутність. Нами було використано такі методи дослідження, як аналіз та порівняння для виявлення міри уваги, що приділяється чинними освітніми програмами впровадженню в образотворчу роботу з дітьми нетрадиційних технік; аналіз, синтез, узагальнення літератури, відео-матеріалу, спостереження за діяльністю вихователів для з'ясування суті нетрадиційних технік, які використовуються у сьогоденні в ЗДО, їх переваг та можливих недоліків. Висвітлено особливості роботи в таких техніках, як штампування, монотипія, акватипія, малювання по снігу, малювання на зім'ятому папері, малювання виделкою, зубною щіткою, ватними паличками, свічкою, малювання мильними бульбашками, об'ємними фарбами, піском, маком, аплікація стабілізованим мохом, «водяний друк», ебру.

Ключові слова: нетрадиційна техніка образотворчого мистецтва, штампування, монотипія, акватипія, водяний друк, ебру.

Вступ. Зростаючи, дитина долучається до всіх сфер життєдіяльності людини, в тому числі і до сфери «Культура», субсферою якої є мистецтво. Людина відчуває насолоду від сприйняття і творення прекрасного, душевний підйом, бажання жити і розвиватись. Мистецтво дає можливість кожному спробувати свої сили, виявити приховані можливості, задовольнити бажання створити те, що нафантазував, самоствердитись і відчути успіх. Тому, безперечно, проблема реалізації освітнього напрямку «Дитина у світі мистецтва» та формування мистецько-творчої компетентності є актуальною і потребує уважного ставлення педагогів.

Використання нетрадиційних технік в роботі з дітьми значно підвищує їх інтерес, створює гарний настрій, збуджує пізнавальний інтерес, збагачує світогляд, стимулює до подальшого експериментування з різними матеріалами, розвиває фантазію, а часто ще й гарантує красивий результат (наприклад, в техніці штампування, монотипії, ниткографії, малюванні на зім'ятому папері тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в роботу з дітьми звертались К.Демчик, Т.Комарова, В.Котляр, Г.Сухорукова [3], О.Терещенко, Н.Чен [4]. Рекомендації щодо використання конкретних технік в роботі з дітьми надали Л.Лобчук, О.Половіна, Л.Полякова, В.Рагозіна, С.Чепурна, Л.Шульга [5], Н.Янчевська. Вчені О.Бас, Л.Гарашенко, О.Літченко, С.Матвієнко, М.Нагібіна, І.Панасюк, В.Рагозіна, Л.Сукачова, В.Суржанська, Г.Сухорукова надавали методичні рекомендації щодо організації і навчання дітей рукоділлю.

Однак, не зважаючи на актуальність і широке поле досліджень, проблема впровадження в роботу з дітьми дошкільного віку різних нетрадиційних технік образотворчого мистецтва залишається відкритою, адже креативність людини породжує нові ідеї, які можна адаптувати для дітей і використати в роботі з ними.

Метою статті є проаналізувати деякі освітні програми для дітей раннього та дошкільного віку з точки зору їх рекомендацій використовувати в образотворчій діяльності дітей нестандартні техніки, а також розкрити особливості їх реалізації у ЗДО, обґрунтувати значимість та висвітлити педагогічний потенціал використання нетрадиційних технік в роботі з дітьми. З цією метою нами було використано такі **методи дослідження**, як аналіз та порівняння для виявлення міри уваги, що приділяється чинними освітніми програмами впровадженню в образотворчу роботу з дітьми нетрадиційних технік; аналіз, синтез, узагальнення літератури, відео-матеріалу, спостереження за діяльністю вихователів для з'ясування суті нетрадиційних технік, які використовуються у сьогоденні в ЗДО, їх переваг та можливих недоліків.

Виклад основного матеріалу. Сучасні освітні програми в тій чи іншій мірі звертають увагу на використання в роботі нетрадиційних технік. Наприклад, в програмі «Дитина» йде мова про навчання дітей малювати не тільки на папері, а й на матерії, штучному склі, корі берези [1, с.235]. Програма «Українське дошкілля» вже в молодшій групі рекомендує навчати дітей малюванню через відбивання соски, піпетки, зібганого паперу, клаптиків тканини [2, с.80]. А в середній групі - спонукати використовувати інноваційні техніки малювання: псевдофорт (малювання матрицями), флористика (відбивання рослин), малювання клеем ПВА, свічкою («сліпе» малювання), зубною щіткою [2, с.138]. У дітей старшого дошкільного віку потрібно «стимулювати бажання експериментувати з різними художніми матеріалами, ознайомити з техніками... забризкування, аерографії (дмухавка). Розвивати фантазію, вміння побачити і «прочитати» абстрактне зображення у техніках симетричного відбитку, монотипії, ниткографії» [2, с.207]. Також програма рекомендує «для досягнення кращого ефекту в передачі характерності образів ознайомлювати з різними техніками: малювання воском (крона дерева), засипання кукурудзяною

сіллю (сніг, роса), малювання сухим пензлем по вологому тлі» [2, с.208]. Елементи інновації пропонуються впроваджувати і в ліпленні, наприклад, вчити створювати рельєфи на пластинці, ліпити за допомогою викладання з кульок чи тоненьких пластилінових мотузок (гобелен). Що стосується аплікації, то пропонується ознайомлювати з технікою викладання мозаїки битою яєчною шкарлупою, битими кольоровими фломастерами, стружкою з кольорових олівців.

Світ образотворчого мистецтва дитина починає осягати, як тільки навчається тримати предмети, і олівцеві, фломастер або ручка потрапляють в поле її зору (другий рік життя). В процесі творення каракуль малюк усвідомлює, що в залежності від напрямку руки можна провести лінію в різні сторони, в залежності від натиску на олівець-фломастер, лінія вийде тонша чи товща, більш чи менш видима, чим довше вести по паперу, тим довшою вийде лінія, а якщо стукати по паперу, то на ньому залишаться крапки. Дитина досліджує, експериментує, відкриває для себе властивості різних засобів образотворчого мистецтва. Починає вибірково ставитись до кольорів, при виборі послуговуватись принципом натуралізму (який колір цього предмета в житті: травичка – зелена, небо голубе, сонечко жовте).

З'ясуємо, як змінюється характер образотворчої діяльності з віком. У дитини раннього віку мотиватором образотворчої діяльності є спостережуване і пережите. Якщо предмети, події, явища мали сильний вплив на емоційну сферу дитини, викликали здивування, радість, захват, то їй хочеться вижити свої емоції в продуктивній діяльності. Цікаво, що мотив гри той самий: потреба ще раз повернутися до приємного, до того, що зацікавило, до значимих сторін дійсності. І протягом всього дошкільного віку цей мотив так і залишається провідним. Змінюється з віком конкретний зміст зображуваного. Якщо в молодшому дошкільному віці це предметний світ, дії з ними, то в середньому увагу привертає людина, її дії і взаємодія з іншими, взаємини. В старшому дошкільному віці інтерес дитини викликають не тільки особисто значимі явища, події, а й суспільні. Дитині, навіть в старшому дошкільному віці буває важко оцінити свою роботу об'єктивно, адже її захоплює сам процес, на ньому сконцентрована увага, емоції. А от у товаришів помітити переваги та недоліки дітям значно легше.

На заняттях з образотворчого мистецтва вихователі закладають ази роботи з папером, пластиліном чи глиною, з різними видами конструкторів, навчають правильно оперувати пензлем, олівцем, сангіною, крейдою, прийомам малювання, ліплення, аплікації, показують, як можна перетворити покладковий матеріал в цікаву і потрібну річ, навчають бачити образ в природних чи штучних об'єктах (хмаринка схожа на ведмедика, а цей листочок – на кораблик), розвивають дитячу фантазію і мотивують до творчості, винахідництва. Плідну роль в цьому процесі відіграють нестандартні техніки. Адже чим більше дитина пізнає цікавого, тим більше ідей з'явиться в її голові. Нестандартні техніки показують можливості оперування з різними об'єктами, що є у вжитку людей, їх незвичного використання з метою створення естетично цінного продукту.

Уточнимо, що ми розуміємо під нетрадиційною технікою. Якщо під традиційною технікою розуміється звичний алгоритм роботи з матеріалами, які спеціально передбачені і виготовлені для роботи в певному виді образотворчого мистецтва, те, що відпрацьоване роками і ввійшло до змісту сучасних програм, то, відштовхуючись від супротивного, під

нетрадиційними техніками розуміємо нові, які ще не знайшли широкого вжитку, передбачають роботу з нестандартними засобами або незвичними прийомами. Нетрадиційні техніки дозволяють відійти від стереотипів, максимально побачити варіативні можливості оточуючих об'єктів, пробудити фантазію, отримати свободу в образотворенні.

Деякі з нетрадиційних технік настільки набули широкого вжитку, що вже стали традиційними (наприклад, малювання пальчиками, долоньками). Влітку на піску можна запропонувати дітям малювати ступнями ніжок, або зробити це в умовах групової кімнати на ватмані. Все більшої розповсюдженості набувають різні відтиски (половиною грибочка, картоплі, яблочки, соскою, поролоном, зібганою тканиною, листочками, корком, пінопластом, вермішельлю, пекінською капустою тощо), ця техніка нескладна, доступна навіть молодшим дошкільникам, а результат роботи завжди порадує і дітей, і їх батьків. Монотипія та акватипія – це теж відбитки. Суть монотипії полягає в тому, що малюнок робиться на одній стороні аркуша і відбивається на іншу, тому зображуваний предмет або сюжет має симетрію (наприклад, метелик, квітка, дерево, сніговик, ліс). У акватипії фарба наноситься на скло, пластик, цупку плівку, при чому фарба може бути і одного кольору, і різних кольорів. Після цього робиться відбиток на мелованому папері, який гарно вбирає фарбу. Далі – справа фантазії, дитина домальовує, окреслює контури тих образів, які вона побачила у відбитку.

Взимку дітям дуже подобається малювати по снігу, доречно буде поєднати ліплення снігових фігур та їх розфарбовування. Така діяльність наситить вихованців не тільки позитивними враженнями, а й дасть можливість повправлятися у ліпленні та нанесенні фарби на новий матеріал (сніг), дослідити особливості «поведінки» фарби на такій основі, сприятиме зміцненню здоров'я за рахунок активного руху.

Ефектно виглядає робота, виконана на зім'ятому папері. Завдяки зломам, які утворюються на папері, фарба трішки розтікається і відбувається плавний перехід кольорів, як у справжнього художника. Такий ефект досягається і при використанні техніки «малювання по вологому паперу». Зібганий папір можна використати і замість пензлика, коли потрібно зобразити об'ємні предмети, що не передбачають чітких контурів (наприклад, хмаринка, крона у дерева, хутро тваринки) або ландшафт (пісок, травичка, озеро, річка, гори). В якості пензлика можуть слугувати і інші предмети: виделка (малювання квітів, ялинки, колючок у їжачка), зубна щітка (допомагає природно зобразити ялиновий ліс, пір'я, хутро у тваринки, а також використовується для техніки розбризкування, наприклад, при зображенні снігу), ватні палички (малювання бузку, мімози, осіннього дерева, яблуневого квіту, рибки в акваріумі), свічка (малювання «всліпу» і прояв малюнка при нанесенні фону). Діти – великі експериментатори, і іноді самі підказують неочікувані ідеї вихователю, які виявляються слушними для створення нових дитячих шедеврів.

Зараз популярною в оформленні дизайну є техніка роботи зі стабілізованим мохом. Для цього трішки підсушений мох занурюють у розчин гліцерину з водою (пропорція 1:1) з додаванням барвника, витримують 2 тижні, потім висушують. Стабілізація робить мох не твердим, а м'яким, наче він живий, і зберігає його до 10 років у такому вигляді. З дітьми можна виконати колективне панно, а можна ввести і в індивідуальну роботу (наприклад, на дощечці намалювати або аплікувати стовбур дерева, а крону зробити мохом. Отримаємо справжню картину, яка

прикрасити стіни оселі).

Поеднати малювання з вправами на розвиток дихання допоможе техніка малювання мильними бульбашками. Всім дітям цікаво видувати бульбашки, робити з них повітряну пінку, а коли ними можна ще й помалювати, отримати гарний малюнок, то це вдвічі більше зацікавлює дітей і додає старанності. Працюючи в цій техніці, краще використовувати гуаш, а не акварель, бо вона має більшу насиченість кольором.

Подобається дітям малювання об'ємними фарбами. Для цього вихователю треба підготувати фарби (один з рецептів: 1-2 склянки борошна розмішати з 2-3 столовими ложками солі, додати 0,5 чайної ложки рослинної олії, води, 2-3 столових ложки ПВА, харчовий, натуральний барвник або барвник для яєць, гуаш). Малюнок має випуклу поверхню, на яку хочеться не тільки дивитись, а й відчувати пальчиками. Об'ємний малюнок можна отримати і використовуючи як фарбу канцелярський клей. Після нанесення малюнку треба дочекатися повного висихання клею, а далі виконати заливку фону фарбою, розведеною з водою. Або можна використати і такий рецепт фарби: розвести сіль канцелярським клеєм і додати колір.

Для отримання незвичного зображення, яке, фантазувавши, можна перетворити на гарну квітку, дерево, людину, тварину, обличчя тощо, радимо використати техніку ниткографії. Для цього папір складаємо навпіл, кладемо в нього згорнуту пофарбовану нитку і протягуємо-втягуємо її донизу. Творчий початок дитини підказує в отриманому зображенні різні образи, які можна за бажанням і домалювати. Розвивають уяву вихованців і такі техніки, як кляксографія та роздмухування фарби. Спостережлива дитина з розвинутою фантазією зазвичай бачить в отриманих плямах не тільки окремі образи, а й цілі сюжети, які можна доопрацювати за допомогою пензлика.

Зі старшими дошкільниками можна апробувати і техніку «водяний друк». Для цього на органічному склі дитина наносить малюнок, бажано пейзаж. Потім змочує лист паперу водою, обережно прикладає до малюнка і злегка притискає. Отримане зображення знімає і доповнює, роблячи декілька кінцевих штрихів.

Пропонуємо спробувати з дітьми старшого дошкільного віку східну техніку ебру (створення малюнка на воді і перенесення його на папір). На жаль, вихователі майже її ніколи не практикують через не-

прості засоби, які для неї потрібні. Навіть вода, на яку будемо наносити малюнок, потрібна не звичайна, а загущена, щоб фарба не розтікалась. Для цього можна придбати загущувач води у магазині, а можна загустити завареним борошном чи крохмалем. Фарба використовується олійна, розведена до рідкої консистенції. І пензлик повинен бути з кінського волосся, щоб з нього робити набризг фарби на воду. Можна використовувати шило для розтягування фарби. Тільки рухи мають бути обережними, щоб не проколоти воду, щоб фарба не опустилася на дно. Коли малюнок нанесений на поверхню води, потрібно на 10-15 секунд покласти на нього листок паперу, а потім обережно і поступово через край ємкості витягнути папір. Малюнок з води перенесеться-прилипне до паперу. Спрощений варіант ебру можна спробувати зробити з дітьми, використовуючи гуаш та молоко замість води. Сам процес захоплюючий, а кінцевий етап дітей заводить, для них це як фокус.

Іноді дитина хоче щось підправити в своїй роботі, але описані нами техніки не дають їй такої можливості. А от малювання піском дозволяє не тільки нанести малюнок, а й багаторазово його видозмінити легким порухом руки. Для цього використовуються спеціальні лотки чи столики, площею яких є товсте скло, часто воно підсвічується знизу. Різновидом такої техніки може бути малювання маком.

Оточуюче середовище своїм розмаїттям та багатогранністю іноді саме підказує інновацію, яка ще не була апробована та описана в літературі. Потрібно бути лише уважним, спостережливим, помічати незвичне навкруги і не боятися експериментувати.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нетрадиційні техніки образотворчої діяльності сприяють тому, що у дітей підвищується інтерес до цього процесу. Адже вихованці з різним рівнем розвитку образотворчих здібностей легко отримують красиве зображення, відчувають успіх. Вони починають по-іншому дивитися на довкілля, розрізняти різні відтінки кольорів, особливості форм, здобувають досвід естетичного сприйняття. Діти творять нове, оригінальне, проявляють творчість, фантазію, знаходять потрібні засоби, щоб реалізувати задумане. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні моделі співпраці вихователів з батьками щодо впровадження в образотворчу діяльність дітей нетрадиційних технік; у підготовці вихователів до реалізації такої діяльності з дітьми.

Список використаної літератури

1. Бельська Г., Богиніч О., Богданець-Білокаленко Н. та ін. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О.Огнев'юк. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
2. Білан О. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за ред. О.В. Низковської. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 256 с.
3. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник. Київ: Слово, 2010. 373 с.
4. Чен Н. Надзвичайні вироби своїми руками. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля». 2007. С.168–188.
5. Шульга Л.М. Барвіста радість (Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання). 2-е вид., виправ. й доп. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2012. 328 с.

References

1. Bielenka, H., Bohinich, O., & Bohdanets-Biloskalenko, N. (2016). *Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv* [Child: Educational program for children from two to seven years]. B.Hrinchenko Kyiv University. [in Ukrainian].
2. Bilan, O. (2017). *Prohrama rozvytku dytyny doshkillnoho viku «Ukrainske doshkillia»* [Ukrainian Preschool Child Development Program]. Mandrivets. [in Ukrainian].
3. Sukhorukova, H.V., Dronova O.O., Holota N.M., & Yantsur, L.A. (2010). *Obrazotvorche mystetstvo z metodykoiu vykladannia v doshkillnomu navchalnomu zakladi* [Fine arts with methods of teaching in preschool]. Slovo. [in Ukrainian].
4. Chen, N. (2007). *Nadzvychnai vyroby svoimy rukamy* [Extraordinary products with their own hands]. Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvil'ia». [in Ukrainian].
5. Shulha, L.M. (2012). *Barvysta radist (Rozvytok tvorchykh zdibnostei ditei doshkillnoho viku na zaniattiakh iz maliuvannia)* [Colorful joy (Development of creative abilities of preschool children in drawing lessons)]. 2-nd ed. TOV «LIPS» LTD. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 02.04.2022 р.

Maksimova Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Preschool Education and Pedagogical Innovations
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

UNCONVENTIONAL TECHNIQUES OF FINE ARTS IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. Culture is an integral part of a child's socialization. Getting acquainted with various techniques of fine arts enriches the child's experience, worldview, ideas about the properties of the surrounding world, develops imagination, increases interest in productive activities. The article analyzes educational programs for young and preschool children in terms of their recommendations to use unconventional techniques in children's art activities; the peculiarities of the organization of teaching children unconventional techniques of fine arts in preschool education are considered; techniques available to preschoolers are offered and their essence is revealed. We used research methods such as analysis and comparison to identify the degree of attention paid by current educational programs to the introduction of unconventional techniques in children's art work; analysis, synthesis, generalization of literature, video material, observation of the activities of educators to find out the essence of unconventional techniques used today in kindergarten, their advantages and possible disadvantages. Features of work in such techniques as stamping (half of a mushroom, apple, potato, Beijing cabbage, leaves, cork, polyfoam, etc.), monotype (reflection of half of symmetrical drawing on a pure half of a sheet), aquatipia (drawing on glass, film and reflection on coated paper), drawing on snow, drawing on crumpled paper, drawing with a fork, toothbrush, cotton swabs, candle, drawing with soap bubbles, three-dimensional paints, sand, poppy, application of stabilized moss, technique «water printing», ebru technique (creating a picture on water and transferring it to paper). Unconventional techniques of art contribute to the fact that children are more interested in this process. After all, pupils with different levels of development of artistic abilities easily get a beautiful image, feel success.

Key words: unconventional techniques of fine arts, stamping, monotype, aquatipia, water printing, ebru.

УДК 373.2.07:005.32

DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.186-190

Мешко Галина Михайлівна

доктор педагогічних наук, професор

кафедра педагогіки та менеджменту освіти

Тернопільський національний педагогічний університет ім.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 ім.Володимира Гнатюка

м.Тернопіль, Україна

meshko_o@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-4463-7073>

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Дослідження присвячено проблемі формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти. У статті проаналізовано стан розробленості у науковій літературі та освітній практиці досліджуваної проблеми, обґрунтовано необхідність управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти. Оскільки основою і передумовою формування оптимального соціально-психологічного клімату є рівень соціально-психологічного розвитку колективу, тому для визначення рівня соціально-психологічного розвитку педагогічного колективу закладу дошкільної освіти використано методику соціально-психологічної самооцінки колективу Р.Немова. Досліджено такі характеристики колективу, як відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність (особисті взаємини), відкритість, організованість та інформованість, визначено і схематично представлено у вигляді діаграми усереднений соціально-психологічний рельєф взаємин у педагогічному колективі закладу дошкільної освіти. На основі аналізу наукової літератури і результатів вивчення стану соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах закладів дошкільної освіти визначено програму управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі та окреслено шляхи його оптимізації в контексті діяльності керівника закладу дошкільної освіти. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, що спрямовуватимуться на розроблення й упровадження системи підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти та керівників закладів освіти до цілеспрямованого управління процесом формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі.

Ключові слова: соціально-психологічний клімат, педагогічний колектив, заклад дошкільної освіти, програма формування соціально-психологічного клімату, управління процесом формування соціально-психологічного клімату.

Вступ. Результат діяльності закладу дошкільної освіти значною мірою залежить від соціально-психологічного клімату в ньому. Адже соціально-психологічний клімат впливає на психологічне самопочуття кожного працівника, їх працездатність і стан професійного здоров'я, а також опосередковано через психологічний стан педагогічних працівників на тих, кого виховують і навчають. Сприятливий соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі забезпечує взаємну підтримку і згуртованість колективу, сприяє самоактуалізації та саморозвитку його членів, загалом детермінує якість професійного життя і професійної діяльності. Експериментально доведено наявність взаємозв'язку між станом соціально-психологічного клімату в колективі й ефективністю спільної діяльності його членів [1, с. 179].

Педагогічний колектив закладу дошкільної освіти відрізняється від інших колективів, у тому числі й шкільного педагогічного, як цілями та умовами своєї діяльності, так і своєю структурою та професійними якостями його членів [2]. Саме ці відмінності визначають систему специфічних чинників, які впливають на формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти.

Керівник закладу дошкільної освіти має спрямовувати зусилля на налагодження позитивних взаємин між членами педагогічного колективу, оптимізацію соціально-психологічного клімату в ньому. Спри-

ятливий соціально-психологічний клімат дає змогу керівникові конструктивно взаємодіяти з усіма членами педагогічного колективу, забезпечувати їх оперативну мобілізацію на виконання поставлених завдань та здійснювати координацію діяльності, допомагає керівнику у прийнятті ефективних управлінських рішень. Тому формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі є важливим завданням керівника для досягнення успішності функціонування закладу дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі присвячена низка праць учених (Н. Волкова [3], Н. Коломінський [4], Л. Карамушка [5], М. Молочко [2; 6] та ін.). У науковій літературі соціально-психологічний клімат колективу трактовано як «система міжособистісних стосунків, що утворилися в колективі у процесі виконання спільної діяльності і постійного спілкування. Соціально-психологічний клімат є сукупністю психологічних умов, які сприяють або перешкоджають спільній діяльності і всебічному розвитку особистості» [1, с. 169]. Соціально-психологічний клімат є відображенням емоційного настрою колективу, в якому акумулюються переживання його членів, характер їх ставлень один до одного і до спільної діяльності.

Соціально-психологічний клімат педагогічного колективу закладу освіти визначено як складна інтегрована характеристика колективу, яка емпірично виявляється в домінувальному, відносно стійкому груповому настрої, що є результатом відображення педагогічними працівниками міжособистісних і ділових взаємин у колективі, які опосередковані цілями та змістом спільної професійно-педагогічної діяльності в специфічних умовах закладу освіти [2; 7].

У психології є багато досліджень, спрямованих на виявлення чинників, які впливають на стан соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі. На основі вивчення наукової літератури [3; 4; 5; 8] узагальнено і визначено чинники, які накладають відбиток на формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти: умови праці; ступінь задоволення характером міжособистісних взаємин з колегами; задоволеність діяльністю педагогічних працівників; особистісні і професійні якості керівника, стиль його діяльності й управління, особливості взаємодії з підлеглими; збалансованість колективу за віковими показниками; рівень психологічної сумісності членів педагогічного колективу, зокрема таких їх психологічних характеристик, як соціально-професійні інтереси та потреби, особливості характеру і темпераменту, рівень професіоналізму; рівень психологічної культури керівника закладу дошкільної освіти і педагогічних працівників, їхньої комунікативної компетентності, вміння запобігати конфліктним ситуаціям і конструктивно їх розв'язувати.

Проблема соціально-психологічного клімату в закладі дошкільної освіти досліджена недостатньо, зокрема, мало вивчено шляхи його цілеспрямованого формування.

Мета статті полягає у з'ясуванні стану соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах закладів дошкільної освіти, розробленні програми його оптимізації як основи для управління цим процесом та визначенні шляхів його формування.

Методи дослідження. Однією з необхідних умов формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі та управління цим процесом є діагностика його стану в закладі дошкільної освіти, врахування рівня усвідомлення й оцінки його членами педагогічного колективу та керівником закладу дошкільної освіти.

Оскільки основою і передумовою формування оптимального соціально-психологічного клімату є рівень соціально-психологічного розвитку колективу, то для визначення рівня соціально-психологічного розвитку педагогічного колективу закладу дошкільної освіти ми використали методику соціально-психологічної самооцінки колективу (СПСК) Р. Немова [9, с. 297-299]. Методика містить 74 судження, які характеризують поведінку особистості і ставлення до колективу (70 суджень робочі, 4 – контрольні). Робочі судження поділено на сім блоків по 10 суджень в кожному відповідно до таких характеристик колективу, як відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність (особисті взаємини), відкритість, організованість та інформованість. Контрольні судження дають змогу зробити висновок про ступінь уважності, ширості і добросовісності респондентів.

Респонденти отримують перелік 74 суджень і спеціальний бланк для відповідей. Усім членам групи пропонується ознайомитися зі списком суджень і оцінити, для якої кількості їх колег характерні представлені в тексті ставлення і форми поведінки. Варіанти відповідей: «майже всі», «більшість», «половина», «менша частина», «майже ніхто», «ніхто».

Вибрані варіанти відповідей заносяться в спеціальну матрицю (бланк для відповідей). За характером відповідей можна стверджувати про ступінь довіри того чи іншого респондента. При уважному читанні і чесній відповіді досліджувані оцінювали свою групу за цими питаннями: балом 0 (ніхто), оскільки в дійсності таких людей, котрі ніколи і ні в чому не помиляються, ніколи і ні в чому не сумніваються, завжди і у всьому праві і все знають, немає. Якщо оцінка групи за контрольними запитаннями відрізняється від нуля, то всі попередні оцінки до найближчого контрольного питання з правильною відповіддю з протоколів респондентів викреслювалися і надалі до уваги не бралися.

Для опрацювання результатів дослідження оцінки респондентів переведено у бали: варіант відповіді «всі» – 6 балів, «майже всі» – 5 балів, «більшість» – 4 бали, «половина» – 3 бали; «менша половина» – 2 бали, «майже ніхто» – 1 бал, «ніхто» – 0 балів.

Ми обчислювали середній бал щодо кожного із 70 запитань, середній бал щодо кожної із 7 характеристик колективу і середній бал за всіма 70 судженнями разом взятими. Отримані результати вносили у спеціальну діаграму, яка і представляє «соціально-психологічний рельєф» групи.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні, яке проводилося упродовж листопада-грудня 2021 року в закладах дошкільної освіти, взяли участь 46 педагогів. Результати проведеного дослідження з використанням методики соціально-психологічної самооцінки колективу (СПСК) дали змогу визначити усереднений соціально-психологічний рельєф взаємин в педагогічному колективі (рис. 1) та засвідчили невисокі показники таких характеристик колективу, як: згуртованість (середній бал – 2,65); колективізм (середній бал – 2,90); відповідальність (середній бал – 2,65); відкритість (середній бал – 2,94); контактність (середній бал – 2,90); інформованість (середній бал – 3,90); організованість (середній бал – 3,01) з максимально можливих шести балів.

Отримані результати, які були внесені в спеціальну діаграму, дали змогу зобразити усереднений соціально-психологічний рельєф взаємин у педагогічному колективі. У діаграмі вміщено лише середні оцінки кожного із 70 робочих запитань. Для цього ми використали ту саму оцінювальну шкалу (на рис. 1 вона проведена вздовж меж семи великих секторів, які розділяють діаграму на сім рівних частин, що відповідають визначеним характеристикам колективу). Точки ми з'єднали між собою східчастою кривою і в результаті отримали «рельєф» взаємин в педагогічному колективі, який дає підстави стверджувати про ступінь розвитку всіх 70 форм взаємин, вміщених у списку. В центр діаграми вписана цифра, яка характеризує загальний рівень соціально-психологічного розвитку взаємин в колективі, а трохи далі до периферії – середні бали, які характеризують розвиненість кожного із семи оцінюваних параметрів (відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність (особисті взаємини), відкритість, організованість та інформованість).

Середній показник рівня соціально-психологічного розвитку колективу становить 3.1. Це середній рівень, який є недостатнім для сприятливого соціально-педагогічного клімату в педагогічному колективі та ефективної роботи закладу дошкільної освіти. Результати власних спостережень, спілкування з педагогами свідчать про: переважання в них пригніченого настрою, спричиненого неналежними умовами праці і відпочинку, пандемією коронавірусної інфекції і страхом захворіти; негативне ставлення до робо-

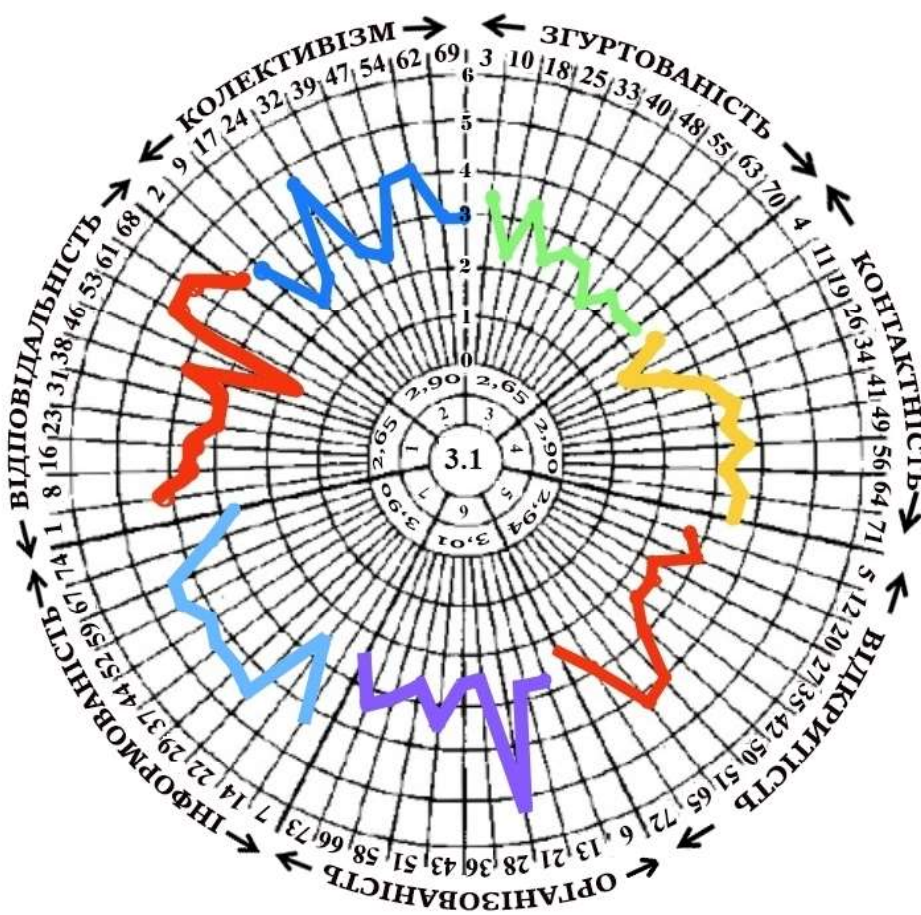


Рис. 1. Усереднений соціально-психологічний рельєф взаємин у педагогічному колективі

ти і керівництва; невдоволення скороченням робочого навантаження і зарплати.

Результати проведеного дослідження підтвердили наявність у педагогічних колективах багатьох закладів дошкільної освіти. атмосфери недоброзичливості, нездорової конкуренції, низького рівня взаємодопомоги та високого рівня конфліктності. Отримані дані слугували основою для розробки програми управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти.

Програма управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти передбачає:

1) удосконалення добору кадрів закладу дошкільної освіти, їх комплектування з урахуванням психологічної сумісності, перш за все таких мікроланок педагогічного колективу, як осередок педагогів, які працюють з однією групою дітей (два вихователі, помічник вихователя, музичний керівник);

2) психодіагностична, просвітницька, консультативна та психокорекційна діяльність психолога закладу дошкільної освіти з оптимізації соціально-психологічного клімату (діагностика стану соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі; попередження і розв'язання конфліктів; психопрофілактична робота з окремими педагогами; попередження емоційного вигорання і професійних деформацій);

3) робота з молодими фахівцями для їх успішної професійної адаптації, супервізії в професійній діяльності;

4) розширення та гармонізація ділових і міжособистісних взаємин членів педагогічного колективу,

розвиток їх комунікативної культури та навичок конструктивної міжособистісної взаємодії;

5) забезпечення позитивних взаємин між керівником та педагогами;

6) створення умов для підвищення рівня комфортності членів педагогічного колективу, їх праці та відпочинку;

7) проведення психологічних тренінгів для формування навичок роботи в команді, тренінгів антивигорання, тренінгів особистісно-професійного зростання;

8) удосконалення стилю керівництва, організаційних форм управління, підвищення рівня соціально-психологічної компетентності керівника закладу дошкільної освіти [10, с. 36].

З урахуванням цього визначено шляхи оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі в контексті діяльності керівника закладу дошкільної освіти, які передбачають: створення умов для організації спільної діяльності педагогів; заохочення активності, ініціативи, творчості; пошук спільних інтересів, які б об'єднували членів педагогічного колективу; формування традицій колективу; заохочення працівників проводити разом вільний час; залучення у життя колективу кожного педагога, врахування інтересів кожного; створення умов для підвищення забезпечення емоційного благополуччя кожного члена педагогічного колективу; розвиток комунікативної культури та навичок конструктивного спілкування; залучення педагогів до участі в роботі спеціальних тренінгів для підвищення згуртованості колективу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі є запорукою успіху в професійній

діяльності, впливає на її ефективність, стан здоров'я та емоційне благополуччя педагогічних працівників, а також опосередковано на дітей, які перебувають у закладі дошкільної освіти. Сприятливий соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі закладу дошкільної освіти дає змогу кожному його члену почуватися безпечно, затишно і комфортно на своєму робочому місці. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі є одним із головних завдань керівника закладу дошкільної освіти. Сприятливий психологічний клімат

закладу дошкільної освіти є результатом систематичної роботи завідувача, практичного психолога, вихователя-методиста і всього педагогічного колективу з удосконалення взаємин між керівником і підлеглими, самими підлеглими.

Тому перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні системи підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти та керівників закладів освіти до цілеспрямованого управління процесом формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі.

Список використаної літератури

1. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
2. Молочко М.В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі. *Рідна школа*, 2004. № 4. С. 52–53.
3. Волкова Н.П. Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі. Київ: Академія. 2001. 460 с.
4. Карамушка Л.М. Психологія управління: навч. посіб. Київ: Міленіум, 2003. 344 с.
5. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально психологічний аспект). Київ: МАУП, 2000. 286 с.
6. Молочко М.В. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату як передумови ефективної діяльності педагогічного колективу дошкільного закладу. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. 2002. Випуск 6. С. 36–40.
7. Мешко Г.М., Мешко О.І. Управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічний альманах*. 2017. Випуск 33. С. 237–243.
8. Основи психолого-управлінського консультування: навч. посіб. / Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, М.В. Войтович та ін.; за наук. ред. Л.М. Карамушки. Київ: МАУП, 2002. 136 с.
9. Щекин Г.В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента: научно-практическое пособие. К.: МАУП, 1999. 400 с.
10. Мешко Г.М., Пітура К.В. Управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 17 листопада 2021 р.)* / гол. ред.

References

1. Stepanov, O.M. (Ed.) (2006). *Psykhologichna entsyklopediia* [Psychological encyclopedia]. Akademvydav. [in Ukrainian].
2. Molochko, M.V. (2004). Formuvannia sotsialno-psykhologichnoho klimatu v pedahohichnomu kolektyvi [Formation of socio-psychological climate in the teaching staff]. *Ridna shkola*, 4, 52–53. [in Ukrainian].
3. Volkova, N.P. (2001). *Sotsialno-psykhologichnyi klimat u pedahohichnomu kolektyvi* [Socio-psychological climate in the teaching staff]. Academy. [in Ukrainian].
4. Karamushka, L.M. (2003). *Psykhologiia upravlinnia* [Psychology of management]. Millennium. [in Ukrainian].
5. Kolomynskiy, N.L. (2000). *Psykhologiia menedzhmentu v osviti (sotsialno psykhologichnyi aspekt)* [Psychology of management in education (socio-psychological aspect)]. MAUP. [in Ukrainian].
6. Molochko, M. V. (2002). Stvorennia spryiatlyvoho sotsialno-psykhologichnoho klimatu yak peredumovy efektyvnoi diialnosti pedahohichnoho kolektyvu doshkilnoho zakladu [Creating a favorable socio-psychological climate as a prerequisite for effective activities of the teaching staff of the preschool institution]. *Naukovi zapysky. Pedahohika i psykhologiia*, 6, 36–40. [in Ukrainian].
7. Meshko, H.M., & Meshko, O.I. (2017). Upravlinnia protsesom formuvannia sotsialno-psykhologichnoho klimatu v pedahohichnomu kolektyvi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Management of the process of forming the socio-psychological climate in the teaching staff of a secondary school]. In V.V.Kuzmenko (Ed.) *Pedagogical Almanac: Collection of Scientific Papers* (pp.237–243). Kherson Academy of Continuing Education". [in Ukrainian].
8. Karamushka, L.M., Kolomynskiy, N.L., Voitovych, M.V. et al. (2002). *Osnovy psykhologo-upravlinskoho konsultuvannia* [Fundamentals of psychological and managerial counseling]. MAUP. [in Ukrainian].
9. Shchekin, G.V. (1999). *Kak effektivno upravliat liudmy: psihologiya kadrovogo menedzhmenta* [How to manage people effectively: the psychology of personnel management]. MAUP. [in Russian].
10. Meshko, H.M., & Pitura, K.V. (2021). Upravlinnia protsesom formuvannia sotsialno-psykhologichnoho klimatu v pedahohichnomu kolektyvi zakladu doshkilnoi osvity [Management of the process of formation of socio-psychological climate in the teaching staff of preschool education]. In V.V.Korneschuk (Ed.), *Aktualni doslidzhennia v sotsialnii sferi [Current research in the social sphere] – proceedings XVIII International scientific-practical conference* (Odessa, November 17, 2021, pp. 34–36). FOP Bondarenko M.O. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 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

MANAGEMENT OF THE FORMATION PROCESS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE PEDAGOGICAL STAFF OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The study is devoted to the problem of forming a socio-psychological climate in the teaching staff of preschool education. The article analyzes the state of development in the scientific literature and educational practice

of problems. Based on the study of psychological literature, the factors of formation of the socio-psychological climate in the teaching staff of preschool education are determined. The necessity of managing the process of forming the socio-psychological climate in the teaching staff of preschool education is substantiated. Since the basis and prerequisite for the formation of an optimal socio-psychological climate is the level of socio-psychological development of the team, so to determine the level of socio-psychological development of the teaching staff of preschool education, we used the method of socio-psychological self-assessment R.Nemov. The characteristics of the team, such as responsibility, collectivism, cohesion, contact (personal relationships), openness, organization and awareness, are identified and schematically presented in the form of a diagram of the average socio-psychological relief of relationships in the teaching staff of preschool education. The results of the study showed low indicators of socio-psychological climate in the teaching staff of preschool education, confirming the presence of pedagogical teams in many preschools in an atmosphere of hostility, unhealthy competition, low levels of mutual assistance and high levels of conflict. Based on the analysis of scientific literature and the results of studying the state of the socio-psychological climate in pedagogical teams of preschool education, a program to manage the process of socio-psychological climate in the teaching staff and ways to optimize it in the context of the head of preschool education. The prospects of further scientific research aimed at developing and implementing a system of training future specialists of preschool education institutions and heads of educational institutions for purposeful management of the process of forming a favourable socio-psychological climate in the teaching staff are outlined.

Key words: socio-psychological climate, teaching staff, preschool education institution, a program of socio-psychological climate formation, management of the process of socio-psychological climate formation.

Михнюк Сергій Вікторович

аспірант

кафедра управління та освітніх технологій

Національний університет біоресурсів і природокористування України

м.Київ, Україна

serhiimikhniuk@nubip.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-5694-2396>

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. Метою статті є аналіз змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. З метою статті пов'язаний добір методів дослідження: аналізу – для вивчення наукових джерел з досліджуваної проблеми, порівняння – для пояснення наукових позицій науковців, інтерпретації – для коментування наукових джерел. У статті розглянуто зміст професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення фахових дисциплін. З'ясовано сутність поняття «зміст навчання» та «зміст освіти» у вітчизняних та зарубіжних наукових школах. Встановлено, що основними проблемами проектування змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є недостатня узгодженість змісту професійної підготовки з практикою соціальної роботи; складність урахування в змісті професійної підготовки специфіки діяльності різних соціальних інститутів; відсутність у змісті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників неформального компонента; недостатнє врахування в змісті підготовки позитивного зарубіжного досвіду та просте його копіювання; низький рівень орієнтації змісту підготовки на сучасні інтерактивні форми й методи навчальної діяльності. Здійснено контент-аналіз робочих програм навчальних дисциплін, що входять до переліку фахових. У ході контент-аналізу використано критерії, що уможливили поділ всіх навчальних дисциплін на три групи: безпосередньо стосується формування готовності студентів до педагогічної взаємодії; частково стосується; не стосується. Такими критеріями було обрано: критерій спільного тезаурусу; цільовий критерій; функціональний критерій. Сформульовано висновок, про низький рівень цільової спрямованості змісту професійної підготовки соціальних працівників на формування готовності студентів до педагогічної взаємодії, що у свою чергу підвищує рівень необхідності у пошуку нових технологічних шляхів формування означеної готовності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний працівник, педагогічна взаємодія, фахові дисципліни.

Вступ. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери в Україні має досить нетривалу, які на історичні виміри часу, історію – останніх три десятиліття. До цього моменту професія соціального педагога/соціального працівника фактично не існувала, оскільки вся сфера соціальної допомоги була покладена на державні органи соціального забезпечення. Спеціально підготовлених працівників для таких органів у закладах вищої освіти не готували; натомість у 1991 році, після введення професії соціального робітника і соціального педагога до українського «Класифікатора професій», з'явилася необхідність затвердження в переліку напрямів підготовки МОН України окремої спеціальності «Соціальний педагог». Сфера професійної діяльності соціальних педагогів не простягалася далі поза межі системи освіти – загальної і спеціальної. Поява напряму підготовки «Соціальна робота» наприкінці ХХ століття відділила цей напрям від підготовки соціального педагога у ЗВО та надала можливості присвоювати кваліфікацію соціального працівника випускникам середніх спеціальних навчальних закладів (як практичних соціальних працівників, що здійснюють соціальну опіку отримувачів соціальних послуг удома, невідкладну соціальну допомогу, обслуговування перестарілих, одиноких громадян вдома та в спеціалізованих закладах і установах).

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в Україні ґрунтується на значних методологічних і теоретичних напрацюваннях, втілених у діяльності відомих наукових шкіл: проф. А. Капської в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова у м. Києві, проф. І. Миговича в Ужгородському національному університеті,

проф. С. Харченка в Луганському національному педагогічному університеті, проф. Л. Міщик у Запорізькому національному університеті. Здобутки вітчизняних учених, у поєднанні із закономірним входженням української соціальної науки до загальноєвропейського наукового й професійного простору, уможливили більшу чи меншу стандартизацію змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери на рівні вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для глибинного аналізу змісту професійної освіти майбутніх соціальних працівників важливо з'ясувати сутність поняття «зміст навчання» та «зміст освіти». Як свідчать дослідження Б. Гершунського, зміст навчання – це логічно побудована й упорядкована інформація про навчальний матеріал, що передбачається для вивчення учнями/студентами. Цей матеріал повинен бути певним чином відображений в документах навчального закладу [2, с.23].

У дослідженні В. Поліщука представлено основні компоненти змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; дослідниця вважає, що зазначений зміст повинен відображати аналіз та надавати об'єктивну оцінку сучасного соціального розвитку українського суспільства, пропонувати альтернативні та інноваційні варіанти розвитку сфери соціального захисту [5, с.7].

О. Андрусь виділяє в змісті професійної підготовки фахівців соціально-економічний, організаційно-змістовий та компетентнісний аспекти [1, с.283-294].

Г. Рідкодубська вважає основними вимогами до змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників «забезпечення єдності освітніх та професійних змістових блоків; створення позитивного

емоційно-сприятливого освітнього середовища; застосування різноманітних форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; координація змісту професійної підготовки відповідно індивідуально-типологічних особливостей студента, рівня його особистісного розвитку; залучення студентів до самостійної науково-пошукової діяльності» [7, с.76].

С.Харченко, аналізуючи сутність змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, визначив основні принципи його проектування: науковість та гуманістичність; відповідність цілям навчання; міжпредметність; відповідність змісту реальним навчальним можливостям майбутніх соціальних працівників; зв'язок змісту підготовки з теорією соціальної роботи та практикою професійної діяльності соціальних працівників; єдність компонентів змісту підготовки; відкритість та незавершеність [24, с. 51-58].

Науковці С. Кубіцький та С. Михнюк виокремлюють позитивний вітчизняний [3, с.18-22; 4, с.111-118] та закордонний досвід у змісті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в європейських країнах – Німеччині, Франції, Польщі, Британії; скандинавських країнах – Швеції, Нідерландах, Фінляндії [8, с.272-279].

У зв'язку з цим **метою статті** є аналіз змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. З метою статті пов'язаний добір **методів дослідження**: аналізу – для вивчення наукових джерел з досліджуваної проблеми, порівняння – для пояснення наукових позицій науковців, інтерпретації – для коментування наукових джерел.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що серед основних проблем проектування змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників можна назвати:

- недостатню узгодженість змісту професійної підготовки з практикою соціальної роботи, що постійно змінюється відповідно до соціальних проблем, які виникають у різних груп отримувачів соціальних послуг;
- складність урахування в змісті професійної підготовки специфіки діяльності різних соціальних інститутів, що визначають соціальну політику держави;
- відсутність у змісті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників неформального компонента як офіційно прийнятого й легалізованого в державних ЗВО;
- недостатнє врахування в змісті підготовки позитивного зарубіжного досвіду, з одного боку, та просте його копіювання – з іншого;
- низький рівень орієнтації змісту підготовки на сучасні інтерактивні форми й методи навчальної діяльності – кейс-стаді, інтерактивні методи, метод проєктів тощо.

Зміст професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначається освітніми програмами закладів вищої освіти, що узгоджуються зі стандартами вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота».

У процесі дослідження ми здійснили контент-аналіз робочих програм навчальних дисциплін, що входять до переліку фахових (на рівні ОС «Бакалавр та ОС «Магістр»). Цей аналіз дозволив співвіднести проблему нашого дослідження зі змістом фахових дисциплін, що вивчаються майбутніми соціальними працівниками. У ході контент-аналізу ми використали кілька критеріїв, що уможливили поділ всіх на-

вчальних дисциплін на три групи: безпосередньо стосується формування готовності студентів до педагогічної взаємодії; частково стосується; не стосується. Такими критеріями нами було обрано:

- критерій спільного тезаурусу, тобто наявність у змісті (назвах тем, анотації, змісті практичних завдань) понять «соціальна взаємодія», «педагогічна взаємодія», «комунікація», «спілкування», «інтеракція»;
- цільовий критерій, тобто спрямованість навчальної дисципліни на формування знань, вмінь і навичок, що сприяють формуванню готовності майбутнього соціального працівника до педагогічної взаємодії;
- функціональний критерій, тобто спрямованість змісту навчальної дисципліни формуванню певного компонента готовності майбутнього соціального працівника до педагогічної взаємодії.

Нами було проаналізовано робочі програми 45 навчальних дисциплін, що представляють цикл спеціальної (фахової) підготовки майбутніх соціальних працівників на ОС «Бакалавр» та ОС «Магістр».

Графічна інтерпретація результатів контент-аналізу робочих програм навчальних дисциплін (на прикладі університету НУБіП України) подана нами на рис. 1.

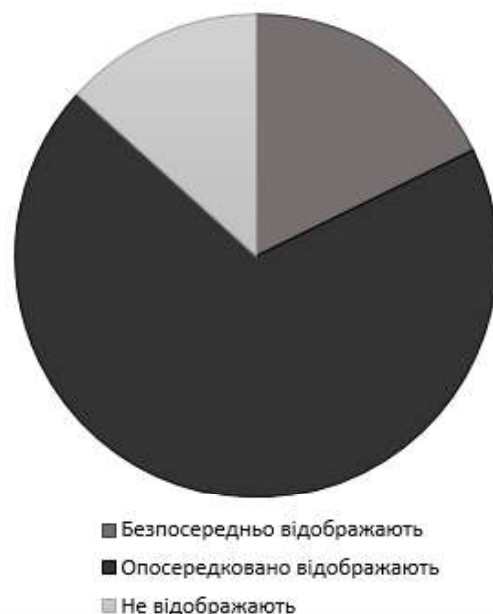


Рис. 1. Результати контент-аналізу робочих програм навчальних дисциплін (фахових)

Аналіз змісту спеціального (фахового) компонента професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (на прикладі Національного університету біоресурсів і природокористування України) показав, що більшість навчальних дисциплін циклу спеціальної (фахової) підготовки майбутніх соціальних працівників безпосередньо чи опосередковано відображає проблему формування готовності названих фахівців до різних видів взаємодії – соціальної, психологічної, комунікативної, педагогічної, міжособистісної (86,6%).

Безпосередньо стосуються проблеми формування готовності до педагогічної взаємодії, судячи з аналізу змісту робочих програм навчальних дисциплін, усього вісім дисциплін, запропонованих студентам до вивчення як обов'язкові чи за вибором (17,7%). Такий низький показник свідчить про недостатню спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх

фахівців соціальної сфери до педагогічної взаємодії, та про необхідність розробки й апробації спеціальної технології формування означеної готовності, з включенням не лише формальних, але й неформальних та інформальних складників змісту професійної підготовки студентів.

Переважає більшість навчальних дисциплін, що прямо чи опосередковано відображають спрямованість на формування готовності до педагогічної взаємодії, здійснюють це на рівні першого (критерій тезаурусу), та третього (функціональний) критеріїв співвідношення. Це свідчить про низький рівень цільової спрямованості змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на формування готовності студентів до педагогічної взаємодії і підвищує рівень необхідності у пошуку нових технологічних шляхів формування означеної готовності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Висновки. Таким чином, у процесі аналізу змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників під час вивчення ними фахових дисциплін було з'ясовано специфіку змісту названої підготовки. Для вивчення змісту фахових дисциплін нами виокремлено три критерії контент-аналізу – критерій тезаурусу, функціональний та цільовий критерії. Відповідно до цих критеріїв було визначено основні проблеми проектування змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: недостатня узгодженість змісту професійної підготовки з практикою соціальної роботи; складність урахування в змісті професійної підготовки специфіки діяльності різних соціальних інститутів, що визначають соціальну політику держави; відсутність у змісті професійної підготовки соціальних працівників неформального компонента як офіційно прийнятого й легалізованого в державних ЗВО; недостатнє врахування в змісті підготовки позитивного зарубіжного досвіду, з одного боку, та просте його копіювання – з іншого; низький рівень орієнтації змісту підготовки на сучасні інтерактивні форми й методи навчальної діяльності – кейс-стаді, інтерактивні методи, метод проектів тощо).

Проаналізовано робочі програми навчальних дисциплін (фахових), що включені до освітніх програм підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи. За результатами аналізу цих документів здійснено поділ всіх фахових дисциплін на три групи: безпосередньо стосується формування готовності студентів до педагогічної взаємодії; частково стосується; не стосується. На підставі проведеного аналізу змісту спеціального (фахового) компонента професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (на прикладі Національного університету біоресурсів і природокористування України) сформульовано низку висновків, а саме: 1) переважає більшість навчальних дисциплін циклу спеціальної (фахової) підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери безпосередньо чи опосередковано відображає проблему формування готовності названих фахівців до різних видів взаємодії – соціальної, психологічної, комунікативної, педагогічної, міжособистісної (86,6%); 2) безпосередньо стосуються проблеми формування готовності до педагогічної взаємодії, судячи з аналізу змісту навчальних та робочих програм дисциплін, усього вісім предметів, запропонованих студентам до вивчення як обов'язкові чи за вибором (17,7%). Такий низький показник свідчить про недостатню спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до педагогічної взаємодії, та про необхідність розробки й апробації спеціальної технології формування означеної готовності, з включенням не лише формальних, але й неформальних та інформальних складників змісту професійної підготовки студентів; 3) переважає більшість навчальних дисциплін, що прямо чи опосередковано відображають спрямованість на формування готовності до педагогічної взаємодії, здійснюють це на рівні першого (критерій тезаурусу), та третього (функціональний) критеріїв співвідношення. Це свідчить про низький рівень цільової спрямованості змісту професійної підготовки соціальних працівників на формування готовності студентів до педагогічної взаємодії і підвищує рівень необхідності у пошуку нових технологічних шляхів формування означеної готовності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Список використаної літератури

1. Андрусь О. І. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. №4 (11), С.283–294.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН; Институт теории образования и педагогики. Москва: Совершенство, 1998. 608 с.
3. Кубицький С. О. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 Соціальна робота. *Науковий журнал «ScienceRiese: Pedagogical Education»*. 2017. №6 (14). С.18–22.
4. Кубицький С. О. Система професійної підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота». *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 4. С.111–118.
5. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 222 с.
6. Рідкодубська Г. А. Зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної мобільності в рамках вивчення дисципліни «Практикум з соціальної роботи». *Young Scientist*. 2018. № 5. С.75–78.
7. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности: науч. пособ. Луганск: Альма-матер, 1999. 138 с.
8. Mykhniuk S. Theoretical and practical aspects of training future social workers in european countries. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*. 2021. № 1 (48). P.272–279.

References

1. Andrus, O.I. (2011). Suchasni aspekty profesiinoi pidhotovky studentiv u tekhnichnykh universytetakh [Modern aspects of professional training of students in technical universities]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, (4), 283–294. [in Ukrainian].
2. Gershunskij, B.S. (1998). *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannykh obrazovatelnykh koncepcij)* [Philosophy of education for the XXI century (in search of practice-oriented educational concepts)]. Sovershenstvo. [in Russian].
3. Kubitskiy, S.O. (2017). Analiz osvitno-profesiinykh prohram pidhotovky fakhivtsiv za spetsialnistiu 231 Sotsialna robota [Analysis of educational and professional training programs in the specialty 231 Social work. *ScienceRiese: Pedagogical Education*, 6 (14), 18–22. [in Ukrainian].
4. Kubitskiy, S.O. (2017). Systema profesiinoi pidhotovky studentiv, yaki navchaiutsia za spetsialnistiu «Sotsialna robota» [The system of professional training of students majoring in Social Work]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya «Pedagogichni nauky»*, 4, 111–118. [in Ukrainian].

5. Polishchuk, V.A. (2003). *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv sotsialnoi sfery: Zarubizhnyi dosvid* [Professional training of specialists in the social sphere: foreign experience]. Navchalna knyha – Bohdan. [in Ukrainian].
6. Ridkodubska, H.A. (2018). Zmist pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi mobilnosti v ramkakh vyvchennia dystsypliny «Praktykum z sotsialnoi roboty» [The content of training of future social workers for professional mobility in the study of the course Practicum on social work]. *Young Scientist*, (5), 75–78. [in Ukrainian].
7. Harchenko, S.Ya. (1999). *Didakticheskie osnovy podgotovki studentov k socialno-pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Didactic bases of preparation of students for social and pedagogical activity: scientific. Allowance]. Alma-mater. [in Russian].
8. Mykhniuk, S. (2021). Theoretical and practical aspects of training future social workers in european countries. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 1 (48), 272–279.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Mykhniuk Serhii

PhD Student

Department of Management and Educational Technology

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF STUDYING PROFESSIONAL COURSES

Abstract. The aim of the article is to analyze the content of professional training of future social workers for pedagogical interaction in the process of studying professional courses. Research methods applied: analysis to study scientific sources on the research problem, comparison to explain the scientific positions of scientists, interpretation – to comment on scientific sources. The article considers the content of professional training of future social workers in the process of studying professional courses. The essence of the concept of «content of study» and «content of education» in domestic and foreign scientific schools is clarified. It is established that the main problems of designing the content of vocational training of future social workers are the lack of consistency of the content of vocational training with the practice of social work; the difficulty of taking into account in the content of professional training the specifics of the activities of various social institutions; lack of informal component in the content of professional training of future social workers; insufficient consideration in the content of preparation of positive foreign experience and its simple copying; low level of orientation of the content of training on modern interactive forms and methods of educational activity. The content analysis of working programs of academic courses included in the list of professional courses is carried out. In the course of content analysis, the criteria were used that allowed the division of all courses into three groups: directly related to the formation of students' readiness for pedagogical interaction; partially applicable; does not apply. The following criteria were chosen: the criterion of a common thesaurus; target criterion; functional criterion. The conclusion is made about the low level of target orientation of the content of professional training of social workers on the formation of students' readiness for pedagogical interaction, which in turn increases the need to find new technological ways of forming readiness in the study of professional courses.

Key words: professional training, social worker, pedagogical interaction, professional courses.

УДК 373.5.014.6-047.44(438)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.195-198

Мищишин Ірина Ярославівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна
iryna.myshchysyn@lnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-2740-8092>

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО НАГЛЯДУ У ПОЛЬЩІ

Анотація. Статтю присвячено висвітленню проблеми оцінювання якості середньої освіти як складової системи педагогічного нагляду у Польщі. Метою дослідження є аналіз системи та з'ясування особливостей оцінювання якості середньої освіти як складової педагогічного нагляду у Польщі. Методи дослідження: аналіз, систематизація, порівняння та класифікація даних науково-педагогічної літератури, нормативно-правової бази, законодавчих розпоряджень, що стосуються проблем організації педагогічного нагляду й зокрема оцінювання якості середньої освіти у Польщі. Проаналізовано трактування сутності процедури оцінювання якості освітніх послуг, так званої евалюації, яка передбачає систематичний збір інформації про умови, хід і результати педагогічної діяльності з метою її вдосконалення або прийняття рішення про її успішність. Констатовано п'ять етапів розвитку евалюації: вимірний, описовий, орієнтований на розвиток, діалогічний, перспективний. Описано перелік вимог щодо закладів середньої освіти, які дають можливість встановити рівень якості освітніх послуг. Доведено, що трансформації зовнішніх суспільних умов, нові виклики щодо освітнього середовища спонукатимуть і надалі враховувати актуальні реалії та постійно вдосконалювати систему оцінювання якості освітніх послуг. У висновках констатовано, що система оцінювання якості освітніх послуг у польській практиці зазнає перманентного розвитку. Водночас трансформації зовнішніх суспільних умов, нові виклики до освітнього середовища спонукатимуть і надалі враховувати актуальні реалії та постійно вдосконалювати систему оцінювання якості освітніх послуг.

Ключові слова: якість освіти, оцінювання якості освіти, середня освіта Польщі, евалюація, педагогічний нагляд.

Вступ. Вдосконалення систем оцінювання якості освіти у сучасному закордонному та вітчизняному освітньому просторі стає пріоритетним завданням, що підтверджує свою актуальність у світлі нових вимог та викликів. Освітні системи змушені гнучко пристосовуватися до специфічних суспільних умов, запитів користувачів, технологічного прогресу і та ін. Відповідно якість освітніх послуг починає залежати від того наскільки гармонійно та успішно освітній процес був адаптований до вирішення нових завдань, а також володіє ресурсами для перспективних трансформацій.

У багатьох країнах світу експерти намагаються випрацювати певні інструменти, критерії, параметри, показники, які дають можливість найбільш чітко та системно аналізувати якість освітніх послуг й відповідно розробляти шляхи їх вдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій в галузі розвитку системи оцінювання якості освіти демонструє високу зацікавленість цими питаннями значної кількості вітчизняних та зарубіжних вчених. Проблеми якості вітчизняної шкільної освіти висвітлено у працях провідних науковців. Зокрема питання якості в контексті сучасних вимог досліджували Моравська Н., Андрущенко В., аспекти моніторингу та оцінювання якості освіти вивчала Єгорова І., надбання у вимірі процесів забезпечення якості освіти в зарубіжних країнах висвітлили Гаращук О. та Куненко В.

Доволі продуктивний досвід у розбудові системи оцінювання якості освітніх послуг напрацьований у практиці польської освіти. Його активно аналізують польські дослідники: Ельснер Д., Мазуркевіч Г., Мізерек Х., Пьотровські П., Ценжка Б. та ін.

Метою дослідження є аналіз системи та з'ясування особливостей оцінювання якості середньої освіти як складової педагогічного нагляду у Польщі. Для реалізації мети визначено такі завдання: простежити хронологічні зміни у системі педаго-

гічного нагляду у польській освіті; з'ясувати зміни у трактуванні сутності та процедури оцінювання якості освіти; описати основні вимоги щодо оцінювання якості освітніх послуг в закладах середньої освіти.

Методи дослідження: аналіз, систематизація, порівняння та класифікація даних науково-педагогічної літератури, нормативно-правової бази, законодавчих розпоряджень, що стосуються проблем організації педагогічного нагляду й зокрема оцінювання якості середньої освіти у Польщі.

Виклад основного матеріалу. Одним з основних інструментів реалізації освітньої політики польської держави, мета якої полягає в забезпеченні якісної освіти, виховання та опіки над учнями у школах, є педагогічний нагляд. Поняття педагогічного нагляду не визначено в польському правовому полі. Нормативний зміст цього поняття є результатом конкретних правових рішень. Відповідним положенням Конституції Польщі передбачено здійснення педагогічного нагляду над школами та закладами освіти, а також регламентовано правила його здійснення. Закон Про систему освіти від 7 вересня 1991 р. визначає предмет педагогічного нагляду, органи, уповноважені до його здійснення та засоби, які можуть бути використані для цього. У педагогічному сенсі педагогічний нагляд – це діяльність, яку виконує освітня адміністрація різних рівнів для контролю і оцінювання якості роботи закладів освіти, в основному шкіл та вчителів, які у них працюють, а також це робота зі сприяння їхній діяльності та професійному розвитку [1, с.170].

У статті 55. Постанови Про освітнє право від 14 грудня 2016, у пункті 1 зазначено, що педагогічний нагляд складається з:

1) спостереження, аналізу та оцінювання перебігу освітнього процесу, результатів навчальної, виховної та опікунської діяльності, а також іншої статутної діяльності закладу освіти;

2) оцінювання стану та умов освітньої та опікунської діяльності, а також іншої статутної діяльності закладу освіти;

3) сприяння закладам освіти, а також вчителям у виконанні ними завдань освітньої та опікунської діяльності;

4) мотивування вчителів до вдосконалення існуючих або впровадження нових рішень в освітній процес, при впровадженні інноваційних навчальних, організаційних чи методичних заходів, спрямованих на розвиток компетентностей учнів [2].

У постанові Міністра національної освіти і спорту від 23 квітня 2004 р. «Про детальні правила педагогічного нагляду, перелік посад, для яких необхідна педагогічна кваліфікація, кваліфікація, необхідна для педагогічного нагляду, а також кваліфікацію осіб, яким може бути доручено проведення дослідницької роботи та підготовка експертних висновків» визначено основні шляхи вимірювання якості роботи шкіл, що повинно здійснюватися із врахуванням думок учнів, вчителів та батьків:

1) контроль виконання закладом освіти вимог законодавства;

2) діагностика та оцінювання ступеня реалізації у закладах освіти стандартів оцінювання;

3) діагностування навчальних досягнень учнів з урахуванням результатів, здобутих на різних рівнях освіти та порівняння цих результатів з отриманими учнями під час перевірок та підсумкових іспитів;

4) моніторинг діяльності, яку заклад освіти та вчителі здійснюють задля покращення якості її роботи у всіх сферах;

5) проведення інспектувань, у тому числі діагностичних;

6) здійснення евалюації (оцінювання) [3].

У польській практиці процес оцінювання якості освіти традиційно здійснюється за стратегією евалюації – соціологічного інструменту оцінювання результатів і наслідків реалізації довготривалих проєктів.

Отож, у 2004-2006 рр. на підставі міністерського положення про засади педагогічного нагляду евалюація була одним із заходів, спрямованих на вимірювання якості роботи школи і визначалася як «оцінювання корисності та ефективності навчально-виховної, опікунської роботи, здійсненої для досягнення поставлених цілей».

Однак, вже у грудні 2006 року положення про педагогічний нагляд було змінено. Зміни відбулися доволі швидко й працівники освіти, які ще не встигли адаптуватися, були змушені звикати до нових вимог. У розпорядженні міністра мова йшла вже не про оцінювання (евалюацію), а про діагностичну та оцінювальну діяльність, яка здійснюється у формі дослідження окремих напрямів навчально-виховної та опікунської роботи, а також іншої статутної діяльності шкіл. На цій підставі діяльність школи могла бути оцінена в цілому або по окремих напрямках.

Наступне розпорядження Міністра освіти про педагогічний нагляд було видане 7 жовтня 2009 року. Метою педагогічного нагляду визначено вдосконалення системи освіти, зокрема підвищення ефективності діяльності шкіл. Додатковим завданням нагляду стало оцінювання якості діяльності закладів освіти й підтримка їхньої роботи для досягнення бажаної якості дидактичної, виховної та опікунської, а також іншої статутної діяльності.

Згаданим положенням про педагогічний нагляд також було визначено його форми: евалюація навчально-виховної діяльності; контроль за дотриманням законодавства щодо навчальної, виховної та опі-

кунської діяльності закладів освіти і вчителів; допомога в роботі закладів освіти і вчителів у сфері їхньої педагогічної, виховної та опікунської, а також іншої статутної діяльності [3].

Водночас було зазначено про те, що евалюація поділяється на зовнішню і внутрішню. Зовнішня проводиться органом педагогічного нагляду, внутрішня – керівником закладу освіти у співпраці з вчителями.

Евалюація визначає ступінь відповідності закладу освіти встановленим вимогам на основі оцінювання перебігу навчально-виховних процесів, результатів навчальної, виховної та опікунської діяльності, а також умов функціонування закладу освіти, якості управління та його функціонування в локальному середовищі. З одного боку, це оцінювання має служити безпосередньо закладу освіти шляхом надання інформацію про те, що необхідно покращити аби школа виконувала свої завдання найкращим чином. З іншого боку, результати оцінювання, узагальнені органом педагогічного нагляду, є основою для вдосконалення усієї системи освіти. Евалюація передбачає збір та аналіз інформації про освітню діяльність закладу освіти, а також визначення рівня відповідності закладу освіти вимогам, які встановлені міністром освіти [4, с.552-553].

Отже, нове розпорядження міністра зобов'язало школи проводити евалюацію і спонукати практиків до пошуку способів пристосування до нової ситуації. Якщо до цього часу документи вимагали лише вимірювати якість то надалі було встановлено проведення евалюації. Такі зміни яскраво охарактеризував дослідник С. Кшихала: «... надто часто ці поспішні моди в кінцевому підсумку зводяться до прийняття нової фразеології для незмінених практик» [5, с.53].

У новому розпорядженні про педагогічний нагляд оцінювання (зовнішнє та внутрішнє) здобуло назву практичного оцінювального дослідження. Хоча термін «дослідження» не викликає суперечок серед теоретиків – евалюація є специфічним видом прикладного соціального дослідження, – його викликає термін «оцінювання» [6, с.5]. З іншого боку, практики розглядають евалюацію як експертизу та/або оцінювання, в той же час теоретики не схильні ототожнювати евалюацію з оцінюванням.

Розуміння сутності процесу евалюації дає можливість науковцям побудувати певну еволюцію її функціональних можливостей. Дослідник Корпорович Л. виділяє п'ять етапів розвитку евалюації – чергових генерацій евалюаційних досліджень.

Вимірювальний (відповідає на запитання, що і як можна вимірювати).

Описовий (охоплює те, що неможливо виміряти).

Орієнтований на розвиток (тобто спостереження за зміною, що відбувається у процесі).

Діалогічний (орієнтована на дискурс, обмін досвідом, соціалізацію).

Перспективний (орієнтований на майбутнє, функціонує в умовах суспільства знань, яке поступово формується) [7, с. 15].

Міркування про особливості евалюації, як стратегії оцінювання якості освіти, дають можливість зацентувати увагу на її рефлексивному характері. Оцінювання не завершується лише констатуючим етапом, вона має мати подальший розвиток у аналізі та рефлексії отриманих результатів. Науковці твердять, що «під час внутрішнього оцінювання важливо (...) замислитися над тим, як ми працюємо і чи можемо ми це зробити краще» [7, с.19]. При цьому також вважають, що найважливіші особливості нової форми педагогічного нагляду – це здатність заохочувати чи стимулювати роздуми директорів та вчителів

щодо покращення роботи закладів освіти. Тобто етап рефлексії має стати відповідним пунктом для розробки шляхів вдосконалення освітнього процесу та розширення можливостей використання його сильних сторін.

Підсумовуючи вище викладене, можна ствердити, що модель педагогічного нагляду, яка існувала у 2009-2013 рр. була базована на твердженні, згідно якого школа може змінити суспільство, а відповідні дії держави здатні спонукати заклади освіти впроваджувати вагомні освітні ініціативи. Для чіткого окреслення пріоритетних шляхів вдосконалення освітнього процесу у розпорядженні було визначено низку спеціальних вимог, які б створювали належне мотиваційне поле для вияву цих ініціатив. Згадані вимоги охоплюють усі складові освітньої системи у її структурному та функціональному вимірах, визначають певні показники, яких слід досягнути. Вони вказують на стратегічні та пріоритетні напрями діяльності, що пов'язані з викликами, на які змушене реагувати сучасне суспільство, встановлюють ключові, цілі та завдання, але при цьому не охоплюють усіх можливих питань, пов'язаних із різноманітними обов'язками школи перед учнями та батьками.

Перелік вимог щодо початкових шкіл, гімназій, фахових шкіл та інших закладів освіти, що відповідають рівню середньої освіти містить чотири області.

Перша область: ефекти (результати або наслідки навчальної, виховної та опікунської діяльності, а також іншої статутної діяльності школи чи закладу) освітнього процесу охоплює своєю чергою такі параметри оцінювання: результати форм контролю (передбачено аналіз результатів форм поточного і проміжного контролю, заліків, іспитів, а також підсумкових форм: іспитів на атестат зрілості, іспитів щодо на підтвердження професійної кваліфікації); активність учнів; засвоєння учнями знань та умінь; учні дотримуються встановлених суспільних норм.

Друга область вимог – процеси, що відбуваються в закладі освіти; в освітній установі визначена робоча концепція; освітня пропозиція дозволяє реалізувати базову освітню програму; освітній процес має планований та організований характер; освітні процеси є результатом співпраці вчителів; відбувається формування переконань та усвідомленої позиції учнів; вживаються заходи щодо забезпечення рівних освітніх можливостей.

Третя область вимог – навколишнє середовище (функціонування школи закладу освіти в локальному середовищі, зокрема у сфері співпраці з батьками учнів): ресурси навколишнього середовища використовуються для взаємного розвитку; використовується інформація про долю випускників; пропагується цінність освіти; батьки – партнери школи.

Четверта область вимог – управління закладом освіти: налагоджена співпраця у командах; здійснюється внутрішній педагогічний нагляд, заклад освіти розташований у відповідному приміщенні, укомплектований необхідним обладнанням [3].

У розпорядженні Міністра національної освіти Польщі від 6 серпня 2015 р. перелік вимог був дещо скорегований і містив 12 позицій.

1. У своїй діяльності школа реалізує концепцію, спрямовану на розвиток учнів.

2. Організація освітніх процесів сприяє навчанню учнів.

3. Учні набувають знань та навичок, визначених у базовій навчальній програмі.

4. Учні активні.

5. Учні формують переконання і навички дотримання соціальних норм.

6. Освітня установа створює умови для розвитку учнів з урахуванням їхньої індивідуальної ситуації.

7. Вчителі співпрацюють у плануванні та реалізації освітніх процесів.

8. Пропагується цінність освіти.

9. Батьки – партнери школи.

10. Ресурси школи та місцеве середовище використовуються для взаємного розвитку.

11. Під час організації освітнього процесу школа враховує висновки з аналізу результатів тестування, іспитів на атестат зрілості, екзамену, що підтверджує кваліфікацію за професією, а також інших зовнішніх та внутрішніх іспитів.

12. Управління школою скероване на її розвиток [8, с.2-26].

Ще через два роки у 2017 р. перелік цих вимог був скорегований і містив лише 9 позицій. Були виключені пункти: 1, 7, 8 [9, с.1].

Загалом реалізація вимог полягає в тому, щоб забезпечити створення у школі оптимальних умов для розвитку кожного учня, а також стимулювання організаційного розвитку освітньої установи. Тому, аналізуючи вимоги, слід не шукати загальну картину закладу освіти, а визначати ключові аспекти їх діяльності в контексті викликів, що виникають перед ними.

Висновки. Отож, система оцінювання якості освітніх послуг у польській практиці зазнає перманентного розвитку. Її переосмислюють та модифікують у якісному та процесуальному вимірах. Теоретики та практики шукають більш досконалі інструменти для здійснення оцінювальних досліджень, визначають необхідні параметри, показники та вимоги. Водночас трансформації зовнішніх суспільних умов, нові виклики до освітнього середовища спонукатимуть і надалі враховувати актуальні реалії та постійно вдосконалювати систему оцінювання якості освітніх послуг.

Список використаної літератури

1. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. Słownik pedagogiczny. Warszawa: PWN, 2009. 204 s.
2. USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082). URL: <http://surl.li/bqpsd> (дата звернення: 12.02.2022)
3. Internetowy System Aktów Prawnych. URL: <http://surl.li/bqpse> (дата звернення: 12.02.2022)
4. Dziewulak D. Nadzór pedagogiczny w systemach edukacyjnych w Polsce i w wybranych państwach Unii Europejskiej. Analizy. Biuro analiz sejmowych. 2013. nr 7 (96). 26 kwietnia. S.550–576.
5. Krzychała S. Czy polska szkoła jest „przystosowana do działania w stanie niekończących się reform? Edukacja dla rozwoju. Szomburg J., Zbieranek P. (red.). Gdańsk: Polskie Forum Obywatelskie, 2010. S.49–54.
6. Mizerek H. Ewaluacja w szkole. Od czego zacząć? URL: <http://www.nadzorpedagogiczny.edu.pl> (дата звернення: 12.02.2022)
7. Elsner D., Bednarek K. Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań. URL: <http://surl.li/bqpsl> (дата звернення: 12.02.2022)
8. Wymagania państwa. Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015. 32 s.
9. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.

References

1. Kupisiewicz, Ch., & Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny* [Pedagogical dictionary]. PWN. [in Polish]
2. USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe [The law of December 14. Educational law] (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082).

- <http://surl.li/bqpsd> [in Polish]
3. Internetowy System Aktów Prawnych [Internet system of legal acts]. <http://surl.li/bqpse> [in Polish]
 4. Dzięwulak, D. (2013). Nadzor pedagogiczny w systemach edukacyjnych w Polsce i w wybranych państwach Unii Europejskiej [Is the Polish school adapted to activities in a state of endless reforms?]. *Analizy. Biuro analiz sejmowych*, 7 (96), 26 kwietnia, 550–576. [in Polish]
 5. Krzychala, S. (2010). Czy polska szkoła jest „przystosowana do działania w stanie niekończących się reform? [Is Polish school "adapted to operate in a state of never-ending reforms?]. In Szomburg J., Zbieranek, P. (ed.). (2010). *Edukacja dla rozwoju [Education for development]* (pp.49–54). Polskie Forum Obywatelskie. [in Polish]
 6. Mizerek, H. Ewaluacja w szkole. Od czego zacząć? [Evaluation at school where to start?]. <http://www.nadzorpedagogiczny.edu.pl>. [in Polish]
 7. Elsner, D., & Bednarek, K. Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych [Two years of internal evaluation in the responses of educational environments]. <http://surl.li/bqpsl>. [in Polish]
 8. Wymagania państwa. (2015). Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły [State requirements. Streamlining school priorities and goals]. Ośrodek Rozwoju Edukacji. [in Polish]
 9. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek [Order of the Minister of Education of August 11, 2017 on the requirements for educational institutions]. [in Polish]

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Myshchysyn Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of General Pedagogy and Pedagogy of High School
Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine

SCHOOL EDUCATION QUALITY EVALUATION AS A COMPONENT OF THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL SUPERVISION IN POLAND

Abstract. The article is devoted to the problem of assessing the quality of school education as part of the system of pedagogical supervision in Poland. The purpose of the study is to analyze the system and clarify the features of quality assessment of secondary education as part of pedagogical supervision in Poland. Research methods: analysis, systematization, comparison, and data classification from scientific and pedagogical literature, regulatory framework, legislative provisions concerning the organization of pedagogical supervision, and in particular secondary education quality evaluation in Poland. The interpretation of the procedure essence for assessing the educational services quality, the so-called evaluation, which involves the systematic collection of information about the conditions, progress, and pedagogical activities results in order to improve it or decide on its success is analyzed in this paper. Five stages of evaluation development are stated: measuring, descriptive, development-oriented, dialogical, promising. The list of requirements for secondary education institutions, which make it possible to establish the level of quality of educational services, is described. It is proved that the transformation of external social conditions, new challenges to the educational environment will encourage to take into account current realities and constantly improve the quality assessment system of educational services. The conclusions state that the quality assessment system of educational services in Polish practice is undergoing permanent development. At the same time, the transformation of external social conditions, new challenges to the educational environment will encourage to take into account current realities and constantly improve the quality assessment system of educational services.

Key words: Polish school education, pedagogical supervision, evaluation of the quality of education, evaluation, requirements for the quality of education.

УДК 37.015.3:159.964.26
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.199-202

Нелін Євген Володимирович
кандидат педагогічних наук, психоаналітик
Інститут професійної супервізії, м. Київ, Україна
ievgen.nelin@i.ua
<http://orcid.org/0000-0001-5612-8589>

ПОШИРЕННЯ ІДЕЙ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ТЕОРЕТИКІВ НЕОФРЕЙДИЗМУ

Анотація. Мета статті – розкрити погляди неохрейдистів на проблему виховання особистості і використання психоаналізу в освіті. Проаналізовано внесок неохрейдистів у поширення теорії і практики психоаналітичної педагогіки. Розкрито ключові ідеї Е. Фрома, К. Хорні, Г. С. Саллівана та А. Кардінера на проблеми формування особистості, філософію освіти, організацію навчання та виховання майбутнього покоління. Встановлено, що погляди неохрейдистів були суміжні з ідеями представників антипедагогіки і полягали в дескулізації та поширенні альтернативних освітніх технологій. Доведено, що на відміну від фрейдистів, які розглядали особистість у контексті біологічної обумовленості, в ідеях неохрейдистів головна увага приділялась соціальному середовищу і культурі, в якій зростає особистість. Зроблено висновок, що концепція психоаналітичної педагогіки у поглядах неохрейдистів набула рис культурної антропології і почала враховувати ідеї соціальної філософії в освіті.

Ключові слова: психоаналітична педагогіка, неохрейдизм, психоаналіз.

Вступ. Загальновідомо, що неохрейдизм – це реформістський напрям сучасного психоаналізу, який розвинувся у 1940-х рр. і отримав поширення переважно у США завдяки зусиллям К. Хорні, Е. Фромма, Г. С. Саллівана та А. Кардінера. Угрупування неохрейдистів, або «ліве» крило постфрейдистів, не поділяло ідею «правих» ортодоксів про деталізоване вивчення інфантильних переживань та сексуальну природу невротизму. У своїх розвідках неохрейдисти віддавали перевагу дослідженням соціальних і культурних основ людської індивідуальності.

Вважається, що першими неохрейдистами були А. Адлер і К. Г. Юнг, які на початку ХХ ст. відійшли від ключових положень фрейдизму і розробили власні теорії особистості. Однак, розроблені теорії суттєво відрізнялися від тих ідей, які отримали популярність у США під час Другої світової війни. Зокрема трійка відомих психоаналітиків у складі К. Хорні, Е. Фромма та Г. С. Саллівана відкидали постулати однозначності анатомічної детермінації статево-рольової ідентифікації, теорії лібідіо і комплексу Едіпу на формування особистості [Бра]. Розвиваючи свої ідеї під впливом культурної антропології Р. Бенедікта і М. Міда, а також соціальної філософії Е. Берджесса і В. Томаса, неохрейдисти США опинились в авангарді людинознавчої системи досліджень, у проблемному полі якої перебували розвідки захисних механізмів психіки, культури, міжособистісної взаємодії, впливу релігії на формування особистості тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діяльність неохрейдистів побіжно була розкрита у працях таких українських дослідників як Н. Дічек, О. Лаврінченко, Д. Пашенко та І. Шоробура. Ключова увага в усіх дослідженнях приділялась переважно теоретичному внеску Е. Фромма. Зокрема, за даними І. Шоробури, Е. Фромм був автором передмови до праці О. Нілла «Саммерхілл: радикальний підхід до навчання дітей» (1960) [13, с. 330]. У монографії «Генезис гуманістичних ідей у педагогіці» Д. Пашенко наводить аргументи того, що Е. Фромм відкидав популярну серед фрейдистів тезу про споконвічну порочність людської природи, наголошуючи при цьому, що людина від природи є морально нейтральною, а не доброю чи злою [6, 165]. Однак, попри великий інтерес до внеску Е. Фромма, поза увагою сучасних дослідників залишаються ідеї інших неохрейдистів.

Крім того, досі не отримала достатньої уваги серед вітчизняних науковців проблема дослідження внеску неохрейдистів у розвиток педагогічної теорії і практики.

Мета статті – розкрити погляди неохрейдистів на проблему виховання особистості і використання психоаналізу в освіті. Для досягнення мети було використано комплекс теоретичних методів: аналіз літератури, синтез, інтерпретація та узагальнення.

Вступ. Беззаперечно, що найбільший внесок серед усіх неохрейдистів у розвиток психоаналітичної педагогіки зробив німецько-американський філософ і психолог Е. Фромм. У своїх працях він критикував школу за те, що головна її мета полягає в наданні кожному учню чітко визначеного об'єму «культурного спадку». Лише після того, як учень здобуде регламентований програмами досвід, він зможе отримати документ, який засвідчує про оволодіння хоча б мінімумом цього спадку. Тобто вся система освіти, на думку Е. Фромма, пронизана духом власності, а потреба «мати» диплом чи статус суттєво превальовує над справжнім умінням «бути» людиною, фахівцем. Зокрема відмінники, за словами Е. Фромма, – це ті учні, які здатні повністю відтворити почуті думки, однак не здатні відмічати протиріччя, розуміти відмінності між думками від розуму і від серця, відрізняти істину від хибі [10, с. 43].

Критикуючу систему виховання за надмірну депривацію і раціональність, Е. Фромм загострює увагу на необхідності посилення емоційного компоненту в освіті. У праці «Втеча від свободи» (1941) Е. Фромм зазначає, що емоційність стала синонімом неврівноваженості і проявом душевних вад, тоді як ідеалом освітньої системи є формування беземоційної і стриманої особистості. Від перших років навчання у дитини відбивають бажання мислити самостійно і намагаються програмувати її думки готовими шаблонами. У школах для цього існує система методів, один з яких – настійливо вимагати від дитини знання фактів та іншої інформації, через що вся енергія учнів спрямована на безглузде зазубрювання, тоді як на мислення немає ані сил, ані часу [9, с. 114].

Важливе місце у роздумах Е. Фромма займає проблема духовного світу. Зокрема учителя він розглядає як носія високих духовних цінностей, а не лише як ретранслятора суспільних знань. Якщо учитель не

зможє сформувати в учнів правильні якості для життя у світі дорослих, то суспільство опиниться перед загрозою припинення культурної традиції. І ця традиція, заснована, насамперед, на передачі усталених людських цінностей, а не на передачі знань, може зникнути навіть за умов постійного примноження нових знань [5, с. 61–62].

Дослідження будь-якої теорії неможливе без ураховання біографії її розробників. Як класичний психоаналіз неможливо уявити без розуміння життєвого шляху З. Фрейда і тих проблем, які стали наріжними у його творчості, так само діяльність неофрейдистів неможливо вивчати у відриві від життєвих перипетій, які спонукали кожного з них на шляху до професійного визнання. Зокрема на теоретичні розробки К. Хорні наклали відбиток такі фактори як супротив антифеміністичним поглядам З. Фрейда, підтримка ідей марксизму і соціалізму, захоплення індивідуальною психологією А. Адлера, а також міграція з Німеччини до США і поширення «американського способу життя». Як стверджував Дж. Браун, типовий європейський стиль життя XX ст., з меншою свободою і великим релігійно-догматичним побутом, спонукали К. Хорні до думки, що більшість невротичних конфліктів особистості спричинені насамперед культурними умовами [2].

Попри те, що К. Хорні не поділяла ідею З. Фрейда про домінування теорії лібідо, в основі її розвідок перебувала проблема антагонізму між природним і соціальним. Акцентуючи увагу на важливості соціальних умов і оточення при формування особистості, К. Хорні дослідила особливості мотивації і відчуття базальної (корінної) тривоги. На думку К. Хорні корінна тривога формується у дитини через незахищеність і безпорадність у потенційно ворожому світі. Коли дитина від народження опиняється в умовах конфлікту між батьками, непослідовних виховних впливів, емоційної відчуженості або надмірної опіки, у неї розвивається «базальний конфлікт», який є ядром виникнення неврозів. Формування у дитинстві базального конфлікту та установок міжособистісної взаємодії сприяє становленню певної системи цінностей і поведінкових патернів, які людина буде використовувати у дорослому віці. Залежно від сформованих у дитинстві характеристик – особливостей внутрішніх бар'єрів, тривог і світосприйняття загалом, К. Хорні виокремлює три типи невротичної особистості: поступливий, агресивний і відсторонений.

Поступливий тип особистості характеризує потреба в любові і схваленні, власна жертвовність, стійке відчуття провини і постійна готовність задовольняти потреби інших. Такі люди схильні до підкорення, у них відсутня харизматична твердість характеру і домінує надмірне бажання сподобатися іншим. Життєва філософія «поступливих» особистостей виражається ірраціональним кредо: «Якщо я поступлюся своїми інтересами, то отримаю схвалення від інших». Під час занять такі діти переважно не проявляють активність, а намагаються бути альтруїстичними і зручними як для учителів, так і для однокласників.

Антиподом поступливого типу особистості є агресивний тип, який прагне здаватися іншим авторитарним і жорстким. К. Хорні вважала, що таких людей характеризує потреба управляти і маніпулювати оточенням в особистих цілях, а також потреба у визнанні, самоствердженні і постійна жага до нових перемог. У взаємовідносинах з іншими агресивний тип створює систему цінностей згідно з «філософією джунглів», уявляючи життя як постійну боротьбу, в якій усім потрібно доводити силу. Під час навчання

такі особистості часто займають позицію лідера або головного нонконформіста. Однак, яку б позицію вони не обрали, вони в жодному разі не будуть залишатися осторонь суспільного життя.

Відсторонений тип особистості за К. Хорні прагне до самодостатності, втечі від будь-яких проявів залежності і відповідальності. Такі люди зберігають емоційну дистанцію у відносинах з іншими, намагаються уникати суперництва і боротьби, а також відчують огиду до загальноприйнятих правил поведінки. Усі суперечки вони вирішують втечею від конфлікту і бажанням усамітнитися. Згідно К. Хорні їх життєвим кредо є девіз: «Якщо я відсторонюся, то зі мною усе буде добре». Для таких особистостей характерна установка жодним чином не дати себе зацікавити і втягнути у будь-яку діяльність чи дозвілля [12, с. 259]. Такі учні, зазвичай, або нехтують навчанням і не беруть участь в активному житті колективу, або самотійно і поверхово опановують нові знання без допомоги інших. У порівнянні з «поступливими» та «агресивними» типами учнів, «поступливі» нікому і нічого не прагнуть довести, через що, зазвичай, безпристрасно ідуть як зранку до школи, так і загалом по життю.

На творчість К. Хорні найбільше вплинули соціальні потрясіння Другої світової війни. Основним спонукальним мотивом у житті людини вона вважала потяг до безпеки, який постійно породжується «основним страхом» в умовах буття у ворожому суспільстві. Наприклад почуття неспокою та стурбованості, які К. Хорні вважала базовими для поведінки кожної людини, супроводжують особистість протягом усього життя. Причини їх виникнення К. Хорні вбачала у насильницькому пригніченні бажань з боку авторитетів або влади, відсутності поваги і ворожій атмосфері у суспільстві і зокрема у закладі освіти [3, с. 73].

Відомим популяризатором неофрейдизму був американський психіатр і розробник інтерперсонального психоаналізу Г. С. Салліван (1892–1949). На відміну від Е. Фромма і К. Хорні, які емігрували до США в якості авторитетних психоаналітиків, професійне становлення Г. С. Саллівана відбувалося на базі Чикагського коледжу медицини і хірургії, в якому він отримав ступінь доктора медицини, розпочав досліджувати шизофренію і вивчати психоаналітичні ідеї. Теоретичні ідеї Г. С. Саллівана вважаються складними для розуміння, оскільки за життя він опублікував тільки книгу «Концепції сучасної психіатрії» (1947) при великій кількості наукових статей. Наукова мова в усіх працях Г. С. Саллівана була насичена неологізмами і професійним жаргоном. Попри це, за спроби соціологічної модифікації класичного психоаналізу і розвитку теорії «міжособистісної психотерапії» його включили до угруповання неофрейдистів.

Г. С. Салліван був переконаний, що духовний світ людини, незалежно від культури, заповнений ілюзорними цінностями. Засвоюючи такі цінності кожен втрачає свою індивідуальність, яка змінюється різними соціальними масками [4, с. 298]. Залежно від міжособистісних обставин на поведінку людини найбільший вплив має «значущий інший» – людина, думки якої високо цінуються особистістю. «Значущий інший» має суттєвий вплив на прийняття людиною цінностей, соціальних норм, поведінки і формування власного образу [4, с. 160]. Як зазначає Дж. Браун теорія Г. С. Саллівана найбільш повно відображає погляди соціальних психологів у психотерапії. Зокрема найбільшою популярністю користується ідея, що «самість» індивіда (self) – це відображення ним оцінок оточуючих і ролей, які приймає на себе осо-

бистість під впливом суспільства. Тобто людина, – в теорії Г. С. Саллівана, – це не самодостатній індивідуаліст, а лише «місце зустрічі усіх взаємовідносин протягом життя» [2].

Теорія Г. С. Саллівана має велике значення для розвитку інклюзивної освіти. Покладаючись на досвід лікування невротів і психозів Г. С. Салліван розробив власну теорію інтерперсональних відносин, в основу якої поставив дослідження життєвого досвіду. Також Г. С. Салліван наголошував на значенні невербальної комунікації у роботі з дітьми аутистичного спектру і хворими на шизофренію. Зокрема для відреагування афективних установок нетерпимості, страху і покинутості він рекомендував фахівцям займати позицію «включеного спостерігача» та уважно досліджувати історію формування первинних фобій дитини, які сформувалися у взаємодії з матір'ю і ближчим оточенням [1, с. 14]. Як зазначає польський дослідник Г. Хржановський Г. С. Салліван намагався поставити психіатричні дослідження на міждисциплінарний рівень, поєднавши медицину з соціальними науками. Він першим почав вивчати причини розвитку шизофренії у контексті міжособистісної взаємодії, на протипагу традиційним у цей час дослідженням інтрапсихічних (внутрішніх) конфліктів [11, с. 371].

Особистість у теорії Г. С. Саллівана постає лише як сума відносин між спотвореними (фантастичними) образами, що виникають у процесі соціального спілкування, тоді як існування особистості розглядається як міф або ілюзія. Таким чином Г. С. Салліван остаточно розчинив індивіда у міжособистісному середовищі [3, с. 72]. Відкидаючи ідею З. Фрейда про лібідо як домінуюче енергетичне джерело поведінки людини, Г. С. Салліван запровадив у теорію психоаналізу своєрідну систему динамізмів – особливих «зразків енергії», які проявляються у міжособистісних взаєминах і забезпечують задоволення потреб. Невідповідність потреб і поведінкових стратегій для їх реалізації спонукає до виникнення внутрішніх конфліктів, основним механізмом захисту від яких є сформована «система самості» – особлива інстанція особистості, яка приписує та забороняє поведінкові моделі, що залежать від конкретної міжособистісної ситуації. Система самості – це результат переживання виховних впливів, який спрямований на зниження відчуття тривоги і хвилювання. Часто Г. С. Салліван називав систему самості антитривогою або вторинним динамізмом, «який охоплює всі зони взаємодії, де у процес розвитку інтерперсональних відносин може втрутитися тривога» [7, с. 166].

Самість починає розвиватися від народження у взаєминах з іншими, і тому дитина оцінює себе відповідно до оцінок значимих дорослих. Посту-

пово у неї формуються три персоніфікації самості: «я хороший», «я поганий» і «не я». Персоніфікація «я хороший» ґрунтується на підтримці та прийнятті батьками, коли дитина усвідомлює себе позитивно. Якщо батьківська увага не відповідає потребам дитини, або материнська опіка підкріплюється недовірою, критикою і покаранням, то у дитини розвивається стале відчуття тривоги, яке, однак, не настільки сильне, щоб стати причиною дисоціацій або вибіркової неухважності. Лише під час переживання сильного відчуття тривоги, підкріпленого ефектом неочікуваності, виникає персоніфікація «не я», яка породжує дисоціації та вибірково неухважність. Вибірково неухважність, як результат системи самості, слугує захистом від різних тривог і врівноважує особистість, оскільки відсікає вміння глибоко аналізувати та уважно спостерігати за подіями [8]. З-поміж інших неофрейдистів внесок у розвиток психоаналітичної педагогіки зробив А. Кардінер. У дослідженнях А. Кардінера домінувала теза, що визначальний вплив на формування особистості мають «первинні інститути кожної культури». Зокрема від регулярності і тривалості годування дитини материнським молоком, способів сповиття, купання тощо залежить формування специфічних для кожної культури типів особистості [14].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Головна відмінність ідей неофрейдистів від класичного психоаналізу полягала у тому, що, на думку З. Фрейда, життя особистості детерміноване біологічними потягами і несвідомими імпульсами, які визначають аморальність поведінки людини, зокрема її порочність, агресивність, жадібність і ненависть. Натомість неофрейдисти переконували, що система внутрішніх орієнтацій залежить насамперед від соціального впливу. Якщо особистість відчуває смуток та емоційно пригнічена життєвими негараздами, тоді у її поведінці будуть домінувати руйнівні потяги і бажання підкорити собі ворожий до неї світ. Якщо ж людина оточена любов'ю, атмосферою свободи і для її самореалізації створені необхідні умови, то у її поведінці домінуватимуть лібідозні потяги, спрямовані на співпрацю і взаємопідтримку. На протипагу фрейдистам, які прагнули виявити індивідуальну природу, неофрейдисти ставили собі за мету розкрити соціальний устрій та вплив суспільства на поведінку людини. Попри те, що течія неофрейдизму не представляла собою єдиної та цілісної теорії, її представники зробили великий внесок у розвиток сучасної психоаналітичної педагогіки. Зважаючи на великий потенціал психоаналітичної педагогіки у сучасних реаліях, перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті педагогічних ідей К. Г. Юнга та відомих представників аналітичної психології.

Список використаної літератури

- Бистер В. О новом понимании шизофренических психозов. *Энциклопедия глубинной психологии. Т. II. Новые направления в психологии*. М.: «Когито-Центр», МГМ, 2001. С. 3–25.
- Браун Дж. Фрейд и постфрейдисты. 2000. URL: <https://www.psychology.ru/library/00081.shtml> (дата звернення 09.02.2022)
- Касьян В. І. Філософія: Відповіді на питання екзаменаційних білетів: Навч. посіб. К.: Знання, 2008. 347 с.
- Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
- Новичкова Г. А. Идеи Эриха Фромма о педагогической антропологии. *Педагогика и просвещение*. 2013. № 1 (09). С. 57–68.
- Пашенко Д. І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці. Київ: Наук. світ, 2001. 278 с.
- Салліван Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии. СПб.: «Ювента». М. «КСП+», 1999. 347 с.
- Старовойтов В. В. Салліван Гарри Стэк. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2016. № 1. URL: <https://psyjournal.ru/articles/sallivan-garri-stek> (дата звернення 09.02.2022)
- Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. 635 с.
- Фромм Э. Иметь или быть?. 2-е изд., доп. М.: Прогресс, 1990. 336 с.
- Хржановски Г. Психоаналитические теории Карен Хорни, Гарри Стека Салливана и Эриха Фромма. *Энциклопедия глубинной психологии. Т. III. Последователи Фрейда*. М.: «Когито-Центр», МГМ, 2002. С. 358–394.
- Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2005. 607 с.

13. Шоробура І. Теоретичні аспекти технології школи «Саммерхілл» О. С. Нілла. *Науковий вісник Миколаївського Національного Університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 2 (61). С. 329–332.
14. Kardiner A., Linton R., Du Bois C., West J. *The Psychological Frontiers of Society*. N.Y.: Columbia University Press, 1945.

References

1. Bister, V. (2001). O novom ponimanii shizofrenicheskikh psihozov [On a new understanding of schizophrenic psychoses]. In *Enciklopediya glubinnoy psichologii*. Vol. II. – Novye napravleniya v psihoanalize (pp. 3–25). Kogito-Center, MGM. [in Russian].
2. Brown, J. (2000). Frejd i postfrejdisty [Freud and post-Freudians]. <https://www.psychology.ru/library/00081.shtml> [in Russian].
3. Kasian, V.I. (2008). *Filosofia: Vidpovid na pytannia ekzamenatsiynykh biletiv* [Philosophy: Answers to the questions of examination tickets]. Znannia. [in Ukrainian].
4. Meshcheryakov, B.G., & Zinchenko, V.P. (2004). *Bol'shoj psihologicheskij slovar'* [Big psychological dictionary]. Prajm-EVROZNAK. [in Russian].
5. Novichkova, G.A. (2013). Idei Eriha Fromma o pedagogicheskoy antropologii [Erich Fromm's ideas on pedagogical anthropology]. *Pedagogika i prosveshchenie*, 1 (09), 57–68. [in Russian].
6. Pashchenko, D.I. (2001). *Henezys humanistychnykh idei u pedahohitsi* [Genesis of humanistic ideas in pedagogy]. Nauk. svit. [in Ukrainian].
7. Sullivan, G. S. (1999). *Interpersonal'naya teoriya v psichiatrii* [Interpersonal theory in psychiatry]. Yuventa, KSP+. [in Russian].
8. Starovojtov, V.V. (2016). Sullivan Garri Stek [Sullivan Harry Stack]. *Zhurnal prakticheskoy psichologii i psihoanaliza*, 1, 1. <https://psyjournal.ru/articles/sullivan-garri-stek> [in Russian].
9. Fromm, E. (2004). *Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti* [Anatomy of human destructiveness]. OOO «Izdatel'stvo AST». [in Russian].
10. Fromm, E. (1990). *Imet' ili byt'?* [To have or to be?]. Progress. [in Russian].
11. Hrzhanovski, G. (2002). *Psihoanaliticheskie teorii Karen Horni, Garri Steka Sallivena i Eriha Fromma* [Psychoanalytic theories of Karen Horney, Harry Stack Sullivan and Erich Fromm]. In *Enciklopediya glubinnoy psichologii*. Vol. II. – Posledovateli Frejda (pp. 358–394). «Kogito-Centr», MGM. [in Russian].
12. H'ell, L., & Zigler, D. (2005). *Teorii lichnosti* [Personality theories]. Piter. [in Russian].
13. Shorobura, I. (2018). Teoretychni aspekty tekhnolohii shkoly «Sammerkhill» O.S.Nilla [Theoretical aspects of A. S. Neill's Summerhill School technology]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho Natsionalnoho Universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, 2 (61), 329–332. [in Ukrainian].
14. Kardiner, A., Linton, R., Du Bois, C., & West, J. (1945). *The Psychological Frontiers of Society*. Columbia University Press.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Nelin Ievgen

Candidate of Pedagogical Sciences, Psychoanalyst
Institute of Professional Supervision, Kyiv, Ukraine

DISSEMINATION OF IDEAS OF PSYCHOANALYTIC PEDAGOGY IN THE RESEARCH OF THEORETISTS OF NEO-FREUDIANISM

Abstract. The purpose of the article is to reveal the views of neo-Freudians on the problem of personality upbringing and the use of psychoanalysis in education. To achieve this goal, a set of theoretical methods was used: literature analysis, synthesis, interpretation and generalization. The article analyzes the contribution of neo-Freudians to the spread of the theory and practice of psychoanalytic pedagogy. The key ideas of E. Fromm, K. Horney, H.S. Sullivan and A. Cardiner on the problems of personality formation, philosophy of education, organization of education and upbringing of the future generation are revealed. It is established that the views of the neo-Freudians were related to the ideas of anti-pedagogy and consisted in the deschooling and dissemination of alternative educational technologies. In particular, E. Fromm criticized the school for the fact that its main goal is to provide each student with a clearly defined amount of "cultural heritage". Horney's research was devoted to the social conditions of child development and the formation of feelings of anxiety. H.S. Sullivan studied the phenomena of individuality and self. The self is the result of experiencing educational influences, which aims to reduce feelings of anxiety and excitement. A. Cardiner's research was dominated by the thesis that the "primary institutions of every culture" have a decisive influence on the formation of personality. In contrast to the Freudians, who viewed the individual in the context of biological conditioning, the neo-Freudian ideas focused on the social environment, the culture in which the individual grows. The concept of psychoanalytic pedagogy in the views of neo-Freudians has acquired the features of cultural anthropology and began to take into account the ideas of social philosophy in education.

Key words: psychoanalytic pedagogy, neo-Freudianism, psychoanalysis.

УДК 37.015.31:159.955.1-053.4]:[378.046-021.66:373.2](045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.203-206

Ніколаєску Інна Олександрівна

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра дошкільної освіти

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

м. Черкаси, Україна

nikolaesky@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9928-9291>

ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ОРІЄНТИР ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу теоретичних засад дидактичної підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти щодо формування інженерного мислення дошкільників. Метою статті є ґрунтовний теоретичний та методичний аналіз актуальності процесу дидактичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури як орієнтиру щодо формування інженерного мислення дошкільників. У роботі використовувались наступні теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, теоретичні методи, пов'язані з вивченням наукової літератури, періодичних видань. У статті запропоновано обґрунтування проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти, актуальності формування інженерного мислення дітей дошкільного віку, висвітлено методи навчання та дидактичний інструментарій, які спрямовані на професійну підготовку майбутніх магістрів дошкільної освіти в умовах освітнього процесу вищої школи до формування інженерного мислення дітей дошкільного віку. Публікація відображає узагальнення щодо цілей і принципів застосування пропонувані методів та технологій, а також пропонує низку рекомендацій, котрі, на наш погляд, вдосконалять освітній процес закладів вищої освіти та якість підготовки майбутніх вихователів шляхом впровадження інноваційних форм та методів навчання дітей дошкільного віку на засадах інженерної педагогіки.

Ключові слова: магістри дошкільної освіти, фахова підготовка, інженерне мислення дітей дошкільного віку, методи навчання, дидактичний інструментарій.

Вступ. У сучасних умовах розвитку вищої освіти спостерігається підвищена увага вчених і практиків до проблем фахової підготовки майбутніх педагогів, зокрема магістрів дошкільної сфери, яка спрямована на розширення функцій майбутнього вихователя як активного суб'єкта інноваційно-творчої діяльності, систематичний пошук сучасних форм, методів і засобів навчання здобувачів вищої освіти, враховуючи останні тенденції на ринку праці, здатність залучати дітей дошкільного віку до пошуково-дослідної та експериментальної діяльності. За таких умов виникає потреба у переосмисленні освітніх компонентів фахової підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти, орієнтованих на інноваційну діяльність.

В означеному аспекті важливою є проблема впровадження основ інженерної педагогіки в освітній процес закладів вищої освіти, що має випереджальний та неперервний характер у підготовці майбутніх магістрів дошкільної освіти. Наукові розвідки доводять [2; 4], що знання основ інженерної педагогіки дозволить здобувачам вищої освіти не лише розвивати власний професіоналізм, але й спонукатиме до оволодіння сучасними методами й технологіями конструювання, моделювання та отримання інноваційних рішень, вміння працювати у світовому інформаційному просторі, готовність до самостійної, високоякісної, результативної праці, здатність генерувати нестандартні рішення, а також сприятиме набуттю вмінь формувати у дошкільників інженерне мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На актуальності й значущості проблеми, пов'язаної із фаховою підготовкою здобувачів вищої освіти, наголошено в роботах В. Андрущенка, І. Бега, Н. Брюханової, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, Г. Єльнікової, Л. Зданевич, І. Зязюна, В. Кременя, А. Кузьмінського, Н. Нічкало та інших. У наукових розвідках цих учених-педагогів обґрунтовано нові концептуальні підходи до вищої освіти, указано шляхи подолання

консерватизму освітян, виокремлено проблему професійної підготовки суб'єктів освітнього процесу у вищій школі як самостійну й першочергову.

У контексті порушеної проблеми дослідницьке зацікавлення становлять наукові доробки, присвячені вивченню питань професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Л. Артемова, Є. Белкіна, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутий, Н. Лисенко, О. Мисик та інші).

У наукових дослідженнях останніх років (Н. Гавриш, Т. Грицишина, І. Кіндрат, К. Крутий та інші) зроблено перші спроби дослідити проблему формування інженерного мислення дошкільників та введення в науковий обгін методології STREAM-освіти для дітей дошкільного віку.

Разом із тим, проведений теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблема дидактичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури щодо формування інженерного мислення дітей дошкільного віку досі не була предметом спеціальних досліджень.

Мета статті полягає в теоретичному та методичному обґрунтуванні актуальності процесу дидактичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури як орієнтиру щодо формування інженерного мислення дошкільників.

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 системі інноваційних пошуків, експериментів та досягнень як зарубіжної, так і вітчизняної педагогіки вищої школи останніх десятиліть значне місце займає діяльність, спрямована на проектування та реалізацію різних ас-

пектів процесу фахової підготовки магістрів дошкільної освіти до здійснення професійної діяльності. У контексті організації освітнього процесу та в умовах цифрової трансформації вищої освіти актуальними є набуття умінь та навичок майбутніми магістрами дошкільної освіти щодо самостійного визначення цілей власної діяльності, формулювання відповідних їх досягненню завдань, проектування власної цілеспрямованої активності, здійснення професійної діяльності на засадах педагогіки партнерства, моделювання різних варіантів розв'язання багатфакторних проблем, здійснення «матеріалізації» рішень у процесі всіх необхідних комунікацій із учасниками освітнього процесу. Аналіз викликів в освіті наприкінці ХХ століття призвів до розуміння необхідності розробки нової освітньої парадигми, спрямованої, насамперед, на формування дослідницьких умінь студентів та здійснення ними науково-дослідницької діяльності у власній професії. В умовах нового розуміння цілей дошкільної освіти головним завданням освітньої практики стає впровадження дидактичного інструментарію для підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти, здатних формувати інженерне мислення дітей.

Варто зауважити, що дошкільний вік – період розвитку всіх психічних функцій дитини: мовлення, мислення, емоцій, механізмів контролю поведінки. Саме в цей час формується образне мислення, а головним засобом формування цього мислення є наочні моделі та об'єкти реальної природи. «Перший щабель» образного мислення формується у різних видах діяльності – грі, конструюванні, експериментуванні, образотворчій діяльності. Тож у закладі дошкільної освіти має бути створено особливе мотивуюче інтерактивне, технічне, інформаційно-комунікаційне освітнє середовище, яке стимулюватиме бажання дитини пізнавати навколишню дійсність та сприятиме формуванню інженерних умінь та навичок. Власний практичний досвід доводить, щоб сформувати у дітей дошкільного віку інженерне мислення, варто заняття в закладі дошкільної освіти будувати на засадах інтеграції та спрямовувати дошкільників креативно мислити, робити власний вибір, пропонувати ідеї або способи їх вирішення [2]. Інноваційними засобами для розвитку дитини-дослідника мають бути цікаві досліди, спостереження, конструювання, мультимедійні ресурси, екскурсії на природу [3]. Відтак, критеріями сформованості елементів інженерного мислення дітей дошкільного віку можуть бути бажання конструювати та експериментувати, вміння, що дозволяють створити модель або об'єкт з деталей конструктора, вміння оцінювати, аналізувати, пояснювати.

Розглядаючи інженерне мислення як систематичний розумовий процес, спрямований на забезпечення діяльності з технічними об'єктами, а також відображення зв'язків між об'єктами у навколишній дійсності [2, с. 4], зауважимо, що інженерне мислення дошкільнят формується на основі науково-технічної діяльності, такої як LEGO-конструювання та інші види конструювання; раціонально виражається як продукт діяльності; систематично формується в процесі науково-технічної творчості; має тенденцію до поширення на всі сфери людського життя.

На основі інтеграції даних філософської, психологічної та педагогічної літератури з навчання дітей дошкільного віку, а також зібраний і проаналізований фактичний матеріал дозволяє виокремити підходи, які спрямовані на формування основ інженерного мислення дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти, зокрема: інформаційний (розвиток інфор-

маційно-комунікаційної компетенції дітей за допомогою застосування інформаційно-комунікаційних технологій); роботехнічний (навчання елементарним основам інженерно-технічного конструювання та програмування засобами освітньої робототехніки); діяльнісний (підготовка кваліфікованого спеціаліста, який здатний будувати та налагоджувати педагогічну взаємодію з дитиною, що стимулює розвиток основ інженерного мислення).

Отже, резюмуючи викладене вище, уявляється правомірним те, що дидактична підготовка майбутніх магістрів дошкільної освіти щодо формування інженерного мислення дітей дошкільного віку має базуватися на формуванні окремих професійних компетентностей та практичних умінь фахівця: інформаційно-комунікаційна компетентність (застосування технологій SMARTnotebook, Windows Movie Maker, LegoEducationWedo); леґо-технологічна компетентність (леґо-конструювання, леґо-програмування, основи робототехніки); конструктивно-творча компетентність (робототехніка, дитяча архітектурна творчість, макетування тощо); застосування в освітньому процесі закладу дошкільної освіти інтегрованого підходу [2, с. 3–7].

Конкретизувавши вимоги до набуття магістрами дошкільної освіти професійних компетентностей та практичних умінь, які варто застосувати під час освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з метою формування інженерного мислення дошкільників, у цьому аспекті варто взяти до уваги необхідність розробок спеціальних методик, які, ґрунтуючись на принципах відкритості, адаптивності та прогностичності, повинні забезпечувати педагогічні підходи, дидактичні засади, методи навчання дітей дошкільного віку, а також методи діагностики, форми навчальної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу.

Звертаючись до досліджень педагогів з питань вивчення методів формування окремих компонентів інженерного мислення дітей дошкільного віку, проілюструємо приклади методів навчання та дидактичний інструментарій, які спрямовані на професійну підготовку майбутніх магістрів дошкільної освіти в умовах освітнього процесу вищої школи до формування інженерного мислення дітей дошкільного віку:

- *метод проблемного спілкування з дітьми*. Майбутній вихователь має вміти ставити відкриті чи-то навідні запитання («Як ти вважаєш, якщо...», «Якщо зробити ось так, що буде?», «Як потрібно перевернути (поставити) цю деталь, щоб отримати таку фігуру, як на малюнку?», «Що потрібно доробити?», «Що змінилося?» тощо) та вести активний діалог з дошкільниками. Метою таких завдань має бути мотивація дитини до обґрунтування власних думок та відповідей [3];

- *метод кейсів*. Розробка магістрами на практичних заняттях дидактичних кейсів дозволяє отримати необхідні знання, ґрунтуючись на вже існуючих розробках. Наприклад, формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку та ознайомлення дошкільників з навколишнім середовищем можна здійснити, підібравши завдання з використанням фракталів, завдяки яким малюки бачать незвичайну гармонію в математиці, її зв'язок з іншими науками та повсякденним життям (фрактали можна створити з піску, з камінчиків, шишок, жолудів, каштанів тощо) [1]. Варіанти таких занять можуть бути різноманітні: від теоретичного аналізу явищ до практичного втілення в життя через ігрову ситуацію;

- *метод констатації* (запис результатів діяльності). Протягом тривалого часу ведеться щоденник

спостережень за результатами різних науково-дослідних дій дітей дошкільного віку. Цей метод дозволяє вчитися виділяти завдання, описувати рішення, робити висновок, узагальнювати різні завдання чи результати тощо. Наприклад, дошкільникам можна запропонувати розгляд творів мистецтва, створені сучасними художниками М. Приймаченко, Є. Гапчинською, О. Шупляка та поміркувати, на що схожі їхні картини [3]. Як узагальнення думок дітей запропонувати намалювати власну чи-то колективну фантастичну картину, зробити аплікацію з геометричних фігур або природного матеріалу;

- *метод колізії* («колізія» від лат. *collisio* – зіткнення протилежних поглядів, прагнень, інтересів) характеризується тим, що у процесі дискусій, конфліктних ситуацій або аналізу їх моделюється структура розв'язання дослідницького завдання і формується обґрунтований висновок з проведених дослідницьких дій. Пропоновані викладачами завдання із використанням методу колізії дозволяє студентам застосовувати ті знання, які вони отримали під час проходження виробничої практики у закладах дошкільної освіти. Як свідчить власний практичний досвід, саме завдання практико-орієнтованого змісту стимулюють самостійність студентів до власних міркувань, звернення до різноманітних наукових джерел інформації, розвивають аналітичне мислення та ініціативність щодо прийняття рішень. Проте, якщо студенти під час виконання завдання із застосуванням методу колізії помиляються при першій спробі, то викладачам необхідно обґрунтовано проаналізувати помилкову думку та запропонувати розглянути інші варіанти або спробувати нові шляхи дослідження; постійно нагадувати про критичний підхід до оцінки своїх ідей та об'єктивний підхід до оцінки ідей, що належать фахівцю в тій чи іншій галузі дослідження.

- *метод формування інженерного мислення з використанням ІКТ*. Варто зазначити, що потенційні можливості сучасного інформаційного освітнього простору призводять не лише до появи нових засобів інформаційно-комунікаційних технологій, але й до оновлення всієї дидактичної системи навчання відповідно до цифровізації суспільства в цілому, що включає, зокрема, нові методи навчання, які спонукають академічну спільноту апробувати нові методи навчання з використанням інформаційного освітнього середовища, а отже, і інноваційні методи фахової підготовки магістрів дошкільної освіти до формування інженерного мислення дітей з використанням ІКТ. Аналіз теорії та практики використання ІКТ в освітньому процесі вищої школи під час фахової підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти дозволяє виділити педагогічну значимість цих технологій, яка спрямована на: реалізацію освітніх, розвиваючих та виховних завдань дошкільної освіти; забезпечення пізнавального, естетичного та творчого характеру змісту освіти та формування інженерного мислення дошкільників; розвиток ло-

гічного мислення та логіко-конструктивних здібностей, оволодіння дітьми дошкільного віку розумовими прийомами та операціями (аналіз, синтез, узагальнення тощо), які сприяють формуванню основ інженерного мислення.

Для того аби втілити вище зазначений алгоритм фахової підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти щодо формування інженерного мислення у дітей дошкільного віку, пропонуємо методичні рекомендації для майбутніх магістрів дошкільної освіти:

1. Вивчення інтересів та потреб дітей. Жоден вид діяльності не буде ефективним, якщо він не зацікавить дошкільників, тож варто обирати такі форми і методи роботи, які зможуть найбільше розкрити дослідницький, творчий потенціал дітей дошкільного віку.

2. Вибір доступного теоретико-практичного матеріалу, що буде спрямований на формування потреби дітей дошкільного віку у реалізації своїх здібностей у процесі ігрової, дослідницько-експериментальної, мовленнєвої, логіко-математичної, будівельно-конструктивної, художньо-продуктивної діяльності.

3. Дотримання принципу системності та наступності у навчанні дітей, а також здобутті ними знання, уміння та навички під час освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

4. Звернення уваги на особистісно-орієнтований та інтегрований підходи при формуванні інженерного мислення дітей дошкільного віку.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. У наукових виданнях останніх років сучасні вчені наголошують на проблемі якісної підготовки майбутніх педагогів в умовах вищої освіти в цілому та майбутніх магістрів дошкільної освіти зокрема. Результати вивчення вітчизняного та міжнародного досвіду переконливо доводять, що фахова підготовка майбутніх магістрів дошкільної освіти повинна ґрунтуватися на навчанні сучасних дітей дошкільного віку, які належать до покоління дітей Альфа, яким притаманні кліпове мислення, нездатність до тривалої концентрації, потреба візуалізувати інформацію, поціновування іншого типу інформації із використанням цифрових технологій тощо. Це, у свою чергу, дає можливість будувати освітній процес у закладах дошкільної освіти на засадах інженерної педагогіки та застосовувати інтегрований підхід до розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку, що інтегрує в собі завдання з формування в дошкільників загальних наукових уявлень про світ; ознайомлення їх з інформаційно-комунікаційними технологіями; розвиток уміння експериментувати, конструювати; навчання дітей основ опрацювання змісту тексту, грамоти, математики, а також різних видів мистецтва. Тому завдання вищої освіти – підготувати освіченого, творчого, конкурентоспроможного сучасного педагога дошкільної освіти, який має систему компетенцій, серед яких чільне місце належить вмінням формувати інженерне мислення дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Дорошенко Т. М., Мацько В. В. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень: навч. посіб. Кременчук : ПП «Бітарт», 2019. 96 с.
2. Крутий К. Л., Грицишина Т. І. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. *Дошкільне виховання*. 2016. №1. С. 3–7.
3. Маричева О. Б. STREAM-освіта в дошкільному закладі. Система роботи з формування у дітей інженерного мислення. Навчально-методичний посібник. Вінниця : ММК, 2017. 47 с.
4. Практичний досвід використання сучасних інструментів навчання у фаховій підготовці магістрів дошкільної освіти. URL : <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2020/05/XVI-Conference-11-12-Graz-Austria.pdf>. (дата звернення: 12.02.2022)
5. STEAM-освіта дошкільників: міжпредметна інтеграція в освітній діяльності. URL : <https://www.ra-ou.com.ua/index.php?id=687> (дата звернення: 12.02.2022)

References

1. Doroshenko, T.M., & Matsko, V.V. (2019). Teoriia ta metodyka formuvannia elementarnykh matematychnykh uavlenn [Theory and methods of formation of elementary mathematical concepts]. Bitart. [in Ukrainian]
2. Krutii, K.L., & Hrytsyshyna, T.I. (2016). STREAM-osvita doshkilniat: vykhovuemo kulturu inzhenerenoho myslennia [STREAM-education of preschoolers: cultivate a culture of engineering thinking]. *Preschool education*, 1, 3–7. [in Ukrainian]
3. Marycheva, O.B. (2017). *STREAM-osvita v doshkolnomu zakladi. Systema roboty z formuvannia u ditei inzhenerenoho myslennia* [STREAM-education in preschool. The system of work on the formation of children's engineering thinking]. MMK. [in Ukrainian]
4. Praktychnyi dosvid vykorystannia suchasnykh instrumentiv navchannia u fakhovii pidhotovtsi mahistriv doshkolnoi osvity [Practical experience in using modern teaching tools in the professional training of masters of preschool education]. <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2020/05/XVI-Conference-11-12-Graz-Austria.pdf>. [in Ukrainian]
5. STEAM-osvita doshkolnykiv: mizhpredmetna intehtatsiia v osvitnii diialnosti [STEAM-education of preschoolers: interdisciplinary integration in educational activities]. <https://www.ra-ou.com.ua/index.php?id=687>

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Nikolaesku Inna

Doctor of Pedagogical Science,

Associate Professor at the Department of Preschool Education,

Bogdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

FORMATION OF ENGINEERING THINKING OF PRE-SCHOOL CHILDREN AS A GUIDELINE OF DIDACTIC TRAINING OF FUTURE MASTERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Abstract. In recent years, scientific journals emphasize the problem of quality training of future teachers in higher education in general and future masters of preschool education in particular. The results of the study of domestic and international experience convincingly prove that the professional training of future masters of preschool education should be based on teaching modern preschool children belonging to the generation of Alpha children, which are characterized by clip thinking, inability to concentrate, need to visualize information, value other information using digital technologies, etc. The article is devoted to the analysis of the theoretical foundations of didactic training of future masters of pre-school education on the formation of engineering thinking of pre-schoolers. The purpose of the article is a thorough theoretical and methodological analysis of the relevance of the process of didactic training of future educators of pre-school education in the master's program as a guide to the formation of engineering thinking of preschoolers. The following theoretical research methods were used in the work: analysis, synthesis, comparison, generalization, theoretical methods related to the study of scientific literature, periodicals. The article offers substantiation of the problem of professional training of future masters of preschool education, relevance of engineering thinking of preschool children, highlights teaching methods and didactic tools aimed at training future masters of pre-school education in the educational process of higher education to form engineering thinking of pre-school children. The publication summarizes the goals and principles of application of the proposed methods and technologies, and offers a number of recommendations that, in our opinion, will improve the educational process of higher education institutions and the quality of training of future educators by introducing innovative forms and methods of teaching preschool children.

Key words: masters of pre-school education, professional training, engineering thinking of pre-school children, teaching methods, didactic tools

УДК: 373.5:[316.3:005.56]
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.207-210

Оксенюк Оксана Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
oksana_oksenyuk@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-2172-860X>

НАЛАГОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА МІЖ ЗАКЛАДОМ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І ГРОМАДОЮ

Анотація. Соціальне партнерство сьогодні прийнято трактувати як спосіб інтеграції інтересів суб'єктів суспільних відносин. Тому актуальним є питання розвитку партнерської взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, оскільки система освіти в сучасних суспільних трансформаціях є сферою активізації спільних інтересів. Мета статті: визначити етапи й рівні налагодження соціального партнерства закладу середньої освіти із громадою. Застосовано наступні методи дослідження: метод порівняльного аналізу – з'ясувати поточний стан проблеми формування соціального партнерства в системі освіти; систематизації, інтегрування, зіставлення – теоретично обґрунтувати етапи й рівні розвитку відносин між суб'єктами соціального партнерства. Установлено, що налагодження механізму взаємодії закладу середньої освіти з громадою здійснюється поетапно. Кожен етап формування системи соціального партнерства характеризується певним рівнем розвитку взаємовідносин між партнерами, наявністю форм і методів налагодження діалогу між ними. Суб'єкти соціального партнерства досягають ефективної співпраці, співдружності, якщо їхні відносини переходять до останнього етапу свого розвитку – етапу творчої взаємодії. На основі трансформації взаємин між партнерами встановлюються рівні (початковий, середній, високий) розвитку соціального партнерства. Водночас, кожна школа індивідуально, відповідно до власних потреб і потреб місцевої громади вибирає напрями співпраці з соціальними партнерами. У процесі спільної діяльності реалізуються соціальні проекти, впроваджуються суспільні ініціативи, здійснюється залучення громадськості до управління школою, що сприяє, в цілому, розвитку і закладу освіти, і самої громади.

Ключові слова: соціальне партнерство, заклад освіти, етапи й рівні соціального партнерства закладу середньої освіти з громадою.

Вступ. Соціальне партнерство сьогодні прийнято трактувати як спосіб інтеграції інтересів суб'єктів суспільних відносин. Тому актуальним є питання розвитку партнерської взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, оскільки система освіти в сучасних суспільних трансформаціях є сферою активізації спільних інтересів. Згідно чинного Закону України «Про освіту» (ст. 66), співпраця між місцевими органами влади, закладами освіти та громадою є важливим етапом розбудови демократичного суспільства.

Під *соціальним партнерством* розуміють систему механізмів соціальної взаємодії, яка передбачає налагодження соціального діалогу між суб'єктами суспільних відносин у різних сферах їхньої життєдіяльності та є передумовою узгодження інтересів партнерів, об'єднання їхніх зусиль заради досягнення спільної суспільно значущої мети. *Соціальне партнерство в освіті* – це особлива форма взаємодії суб'єктів освітнього процесу, державних і місцевих органів влади, соціальних інститутів на основі довіри, взаємодопомоги, взаємовідповідальності, що характеризується об'єднанням зусиль партнерів, спрямованих на реалізацію інтересів усіх суб'єктів партнерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню соціального партнерства присвятили праці С. Багрич, Г. Байдаченко, Ф. Гайнуліна, Н. Ничкало, Л. Пуховська, П. Сорокін. Однак, проблема розвитку соціального партнерства в освіті залишається не вичерпно вивченою, а структурування налагодження соціального партнерства між закладом освіти та громадою досліджені частково.

Мета статті: визначити етапи й рівні налагодження соціального партнерства закладу середньої освіти із громадою.

Методологія дослідження – полідисциплінарна, що поєднує когнітивний і комплексний методоло-

гічні підходи, які дали змогу застосувати наступні методи дослідження: метод порівняльного аналізу – з'ясувати поточний стан проблеми формування соціального партнерства в системі освіти; систематизації, інтегрування, зіставлення – теоретично обґрунтувати етапи й рівні розвитку відносин між суб'єктами соціального партнерства.

Виклад основного матеріалу. Установлено, що *соціальне партнерство закладу середньої освіти* передбачає налагодження взаємовигідних відносин школи із різними суб'єктами соціуму та є передумовою розвитку закладу освіти. Співпраця школи і громади здійснюється у процесі спілкування і спільної діяльності, спрямовується на пошук, ефективне використання ресурсів закладу освіти та громади для вирішення спільних проблем. Передумовою ефективних партнерських відносин є готовність суб'єктів соціального партнерства до співпраці; наявність необхідних ресурсів для реалізації спільних ініціатив і проектів; конструктивний діалог між соціальними партнерами, що передбачає визначення цілей співпраці; відповідальність за результати спільної діяльності; формування відносин, заснованих на чесності, довірі, взаємодопомозі. Правильний розвиток партнерських взаємин сприяє результативній і довгостроковій співпраці в майбутньому [5].

Партнерство школи та громади розглядається як становлення та розвиток взаємовигідних відносин між школою та місцевою громадою там, де є спільні інтереси та взаємовигідні відносини. Необхідна умова роботи школи в режимі громади – це виявлення освітніх потреб і ресурсів, а також задоволення цих потреб за рахунок наявних ресурсів [1].

Партнерство школи й місцевої громади спрямовується на раціональне використання ресурсів школи на розвиток громади, громадської самоорганізації й самоуправління; розвиток у школі та громаді тра-

діцій і практики громадської активності; створення на місцевому рівні реальних структур громадянського суспільства й гарантування їхнього стабільного розвитку. Так частину управлінських повноважень школа передає громадським органам самоврядування і створює можливість реальної участі громади в різних управлінських компетенціях: стратегії – визначення стратегічних напрямків спільної діяльності школи та громади; тактики – організація та здійснення безпосередньої спільної діяльності школи та громади; контролю – можливості реального контролю різних аспектів спільної діяльності школи та громади [2].

Звідси, між школою та громадою встановлюються діалог і партнерство. Партнерство передбачає обмін послугами на основі безкорисливої допомоги (волонтерства зокрема). Водночас соціальне партнерство не обмежується разовими проектами та соціальними акціями, – воно передбачає оцінювання ризиків, очікувань і побажань учасників спільної діяльності. Партнерська взаємодія може ускладнюватися в умовах певного політико-правового, інфраструктурного чи соціокультурного середовища. Перепони на шляху до партнерства, за Р. Теннісоном, можуть приймати різні форми: громадська думка, реальні чи уявні негативні характеристики кожного сектора, обмежені особисті можливості людей, які керують розвитком партнерства, обмежені можливості самих соціальних партнерів, зовнішні стримуючі чинники [3].

У свою чергу, дієве соціальне партнерство школи передбачає наявність готовності адміністрації школи до соціального партнерства; наявність у місцевій громаді необхідних ресурсів для реалізації громадських ініціатив і соціальних проєктів; конструктивного діалогу між суб'єктами взаємодії.

Для успішного соціального партнерства необхідно дотримуватися відкритих та єдиних для всіх учасників правил поведінки, потрібно розробити спільні критерії діяльності. На початковому етапі партнерства визначальними є вміння поставити цілі й зазначити ступінь участі кожного суб'єкта в партнерській діяльності. Обов'язкова умова співпраці – це створення детального плану спільної роботи. Окрім цього, партнери повинні володіти інформацією про специфіку, правові засади та проблеми кожного із суб'єктів, повинні вміти здобувати цю інформацію та працювати з нею. Ефективність партнерства залежить від ставлення можливих партнерів один до одного, їх культурно-освітнього потенціалу, традицій, рівня економічного зростання. Є низка й інших чинників, які сприяють розвитку партнерства у громаді: сформована стратегія організацій, що вступають у співпрацю; розвиток культури добродійності; близькість до тих, що мають потребу; професіоналізм у наданні послуг; ступінь розвитку організаційної культури партнерів; інформаційне забезпечення розвитку партнерського об'єднання [4].

На рівні міста суб'єкти соціального партнерства представлені відділом освіти, органами міського самоврядування та органами державної влади, закладами освіти, громадськими організаціями задля визначення та втілення в життя узгодженої освітньої політики. Якщо ж розглядати партнерство на рівні закладу освіти, то й у середині його можна визначити ієрархічні рівні, а саме: перший – класний колектив, де партнерами є учні, вчителі, батьки, батьківський комітет класу (за типом, це педагогічне партнерство); другий рівень (внутрішньошкільний) – це колектив закладу освіти, партнерами якого є адміністрація, органи шкільного самоврядування (учнівського,

батьківського), профспілка (за типом – педагогічне партнерство); третій рівень – взаємодія школи з соціальними партнерами ззовні, на рівні громади (за типом – соціально-педагогічне партнерство) [5].

Відповідно, соціальне партнерство залежне від суб'єктів, об'єднаних спільною метою; має структуру, що містить зміст і різновиди взаємодії партнерів. Зміст соціального партнерства визначається метою й завданнями закладу, відділу освіти, стратегією й тактикою розвитку самого закладу середньої освіти. Різновид взаємодії вказує на те, як партнери співпрацюють, узгоджують плани і реалізують їх. Ефективність співпраці партнерів встановлюється за такими критеріями: активність партнерів у визначенні цілей (близька й далека перспективи) та планування спільних заходів щодо їх досягнення; відповідальність за спільний результат; принципи побудови відносин: довіра, взаємоповага, відкритість, щирість, чесність тощо.

Загалом, виділяють дванадцять процедурних складових створення партнерства: оцінка ситуації, визначення партнерів, побудова взаємодії, планування управління, забезпечення ресурсів, реалізація, вимір результатів, оцінка, коригування і доопрацювання, створення інституційної основи, продовження або завершення [3].

Л. Калініна та Н. Лісова виокремлюють три етапи розвитку відносин між суб'єктами у процесі налагодження механізму соціального партнерства [5]. *Перший* – це *етап взаємної адаптації*, під час якого відбувається пошук і знайомство партнерів, визначення спільних інтересів, вивчення особливостей діяльності суб'єктів-партнерів. Цей етап відзначається визначенням мети й завдань, змісту взаємодії партнерів, можливостей кожного суб'єкта у співпраці з формулюванням спільних правил взаємодії. Якщо розглядати етапи соціально-педагогічного партнерства на рівні класу та внутрішньошкільному рівні, то їх сутність полягатиме у спілкуванні, взаємодії та співпраці між учителем, учнями й батьками. Учителю при цьому має бути наставником, а родина повинна бути залучена до побудови освітньої траєкторії розвитку дитини. Учні, батьки та вчителі, об'єднані однаковими цілями та прагненнями, стають добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Якщо ж аналізувати партнерство відділу освіти, закладу освіти з соціальними партнерами, то етапи адаптації, взаємодії ґрунтуватимуться на взаєморозумінні і прийнятті інтересів іншої сторони, за необхідності – їх корекції. У таких випадках співпраця будуватиметься у формі довірчих відносин.

Другий – етап довірчих відносин у різних суб'єктів партнерства будуватиметься не тотожно, що зумовлюють багато чинників: рівень культури партнерів, комунікаційні вміння, умови співпраці. Слід підкреслити, що в партнерів, які досягають довірчих відносин, знижується рівень взаємоконтролю, а, натомість, підвищується взаємовідповідальність за результати діяльності. На цьому етапі відбувається спільне обговорення інноваційних практик, надається взаємодопомога й взаємопідтримка сторін, забезпечується позитивний психологічний настрій у співпраці, узгоджуються позиції, здійснюється вибір пріоритетів. Соціальне партнерство, яке переходить до наступного (*третього*) етапу розвитку – *етапу творчої взаємодії*, набуває більш демократично-конструктивних ознак, зокрема ефективності взаємовідносин, співдружності, вільного розвитку суб'єктів, що перебувають у взаємодії.

На основі вище зазначеної трансформації вза-

емин між партнерами, еволюції їхніх відносин викремлюють *рівні розвитку соціального партнерства*. На початковому рівні відбувається знайомство між партнерами, які можуть бути частково готовими до співпраці, але мають бажання зробити внесок у розвиток партнерства; здійснюються найпростіші контакти з метою обміну інформацією; налагоджується співпраця у виробленні спільних рішень та забезпечення контролю за їх виконанням. *Середній рівень партнерства* визначається тим, що партнери володіють умінням відкрито обмінюватися інформацією; будують відносини, у яких велику роль відіграє ефект конгруенції (підтвердження взаємних очікувань), готові співпрацювати щодо розроблення та прийняття управлінських рішень; здійснюється взаємоконтроль за ухваленими рішеннями; відбувається спільна діяльність, що супроводжується взаєморозумінням, взаємопідтримкою. Для *високого рівня* властиві постійний обмін інформацією та довіра взаємодія; між партнерами склалися дружні відносини, відповідальне ставлення до спільно ухвалених рішень, дієве співробітництво, творчий підхід до виконання спільних заходів з метою успішного вирішення проблем освітнього процесу, забезпечення розвитку особистості й розвитку місцевих громад-

ських об'єднань, а також усієї громади [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, налагодження механізму взаємодії закладу середньої освіти з громадою здійснюється поетапно. Кожен етап формування системи соціального партнерства характеризується певним рівнем розвитку взаємовідносин між партнерами, наявністю форм і методів налагодження діалогу між ними. Суб'єкти соціального партнерства досягають ефективної співпраці, співдружності, якщо їхні відносини переходять до останнього етапу свого розвитку – етапу творчої взаємодії. На основі трансформації взаємин між партнерами встановлюються рівні (початковий, середній, високий) розвитку соціального партнерства. Водночас, кожна школа індивідуально, відповідно до власних потреб і потреб місцевої громади вибирає напрями співпраці з соціальними партнерами. У процесі спільної діяльності реалізуються соціальні проекти, впроваджуються суспільні ініціативи, здійснюється залучення громадськості до управління школою, що сприяє, в цілому, розвитку і закладу освіти, і самої громади. Перспективи подальших досліджень проблеми вбачаємо у напрямі вивчення сучасної практики розбудови соціального партнерства закладу освіти з громадою.

Список використаної літератури

1. Абрамова С. В. Взаємодія школи і громади в діяльності ГАШ (громадсько активних шкіл) як умова формування соціально активної особистості. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. №10(3). С.236–244.
2. Романенко Н. Громадсько-активна школа як засіб управління якістю освіти. *Директор школи*. 2013. № 24. С.32–35.
3. Резніченко З.В. Нові горизонти розбудови соціального партнерства як особливого чинника управління школою. *Развитие форм и методов современного менеджмента в условиях глобализации: материалы 3-й междунар. науч.-практ. конф.*, г. Петропавловск, 22-24 апр. 2015 г. Петропавловск, 2015. С. 69-71.
4. Садова О. Г. Особливості застосування технології «партнерство у громаді» у практиці освітньої діяльності сільської школи. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1. С.60–65.
5. Багрич С. П. Система соціального партнерства: особливості формування і перспективи розвитку. *Державне будівництво*. 2008. №2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2008_2_10 (1fnf pdthytyyz^ 17/02/2022)

References

1. Abramova, S.V. (2013). Vzaiemodiiia shkoly i hromady v diialnosti HASH (hromadsko aktyvnykh shkil) yak umova formuvannia sotsialno aktyvnoi osobystosti [Socially Active Schools) as a Condition for the Formation of Socially Active Personality]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky*, 10 (3), 236–244. [in Ukrainian].
2. Romanenko, N. (2013). Hromadsko-aktyvna shkola yak zasib upravlinnia yakistiu osvity [Socially Active School as a Means of Managing the Quality of Education]. *Dyrekтор shkoly*, 24, 32–35. [in Ukrainian].
3. Reznichenko, Z.V. (2015). Novi horyzonty rozbudovy sotsialnoho partnerstva yak osoblyvoho chynnyka upravlinnia shkoloiu [New Horizons of Social Partnership as a Special Factor in School Management]. *Proceedings of the 3rd International scientific-practical conference Development of Forms and Methods of Modern Management in the Context of Globalization* (pp.69–71). Petropavlovsk. [in Ukrainian].
4. Sadova, O.H. (2016). Osoblyvosti zastosuvannia tekhnolohii «partnerstvo u hromadi» u praktytsi osvithoi diialnosti silskoi shkoly [Features of Application of the Technology "Community Partnership" in the Practice of Educational Activities of Rural Schools]. *Tavriyskyi visnyk osvity*, 1, 60–65. [in Ukrainian].
5. Bahrych, S.P. (2008). Systema sotsialnoho partnerstva: osoblyvosti formuvannia i perspektyvy rozvytku [System of Social Partnership: Features of Formation and Prospects of Development]. *Derzhavne budivnytstvo*, 2. http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2008_2_10. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Oksenyuk Oksana

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor
Department of Pedagogy, Educational Management and Social Work
Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine

ESTABLISHING A SOCIAL PARTNERSHIP BETWEEN THE SECONDARY EDUCATION INSTITUTION AND THE COMMUNITY

Abstract. Today, social partnership is interpreted as a way to integrate the interests of public relations subjects. Therefore, the issue of developing partnerships between the subjects of educational activities is relevant, as the education system in modern social transformations is an area of common interests activation. The purpose of the article is to determine the stages and levels of establishment of social partnership of secondary education with the community. The following research methods were used: the method of comparative analysis - to determine the current state of the problem of forming a social partnership in the education system; systematization, integration, comparison - to theoretically justify the stages and levels of development of relations between the subjects of social partnership.

It is established that social partnership depends on the subjects united by a common goal; it has a structure that contains the content and types of interaction between partners. The content of social partnership is determined by the purpose and objectives of the institution, the department of education, the strategy and tactics of the development of the secondary education institution. The kind of interaction indicates how the partners cooperate, agree on plans and implement them. The effectiveness of cooperation between the partners is determined by the following criteria: the activity of partners in defining the goals (short and long perspective) and planning joint activities to achieve them; responsibility for the joint result; the principles of building the relationships: trust, mutual respect, openness, sincerity, honesty, etc. In total, there are twelve procedural components to building a partnership: situation assessment, partner identification, interaction building, management planning, provision of resources, implementation, measurement of results, evaluation, adjustment and refinement, creation of an institutional basis, continuation or completion. The establishment of the mechanism of interaction of the secondary education institution with the community is carried out in stages. Each stage of formation of the system of social partnership is characterized by a certain level of development of relations between the partners, availability of forms and methods of dialogue between them. The subjects of social partnership achieve effective cooperation, commonwealth, if their relations pass to the last stage of their development – the stage of creative interaction. Based on the transformation of the relationship between the partners, the levels (initial, intermediate, high) of the development of social partnership are established. At the same time, each school individually, according to its own needs and the needs of the local community chooses areas of cooperation with social partners. In the process of joint activities, social projects are implemented, public initiatives are implemented, the public is involved in school management, which contributes, in general, to the development of both the educational institution and the community itself.

Key words: social partnership, educational institution, stages and levels of social partnership of secondary education institution with the community.

УДК 378.046.4

DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.211-214

Орос Віктор Михайлович

кандидат фізико-математичних наук

завідувач кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Ужгород, Україна

oros.teacher@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-7005-8625

Петечук Юлія Василівна

кандидат фізико-математичних наук

доцент кафедри математики та інформатики

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

yuliia.petechuk@gmail.com

http://orsid.org/0000-0003-3670-9671

ЗАСТОСУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Присвячується світлій пам'яті доцента Петечука В.М.

Анотація. Реалії сьогодення диктують зміну стилю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Основні положення, які стосуються трансформації освітнього процесу, висвітлені в концепції Нової української школи, яка пропагує формування компетентностей, які сприяють всебічному розвитку особистості. Навчання переорієнтовується на практичне використання набутих знань, умінь та навичок. Тому методологічною основою НУШ є діяльнісний підхід, який передбачає застосування набутих учнями компетентностей у житті. Метою статті є висвітлення можливостей застосування діяльнісного підходу на уроках математики з врахуванням новітніх тенденцій в освіті. Використані методи дослідження: аналіз і систематизація наукової, психолого-педагогічної та математичної літератури, поворотний аналіз і синтез теоретичних положень, аргументація висновків. Авторське бачення реалізації діяльнісного підходу при викладанні математики побудоване на розв'язуванні геометричних прикладів, які використовуються для кращого розкриття інтелектуального потенціалу школяра.

Ключові слова: Нова українська школа; діяльнісний підхід; інтелектуальний потенціал; компетентності; прийоми розумової діяльності.

Вступ. Реформована освіта України розглядає розвивальні функції навчання як першочергові [1; 2]. Освітній процес буде здійснюватися на основі модельних навчальних програм, в яких визначено орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета та види навчальної діяльності учнів. У свою чергу, заклади освіти, спираючись на модельні навчальні програми, можуть розробляти власні навчальні програми. Методологічною базою при цьому виступає діяльнісний підхід, при якому в освітньому процесі той, хто навчає формує і розвиває: компетентності і наскрізні уміння того, кого навчає, здібності особистості, навички до самоосвіти і командної роботи, завдяки яким можлива успішна інтеграція в соціум і професійна самореалізація.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Діяльність людини завжди була у центрі уваги науковців. Фалес Мілетський (орієнтовно 625 – 545 до н.е.) заснував у Мілеті філософську школу і першим розглядав діяльнісний характер пізнання шляхом логічного переходу доведення нового твердження на основі уже доведених раніше. У подальшому витоками навчання через діяльність при викладанні математики можна вважати філософські погляди відомого французького вченого-математика, мислителя Рене Декарта (1596 – 1650), який створив систему раціоналізму. Нова наука, родоначальником якої був Р. Декарт і в основу якої лягло математизоване природознавство з використанням методології її засновника, свій подальший розвиток знаходить у філософії відомого французького математика Блеза Паскаля (1623 – 1662) та поглядах німецького вченого математика-енциклопедиста Готфріда Лейбніца (1646 – 1716).

Ще у попередньому столітті розпочато вивчення загальнопсихологічної теорії діяльності такими науковцями як О.Леонтьєв та С.Рубінштейн [3]. Основним висновком їх досліджень стало твердження, що лише у процесі діяльності особистість створює себе саму. Подальше відображення теорія отримала у дослідженнях цілої плеяди вчених (П.Гальперін, В.Давидов, Н.Талізін, Л.Фрідман, І.Бех, Л.Петерсон та ін.). Доцільність застосування діяльнісного підходу в освіті, зокрема математичний підтверджується також дослідженнями педагогів-науковців теорії діяльності [4–6], яка є основою концепції розвивального навчання. На думку О.І.Пометун [7] «метою діяльнісного підходу у навчанні є розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності, що означає: ставити цілі, планувати їхнє досягнення, організовувати і контролювати процес розв'язання завдань, оцінювати результати й відповідати за них, рефлексувати».

Метою статті є висвітлення реалізації діяльнісного підходу при викладанні математики через розв'язування геометричних задач та доведення геометричних тверджень нестандартними способами. У статті використані наступні **методи досліджень**: аналіз і систематизація наукової, психолого-педагогічної та математичної літератури, поворотний аналіз і синтез теоретичних положень, аргументація висновків.

Виклад основного матеріалу. Нова українська школа пропагує навчання шляхом самостійної активної пізнавальної діяльності, зокрема через систему розвивального навчання [8].

Діялісна технологія, яка є основою компетентнісного підходу у Новій українській школі, ґрунтується на ідеї включення учнів у активну пізнавальну діяльність. При використанні діяльнісного підходу

як і в розвивальному навчанні, основний наголос ставиться на творчу співпрацю вчителя і учня. Застосування як традиційних, так і сучасних технологій освіти сприяють вияву здібностей, можливостей та потреб кожного учня і сприяють максимальному розвитку їх творчості.

Висвітливо авторське бачення реалізації діяльнісного підходу при викладанні математики на прикладах застосування його в математиці, зокрема геометрії.

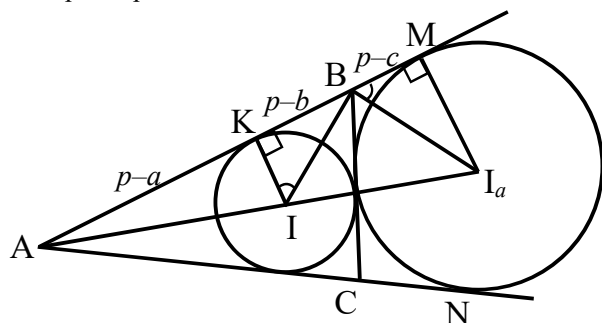
У курсі геометрії чільне місце посідає тема «Площа трикутника». У 8-му класі учні отримують першу формулу для обчислення площі трикутника: площа трикутника дорівнює добутку половини основи трикутника і висоти, проведеної до неї. У подальшому традиційно, спираючись на теореми косинусів, синусів та їх наслідки, отримують ще чотири формули для обчислення площі трикутника, серед яких є відома формула Герона.

Розглянемо застосування діяльнісного підходу з метою опанування нового рівня навчання при відшукуванні іншого доведення формули Герона, який запропонував В.М.Петечук [9].

Виявлення і розвиток математичних здібностей в учнів при діяльнісному підході характеризуються насамперед тим, що спирається на інтелектуальні можливості вчителя і учнів. При систематизації і узагальненні знань про трикутник та вписані в трикутник і описані навколо нього кола учителю слід спрямувати розвиток пошукового мислення учнів, попередньо ознайомивши їх із поняттям зовнівписаного кола трикутника.

Покажемо як, спираючись на загальношкільний курс математики, можна розвинути допоміжний апарат мислення, який, з одного боку, орієнтує учнів на стандартні ситуації, а з другого боку, доповнює програмний курс новими різновидами прийомів і засобів, що дозволяють розпізнавати велику кількість задач, які ґрунтуються на оригінальних ідеях.

Теорема (формула Герона). Площу S трикутника ABC можна обчислити за формулою $S^2 = p(p-a)(p-b)(p-c)$, де a, b, c – сторони трикутника, p – його півпериметр.



Доведення.

Легко бачити, що кут між бісектрисами суміжних кутів – прямий. З подібності прямокутних трикутників KBI і MI_aB випливає, що $r_a : (p-b) = (p-c) : r$.

Нехай S – площа трикутника ABC .

Тоді $S = pr$ і $S = (p-a)r_a$, оскільки $S = S_{I_aMAN} - S_{I_aBCN} = 2((pr_a) : 2 - (ar_a) : 2)$.

Отже,

$$S^2 = p(p-a)rr_a = p(p-a)(p-b)(p-c).$$

Формула Герона дає можливість знаходити площу трикутника через його сторони. Для спрощення запису більш доцільно вживати формулу з S^2 , а не з S .

Активне пізнання через діяльність учнів у наведе-

ному доведенні реалізується за допомогою прийомів розумових операцій аналізу і синтезу, абстрагування та виокремлення істотних ознак: використання допоміжного твердження (кут між бісектрисами суміжних кутів прямий), незвичне застосування подібності трикутників.

Використовуючи прийом порівняння і міркування за аналогією, учні отримають ще ряд формул:

$$S = (p-b)r_b = (p-c)r_c, S^2 = rr_ar_br_c.$$

А, отже, самостійно «відкривають» відомі у математиці формули

$$r_a + r_b + r_c - r = (abc) : S = 4R, (1 : r_a) + (1 : r_b) + (1 : r_c) = 1 : r.$$

Діяльнісний підхід спонукає учнів постійно думати. Підбором відповідних завдань, виокремлення певних суттєвих (опорних) тверджень учитель втягує всіх без винятку школярів у процес мислення. В учнів створюється відчуття захопленості, творчості, долучення до наукового відкриття. Процес доведення відомого математичного факту за допомогою нестандартного поєднання попередньо отриманих знань ілюструє ефективність діяльнісного підходу при здобутті нових навичок та умінь.

За допомогою прийомів розумової діяльності визначення головного і другорядного, узагальнення і конкретизації учні приходять до наступних тверджень.

Центри вписаного і зовнівписаного кіл лежать на бісектрисах відповідних кутів. Середина відрізка I_aA рівновіддалена від точок B, I, C . Оскільки W – точка перетину бісектриси кута A з колом, описаним навколо трикутника ABC , також рівновіддалена від точок B, I, C , то середина відрізка I_aA співпадає з точкою W .

Крім того, відрізки, які сполучають вершину трикутника з центрами прилеглих зовнівписаних кіл, перпендикулярні бісектрисі відповідного кута. Тому вони лежать на одній прямій. Це означає, що центри зовнівписаних кіл є вершинами трикутника, основи висот якого співпадають з вершинами заданого трикутника. Тому коло, описане навколо трикутника, є колом Ейлера для трикутника з вершинами в центрах зовнівписаних кіл.

Слід зауважити, що для максимально ефективного застосування діяльнісного підходу на уроках математики необхідно поступово розширювати теоретичний матеріал. Для цього доцільно створити цикл задач цілком напрямленої дії. Основною вимогою до задач є її оригінальність і застосування нового для учнів способу мислення. При цьому формулювання завдань не дають можливості легко впізнати спосіб їх розв'язання.

У шкільному курсі математики (6 клас) доводить-ся нерівність Коші для випадку двох змінних. Після ознайомлення учнів із поняття кореня n -го степеня отримують більш загальну форму нерівності Коші.

Задача 1. Довести, що периметр квадрата менший від периметра рівновеликого йому трикутника.

Доведення.

За формулою Герона і нерівністю Коші

$$x^4 = S^2 = p(p-a)(p-b)(p-c) < ((p+a+p-b+p-c) : 4)^4 = (p \cdot 2)^4,$$

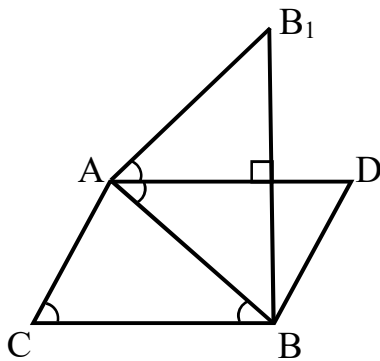
де x – сторона квадрата і S – площа трикутника. Тому $4x < 2p$. Доведено.

Задача 2. Серед трикутників із одною фіксованою стороною і фіксованим периметром (площею) знайти трикутник найбільшої площі (найменшого периметра).

Розв'язання.

Нехай BC – фіксована сторона і пряма AD паралельна BC . Тоді

$$AC + AB = CB_1 \leq CD + DB_1 = CD + BD.$$



Це означає, що при фіксованій площі найменший периметр серед трикутників CDB має рівнобедрений трикутник CAB .

Навпаки, якщо трикутник найбільшої площі не рівнобедрений, то згідно з вищеведеним, рівновеликий йому рівнобедрений трикутник має строго менший периметр. Це означає, що існує рівнобедрений трикутник, периметр якого дорівнює периметру трикутника найбільшої площі, але площа якого не більша, що є неможливим. Цим самим доведено, що трикутник найбільшої площі рівнобедрений.

Оригінальність мислення у поєднанні з активною діяльністю надзвичайно приваблює учнів. Організація навчання учнів мисленнєвій діяльності у тісному педагогічному співробітництві є основою для ефективного застосування діяльнісного підходу при викладанні математики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Суть застосування діяльнісного підходу при викладанні математики у контексті Нової української школи коротко можна сформулювати так: пріоритет навчання учнів вмінням мислити під час вироблення і закріплення у них умінь і навичок після розв'язування стандартних завдань. Застосування діяльнісного підходу при викладанні математики дає можливість вчасно виявити нахили школярів і максимально сприяє всебічному розвитку їх здібностей, формуванню особистості в кожному з них. Він забезпечує високий рівень знань, обсяг яких значно перевищує існуючі програмові вимоги. Необхідними умовами при цьому є знання учнями стандартного теоретичного матеріалу, підбір вчителем системи спеціальних задач, вміння педагога організувати роботу учнів по висхідній траєкторії із застосуванням уже відомих їм прийомів та методів розумової діяльності. Застосування навчання через діяльність починається з мислення. При колективно-індивідуальному мисленні учні втягуються в пізнавальну діяльність і стають активними учасниками процесу, який організував і яким управляє вчитель, як досвідчений і компетентний наставник. Наступним етапом співробітництва учнів і вчителя є практична реалізація поставлених завдань, інтерпретація та аналіз отриманих результатів, пошук можливих альтернативних шляхів розв'язку. Дослідження застосування діяльнісного підходу можуть отримати новий імпульс, який пов'язаний із застосуванням автоматизованих систем обчислень, комп'ютерної перевірки запропонованих учнями гіпотез, моделюванням структурно складних геометричних завдань.

Список використаної літератури

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Бібік Н.М. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Реформування і модернізація освітніх систем країн світу XXI століття: монографія / за наук. ред. О.І.Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.): Домбровська Я.М., 2018. 344 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
4. Хрестоматія з української класичної педагогіки: К.Ушинський, С.Русова, А.Макаренко, Г.Вашенко, В.Сухомлинський: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Уклад. В.П.Кравець, О.І.Мешко. Київ: Грамота, 2008. 768 с.
5. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении: учебно-метод. пособие. Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. 157 с.
6. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. Деятельностный подход : учебное пособие для вузов. 4-е изд., перер. и доп. Москва: Юрайт, 2019. 241 с.
7. Пометун О.І. Діяльнісний підхід. Енциклопедія освіти. 2021. С.250-251.
8. Орос В.М., Петечук В.М., Петечук Ю.В. Розвиток творчих здібностей особистості засобами розвивального навчання у системі математичної освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2021. Вип. 1 (48). С.305–310.
9. Петечук В.М. Геометрія для восьмого класу з поглибленим вивченням математики. Ужгород: Карпати, 1992. 128 с.

References

1. Bibik, N.M. (Ed.). (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: teacher's guide]. Litera LTD. [in Ukrainian].
2. Dombrovska, Ya.M. (2018). *Reformuvannia i modernizatsiia osvitykh system krain svitu XXI stolittia* [Reforming and modernization of educational systems of the world of the 21st century]. Dombrovska. [in Ukrainian].
3. Rubynshtein, S.L. (2000). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Pyter. [in Russian].
4. Kravets, V.P., & Meshko, O.I. (Ed.). (2008). *Khrestomatiia z ukrainskoi klasychnoi pedahohiky: K.Ushynskiy, S.Rusova, A.Makarenko, H.Vashchenko, V.Sukhomlinskyi* [Reader of Ukrainian classical pedagogy: K.Ushynskiy, S.Rusova, A.Makarenko, G.Vashchenko, V.Sukhomlinsky]. Hramota. [in Ukrainian].
5. Atanov, H.A. (2001). *Deiatel'nostnyi podkhod v obuchenii* [Activity approach in teaching]. EAY-press. [in Russian].
6. Fokyn, Yu.H. (2019). *Teoriia y tekhnolohiia obuchenia. Deiatel'nostnyi podkhod* [Theory and technology of education. Activity approach]. Yurait. [in Russian].
7. Pomatun, O.I. (2021). *Diialnisnyi pidkhd. Entsiklopediia osvity* [Activity approach. Encyclopedia of Education]. P. 250-251. [in Ukrainian].
8. Oros, V.M., Petechuk, V.M., & Petechuk, Yu.V. (2021). *Rozvytok tvorchykh zdibnostei osobystosti zasobamy rozvyvalnoho navchannia u systemi matematychnoi osvity* [Development of creative personality abilities by means of developing training in the system of mathematical education]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod university. Series: pedagogy. Social Work*, 1 (48), 305–310. [in Ukrainian].
9. Petechuk, V.M. (1992). *Heometriia dlia vosmoho klasu z pohlyblyenym vyvchenniam matematyky* [Geometry for the eighth grade with in-depth study of mathematics].: Karpaty. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Oros Viktor

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.)
Department of Natural and Mathematical Education and Information Technology
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhhorod, Ukraine

Petechuk Yuliia

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.)
Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II
Beregovo, Ukraine

APPLICATION OF ACTIVITY APPROACH IN MATHEMATICS LESSONS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Dedicated to the bright memory of Associate Professor Vasyl Petechuk

Abstract. The realities of today dictate a change in the style of education in secondary schools. The main provisions concerning the transformation of the educational process are highlighted in the concept of the New Ukrainian School, which promotes the formation of competencies that contribute to the comprehensive development of personality. Training is refocused on the practical use of acquired knowledge, skills and abilities. Therefore, the methodological basis of NUS is the activity approach, which involves the application of competencies acquired by students in life. The purpose of the article is to highlight the possibilities of applying the activity approach in mathematics lessons, taking into account the latest trends in education. Research methods used: analysis and systematization of scientific, psychological, pedagogical and mathematical literature, pivotal analysis and synthesis of theoretical positions, argumentation of conclusions. The author's vision of the implementation of the activity approach in the teaching of mathematics is based on solving geometric examples that are used to better reveal the intellectual potential of the student. The essence of the application of the activity approach in teaching mathematics in the context of the NUS can be summarized as follows: the priority of teaching students the ability to think while developing and consolidating their skills and abilities after solving standard problems. The application of the activity approach in the teaching of mathematics makes it possible to identify the inclinations of students in time and contributes to the comprehensive development of their abilities, the formation of personality in each of them.

Key words: New Ukrainian school; activity approach; intellectual potential; competencies; methods of mental activity.

УДК 378.018.8:373.2.011.3-051]:004(045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.215-218

Панченко Оксана Олександрівна

аспірант

кафедра дошкільної освіти

Черкаський національний університет ім.Б.Хмельницького, м.Черкаси, Україна

oksana-shpundra@ukr.net

http://orcid.org/0000-0001-8911-7544

ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Окреслено особливості застосування ІКТ у професійній підготовці майбутніх вихователів як чинника вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти. З'ясовано, що потенційні можливості використання ІКТ у фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти сприяють удосконаленню знань студентів щодо виконання різних освітніх завдань та вирішення педагогічних ситуацій; вправленню навичок здобувачів вищої освіти щодо використання засобів ІКТ у подальшій професійній діяльності; забезпеченню особистісно-орієнтованого, диференційованого, інтегрованого підходу до професійної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти; мотивації студентів до навчання впродовж життя та самоосвіти. Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел з метою визначення сутності основних понять дослідження; узагальнення та систематизація досвіду провідних педагогів для формування власних поглядів щодо порушеної проблеми; узагальнення та формулювання висновків дослідження.*

Ключові слова: *інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.*

Вступ. Система вищої освіти в Україні знаходиться на межі реформування та прагне до постійної модернізації з метою її відповідності міжнародним стандартам. Перспектива розвитку вищої освіти, згідно з Проектом Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки, зорієнтована на інформатизацію освіти та запровадження ІКТ у професійну підготовку майбутніх фахівців [1, с.26]. Саме тому наукові погляди щодо удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти мають бути спрямовані на дослідження потенційних можливостей використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх вихователів. Широкий інтерес до досліджуваної проблеми пояснюється й викликами, що обумовлюються тенденціями інформаційного суспільства. Значення ІКТ у професійній підготовці майбутніх вихователів цілком очевидне, адже завдяки ним розширюються можливості студентів для навчання на освітніх платформах, створюються умови для менторства провідних науковців в Україні та за її межами, а також участі у фасилітації та різних педагогічних заходах (в тому числі за допомогою дистанційних технологій), що в майбутньому сприятиме безперервному навчанню у фокусі професійної діяльності й не тільки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значним внеском у дослідженні проблеми щодо впровадження ІКТ у професійній підготовці майбутніх вихователів стали дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів, зокрема: філософські та методологічні засади використання засобів ІКТ у вищій школі досліджують В.Биков, В.Кремень, О.Кулик, Л.Мацук, О.Щербак, О.Федоренко та ін.; концептуальні підходи щодо необхідності формування інформаційної компетентності майбутніх вихователів та їх готовності до використання ІКТ у професійній діяльності знаходять відображення у працях Т.Андрющенко, О.Кучая, Г.Назаренко та інших; теоретико-методологічні аспекти використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх вихователів представлені у роботах І.Грушевської, А.Клеби, Г.Міненко, Т.Федчишиної; актуальність проблеми

щодо оволодіння здобувачами вищої освіти сучасними ІКТ та, як результат, формування готовності майбутнього вихователя до використання ІКТ у власній професійній діяльності розкривається у працях І.Мардарової, Г.Міненко, І.Таран та інших.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та дослідження потенційних можливостей використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх вихователів у фаховій підготовці майбутніх вихователів. У процесі наукового пошуку було використано наступні теоретичні **методи дослідження:** аналіз та узагальнення науково-педагогічних джерел для визначення сутності та характеристики феномену «інформаційно-комунікаційні технології» як чинника якості професійної підготовки майбутніх вихователів; термінологічний аналіз для уточнення основних понять дослідження; узагальнення та систематизація досвіду провідних педагогів для формування власних поглядів щодо порушеної проблеми; узагальнення та формулювання висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Перед науковою спільнотою закладу вищої освіти постає завдання вдосконалення освітнього процесу з метою підготовки висококваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця, здатного вирішувати актуальні завдання в професійній сфері з урахуванням вимог нового інформаційного суспільства та потреб ринку праці. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається, що стратегічним напрямом удосконалення освітнього процесу, доступності та ефективності освіти є впровадження ІКТ та створення індустрії сучасних засобів навчання, які відповідатимуть світовому науково-технічному рівню [2]. З огляду на це, тенденції розвитку та вдосконалення вищої освіти в Україні, що спричинені стрімкою інформатизацією суспільства та проявляються у використанні новачків в інформаційній та освітній сферах, спонукають педагогів до впровадження ІКТ у власній педагогічній діяльності.

Результати аналізу науково-педагогічних джерел доводять, що більшість науковців зорієнтовані на

підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців через інформатизацію освіти. Цю думку поділяють Р.Гуревич [3], М.Кадемія [3], О.Постильна [4], С.Шаров [4], які вважають інформатизацію освіти рушієм до розвитку інтелектуального потенціалу населення, його самовдосконалення, самореалізації, а також підготовки до професійної діяльності на основі використання засобів ІКТ. У свою чергу, зміст наукових праць В.Бикова [5] доводить, що інформатизація освіти є інноваційним напрямом розвитку освітньої системи. На важливість інформатизації освіти вказують і дослідження І Завальної [6], яка вбачає позитивні результати у використанні ІКТ та їхньому впливу на різні види діяльності завдяки досягненням комп'ютерної техніки, що дозволяють розробляти методи і засоби навчання здобувачів вищої освіти з метою досягнення поставлених цілей та мети навчання.

Отже, *інформатизація освіти* є комплексом заходів, що спрямований на задоволення інформаційних потреб учасників освітнього процесу та забезпечує супровід їхньої співпраці через засоби ІКТ. Серед чинників, що здатні впливати на процес інформатизації освіти, на нашу думку, є готовність педагога закладу вищої освіти до запровадження ІКТ в освітньому процесі; наявність відповідного

інформаційно-освітнього середовища (забезпечення мультимедійними засобами навчання), що дозволяє використовувати засоби ІКТ в освітньому процесі; наявність засобів ІКТ (програмного забезпечення, електронних навчальних, навчально-методичних, наукових, науково-методичних ресурсів тощо), що будуть відповідати особистісно-орієнтованому підходу до навчання й можуть варіюватися відповідно до потреб, інтересів, побажань, рівня знань та практичних умінь студента; готовність майбутнього вихователя до використання засобів ІКТ у власній професійній діяльності в умовах закладу дошкільної освіти та самоосвіти.

Питання підвищення якості вищої освіти засобами ІКТ цікавить науковців всіх часів, адже активне впровадження дистанційного навчання, інтеграція освіти в світовий освітній простір та використання комп'ютерного забезпечення в освітньому процесі постійно ставить перед педагогами нові виклики та нові завдання. Таким чином, логіка нашого дослідження вимагає уточнення сутності поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та дослідження потенційних можливостей використання ІКТ у фаховій підготовці майбутніх вихователів. Розглянемо розуміння сутності поняття «інформаційно-комунікаційні технології» з погляду різних авторів (табл.1)

Таблиця 1.

Погляди науковців на сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології»

Автор	Визначення
Г.Швачич, В.Толстой, Л.Петречук та ін	<i>«засоби, пов'язані зі створенням, збереженням, передачею, обробкою і управлінням інформації. ІКТ включає в себе всі технології, що використовуються для спілкування та роботи з інформацією» [7, с. 7]</i>
О.Кулик	<i>«поєднання інформаційних технологій з комунікаційними для вирішення різноманітних задач сучасного освітнього інформаційного суспільства» [8, с. 105]</i>
О.Федоренко	<i>«інноваційна педагогічна технологія системи освіти, що застосовується для створення нових можливостей передачі знань (діяльності педагога), сприйняття знань (діяльності тих, хто навчається), оцінки якості навчання та всебічного розвитку особистості ...» [9, с.88]</i>
І.Мардарова	<i>«сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та методів їх застосування для забезпечення високої ефективності освітнього процесу» [10, с.162]</i>
Г.Назаренко, Т.Андрющенко	<i>«засіб навчання, виховання та розвитку, використання якого дає змогу педагогам вирішувати методичні завдання на якісно вищому рівні» [11, с.21]</i>

Проведений аналіз змісту поняття «інформаційно-комунікаційні технології» не вичерпний, адже науковці розглядають різні позиції використання засобів ІКТ, враховуючи власний практичний досвід та результати власних багаторічних досліджень. У зв'язку з вищенаведеними трактуваннями досліджуваної дефініції, визначимо наступні підходи до розуміння сутності поняття «інформаційно-комунікаційні технології», які дозволяють ґрунтовно дослідити окреслену траєкторію власного наукового пошуку: ІКТ передбачають єдність інформаційних технологій та комунікаційних технологій, які сприяють партнерській взаємодії всіх учасників освітнього процесу; ІКТ засоби використовуються в освітньому процесі з метою підвищення ефективності здобуття знань, їх закріплення та практичного застосування; ІКТ – це комп'ютеризовані засоби навчання, що дозволяють здійснювати навчання (зокрема, у дистанційній формі), не залежно від місця проживання, що сприяє розширенню освітніх кордонів; ІКТ є своєрідним комплексом засобів, що дозволяють підвищити рівень підготовки майбутнього фахівця з урахуванням вимог нового інформаційного суспільства.

Таким чином, ІКТ є невід'ємним освітнім інстру-

ментом, що дозволяє формувати освітній простір, створювати умови для партнерської взаємодії, забезпечувати навчання впродовж життя та самоосвіти й, таким чином, впливати на рівень готовності майбутнього вихователя до інноваційної спрямованості в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

У професійній підготовці майбутніх вихователів засоби ІКТ дозволяють навчити студентів використовувати інформаційні ресурси, віртуальні спільноти, міжнародну співпрацю з метою вирішення освітніх та педагогічних завдань й самоосвіти, сформувати вміння інтерпретувати вже готовий матеріал та розробляти власні навчально-методичні матеріали, створюючи при цьому, так зване, електронне портфоліо педагога. До таких засобів ІКТ можна віднести: готові програмні продуктами (навчальні програми, онлайн енциклопедії, віртуальні екскурсії); програми для роботи з текстовим матеріалом (MS Word, WordPad, PowerPoint); графічні редактори: Paint, Adobe Photoshop, GIMP); програмні тренажери та програми для проходження тестування, використання яких, дозволить студентам закріпити та перевірити своїх знання, завдяки можливостям Scratch програм та відкритим освітнім платформам; інтерак-

тивні дошки та Multi-touch-технології: SMART Table та SMART Board; комп'ютерні ігри та віртуальні лабораторії; електронні навчальні ресурси (електронні бібліотеки, репозитарії); програми дистанційного навчання: засоби дистанційної комунікації (Zoom, GoogleClassroom, Google Meet тощо), можливості для самоосвіти (інформаційні сайти, проходження освітніх курсів, участь у вебінарах, форумах) тощо.

Беззаперечним є той факт, що навчання майбутнього вихователя в закладі вищої освіти у сучасних умовах має здійснюватися на базі практико-орієнтованої підготовки із застосуванням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що трактує глибокі знання в галузі інформатики та ІКТ як фундамент для інноваційного розвитку, а також формування особистої ІКТ-компетентності, цифрової грамотності фахівця [12, с.918]. Відтак, вагоме місце займає власний приклад викладача закладів вищої освіти щодо впровадженні ІКТ в освітній процес, що є стимулом для майбутнього вихователя до використання ІКТ у своєму професійному зростанні та в організації навчання дітей дошкільного віку. Яскравим прикладом демонстрації можливостей ІКТ для майбутніх вихователів можуть бути інформаційні платформи, онлайн ресурси в розрізі дисциплін чи тем заняття, а також інформаційні лабораторії як виду навчальної діяльності здобувачів вищої освіти та як середовища для розробки засобів ІКТ. Такі лабораторії мають бути спрямовані, перш за все, на можливість розробки нових матеріально-технічних засобів навчання з використанням ІКТ та перспективу передачі досвіду власних напрацювань (прототипом таких лабораторій в Україні є Національна освітня

платформа «Всеосвіта»).

Підсумовуючи зазначене вище, акцентуємо увагу на тому, що суттєвим чинником позитивних змін у професійній підготовці майбутніх вихователів є застосування засобів ІКТ в освітньому процесі закладу вищої освіти, що допоможе підготувати майбутнього вихователя до використання ІКТ в своїй професійній сфері, а отже, створити умови для впровадження інноваційного навчання в умовах закладу дошкільної освіти. З огляду на це, основна діяльність викладача закладу вищої освіти має бути спрямована на вдосконалення викладання освітніх компонентів шляхом включення ІКТ в освітній процес здобувачів вищої освіти та створення потенційних можливостей використання ІКТ студентами під час виконання самостійних, практичних, індивідуально-дослідних завдань, проходження практики тощо.

Висновки: позитивні практики застосування ІКТ в освітньому процесі закладу вищої освіти при підготовці майбутніх вихователів відмічають всі педагогічні інноватори; використання засобів ІКТ дозволяють мотивувати студента до освітньої діяльності, сприяють їхньому професійному вдосконаленню, стимулюють до самоосвіти; запровадження та активне використання засобів ІКТ педагогами в освітньому процесі університету, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, розробка засобів ІКТ для власної професійної діяльності формує у майбутніх вихователів готовність до використання ІКТ у роботі з дітьми дошкільного віку; впровадження нових ІКТ у підготовці майбутніх вихователів дозволяють викладачу забезпечувати мобільність, безперервність та доступність в навчанні.

Список використаної літератури

1. Проект Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 25.03.2022).
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 25.03.2022).
3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Київ: Освіта України, 2006. 390 с.
4. Шаров С., Постильна О. Інформатизація освіти і виховання як вектор розвитку сучасного суспільства. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2017. №1. С.199–204.
5. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
6. Завальна І. Інформатизація освіти як чинник розвитку інформаційного суспільства. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Юридичні науки, політехніка. Юридичні науки. 2017. № 865. С.211–214.
7. Швачич Г., Толстой В., Петренчук Л., Іващенко Ю. та ін. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навчальний посібник. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с.
8. Кулик О. Інформаційні технології, як чинник управління якістю освіти. Психологія і педагогіка на рубежі століть: колективна монографія. Авт. кол.: Карпова Н.К., Васильєва С.А., Головань М.С., Кулик О.Є. та ін. Одеса: Купрієнко С.В., 2015. С.98–116.
9. Федоренко О.Г. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутнього вчителя до самоосвіти. Проблеми трудової і професійної підготовки. 2012. Вип. 17(4). С.86–92.
10. Мардарова І. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім.К.Д.Ушинського. Одеса, 2012. 239 с.
11. Назаренко Г. А. Інформаційно-комунікаційні технології як інструмент підвищення якості дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т.69, № 1. С.21–30.
12. Ніколаєску І., Шинкарьова В. Інформатизація освіти як сучасна вимога інформаційного суспільства. Перспективи та інновації науки/ Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. № 2(7). С.914–923.

References

1. Proiekt Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021-2031 roky [Draft Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2021-2031]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> [in Ukrainian].
2. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian].
3. Hurevych, R.S., & Kademiia, M.Yu. (2006). *Informatsiyno-telekomunikatsiyni tekhnolohii v navchalnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh* [Information and telecommunication technologies in the educational process and research]. *Osvita Ukrainy*. [in Ukrainian].
4. Sharov, S., & Postylina, O. (2017). *Informatyzatsiia osvity i vykhovannia yak vektor rozvytku suchasnoho suspilstva* [Informatization of education and upbringing as a vector of development of modern society]. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, I*, 199–204 [in Ukrainian].
5. Bykov, V. (2008). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity* [Models of organizational systems of open education]. *Atika* [in Ukrainian].

6. Zavalna, I. (2017). Informatyzatsiia osvity yak chynnyk rozvytku informatsiynoho suspilstva [Informatization of education as a factor in the development of the information society]. *Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic». Legal sciences*, 865, 211–214 [in Ukrainian].
7. Shvachych, H., Tolstoi, V., Petrechuk, L., & Ivashchenko, Yu. Et al. (2017). *Suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii* [Modern information and communication technologies]. NMetAU [in Ukrainian].
8. Kulyk, O. (2015). Informatsiini tekhnolohii, yak chynnyk upravlinnia yakistiu osvity [Information technology as a factor in education quality management]. In Karpova, N.K., Vasyleva, S.A., Holovan, M.S., & Kulyk, O.Ye. (Eds.). *Psykhologhyya y pedahohyka na rubezhe vekov* [Psychology and pedagogy at the turn of the century] (pp.98–116). Kupriienko S.V.[in Ukrainian].
9. Fedorenko, O.H. (2012). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v pidhotovtsi maibutnoho vchytelia do samoosvity [Information and communication technologies in preparing future teachers for self-education]. *Problems of labor and professional training*, 17 (4), 86–92 [in Ukrainian].
10. Mardarova, I. (2012). *Pidgotovka majbutnih vihovateliv do vikoristannja komp'juternih tekhnologij v organizaciih piznaval'noi dijal'nosti starshih doshkil'nykiv* [Preparation of future educators for the use of computer technology in the organization of cognitive activity of senior preschoolers] [Unpublished candidate dissertation]. Pivdenoukraiins'kij nacional'nij pedagogichnij universitet imeni K. D. Ushins'kogo [in Ukrainian].
11. Nazarenko, H.A. (2019). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak instrument pidvyshchennia yakosti doshkilnoi osvity [Information and communication technologies as a tool to improve the quality of preschool education]. *Information technologies and teaching aids*, 69 (1), 21–30 [in Ukrainian].
12. Nikolaiesku, I., & Shynkarova, V. (2022). Informatyzatsiia osvity yak suchasna vymoha informatsiynoho suspilstva [Informatization of education as a modern requirement of the information society]. *Prospects and innovations of science. «Pedagogy series», «Psychology series», «Medicine series»*, 2 (7), 914–923 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Panchenko Oksana

PhD Student at the Department of Preschool Education
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

POTENTIAL POSSIBILITIES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS INSTITUTIONS

Abstract. The article raises issues of introduction of ICT in the educational process of higher education institutions. The phenomenon of the concept of ICT is substantiated and the peculiarities of the application of information and communication technologies in the professional training of future educators as a factor in improving the educational process in higher education institutions are outlined. The potential opportunities for the use of ICT in the professional training of future educators of preschool institutions contribute to improving students' knowledge of various educational tasks and solving pedagogical situations; practicing the skills of higher education seekers in the use of ICT in further professional activities; providing a personality-oriented, differentiated, integrated approach to the training of future educators in higher education institutions; motivating students to lifelong learning and self-education. The following theoretical research methods were used: analysis and generalization of scientific sources in order to determine the essence of the basic concepts of research; generalization and systematization of the experience of leading teachers to form their own views on the issue; generalization and formulation of research conclusions. Positive practice of application of ICT in the educational process of higher education institutions are noted by all teachers-innovators; the use of ICT can motivate students to educational activities, promote their professional development, stimulate self-education; introduction and active use of ICT tools by teachers in the educational process of the university, implementation of individual research tasks, development of ICT tools for their own professional activities form the readiness to use ICT in working with preschool children.

Key words: informatization of education, information and communication technologies, professional training, future educators.

УДК 378-057.2

DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.219-222

Повідайчик Оксана Степанівна

доктор педагогічних наук, професор

кафедра соціології та соціальної роботи

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

oksana.povidaichyk@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-0048-6293>

Попик Мар'яна Михайлівна

кандидат економічних наук, доцент

кафедра туристичної інфраструктури та готельно-ресторанного господарства

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

mariana.poryk@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-1693-7896>

Реблян Антоніна Муратівна

викладач

кафедра туристичної інфраструктури та готельно-ресторанного господарства

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

antonina.reblian@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-2875-2197>

МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Професійна підготовка студентів закладів вищої освіти передбачає різні види діяльності, основною з яких є навчальна. Крім цього важливою є науково-дослідницька робота, яка зумовлює необхідність розвитку відповідної мотивації. Метою статті є дослідження мотиваційних аспектів науково-дослідницької діяльності студентів закладів вищої освіти. Методи дослідження: аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури – застосовувався для з'ясування сутності та структури поняття мотивації та особливостей формування мотивації студентів до науково-дослідницької діяльності; узагальнення – для формулювання авторських висновків. Встановлено, що провідну роль у розвитку особистості та її ефективної діяльності відіграють мотиви, пов'язані з самою працею (професійні інтереси, задоволення від процесу і результату роботи, від подолання труднощів, виникнення і підкріплення позитивної самооцінки). Виокремлено типи мотивації – позитивну та негативну. Здійснено класифікацію мотивів професійно спрямованої науково-дослідницької діяльності студентів (внутрішні і зовнішні). Визначено умови, які позитивно впливають на розвиток мотивації у студентів до науково-дослідницької діяльності: оволодіння ними теоретичними знаннями у сфері наукових досліджень і дослідницькими вміннями, усвідомлення їхньої ролі в процесі професійної діяльності; забезпечення високого ступеня самостійності студентів; продуктивна взаємодія між студентами і викладачами та високий рівень науково-дослідницької компетентності педагогів, які беруть участь у процесі науково-дослідницької підготовки студентів.

Ключові слова: мотивація, внутрішні і зовнішні мотиви, професійна підготовка, науково-дослідницька діяльність.

Вступ. В останні десятиліття у вітчизняних і зарубіжних закладах вищої освіти все більше активізується процес забезпечення єдності навчальної і наукової підготовки через широке залучення студентів до науково-дослідницької і експериментальної роботи. Проблема спрямованості майбутніх фахівців різних професійних галузей на науково-дослідницьку діяльність (НДД) розглядається як найважливіша умова їх індивідуально-професійного самовизначення і професійної культури. Проте становлення майбутніх фахівців як суб'єктів науково-дослідницької діяльності неможливе без розвитку в них відповідної мотивації. Остання передбачає внутрішнє спонукання до дії, що зумовлює суб'єктивно-особистісну зацікавленість індивіда у її реалізації. Мотиви – це внутрішні сили, пов'язані з потребами особистості, які підштовхують її до певної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення психолого-педагогічних розвідок з різних аспектів мотивації засвідчило значну увагу науковців до теоретичних засад досліджуваного поняття (Дж. Брунер, О. Вершинська, О. Гилон, Л. Дзюбко, Е. Десі, Р. Райян), специфіки формування мотивації студентів різних спеціальностей (М. Артюшина, Я. Кульбашна, Ю. Пантелеймоненко, Н.Токар), роз-

витку в студентів мотивації до навчально-пізнавальної діяльності (Л. Беш, Б. Дмитринин, В. Михайличенко, В. Полянська). Незважаючи на це, недостатньо вивченим залишається питання розвитку мотивації студентів до НДД.

Метою статті є дослідження мотиваційних аспектів науково-дослідницької діяльності студентів закладів вищої освіти.

Методи дослідження: аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури – застосовувався для з'ясування сутності та структури поняття мотивації та особливостей формування мотивації студентів до науково-дослідницької діяльності; узагальнення – для формулювання авторських висновків.

Виклад основного матеріалу. Проблема мотивації в широкому сенсі є предметом вивчення низки вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до визначеної, а не до будь-якої іншої мети. Мотиви визначають ті спонукальні причини, які зумовлюють цілеспрямовану діяльність людини [1, с.226].

В аспекті нашого дослідження становить інтерес термін «внутрішня мотивація», який використовується у науковому вжитку з 50-х років ХХ століття. Найбільш повно він представлений у теорії само-

детермінації (Е.Десі, Р.Райян), у якій розглядаються джерела психологічного благополуччя: задоволеність особистості в автономії, компетентності, встановленні зв'язків. Автономія передбачає відсутність жорсткого контролю над діяльністю. Компетентність проявляється в прагненні до постійного навчання і розвитку, особистісного і професійного вдосконалення. Автономія і компетентність не можуть бути забезпечені без встановлення зв'язків, уваги, продуктивного спілкування. Поєднання зазначених складових забезпечує розкриття особистісного потенціалу, здатності творити і відчувати задоволення від своєї діяльності [2].

Внутрішню мотивацію Е.Десі вважав прототипом навчання і творчості та описував фактори її підкріплення: оптимальний позитивний відгук про діяльність, наявність зворотного зв'язку, свобода вибору, інтелектуальні переживання. Всі матеріальні стимули, які зумовлюють залежність людини, знижують рівень внутрішньої мотивації. Чим менше зовнішнього контролю при збереженні уваги з боку довколишніх, тим більше інтересу, творчого вияву і задоволення відчуває людина при виконанні будь-якої діяльності. В цьому, на нашу думку, полягає відповідь на питання, як розвивати внутрішню мотивацію студентів до НДД [2].

Щодо структури мотивації, то можна виокремити такі її типи:

1. Позитивна мотивація, яка існує поза навчальною діяльністю. До неї належать:

- Мотиви, пов'язані з громадянськими і моральними позиціями, вагомими для особистості соціальними устремліннями і цінностями. «Ставлення до навчання, усвідомлюване в контексті широких соціальних запитів і спонукань людини, робить процес навчання не просто потрібним, а в певному сенсі привабливим. Така установка до діяльності, якщо вона достатньо стійка, займає визначальне місце в особистості студента» [3] і стає сильним мотиватором навчання. Але якщо в цьому процесі вона не буде підкріплена іншими мотивуючими факторами, то не забезпечить максимального ефекту.

- Мотивація, визначена особистісними моти-

вами, коли процес навчання сприймається як шлях до підвищення індивідуального благополуччя: це і усвідомленість, що без навчання не можна досягти високого суспільного становища, і прагнення до зовнішніх атрибутів хорошого навчання (позитивних оцінок, похвали тощо). За рідкісним винятком цей тип мотивації має меншу спонукальну силу, аніж соціальна мотивація.

- Мотивація, закладена в самому процесі навчальної діяльності, коли він сам спонукає до пізнання. В основі такої мотивації є допитливість, її задоволення, пізнавальні інтереси. Стійкі пізнавальні інтереси ведуть не тільки до того, щоб долати перепони, а й до появи бажання перемагати труднощі інтелектуального характеру, братися за складні речі, які вимагають творчості і самостійності.

2. Негативна мотивація – спонукання, викликані усвідомленням незручностей і неприємностей, які можуть стати наслідком відмови від діяльності [3].

Аналогічно можуть бути систематизовані і мотиви професійної діяльності. Фахова діяльність пов'язана з прагненням задовольнити певні життєві потреби (досягати певного життєвого рівня чи соціального становища, забезпечення стабільного майбутнього та ін.) – тобто є детермінованою мотивами особистісного характеру, які перебувають поза діяльністю. Спонукання до професійної діяльності можуть характеризуватися і соціальним забарвленням: важливість цієї професії/виду діяльності для суспільства, громадянський обов'язок, відповідальність, бажання приносити користь, прагнення до спілкування з колегами та ін. Найбільш значущу роль для ефективної діяльності і розвитку особистості відіграють мотиви, пов'язані з самою працею (професійні інтереси, задоволення від процесу і результату роботи, від долаття труднощів, від виникнення і підкріплення позитивної самооцінки).

Таким чином, інтерес до науково-дослідницької діяльності є складовою внутрішніх мотивів особистості, розвиток яких, як зазначають учені, зумовлює ефективність науково-дослідницької діяльності фахівців (табл. 1).

Таблиця 1.

Класифікація мотивів професійно спрямованої науково-дослідницької діяльності студентів

Зовнішні мотиви	
<i>Соціальні:</i> професійне вдосконалення; відповідальність за роботу; значущість НДД у фаховій діяльності; прагнення принести користь своєю працею.	<i>Особистісні:</i> матеріальне благополуччя; кар'єрне зростання; повага колег.
Внутрішні мотиви	
<i>Пізнавальні інтереси:</i> інтерес до досліджуваних об'єктів і явищ; інтерес до процесу вирішення проблеми, до НДД.	<i>Прагнення:</i> прагнення до подолання труднощів; прагнення до інтелектуального розвитку, спрямованість на успішне здійснення НДД.

Високий рівень сформованості внутрішніх мотивів співвідноситься з виникненням пізнавальних потреб і, як наслідок, розвитком потреби до здійснення НДД. Тому, показником мотивації ми визначаємо внутрішні мотиви майбутніх фахівців до здійснення науково-дослідницької діяльності, які включають пізнавальні інтереси і прагнення.

Підкреслимо, що динаміка мотивації студентів до НДД на різних етапах навчання характеризується тим, що існують особливості мотиваційного комплексу, специфічні для учнів старшої школи і студентів-першокурсників, студентів 2-4-го курсів навчання і студентів, які навчаються на рівні магістратури і аспірантури. На етапі первинної професіоналізації (школярі і студенти-першокурсники) переважає внутрішня мотивація до НДД, що підтверджується

їхньою добровільною участю у різних наукових заходах, волонтерській роботі та ін. На цьому етапі переважають такі мотиви, як «потреба у різноманітності і змінах», «отримання нової інформації», «допитливість». У студентів 2-4-го курсів відбувається перехід до зовнішніх форм мотивації, що зумовлено формалізацією НДД, включенням її в обов'язкову навчальну програму (переважають «можливість отримання інформації», «творчість», «досягнення нового професійного рівня»). Зовнішня мотивація зберігається в молоді і на рівні магістратури та аспірантури. Мотивацію на цьому етапі можна охарактеризувати як зовнішню позитивну з переважанням мотивів соціальної корисності («потреба в написанні наукової роботи», «потреба в отриманні нової інформації», «потреба в цікавій і корисній діяльності») [3].

Підвищення рівня мотивації студентів до НДД ми пропонуємо здійснювати за такими напрямками:

- оволодіння студентами теоретичними знаннями у сфері наукових досліджень і дослідницькими вміннями, усвідомлення їхньої ролі в процесі професійної діяльності;
- забезпечення автономії студентів під час НДД (підтримується самостійність під час вибору напрямку НДД, шляхів її реалізації, бази практики та ін.);
- забезпечення продуктивної взаємодії між студентами і викладачами та високого рівня науково-дослідницької компетентності педагогів, які беруть участь у цьому процесі.

Перші два напрями передбачають підвищення мотивації студентів до НДД через усвідомлення студентами місця і ролі науково-дослідницької роботи в процесі професійної діяльності, забезпечення їхньої самостійності під час НДД, здобуття ними відповідних теоретичних знань і вмінь, що відбувається в процесі теоретичної і практичної підготовки, позааудиторної роботи.

Формування мотивації студентів до НДД передбачає встановлення педагогічно доцільних взаємин між суб'єктами навчального процесу (викладач, керівник практики, студент).

Зауважимо, що проблема міжособистісної комунікації є ключовою при вивченні механізмів включення в процеси пізнавальної і дослідницької діяльності іншої особистості, наприклад, під час вибору проблеми дослідження, прийняття рішення, оцінки отриманого результату. Включеність однієї людини в процес пошуку вирішення завдань іншою може приймати різні форми. Зокрема: мислення звернення до іншої людини, яка виступає в ролі оцінювача значущості певної проблеми, знайденого рішення чи отриманого результату; деперсоніфіковане за формою звертання до досвіду і результатів, отриманих іншими людьми, з метою об'єктивності і неупередженості оцінки результатів, досягнутих особисто.

Виходячи з того, що особистість викладача є ключовою в процесі підготовки студентів до НДД, визначимо основні психолого-педагогічні вимоги до професіоналізму педагога. Це дидактичні, академічні, перцептивні здібності, педагогічна уява та ін. Дидактичні здібності викладача передбачають здатність реконструювати, адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних особливостей студентів; спроможність організовувати їхню самостійну роботу, керувати пізнавальною активністю, спрямовувати її на вирішення професійно-важливих аспектів фахової діяльності. Академічні здібності – це вільне оперування матеріалом з опорою на результати власної дослідницької діяльності в проблемному полі фахової діяльності. Перцептивні здібності – це розуміння особистості студента і його психічних станів. Педагогічна уява (прогностичні здібності) – виражаються у вмінні прогнозувати наслідки власних дій, в освітньому і виховному проектуванні особистості студентів.

Як зазначають провідні вітчизняні й зарубіжні вчені, на підвищення мотивації студентів до науково-дослідницької діяльності впливає авторитет викладача. Так, М. Сметанський зауважує: «Негативний вплив на ставлення студентів до навчальної діяльності справляє і характер їхніх стосунків з виклада-

чем». Тобто у випадку поганих стосунків викладача зі студентами рівень мотивації останніх зменшується, це твердження діє і у зворотному напрямку. Не є винятком випадки з історії, коли викладачі запрошували студентів додому, де у невимушених умовах відбувалися дискусії, обговорювалися наукові статті, висувалися сміливі гіпотези, плани на майбутнє. Це викликало у молоді людини почуття особистої гідності, причетності до хвилюючих проблем обраної професії, сприяло зростанню відповідальності за неї» [4. с. 7]. Отже позитивним ставленням до студентів, авторитетністю, своєю впливовістю педагогів-майстрів минулого формували у молоді позитивне ставлення до навчання, впливали на формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Розвиток мотивації студентів до НДД і навчальної діяльності в цілому вчені часто ставлять у пряму залежність від системи оцінювання. Але якщо в середній школі і на першому курсі університету цей мотив є провідним, то в міру професіоналізації студента, що передбачає розвиток його здібностей та інтелектуально-творчого потенціалу, ситуація змінюється. Для студента стає важливим не стільки отримання високих оцінок, які є лише формальним індикатором успіху, скільки розуміння матеріалу і використання його на практиці. Разом з усвідомленням особистісного сенсу навчання у студента з'являється інтерес до науково-дослідницької діяльності, а провідним мотивом стає досягнення нових результатів. Мотив «досягнення» грає головну роль серед мотивів наукової діяльності, оскільки реалізує бажання відповідати найвищим критеріям. В основі цього мотиву – прагнення досягти поставлених цілей найбільш ефективним способом. Таким чином, усвідомленість значення науково-дослідницької діяльності і розуміння своєї ролі є умовою підвищення її мотивації.

Для підвищення рівня мотивації студента важливо розвивати в нього впевненість у тому, що його зусилля приведуть до успіху, а оволодіння ним елементами дослідницької діяльності, прагнення до самовдосконалення, до творчої самореалізації – це його внутрішня мета. В цьому випадку студент буде орієнтований на розвиток нових умінь, підвищення рівня наукової компетентності. Також важливу роль у підвищенні мотивації студентів відіграє публічне визнання їхніх досягнень – подяки за волонтерську роботу, грамоти і дипломи за участь у різних заходах та ін. Вважаємо, що вони повинні враховуватися викладачами під час оцінювання навчальних досягнень, нарахуванні стипендій, рекомендації щодо стажувань, зарубіжних поїздок та ін.

Висновки. Визначальними умовами, які позитивно впливають на розвиток мотивації у студентів до НДД, є оволодіння ними теоретичними знаннями у сфері наукових досліджень і дослідницькими вміннями, усвідомлення їхньої ролі в процесі професійної діяльності; забезпечення високого ступеня самостійності студентів під час НДД; продуктивна взаємодія між студентами і викладачами та високий рівень науково-дослідницької компетентності педагогів, які беруть участь у процесі науково-дослідницької підготовки студентів. Напрямом подальших розвідок вбачаємо дослідження особливостей формування мотивації майбутніх фахівців сфери гостинності у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Пахомова Н.Г. Мотивація як основа формування інтегративних знань у процесі професійної підготовки. *Психологія і особистість*. 2017. №1(11). С.223–236.
2. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. №25. P.54–67.
3. Повідайчик О.С. Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності:

дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 580 с.

4. Сметанський М.І. Педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Наук. записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2000. Вип. 2. С. 7–12.

References

1. Pakhomova, N.H. (2017). *Motyvatsiia yak osnova formuvannia intehratyvnykh znan u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Motivation as a basis for the formation of integrative knowledge in the process of professional training]. *Psykhologhiia i osobystist, 1(11)*, 223–236. [in Ukrainian].
2. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.
3. Povidaichyk, O.S. (2019). *Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do naukovo-doslidnytskoi diialnosti* [Theory and practice of training future social workers for research] [Unpublished Doctoral dissertation]. Ternopil National Pedagogical University named after V.Hnatiuk. Ternopil. [in Ukrainian].
4. Smetanskyi, M.I. (2000). *Pedahohichni umovy aktyvizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv* [Pedagogical conditions for activating the educational and cognitive activities of students]. *Nauk. zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykhologhiia, 2*, 7–12. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Povidaichyk Oksana

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

Popyk Mariana

Candidate of Economic Sciences (PhD in Economics), Associate Professor
Department of Tourism Infrastructure and Hotel and Restaurant Industry
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Reblyan Antonina

Lecturer
Department of Tourism Infrastructure and Hotel and Restaurant Industry
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

MOTIVATIONAL ASPECTS OF SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. Professional training of students of higher education institutions involves various activities, the main of which is educational. In addition, of the significant importance is scientific research work, which necessitates the development of appropriate motivation. The aim of the article is to study the motivational aspects of scientific research activity of students of higher education institutions. Research methods: analysis and synthesis of psychological and pedagogical literature – used to clarify the nature and structure of the concept of motivation and the peculiarities of the formation of students' motivation for scientific research work; generalizations – to formulate the author's conclusions. It is established that the motive is what determines a person's desire for a specific, not for any other goal. Motives determine the motivating reasons that determine the purposeful human activity. The leading role in the development of personality and its effective activity is played by motives related to the work itself (professional interests, satisfaction with the process and result of work, overcoming difficulties, the emergence and reinforcement of positive self-esteem). There are types of motivation – positive and negative. The classification of motives of professionally oriented scientific research activity of students (internal and external) is carried out. Among the external motives there are: social (professional development; responsibility for the work; the importance of scientific research work in professional activities; the desire to benefit from their work) and personal (material well-being; career growth; respect for colleagues). Internal motives include: cognitive interests (interest in the studied objects and phenomena; interest in the problem-solving process and scientific research activities), as well as aspirations (aspirations to overcome difficulties; aspirations to intellectual development, focus on successful scientific work). The conditions that have a positive effect on the development of students' motivation for scientific research activity are determined: their mastery of theoretical knowledge in the field of scientific and research skills, awareness of their role in the process of professional activity; ensuring a high degree of student independence; productive interaction between students and teachers and a high level of scientific research competence of teachers who participate in the process of scientific research training of students.

Key words: motivation, internal and external motives, professional training, scientific research activity.

Повідайчик Михайло Михайлович

кандидат економічних наук, доцент
кафедра кібернетики і прикладної математики
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
mykhailo.povidaichyk@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-1554-2067>

Юрченко Наталія Василівна

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

Штимак Анатолій Юрійович

старший викладач
кафедра системного аналізу та теорії оптимізації
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
anatoli.shtymak@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-4602-5353>

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Анотація. Нові соціально-економічні і політичні умови, які формуються в Україні впродовж останніх років, євроінтеграційні процеси зумовлюють зростання вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців, конкурентоспроможних на світовому ринку праці. Конкурентоспроможність розуміється як сукупність конкурентних переваг, що виявляються в унікальних здібностях сучасного фахівця. Метою статті є обґрунтування соціально-педагогічних передумов формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики. Методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків). Визначено чотири групи соціально-педагогічних передумов формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики. Перша група – пов'язана з процесом зміни парадигми освіти, формуванням нової концепції освіти, яка відповідає потребам особистості та динамічного суспільства в умовах впровадження інноваційних технологій навчання. Друга група – зумовлена особливостями розвитку інформаційного суспільства: збільшенням обсягу виробленої інформації, зростанням інформаційного споживання, розвитком нових інформаційних технологій. Третя група передумов пов'язана з інтеграційними процесами в освіті: розвитком системи безперервної освіти, наступністю рівнів освіти, модернізацією освітнього процесу. Четверта група зумовлена проблемами якості освіти – зростанням вимог до рівня професіоналізму викладачів, зміною очікувань, які покладаються на систему освіти, розширенням освітніх можливостей особистості.

Ключові слова: конкурентоспроможність, вчитель математики, соціально-педагогічні передумови, модернізація освіти, якість освіти.

Вступ. Проблеми адекватного формування кадрового потенціалу нашого суспільства та розвитку особистості як суб'єкта ринкових відносин безпосередньо пов'язані з категорією конкуренції. В умовах жорсткого суперництва між державами, великими монополіями та світовими корпораціями, різними галузевими виробництвами потужним фактором соціального прогресу є високий рівень професійної культури, компетентності та конкурентоспроможності фахівців. Виграє той, хто здатний до найвищої самореалізації у професії: успіх у будь-якій сфері безпосередньо залежить від конкурентоспроможності освітніх систем, їхньої здатності готувати фахівців не лише виживати у складних, динамічних умовах, а й перемагати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування конкурентоспроможності педагогів широко досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Загальні питання конкуренції та конкурентоспроможності особистості розглядають І. Ансофф, В. Кремень, М. Мескон, М. Потрер, П. Хейне; особливості конкурентоспроможності вчителя вивчають Ю. Андрєєва, І. Вдовенко, Ю. Завалевський, О. Любченко, О. Мельничук та ін.; дея-

кі питання математичної освіти висвітлені у працях І. Акуленко, О. Дубинчук, В. Моторіної, Ю. Рамського. Незважаючи на наявні дослідження в сфері конкурентоспроможності педагогів, потребують вивчення соціально-педагогічні передумови формування їхньої конкурентоспроможності.

Метою статті є обґрунтування соціально-педагогічних передумов формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. Дослідник у галузі вивчення природи конкуренції М. Портер наголошує, що конкурентоспроможність працівника будь-якої сфери безпосередньо пов'язана з економічною конкурентоспроможністю держави. Країна, яка занепокоєна своїм майбутнім, а отже, має чітку стратегічну економічну та соціальну позицію, повинна постійно та цілеспрямовано підвищувати конкурентоспроможність своїх працівників. Відсутність достатнього рівня капіталовкладень у навчання кожного фахівця призводить до того, що установи будуть не в змозі

зберігати конкурентні переваги, а низькокваліфіковані працівники опиняються перед фактом відсутності будь-яких перспектив на майбутнє та зростаючою власною несамоствореністю [1].

Слід зазначити, що у Звіті про глобальну конкурентоспроможність (2019), за якою оцінюється готовність робочої сили за компонентою «навички» із 144 країн Україна посідає 44 місце з індексом 69,9. Ця компонента містить низку складових, серед яких рівень володіння випускниками навичками, необхідними для роботи за фахом. За цим показником Україна посідає 54 місце з індексом 54,5, суттєво випередивши Польщу (101-ше місце), але значно відстає від розвинутих Німеччини (13-те місце) і Великої Британії (29-те місце) [2, с.16].

Відтак, у Законі України «Про вищу освіту» (2014) основною метою вищої освіти визначено підготовку «... конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [3]. Отже, поступальний рух від експортно-сировинної економіки до інноваційної моделі розвитку залежить від формування дієвого механізму суспільного розвитку, який базується на балансі інтересів підприємницьких спільнот, з одного боку, та розвитком людського потенціалу регіонів, підвищення конкурентоспроможності працівників, з іншого.

Провідними соціально-економічними чинниками, які на сьогоднішній день визначають формування та розвиток конкурентоспроможного фахівця, є: зміна виробничої орієнтації в сучасному постіндустріальному суспільстві; формування конкурентного ринкового середовища; науково-технічний прогрес та гуманізація виробничої сфери; інформатизація суспільства; вимога організаційних змін у сфері управління виробництвом та персоналом.

Ситуація конкуренції, характерна для ринкових відносин, стає реаліями в системі освіти. Як зазначає М. Бойченко «не варто боятися конкуренції у академічній сфері, навпаки – слід всіляко її заохочувати, адже тут конкуренція є чи не найбільш чистою і плідною» [4, с.4].

В освітній галузі все більшого значення набувають такі якості фахівців, як соціальна відповідальність, адекватне сприйняття та мобільне реагування на нові вимоги, самостійність та оперативність у прийнятті рішень, готовність до демократичного спілкування, соціально активних дій, здатність швидко адаптуватися до нових умов та інші риси, які визначають конкурентоспроможність особистості.

У зв'язку з цим актуальним стає завдання посилення спрямованості освітнього процесу на формування конкурентоспроможності майбутніх учителів. Відзначимо, що цей процес на сьогоднішній день відбувається в умовах модернізації вищої школи. Розглянемо її особливості та тенденції.

У напрямку інтеграції України у європейський освітній простір у 2015 р. було введено новий перелік спеціальностей, що має сприяти академічній мобільності студентів і визнанню дипломів українських ЗВО. Приведено Національну рамку кваліфікацій відповідно до Європейської рамки кваліфікацій. Затверджено низку стандартів вищої освіти, які базуються на компетентному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проєкті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі».

Багаторівнева система освіти дозволяє оператив-

но реагувати на потреби суспільства, а також відповідає інтересам особистості, надаючи можливість будувати гнучкі освітні траєкторії. З цією метою розширено коло установ, які реалізують додаткові професійні програми, а також встановлюють новий порядок акредитації таких програм і забезпечують мобільність певного сектору безперервної освіти в умовах динамічної професійної діяльності.

Однією з провідних тенденцій вищої школи є оновлення змісту професійної освіти. Основним чинником оновлення змісту освіти є розвиток економіки та соціальної сфери, науки, техніки та технологій. Створена система прогнозування потреб ринку праці у фахівцях різної кваліфікації.

Розвиток взаємодії між професійною освітою та ринком праці неможливий без формування ефективної системи працевлаштування випускників, у тому числі через цільову підготовку. Необхідно формувати у всіх випускників ЗВО уміння пошуку та підбору роботи для себе, включаючи створення робочих місць, відкриття власної справи. Особливу увагу варто звернути на забезпечення доступності професійної освіти, яка повинна бути спрямована не тільки на оволодіння фаховими знаннями, вміннями та навичками, а й на формування світогляду та культури особистості.

Не менш важливим у сучасних умовах є рівень математичної підготовки молоді. Математика характеризується фундаментальністю – її основною рисою є спрямованість на розуміння глибинних, сутнісних, систематичних основ і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього світу. Математика забезпечує динамічний баланс трьох рівноправних компонентів: фундаментальність (передача знань); гуманістична орієнтація (виховання стилю); практична (прикладна, професійна) спрямованість (розвиток умінь та навичок).

Математика є найдосконалішим засобом розвитку різних видів мислення особистості. Зокрема, формується логічне мислення, алгоритмічне, комбінаторне, функціональне, візуальне. Останнім часом набули поширення терміни – критичне, дивергентне, латеральне мислення. Люди, які володіють такими типами мислення, здатні мислити креативно і нестандартно, що істотно підвищує їх розумові можливості.

Підкреслимо, що на сьогоднішній день одним із показників конкурентоспроможності вчителів є рівень навчальних досягнень учнів. Актуальними є результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018, показники зовнішнього незалежного оцінювання в Україні та ін.

Одним із завдань дослідження PISA є вивчення математичної грамотності школярів з різних країн світу. У розумінні PISA математична грамотність містить у собі більше, ніж здатність до відтворення знань математичних понять і процедур, отриманих у школі. Це здатність учнів екстраполювати та застосовувати свої математичні знання в тому числі в нових і незнайомих ситуаціях. Дослідженням, яке проводилося 2018 р. серед учнів шкіл 79 країн світу, передбачалося визначення рівня математичної грамотності учнів (всього виокремлено 6 рівнів, де шостий – найвищий).

Як засвідчують результати дослідження, в середньому 76% учнів, які взяли участь у дослідженні, досягли з математики 2-го або вищого рівня. Ці учні можуть без прямих вказівок інтерпретувати і розпізнавати, як проста ситуація може бути представлена математично (наприклад, порівнюючи загальну відстань між двома альтернативними маршрутами або

конвертуючи ціни в іншу валюту). Щодо України, то базового (другого) рівня з математики досягли тільки 64% школярів, у інших – рівень нижче. У порівнянні зі школярами деяких країн (Австралія, Австрія, Великобританія, Німеччина, Данія та ін.) українські учні набрали з математики на 39 балів менше (цей розрив відповідає приблизно року навчання) [5].

Про недостатній рівень математичної підготовки

українських школярів засвідчують також результати ЗНО. Так, за даними 2021 р. в Україні 31,1% учасників не склали ЗНО з математики, 22,5% набрали від 100 до 120 балів, 15,2% – 120-140, 14,2% – 140-160, 10,7% – 160-180, 6,3% – 180-200 балів. Підкреслимо, що випускники гімназій, ліцеїв та колегіумів демонструють вищий рівень математичних знань, в той же час випускники загальноосвітніх шкіл – значно нижчий (табл. 1).

Таблиця 1.

Розподіл результатів ЗНО з математики, отриманих випускниками різних закладів загальної середньої освіти

Тип закладу	Бали					
	Не склав	100–120	120–140	140–160	160–180	180–200
Гімназії, ліцеї, колегіуми	16,6%	15,8%	14,7%	18,3%	18,5%	16%
Спеціалізовані школи	14,8%	17,1%	16,7%	20,8%	18,8%	11,8%
Навчально-виховні комплекси/об'єднання	25%	19,9%	15,9%	16,9%	14,1%	8,3%
Загальноосвітні школи	30,4%	22,1%	16%	15,5%	11,2%	4,8%

Нижчими у порівнянні із середніми по Україні виявилися результати ЗНО в Закарпатській області. Так, 41,3% учасників не склали ЗНО, 23,3% набрали від 100 до 120 балів, 13,2% – 120-140, 10,8% – 140-160, 7,5% – 160-180, 3,8% – 180-200 балів.

Очевидно, що рівень викладання у вітчизняних закладах середньої освіти є одним із провідних чинників результативності навчання. Як зазначають управлінці ЗВО, експерти Центру оцінювання якості освіти, представники МОН, власний досвід якості підготовки з математики в українських школах знижується вже кілька років поспіль. Це помітно й по студентах, які приходять вчитися до ЗВО. Спостерігається дуже значна відмінність у рівні знань вступників, наприклад, п'ять років тому і зараз. При цьому дистанційне навчання тільки поглиблює проблему з вивчення математики в школах. Не вистачає вчителів, які можуть якісно викладати математику, враховуючи розвивальні, навчальні та життєві інтереси різних груп учнів. Значна частка випускників ЗВО педагогічної спрямованості не відповідає кваліфікаційним вимогам, професійним стандартам, має незначний досвід педагогічної діяльності та практики застосування фахових знань. Таким чином, велика кількість учителів математики, особливо на регіональному рівні, є неконкурентоспроможними на ринку праці.

Відзначимо, що однією з передумов формування конкурентоспроможності педагогів є забезпечення якості освіти. У контексті вирішення цього питання створюються нові теорії якості. Сучасні освітні концепції наголошують на її багатоаспектному, багатовимірному, багатомодельному характері. Критеріями якісної освіти здебільшого називають орієнтацію на споживача (батьків, здобувачів, роботодавців, держави); підвищення вимог до професіоналізму; процесний підхід (наступність усіх процедур діяльності інститутів освіти); системний підхід до менеджменту; постійне вдосконалення освітнього процесу та ін. У зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу вибудовується загальна система оцінки якості освіти, яка передбачає формування незалежних атестаційних організацій, зокрема, на сьогоднішній день в Україні функціонує Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти тощо.

Зауважимо, що трансформаційні процеси в системі вищої, в тому числі математичної освіти, зумовлюють оновлення змісту, форм, методів і технологій педагогічної діяльності. Зокрема, це впровадження дистанційної форми навчання, пріоритетність діалогових, інтерактивних форм і методів, реалізація диференційованого та індивідуалізованого навчання, проблемне, ігрове, інформаційне, концентроване, особистісно орієнтоване, практико орієнтоване навчання та ін. Очевидно, що професійний потенціал учителя може ефективно формуватися і реалізовуватися через застосування нових інформаційно-комунікаційних технологій, які зумовлюють гнучкість діяльності при виконанні низки фахових завдань.

Таким чином, виклики та тенденції, які притаманні сучасному суспільству та системі освіти зокрема, зумовлюють необхідність створення інноваційної моделі підготовки вчителя, спрямованої на розвиток компетентного педагога-професіонала, здатного не тільки використовувати здобуті під час навчання навички, але й до безперервного професійного самовдосконалення, саморозвитку протягом життя.

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, можна окреслити групу соціально-педагогічних передумов формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики в освітньому процесі університету. Перша група – пов'язана з процесом зміни парадигми освіти, формуванням нової концепції освіти, яка відповідає потребам особистості та динамічного суспільства в умовах впровадження інноваційних технологій навчання. Друга група – зумовлена особливостями розвитку інформаційного суспільства: збільшення обсягу виробленої інформації, зростання інформаційного споживання, розвитком нових інформаційних технологій. Третя група передумов пов'язана з інтеграційними процесами в освіті: розвитком системи безперервної освіти, наступністю рівнів освіти, модернізацією освітнього процесу. Четверта група зумовлена проблемами якості освіти – зростанням вимог до рівня професіоналізму викладачів, зміною очікувань, які покладаються на систему освіти, розширенням освітніх можливостей особистості. Напрямом подальших досліджень вбачаємо обґрунтування концепції формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики.

Список використаної літератури

1. Porter M.E. On Competition. Boston: Harvard Business School, 1998. 485 p.
2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>. (дата звернення: 18.02.2022)
3. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2014. №37–38. С. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
4. Бойченко М. Особливості розвитку культури якості вищої освіти в європейських ЗВО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. №6(32). С.3–10.
5. PISA-2018. Результати. Що учні знають та вміють робити: Міжнародний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. Київ: УЦОЯО, 2019. 324 с.

References

1. Porter, M.E. (1998). *On Competition*. Harvard Business School.
2. Stratehgia rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy na 2021-2031 roky [Strategy for the Development of Higher Education of Ukraine for 2021-2031]. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovore-nnya-proyekt-strategiyi-rozvitku-vishoyi-osviti-ukrayini>. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»] (2014). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 37–38, 2004. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. [in Ukrainian].
4. Boichenko, M. (2013). Osoblyvosti rozvytku kultury yakosti vyshchoi osvity v yevropeyskykh ZVO. [Features of the culture of quality of higher education in European higher education institutions]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 6 (32), 3–10. [in Ukrainian].
5. PISA-2018. Rezultaty. Shcho uchni znaiut ta vmiiut robyty: Mizhnarodnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018. Results. What students know and are able to do: International report on the results of the international education quality survey PISA-2018]. UTsOIaO. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Povidaichyk Mykhailo

Candidate of Economic Sciences (Ph.D. in Economics), Associate Professor
Department of Cybernetics and Applied Mathematics
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

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

Shtymak Anatolii

Senior Lecturer
Department of Systems Analysis and Optimization Theory
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

SOCIAL AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS FOR THE FORMATION COMPETITIVENESS OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

Abstract. New socio-economic and political conditions that have been forming in Ukraine in recent years, European integration processes cause an increase in the requirements for the professional training of future specialists who are competitive in the global labor market. Competitiveness is understood as a set of superiorities, manifested in the unique abilities of a modern specialist. Competitiveness is an indicator of successful professional activity, the ability to be more in demand compared to others due to many qualities that determine a high level of professionalism in their field. The purpose of the article is to substantiate the socio-pedagogical preconditions for the formation of the competitiveness of future teachers of mathematics. Research methods: analysis of scientific literature, systematization (to understand the key concepts of the study), generalization (to form author's conclusions). We identify four groups of socio-pedagogical preconditions for the formation of the competitiveness of future mathematics teachers. The first group is associated with changing the paradigm of education, the formation of a new concept of education that meets the needs of the individual, and dynamic society in the context of the introduction of innovative learning technologies. The second group is due to the peculiarities of the development of the information society: an increase in the volume of information produced, an increase in information consumption, and the development of new information technologies. The third group of preconditions is related to the integration processes of education: the development of a system of continuous education, the continuity of levels of education, the modernization of the educational process, and academic disciplines. The fourth group is caused by problems with the quality of education: an increase in the requirements for the level of professionalism of teachers, a change in the expectations placed on the education system, and the expansion of the educational opportunities of the individual. We have established that an important direction in improving the quality of education is to improve the mathematical education of young people.

Key words: competitiveness, mathematics teacher, social and pedagogical preconditions, modernization of education, quality of education.

УДК 378:37.091.12:36-051]:005.336
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.227-231

Поліщук Віра Аркадіївна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
polvira1951@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-4119-4329>

Олексюк Наталія Степанівна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
nataliya_oleksiuk@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-1538-1470>

Лещук Галина Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
h.v.leshchuk@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0017-9464>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ЛІТНЬОГО ВІКУ

Анотація. Актуальність проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної роботи з людьми літнього віку в умовах територіальної громади зумовлюється такими чинниками: реформою децентралізації влади в Україні, якою передбачено внесення змін в адміністративно-територіальний устрій країни і перенесення центру уваги щодо вирішення значної частини соціальних питань, зокрема, соціальної роботи з людьми літнього віку, на територіальні громади; демографічною тенденцією зростання чисельності людей літнього віку; зростанням вимог людей літнього віку до умов їхньої життєдіяльності та способів самореалізації; дефіцитом професійних соціальних працівників, умотивованих до роботи з людьми літнього віку. Мета статті полягає в аналізі можливостей освітньої програми «Соціальне адміністрування в територіальній громаді» за галуззю знань 23 «Соціальна робота» з підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня до соціальної роботи з людьми літнього віку в умовах об'єднаної територіальної громади з орієнтацією на перспективу сильних сторін (strengths perspective) та розкритті практичної площини реалізації цього завдання в освітньому процесі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Методи дослідження: аналіз нормативних документів, наукових праць з метою з'ясування теорій, перспектив, підходів, моделей соціальної роботи з людьми літнього віку в територіальній громаді; систематизація теоретичних положень, а також узагальнення й корекція теоретико-методичних позицій для наукового обґрунтування теоретичних і практичних аспектів професійної підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня зі спеціальності 231 «Соціальна робота» щодо їх професійної підготовки до впровадження підходу, орієнтованого на сильні сторони громади в соціальній роботі з людьми літнього віку. У статті розкрито досвід роботи викладачів кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка щодо реалізації теоретичної та практичної компоненти підготовки майбутніх фахівців з опорою на перспективу сильних сторін у соціальній роботі з людьми літнього віку.

Ключові слова: соціальна робота, люди літнього віку, освітньо-професійна програма, професійна підготовка, фахівець соціальної роботи, територіальна громада, перспектива сильних сторін.

Вступ. Сучасні демографічні тенденції та соціально-економічні реалії в Україні ставлять на порядок денний необхідність і доцільність впровадження інноваційних підходів до здійснення різноаспектної та різновекторної соціальної роботи в умовах територіальної громади та з людьми літнього віку як цільовою групою. При цьому актуалізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в територіальних громадах зумовлюється тим чинником, що здійснювана в Україні реформа децентралізації влади передбачає внесення змін в адміністративно-територіальний устрій країни і визначення нової територіальної основи організації влади – об'єднаної територіальної громади. Вирішення значної частини соціальних питань, зокрема соціального захисту населення, соціальної підтримки людей

у складних життєвих обставинах, соціальної роботи з людьми літнього віку та багатьох інших покладено саме на територіальні громади. При цьому завдання соціальної роботи з людьми літнього віку полягає як у створенні гідних умов їх життєдіяльності, так і створенні оптимальних умов їх самореалізації.

Аналіз наявної ситуації свідчить, що люди літнього віку стикаються з цілою низкою психологічних, соціальних, медичних та соціально-педагогічних проблем, для вирішення яких їм потрібна різнопрофільна підтримка і допомога. У цьому контексті значний науковий і практичний інтерес становить ідея впровадження в практику соціальної роботи з людьми літнього віку підходу, орієнтованого на сильні сторони клієнтів і громади.

Власне, пошуку способів підготовки майбутніх

фахівців із соціальної роботи (на прикладі освітньо-професійної програми «Соціальне адміністрування в територіальній громаді» спеціальності 231 Соціальна робота) з опорою на сильні сторони територіальної громади і потенційні можливості самих клієнтів в контексті модернізації соціальної роботи з людьми літнього віку і присвячена дана наукова розвідка.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У процесі дослідження ми опиралися на позицію дослідників теорії та практики соціальної роботи Т.Семигіної [1, с.90-194], Г.Слозанської [2, с.148], Д.Салібея [4, с.77-92], які пропонують моделювати практику соціальної роботи з різними категоріями клієнтів таким чином, щоб вона зосереджувалась не тільки і не стільки на проблемних аспектах соціальних груп чи окремих клієнтів, а на їх сильних сторонах, у нашому випадку – на сильних сторонах об'єднаної територіальної громади і людей літнього віку, які володіють значними ресурсами, мобілізація і використання яких сприятиме удосконаленню умов життя людей літнього віку та їх самореалізації. Поділяємо наукову позицію дослідників [2, с.148], що перспективи соціальної роботи є первинними в соціальній роботі і визначають її стратегію, і що власне перспективи впливають на вибір теорій і моделей соціальної роботи. Причому, якщо теорії соціальної роботи пояснюють причинно-наслідкові зв'язки виникнення проблеми, то моделі слугують матрицею їх вирішення. Моделі є практичним продовженням теорій соціальної роботи і схематичним зображенням, орієнтиром дій соціального працівника з вирішення проблем клієнта.

Виклад основного матеріалу. В умовах зростання тривалості життя людей, ускладнення їхніх запитів щодо гідних умов життя й самореалізації соціальна робота з людьми літнього віку має спрямовуватись на мобілізацію і результативне використання ресурсів громади та опиратися на сильні сторони як громади так і самих клієнтів (людей літнього віку) щодо формування у них стійкості до життєвих проблем і труднощів та знаходження способів створення сприятливих умов їх життєдіяльності й самореалізації через активне залучення до системи суспільних відносин.

Опора у процесі соціальної роботи в територіальній громаді на теорії, моделі, форми і методи, орієнтовані на сильні сторони соціальних груп і клієнтів насить узагальнену назву підхід/перспектива сильних сторін (strengths perspective). Особливість цього підходу полягає у визнанні та використанні в процесі соціальної роботи концептуальної ідеї, що соціальні групи, як і кожна конкретна людина, мають значні резервні потенційні можливості та вроджену здатність до адаптації і змін відповідно до викликів навколишнього середовища, однак для мобілізації колективних/групових/особистісних ресурсів задля вирішення проблем, виходу із кризової ситуації чи зміни точки зору на ситуацію, з якими вони зіткнулися на певному етапі життєвого шляху чи в певній конкретній ситуації, вони часто потребують зовнішнього стимулу, сприяння, допомоги, підтримки, навчання чи консультації [5].

Суть підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми літнього віку в умовах територіальної громади з опорою на сильні сторони соціальних групи (громади, родини, сусідів, волонтерів, тощо), які можуть вплинути на поліпшення життя людей літнього віку та їх самореалізацію, ми розглядаємо як системний процес, який включає: формування у майбутніх фахівців позитивної мотивації до роботи з людьми літнього віку як важливого спряму-

вання їх професійної діяльності; забезпечення теоретичної та практичної компоненти готовності майбутніх фахівців до здійснення різноаспектної соціальної роботи з людьми літнього віку; формування навичок побудови комплексної стратегії використання можливостей територіальної громади та її мешканців, в тому числі й людей літнього віку з опорою на їх сильні сторони.

Умотивованості майбутніх фахівців з соціальної роботи до роботи з людьми літнього віку в умовах територіальної громади сприяє осмисленню ними соціальної роботи як важливого механізму реалізації соціальної політики щодо створення максимально сприятливих умов життєдіяльності, життєвої реалізації та життєвого забезпечення людей літнього віку, а також розуміння доцільності опори у процесі вирішення цього питання на сильні сторони громади і людей літнього віку як важливого резерву щодо її вдосконалення.

Теоретична і практична складова підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми літнього віку передбачає ознайомлення майбутніх фахівців з інноваційними підходами щодо обґрунтування провідних перспектив, теорій, концепцій, інноваційних моделей, форм, методів і практик соціальної роботи з різними категоріями клієнтів в умовах територіальної громади, в тому числі з людьми літнього віку.

Наступна складова системного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає формування у них умінь та навичок, що лежать в основі здатності до побудови комплексної стратегії використання можливостей територіальної громади з опорою на її сильні сторони для поліпшення життєдіяльності та створення оптимально сприятливих умов для самореалізації людей літнього віку.

Реалізацію теоретичної і практичної складової підготовки майбутніх фахівців до роботи з людьми літнього віку в умовах територіальної громади з опорою на їхні сильні сторони як важливого резерву щодо її вдосконалення доцільно здійснювати у: навчальній діяльності – через змістове збагачення загальноосвітніх, фахових і вибіркових навчальних дисциплін; практичній – через наповнення програм і змісту практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи цільовими завданнями, орієнтованими на роботу з означеною категорією клієнтів та проходження організаційно-управлінської і переддипломної практик в центрах/відділах соціального обслуговування/надання соціальних послуг в територіальних громадах, соціальних установах, громадських об'єднаннях, що здійснюють ціленаправлену соціальну роботу з людьми літнього віку; науково-дослідній – через залучення магістрантів до проведення наукових досліджень та участі в наукових гуртках, студіях, об'єднаннях, що вивчають різноманітні аспекти соціальної роботи як в територіальній громаді, так і з означеною категорією клієнтів; виховній – через залучення студентів до волонтерської та благодійної діяльності, розробки різноманітних проєктів і програм; самоосвітній – передбачає залучення майбутніх фахівців до неформальної та інформальної освіти.

З метою вирішення окреслених завдань програмна рада освітньо-професійної програми «Соціальне адміністрування в територіальній громаді» на основі побажань зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів, членів групи забезпечення, вивчення досвіду професійної підготовки відповідних фахівців як у вітчизняних так в зарубіжних закладах вищої освіти постійно працює над вдосконаленням освітньої про-

грами через змістове збагачення дисциплін циклів фундаментальної, природничо-наукової підготовки («Теорія і практика соціальної роботи у громаді», «Соціальні інновації», «Моделювання соціальних процесів») так і дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Соціальне адміністрування та супервізія», «Соціальний фандрейзинг», «Соціальне посередництво і фасилітація»), а також вибіркового дисциплін, які запропоновані магістрантам викладачами як випускової кафедри, так й інших кафедр університету.

Так, робочу програму навчальної дисципліни «Теорія і практика соціальної роботи у громаді» доповнено матеріалами, що розкривають провідні положення гуманістичної філософії та позитивної психології, їхній вплив на функціональну життєдіяльність соціальної групи (у нашому випадку – територіальної громади), концепцію розширення можливостей територіальної громади і самих людей літнього віку як клієнтів соціальної роботи, а також шляхом підбору і впровадження відповідних моделей соціальної роботи і шляхом інструментального, емоційного, психологічного насаження (імпаурменту) на вирішення проблем соціального характеру [3, с. 77-92].

Зміст робочої програми навчальної дисципліни доповнено темами, в яких розкрито базові знання і концептуальні підходи до практики соціальної роботи та сучасних моделей соціальної роботи. При цьому особливу увагу майбутніх фахівців акцентовано на практико-орієнтованих (зустрічі у домівках, соціальних мережах, участі громадян тощо), комплексних (вирішення проблем, сімейної терапії, зосереджена на завданні й ін.) моделях з розкриттям особливостей їх застосування у роботі з людьми літнього віку в умовах територіальної громади.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Соціальні інновації» магістри виконують навчально-дослідні завдання та розробляють інноваційні проекти щодо впровадження інноваційних ідей в практику соціальної роботи з людьми літнього віку.

Навчальні дисципліни «Соціальне адміністрування та супервізія», «Соціальний фандрейзинг», «Соціальне посередництво і фасилітація» вирішують завдання формування практичних навичок майбутніх фахівців соціальної роботи. Робочі програми цих навчальних дисциплін були доповнені темами і матеріалами, що розкривають особливості здійснення цих видів діяльності і сприяють оволодінню життєво необхідними навичками для людей літнього віку, що лежать в основі активізації потенційних можливостей територіальної громади в цілому так і окремих її членів.

З метою підготовки майбутніх фахівців до опори на сильні сторони людей літнього віку, магістри вивчають особливості функціонування груп самопомогі і взаємодопомогі людей літнього віку, ресурсів територіальної громади, аналізують *адміністративну модель надання соціальних послуг, модель організаційного розвитку й надання інтегрованих соціальних послуг* з розкриттям їх можливостей у реалізації соціальної підтримки означеної категорії клієнтів.

При опорі в соціальній роботі з людьми літнього віку на перспективу сильних сторін у певній мірі зазнають трансформації функції і ролі соціальних працівників. Соціальні працівники у певній мірі виступають у ролі фасилітаторів, які зосереджують увагу на створенні ситуацій розкриття потенційних можливостей територіальної громади як соціального об'єднання та її членів, зокрема кожної людини як члена територіальної громади та людей літнього віку,

що особливо актуалізує вивчення навчальної дисципліни «Соціальне посередництво і фасилітація».

У процесі вивчення ключових тем навчальної дисципліни «Соціальний фандрейзинг» майбутні фахівці соціальної роботи формують та розвивають вміння до пошуку та використання сильних сторін людей літнього віку як цільової групи соціальної роботи, які можуть бути акумульовані для просування та реалізації соціально значущих ініціатив та проєктів, спрямованих на задоволення потреб самих людей літнього віку та територіальних громад, в яких вони проживають.

Ефективній роботі майбутніх соціальних працівників з людьми літнього віку сприяє знання майбутніми фахівцями особливостей соціально-психологічних особливостей означеної категорії клієнтів. Важливо, щоб магістри розуміли, що людям літнього віку важливо, що їх сприймали не тільки і не стільки з позиції об'єкту соціального впливу і соціальної роботи, але як активних учасників системи суспільних відносин з власними баченнями щодо спрямувань їхньої життєдіяльності, запитамі і побажаннями. Власне тому робочу програму навчальної дисципліни «Соціальна діагностика і профілактика» доповнено матеріалами щодо стандартів і показників моніторингу надання соціальних послуг.

Удосконаленню практичної складової фахової підготовки майбутніх соціальних працівників сприяє проходження майбутніми фахівцями організаційно-управлінської і переддипломної практик в одній з територіальних громад.

Робочу програму організаційно-управлінської практики доповнено завданнями з моніторингу потреб і запитів людей літнього віку, їхнього власного бачення способів і резервів вирішення окреслених проблем і побажань. Під час практики майбутні соціальні працівники мають можливість ознайомитися з діяльністю ОТГ, кращих груп допомоги та самопомогі, що працюють з людьми літнього віку та членами їхніх родин. Вважаємо за доцільне зауважити, що ми були вражені широтою запитів і побажань респондентів та їхньою готовністю долучатися до виконання окреслених побажань і завдань.

Магістри виконують магістерські роботи, тематика яких тісно пов'язана з впровадженням перспективи сильних сторін об'єднаної територіальної громади («Активізуючі технології в соціальній роботі з людьми літнього віку», «Зарубіжний досвід діяльності університетів третього віку: уроки для України» та ін.).

Студенти працюють волонтерами у соціальних установах і структурах, пов'язаних з наданням соціальних послуг людям літнього віку в умовах територіальної громади.

Умотивованості та підготовленості магістрів до здійснення соціальної роботи з людьми літнього віку сприяє залучення їх до проведення різноманітних видів науково-дослідних робіт: до роботи наукових студентських гуртках, студіях і лабораторіях, організацій й проведення науково-практичних конференцій; семінарів, тренінгів, розробки соціальних проєктів, програм, пов'язаних з вивченням різноманітних аспектів соціальної роботи в територіальній громаді.

У процесі формування готовності майбутніх фахівців до роботи з людьми літнього віку, важливо донести до них розуміння того, що програма, зміст, форми та методи цієї роботи зумовлюється низкою чинників, зокрема: особливостями людей літнього віку, попереднім досвідом її життєдіяльності; наявною освітою; станом здоров'я; життєвими пріори-

татами; складом сім'ї, в якій людина проживає; системою домінуючих цінностей та взаєминами в ній; цінностями, що сповідаються людиною літнього віку та членами її родини; проблемами, що мають місце в їхньому житті; пріоритетами; наявними ресурсами; можливостями членів родини; запитамі і очікуваннями людини літнього віку та членів її родини; можливостями територіальної громади.

Соціальна робота з людьми літнього віку передбачає такі провідні спрямування:

- соціальне інспектування;
- моніторинг проблемних аспектів і потреб людей літнього віку та членів їх родин;
- забезпечення людей літнього віку різними видами соціального обслуговування (соціальної допомоги та соціальних послуг);
- забезпечення соціального супроводу, який є формою соціальної підтримки та передбачає впровадження певного (іноді досить тривалого) терміну надання конкретній людині літнього віку комплексу правових, психологічних, соціально-медичних, інформаційних послуг;
- залучення до соціокультурної та освітньої діяльності, що передбачає створення умов та проведення заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння новими життєво важливими для людей даного віку навичками; збереження, підтримки і захисту здоров'я; сприяння у розкритті сильних сторін людей літнього віку з метою створення оптимально сприятливих умов їх життєвої реалізації. У разі потреби така допомога надається спільно з іншими фахівцями (психологами, юристами, медичними працівниками, педагогами, працівниками закладів соціокультурної діяльності, тощо) з різних установ та організацій.

Майбутні соціальні працівники мають в повній мірі усвідомлювати, що: а) практично кожна людина літнього віку заслужила, щоб до її потреб, побажань і запитів як суспільство в цілому так і територіальна громада, зокрема ставилися з повагою і розумінням;

б) в сучасних умовах люди літнього віку проявляють значно ширші запити, що виходять за рамки побутових умов життєдіяльності; вони прагнуть самореалізації, бути корисними для громади і родини; тому важливо створювати сприятливі умови для залучення їх до системи суспільних відносин і органів самоврядування; отримання ними об'єктивної інформації, соціальних ресурсів, підтримки і сприяння в кваліфікованій допомозі фахівців та створенні сприятливих умов їх життєдіяльності і самореалізації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах зростання тривалості життя людей, їх запитів прагнень не тільки щодо гідних умов життя, але й самореалізації, соціальна робота з людьми літнього віку в міжнародній практиці отримує новий вектор розвитку – вектор орієнтації на перспективу сильних сторін (strengths perspective), маючи при цьому на увазі ресурси, потенційні можливості як соціальних об'єднань, інститутів, закладів, установ, територіальних громад так і самих людей літнього віку. Тому одним із способів вирішення проблеми створення оптимально сприятливих умов життєдіяльності і життєвої реалізації людей літнього віку можна розглядати в площині опори на сильні сторони територіальної громади із залученням її ресурсів. З'ясовано, що з метою успішного вирішення окресленої проблеми, професійну підготовку майбутніх соціальних працівників доцільно розглядати як складний інтегративний процес, який базується на системних знаннях теорії і практики соціальної роботи в територіальній громаді; особливостях соціальної роботи з людьми літнього віку; умінь і навичках, що лежать в основі виконання професійних функцій і завдань щодо реалізації в практиці соціальної роботи з людьми літнього віку в територіальній громаді перспективи сильних сторін. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в організації і забезпеченні функціонування в Україні та розвитку ринку державного і недержавного секторів надавачів соціальної підтримки і послуг для людей літнього віку.

Список використаної літератури

1. Семігіна Т.В. Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції / Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. С.90–194.
2. Слозанська Г.І. Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи: монографія. За наук. ред. В.А.Поліщук. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2018. 382 с.
3. Semigina T. Development the strengths-based approaches in modern social work. In *Paradigms of the Modern Educational Process: Opportunities and Challenges for Society*. Dallas: Primedia eLaunch LLS, 2019. 96-105.
4. Saleebey D. The strengths approach to practice. In D.Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (4th ed). Boston, MA: Allyn & Bacon, 2006. P.77–92.
5. Henry E. Family Cohesion and Perceived Stress as Predictors-of Quality of Life in Maternal Caregivers of Children with Autism Spectrum Disorder: Dissertationfor the Degree of Doctor of Psychology. URL: https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/501/

References

1. Semyhina, T.V. (2018). Rozvytok vlasnykh teorii sotsialnoi roboty: hlobalni tendentsii. In *Rozvyvalnyi potentsial suchasnoi sotsialnoi roboty: metodolohiia ta tekhnolohii* [Development of own theories of social work: global trends. Developmental potential of modern social work: methodology and technologies] (pp.90–194). T.Shevchenko KNU [in Ukrainian].
2. Slozanska, H.I. (2018). Sotsialna robota v terytorialnii hromadi: teorii, modeli ta metody [Social work in the territorial community: theories, models and methods] Osadtsa Yu.V. [in Ukrainian].
3. Semigina, T. (2019). Development the strengths-based approaches in modern social work. In *Paradigms of the Modern Educational Process: Opportunities and Challenges for Society* (pp.96–105). Primedia eLaunch LLS.
4. Saleebey, D. (2006). The strengths approach to practice. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (pp.77–92). Allyn & Bacon.
5. Henry, E. (2019). *Family Cohesion and Perceived Stress as Predictors-of Quality of Life in Maternal Caregivers of Children with Autism Spectrum Disorder: Dissertationfor the Degree of Doctor of Psychology*. https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/501/

Стаття надійшла до редакції 01.04.2022 р.
Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Polishchuk Vira

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Oleksyuk Natalia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Leschuk Halyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH THE ELDERLY

Abstract. The urgency of the problem of preparing future social workers for social work with the elderly in the local community is determined by the following factors: the reform of decentralization of power in Ukraine, which provides for changes in the administrative-territorial structure of the country and shifting the focus to address many social issues, social work with the elderly, on territorial communities; demographic trend of increasing the number of elderly people; the growing demands of the elderly to the conditions of their lives and ways of self-realization; shortage of professional social workers motivated to work with the elderly. The purpose of the article is to analyze the possibilities of the educational program "Social Administration in the Territorial Community" in the field of knowledge 23 "Social Work" Master's degree in social work with the elderly in a united territorial community with a focus on strengths perspective and the disclosure of the practical implementation of this task in the educational process of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. The research methods are as follows: analysis of normative documents, scientific works in order to clarify theories, perspectives, approaches, models of social work with the elderly in the local community; systematization of theoretical positions, as well as generalization and correction of theoretical and methodological positions for scientific substantiation of theoretical and practical aspects of professional training of students of master's degree in specialty 231 "Social work" to implement an approach focused on community strengths in social working with the elderly. The article reveals the experience of teachers of the Department of Social Work and Management of Socio Cultural Activities of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University on the implementation of theoretical and practical components of training future professionals based on the prospects of strengths in social work with the elderly.

Key words: social work, elderly people, educational and professional program, professional training, social work specialist, territorial community, perspective of strengths.

УДК 37.091.011-051:005.963:377
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.232-237

Пришляк Оксана Юрївна

доктор педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
pryshlyak_o@yahoo.com
<http://orcid/0000-0003-3108-502X>

Драпак Галина Борисівна

кандидат філологічних наук
викладач кафедри іноземних мов

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
gdrapak@gmail.com
<http://orcid/0000-0002-4033-5804>

СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Актуальність даного дослідження є беззаперечною, адже у XXI ст. все більшого значення набуває осмислення суті мультикультуралізму та міжкультурної складової освіти. У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО, присвяченій проблемам розвитку освіти, зазначено, що в сучасних умовах зазнає переосмислення цільове призначення освіти у контексті викликів загальнопланетарного масштабу (глобалізаційних та міграційних процесів). Це вимагає посилення уваги до процесу формування ціннісних орієнтацій особистості у зазначеній категорії фахівців в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти України. Мета дослідження: здійснення теоретичного аналізу формування ціннісних орієнтацій особистості майбутніх фахівців соціономічних професій в процесі міжкультурної освіти. Методи дослідження: систематизація та аналіз науково-педагогічної літератури, порівняння, класифікація, узагальнення. Подано теоретичний аналіз становлення ціннісних орієнтацій особистості в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Зазначений процес розглядаємо в контексті реалізації міжкультурної освіти в рамках професійної підготовки зазначеної категорії фахівців у закладах вищої освіти України. Зроблено висновок, що ціннісні орієнтації є фактично механізмом реалізації особистісних цінностей індивідуума, вони утворюють органічний тандем із мотиваційною сферою особистості; в процесі міжкультурної освіти активізуються і прискорюються такі процеси як аксіогенез, культурогенез і соціогенез, що розглядаються у якості методологічної основи процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій та впливають на зміни у ціннісно-смісловій сфері особистості студентів.

Ключові слова: ціннісні орієнтації особистості, міжкультурна освіта, міжкультурна компетентність, фахівці соціономічних професій.

Вступ. У контексті наростаючої культурної глобалізації і міграції, їхнього впливу на розвиток суспільства в Україні та світі все більшого значення набуває осмислення суті мультикультуралізму для єднання людей з різних етнокультурних спільнот та вдосконалення міжкультурної складової освіти. Особливо актуальною ця проблема є для майбутніх фахівців соціономічних професій, це вимагає посилення уваги до процесу формування ціннісних орієнтацій особистості у зазначеній категорії фахівців в процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти України. Саме тому у контексті нашого дослідження ми робимо спробу характеризувати становлення ціннісних орієнтацій особистості та формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій в контексті міжкультурної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «ціннісні орієнтації» вчені розглядають як соціальну настанову, що регулює поведінку індивіда. Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості студентів в процесі професійної підготовки в тій чи іншій мірі характеризується у наукових публікаціях українських дослідників: Н. Антонова [1], О. Бреусенко [4], В. Голован [7], Н. Іванців [12], Е. Заредінова [11], З. Карпенко [13], О. Научитель [16], Г. Радчук [18], І. Тишик [19] та інші. Роль і вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості розкрито в працях зарубіжних науков-

ців: І. Бех, Р. Діендорф, І. Кон, А. Ребер, М. Рокич, Т. Парсонс, П. Сорокін, Д. Узнадзе тощо. Процес розвитку ціннісно-сміслові сфери особистості, її ціннісних орієнтацій на думку дослідників найбільш повно характеризується поняттями «розвиток особистості» і «виховання особистості». Зазначений процес також тісно пов'язаний з такими категоріями як «аксіогенез», «соціогенез» і «культурогенез», та на думку дослідників корелюється зі становленням духовної сфери особистості. Тому аксіогенез, культурогенез і соціогенез – це закономірна інтеріоризація у ціннісно-смісловій сфері особистості соціальних і культурних досягнень людської цивілізації. Аксіогенетичний, культурогенетичний і соціогенетичний аспекти міжкультурної освіти не можна представити в програмно-інструктивній формі. Дослідниками встановлено, що в повній мірі запрограмувати результати міжкультурної освіти неможливо, необхідно ввести в дію психологічний механізм запуску аксіогенезу, культурогенезу і соціогенезу в контексті формування міжкультурних компетенцій і компетентностей.

В останні роки проблему формування міжкультурної компетентності у різних категорій фахівців в контексті міжкультурної освіти досліджували як українські (О. Байбакова, І. Бахов, С. Радул, Н. Самойленко, О. Сніговська, О. Тищенко, А. Токарева, Ю. Халеменик, Є. Хачатрян), так і зарубіжні дослідники (Г. Ауерхаймер, Дж. Бенкс, Е. Гарсія, К. Грант, М. Гібсон, П. Макларен, Б. Парек, С. Ніето, Л. Само-

вар, К. Слітер та ін.). Попри частково напрацьований науковий доробок, актуальною постає проблема формування ціннісних орієнтацій особистості та міжкультурної компетентності в процесі міжкультурної освіти майбутніх фахівців соціономічних професій, врахування в майбутній професійній діяльності різноманітності ціннісних орієнтацій представників різних етнокультурних спільнот, формування позитивного ставлення до міжкультурного плюралізму.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу формування ціннісних орієнтацій особистості майбутніх фахівців соціономічних професій в процесі міжкультурної освіти. **Методи дослідження:** систематизація та аналіз науково-педагогічної літератури, порівняння, класифікація, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У філософській та іншій спеціальній літературі поняття «цінність» широко використовується для позначення людського, соціального і культурного значення певних явищ дійсності. Ціннісні орієнтації – це елементи мотиваційної структури особистості, на підставі яких відбувається вибір тих чи інших соціальних установок як цілей або мотивів конкретної діяльності. Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом панівної в суспільстві системи цінностей, яка змінюється з розвитком історії. Ціннісні орієнтації становлять собою інтегративні, вільно та відповідально обрані особистістю установки, що є ширшими і більш включними, ніж будь-які фіксовані або ж навіть базові соціальні установки, орієнтири й ідеали. Як зазначає Л. Долинська, ціннісні орієнтації – це важливі елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда й усією сукупністю його переживань. Вони відокремлюють важливе для певної людини від несуттєвого. Ціннісні орієнтації розкладаються як один із компонентів, що входить до структури особистості: ціннісні орієнтації – це складне утворення, що вбирає в себе рівні форми взаємодії суспільного та індивідуального в особистості, специфічні форми усвідомлення особистістю навколишнього світу, свого минулого, теперішнього і майбутнього, а також сутності свого власного «Я». Наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань [9].

Ціннісні орієнтації визначають: 1) загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості; 2) ієрархію індивідуальних вподобань і зразків; 3) цільові і мотиваційні програми; 4) рівень вподобань; 5) уявлення про дійсне і механізми селекції за критеріями значущості; 6) міру готовності й рішучості до реалізації власного «проекту життя» [20, с.227].

Англійські дослідники як У. Білскі і С. Шварц стверджують, що система особистісних цінностей є не що інше, як система сформованих особистісних переконань; переконання не піддаються змінам і корекції у ситуаціях повсякденної реальності; вплинути на зміни у переконаннях можна лише внісши зміни в систему засвоєних цінностей особистості, тобто в її ціннісно-смыслову сферу [21, с.878].

Ціннісно-смыслову сферу особистості як об'єкт дослідження, привернула до себе увагу цілої групи науковців (Н. Антонова [1], І. Бех [3], О. Бреусенко [4], Т. Вілюжаніна [5], В. Голован [7], Н. Іванців [12], З. Карпенко [13], О. Научитель [16] та ін.). Виходячи з аналізу їхніх досліджень можна стверджувати, що ціннісно-смыслову сферу особистості є фактичним відображенням поєднання ціннісних орієнтацій індивідуума і системи особистісних смислів, що мають

взаємозалежний характер. В основі ціннісно-смыслові сфери особистості знаходиться інтеріоризована і засвоєна певна система цінностей. Вона є відображенням як об'єктивних (суспільних, загальнолюдських), так і суб'єктивних (певних суспільних груп, відзеркаленням ідеологічних, релігійних переконань тощо).

На думку дослідників (Н. Антонова [1], Т. Вілюжаніна [5], З. Карпенко [13]) в структурі ціннісно-смыслові сфери особистості існує чітка ієрархія ціннісних орієнтацій і переконань (від практично-орієнтованих до теоретико-фундаментальних), а також відповідне місце займає механізм їх реалізації у вигляді динамічної смыслові системи. У процесі міжкультурної освіти мимоволі відбувається втручання у ціннісно-смыслову сферу особистості; адже вносяться зміни в систему ціннісних орієнтацій студентів. Це призводить до певного розмивання сформованої ієрархії ціннісних орієнтацій. Саме тому процес формування міжкультурної компетентності має носити вкрай коректний і компромісний характер і неодмінно враховувати сутність сформованих у студентів ціннісних орієнтацій і переконань. Міжкультурна освіта стимулює до певних змін у сутності ціннісно-смыслові сфери студентів, зокрема, в структурі ціннісних орієнтацій, переконань і установок, формується новий психологічний комплекс світоглядно-культурологічної орієнтації, виникає системна сукупність установок ціннісного характеру.

Розглядаючи процес функціонування міжкультурної освіти необхідно виділити механізми, які забезпечують її дієвість та ефективність. Відповідно, вважаємо, що реалізація процесу формування міжкультурної компетентності відбувається на основі функціонування психофізіологічних механізмів (*теорія активності* (А. Лурія), *концепція системної організації психічних функцій мозку* (Ж. Піаже), *теорія функціональних систем* (С. Рубінштейн) [17].

Відомо, що соціальна психологія досліджує процес соціалізації у контексті аксіогенезу, культурогенезу і соціогенезу. До основних, психологічно обґрунтованих моделей соціалізації належать: *концепція «соціального навчання»* (Дж. Г. Доллард, Б. Скіннер та ін.); *концепція «міжособистісного спілкування»* (Дж. Г. Мід, Ч. Х. Кулі та ін.); *«психоаналітична теорія»* або *«теорія особистісного контролю»* (З. Фрейд та ін.); *«когнітивна теорія»* (А. Маслоу, Ж. Піаже та ін.); *концепція «рольового тренінгу»* (Т. Парсонс та ін.); *теорія «інкультурації»* (Ф. Боас, В. Малиновський та ін.) [7].

На думку дослідників (О. Бреусенко [4], Т. Вілюжаніна [5], В. Голован [7]) особливо важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій особистості відіграє таке явище як аксіогенез. Так, Г. Радчук стверджує, що аксіогенез здійснюється через психологічні механізми, серед яких провідними називають адаптацію як процес пристосування; соціалізацію як процес прийняття зовнішніх стосовно індивіда цінностей; ідентифікацію як процес пізнання іншого індивідуума, входження у його систему мотивів, цілей і цінностей. Особливе місце у процесі аксіогенезу відводиться інтерналізації як складному механізму, що передбачає свідоме і активне сприймання дійсності, а також активне відтворення прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності [18]. Українська дослідниця Е. Заредінова припускає, що вирішальну роль у процесах аксіогенезу, культурогенезу і соціогенезу відіграють такі психологічні механізми як адаптація, соціалізація, інтеріоризація, інтерналізація та інтросекція. Зокрема, вона стверджує, що інтерналізація є складним психологічним механізмом становлення

і розвитку ціннісно-сислової сфери особистості, що полягає у ґрунтовному сприйнятті та активному відтворенні у своїй діяльності нових духовних цінностей. Інтроєкція – це механізм привласнення чужих переконань і їхнє автоматичне визнання своїми [11]. М. Лукашевич стверджує, що існує тісний взаємозв'язок між явищами аксіогенезу, культурогенезу і соціогенезу, з одного боку, і процесом соціокультурної адаптації особистості до суспільних і культурологічних реалій, з іншого боку. Розуміючи необхідність адаптації індивідуума до реалій міжкультурного суспільства як невідворотний процес, з'ясуємо рушійні мотиви діяльності майбутнього фахівця соціономічної професії у міжкультурному середовищі. «Під впливом адаптаційної потреби (що структурно складається з коригуючої та орієнтувальної потреб) здійснюється полімотиваційне, тобто під спільним впливом потреб кожного виду відбувається формування у свідомості людини загальної мети та програми адаптивної діяльності. У цьому разі мета полягає в оптимізації взаємодії індивідуума та середовища в нових умовах, а програма передбачає орієнтацію й оцінювання цих умов (адаптивної ситуації), корекцію поведінки особистості й соціального середовища з метою досягнення оптимізації їх взаємодії. У результаті узгоджуються інтереси особистості та соціального середовища і на цьому новому рівні узгодження триває соціальна діяльність, пов'язана із задоволенням нових потреб» [14, с.98-99].

На нашу думку цінності міжкультурного спрямування (міжкультурного суспільства) або «мозаїчної культури», це – знання основоположних засад світових культур, духовних цінностей, виховання такої особистісної якості як етнічна толерантність. Вважаємо, що саме остання відіграє фундаментальну роль у формуванні міжкультурної компетентності. Зокрема, Т. Атрощенко стверджує, що «по-перше, міжетнічна толерантність має бути сформована в кожного майбутнього фахівця ...; по-друге, вона передбачає повагу й шанобливе ставлення до представників іншого етносу; по-третє, охоплює позитивну етнічну ідентичність і відсутність негативних етнічних стереотипів; по-четверте, базується на розумінні чи сприйманні етнічних культурних зразків, ідей, думок, традицій, вірувань, звичаїв, норм, зразків поведінки представників іншого етносу» [2, с.98].

У Декларації принципів толерантності проголошується право людей всіх національностей і етнічних груп на духовно-культурне самовизначення, коли кожен представник етнокультурних спільнот має право вільно дотримуватися своїх переконань і ціннісних орієнтацій, а також сприяти іншим людям у реалізації їхніх духовно-культурних потреб та інтересів [8]. Аналізуючи міжетнічну толерантність як наукову категорію Т. Атрощенко стверджує, що «сформована міжетнічна толерантність забезпечує взаємоповагу людей, дозволяє уникати руйнівних соціальних розбіжностей, запобігати конфліктам та агресії на міжнаціональному ґрунті. Міжетнічна толерантність акумулює в собі значний загальноосвітній та виховний потенціал, спрямований на підвищення рівня загальної культури особистості, культури мислення, готує до міжкультурної комунікації з представниками різних етнічних груп, допомагає глибше проникнути в систему цінностей і життєвих орієнтирів та при цьому грамотно інтегрувати їх у власну картину світу та розширити власне світобачення» [2, с.92]. Схожої позиції дотримується і І. Тишик, яка стверджує, що міжетнічна толерантність у сучасних соціокультурних умовах – це невід'ємна професійно спрямована якість особистості, що включає вза-

ємоповагу до іншого етносу, його духовності, що дозволяє представникам різних етносів налагодити змістовний міжетнічний діалог [19]. Міжетнічна толерантність є фактично ціннісно-культурологічною основою взаємодії і взаємостосунків представників різних етнокультурних спільнот і груп, засобом запобігання міжетнічних і релігійних конфліктів, являє собою потужний виховний потенціал, допомагає краще зрозуміти духовні цінності інших культур. В. Євтух, трактує тандем понять «міжетнічна толерантність» і «міжкультурна толерантність» фактично як єдину категоріальну цілісність, відображення процесу конструктивних і дружніх взаємовідносин між представниками різних етнокультурних спільнот, пошуку компромісних позицій у культурологічних питаннях, ставленнях до інших духовних цінностей і релігій, готовність до міжкультурного діалогу і пошуку взаєморозуміння [10].

У загальному методологічному контексті зазначеного дослідження міжетнічна толерантність розглядається нами як базова основа міжкультурної компетентності, як одна із засадничих цінностей ціннісно-сислової сфери особистості. Сформульовану у майбутніх фахівців соціономічних професій міжетнічну толерантність ми розглядаємо не лише як важливу основу міжкультурних компетенцій і компетентності, але й як складову основи професійної компетентності. Аналізуючи суть наукових понять «міжетнічна толерантність» та «міжкультурна компетентність» ми також брали до уваги наукове бачення зазначених категорій Т. Атрощенко, яка стверджує, «що міжетнічна толерантність має опиратися на міжкультурну компетенцію, яка належить до соціально-професійних компетенцій майбутнього педагога початкових класів і безпосередньо повинна охоплювати знання звичаїв та установок конкретного соціуму, які формують індивідуальні та групові установки; індивідуальні мотивації, форми поведінки, невербальні компоненти (жести, міміка), національно-культурні традиції, системи цінностей. У нашому дослідженні міжкультурну компетенцію ми трактуємо як здатність до налагодження сприятливих відносин між представниками різних етносів, на основі знань про національно-культурні особливості означеного етносу» [2, с.226-227].

Вивчення соціально-психологічних особливостей процесу формування міжкультурної компетентності має базуватися на загальному психологічній теорії діяльності [15]. Саме вона дозволяє осмислити міжкультурну освіту як органічне поєднання освіти і соціокультурних процесів у динаміці розвитку і становлення, що й дає можливість створити модель міжкультурної освіти у теоретико-методологічному і соціально-психологічному аспектах, тобто в закономірностях і принципах її побудови, функціонування і розвитку. Отже, процес формування міжкультурних компетенцій і компетентності характеризується активно соціокультурною взаємодією викладачів і студентів, з одного боку, та соціально-психологічними особливостями суб'єктів взаємодії, з іншого боку.

Процес формування міжкультурної компетентності ми розглядаємо як психологічний механізм трансформації ціннісно-сислової сфери особистості у щось нове, а саме у виникнення нових ціннісних орієнтацій, переконань і установок, які в цілому відображають цінності міжкультурного суспільства або «мозаїчної культури». У цьому контексті потребує роз'яснення поняття «психологічний механізм». Існують різні його визначення. Основним психологічним механізмом процесу формування міжкультурної компетентності нам вбачається соціалізація, хоча Ге-

расимова [6], поєднує її із адаптацією.

На нашу думку, процес міжкультурної освіти стимулює до певних змін у сутності ціннісно-сміслової сфери студентів, зокрема, в структурі ціннісних орієнтацій, переконань і установок. Формується новий психологічний комплекс світоглядно-культурологічної орієнтації, виникає системна сукупність установок ціннісного характеру; з'являється здатність терпимо сприймати спосіб життя представників різних етнокультурних спільнот, їхній менталітет, культуру, національні звичаї, традиції, обряди; виникає спроможність до компромісів у виникаючих конфліктах етнічно-релігійного характеру, готовність до конструктивної взаємодії з людьми різних національностей і віросповідань. Отже, міжкультурну компетентність розуміємо як соціально-психологічний комплекс реалізації сформованих ціннісних орієнтацій, переконань і установок міжкультурного характеру, сформовану якість особистості (тандем міжетнічної і міжкультурної толерантності), розвинуту здатність знаходити взаєморозуміння з представниками різних етнокультурних спільнот, уміння і навички здійснювати ефективну професійну діяльність.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки:**

1. У процесі міжкультурної освіти активізуються і прискорюються такі процеси як аксіогенез, культурогенез і соціогенез, що розглядаються у якості методологічної основи процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій, що прямо позначається на змінах у ціннісно-смісловій сфері особистості студентів, їхніх ціннісних орієнтацій, переконаннях і установках.

2. Сформульовану у майбутніх фахівців соціономічних професій міжетнічну толерантність ми роз-

глядаємо не лише як важливу основу міжкультурної компетентності, але й як важливу складову професійної компетентності. Міжетнічна толерантність є фактично ціннісно-культурологічною основою взаємодії і взаємостосунків представників різних етнокультурних спільнот і груп, засобом запобігання міжетнічних і релігійних конфліктів.

3. Ціннісні орієнтації є механізмом реалізації особистісних цінностей індивідуума; вони утворюють органічний тандем із мотиваційною сферою особистості. Міжкультурна освіта стимулює до певних змін у сутності ціннісно-сміслової сфери студентів, зокрема, в структурі ціннісних орієнтацій, переконань і установок, формується новий психологічний комплекс світоглядно-культурологічної орієнтації, виникає системна сукупність установок ціннісного характеру. Процес формування міжкультурної компетентності є психологічним механізмом трансформації ціннісно-сміслової сфери особистості у щось нове, а саме у виникнення нових ціннісних орієнтацій, які в цілому відображають цінності міжкультурного суспільства.

Таким чином перед організаторами міжкультурної освіти стоїть завдання побудувати її модель у такій проекції: по-перше, переконати студентів у необхідності формування міжкультурної компетентності як важливої складової професійної компетентності для успішної діяльності у міжкультурному середовищі; по-друге, переконати їх, що успішність їх професійної діяльності і конкурентоздатність в сучасних умовах у значній мірі буде залежати від їх знань міжкультурного характеру; по-третє, ознайомлення з духовними цінностями різних культур неминує вплине на сформовану у студентів систему духовних цінностей і знайде свою практичну реалізацію у майбутній професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2003. 18 с.
2. Атрощенко Т. О. Формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи: теорія і методика: монографія/ за ред. І.В.Козубовської. Мукачєво: Мукачівський державний університет, 2019. 552 с.
3. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Киевский госуниверситет педагогический институт имени М. П. Драгоманова. Київ, 1992. 320 с.
4. Бреусенко О. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості у умовах екзистенційної кризи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2000. 20 с.
5. Віложаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г. С. Костюка. НАПН України, Київ, 2006. 22 с.
6. Герасимова Н. Є. Внутрішньо особистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології імені Г. С. Костюка. НАПН України, Київ, 2004. 22 с.
7. Голован В. П. Аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки педагогів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2006. 18 с.
8. Декларация принципов толерантности: утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (дата звернення 3.01.2022).
9. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посіб.. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. 124 с.
10. Євтух В. Б. Концептуальні конструкти етносоціальних реалій: досвід трьохлітніх досліджень. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 86 с.
11. Заредінова Е.Р. Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика: монографія. Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2020. 372 с.
12. Іванців Н. І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології імені Г. С. Костюка. НАПН України, Київ, 2001. 19 с.
13. Карпенко З. С. Психологічні основи аксіогенезу особистості: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 37 с.
14. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 112 с.
15. Моцар М.М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Київ, 2018. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2018.
16. Научитель Е. Д. Ценностные ориентиры студентов: психологические факторы формирования, развития, трансформации: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Харьковский гуманитарный институт «Народная украинская академия». Харьков,

1999. 247 с.

- 17.Парадигмальні зміни основ загальної психології у синергетичному контексті: монографія / [Чепа М.-Л. А., Маценко В.Ф., Маценко Ж.М., Бугайова Н.М. та ін.]; за редакцією Чепа М.-Л.А. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 220 с.
- 18.Радчук Г. Аксиопсихологія вищої школи: монографія. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2014. 380 с.
- 19.Тишник І. С. Формування професійної готовності майбутніх викладачів історії до виховання міжетнічної толерантності студентів в процесі навчання в магістратурі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральноукраїнський державний педагогічний унів-т ім.В.Винниченка. Кропивницький, 2019. 248 с.
- 20.Целякова О.М. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2009. Вип.38. С.222–233.
- 21.Schwartz S., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 58. P. 878–891.

References

1. Antonova, N.O. (2003). *Tsinnisni oriiientatsii u systemi osobystisnykh yakostei studentiv vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu* [Value orientations in the system of personal qualities of students of higher pedagogical educational institution] [Extended abstract of candidate dissertation]. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine. [in Ukrainian].
2. Atroschenko, T.O. (2019). *Formuvannia mizhetnichnoi tolerantnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoi shkoly: teoriia i metodyka* [Formation of interethnic tolerance of future primary school teachers: theory and methodology]. Mukachevo State University. [in Ukrainian].
3. Bekh I. D. *Psikhologicheskiye osnovy npravstvennogo razvitiya lichnosti* [Psychological bases of moral development of the person] [Unpublished doctoral dissertation]. Kyiv State Pedagogical Institute. [in Ukrainian].
4. Breusenko, O.A. (2000). *Dynamika tsinnisno-smyslovoi sfery osobystosti u umovakh ekstsystentsialnoi kryzy* [Dynamics of the value-semantic sphere of personality in the conditions of existential crisis] [Extended abstract of candidate dissertation]. Taras Shevchenko National University of Kyiv. [in Ukrainian].
5. Viliuzhanina, T.A. (2006). *Dynamika tsinnisno-smyslovoi sfery osobystosti v protsesi profesiinoho stanovlennia maibutnix psykholohiv* [Dynamics of the value-semantic sphere of personality in the process of professional development of future psychologists] [Extended abstract of candidate dissertation]. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine. [in Ukrainian].
6. Herasimova, N.Ye. (2004). *Vnutrishno osobystisni konflikty v protsesi sotsialnoi adaptatsii studentiv do umov vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Internal personal conflicts in the process of social adaptation of students to the conditions of higher education] [Extended abstract of candidate dissertation]. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine. [in Ukrainian].
7. Holovan, V.P. (2006). *Aksiopsykholohichni potentsial humanizatsii profesiinoy pidhotovky pedahohiv* [Axiopsychological potential of humanization of professional training of teachers] [Extended abstract of candidate dissertation]. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. [in Ukrainian].
8. Deklaratsiia pryntsyipiv tolerantnosti: utverzhdena rezoliutsiei 5.61 Heneralnoi konferentsyy YuNESKO [Declaration of Principles on Tolerance: Approved by Resolution 5.61 of the General Conference of UNESCO] [Electronic resource] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503. [in Ukrainian].
9. Dolynska, L.V., & Maksimchuk, N.P. (2008). *Psykholohiia tsinnisnykh oriiientatsii maibutnoho vchytelia* [Psychology of value orientations of the future teacher]. FOP Sysyn OV. [in Ukrainian].
10. Ievtikh. V.B. (2010). *Kontseptualni konstrukty etnosotsialnykh realii: dosvid trokhlitnykh doslidzhen* [Conceptual constructs of ethnosocial realities: the experience of 3-year research]. Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
11. Zaredinova, E.R. (2020). *Formuvannia sotsiokulturnykh tsinnostei studentiv v osvithomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity: teoriia i metodyka* [Formation of socio-cultural values of students in the educational environment of higher education: theory and methodology]. Slovo. [in Ukrainian].
12. Ivantsiv, N.I. (2001). *Dynamika tsinnisnykh oriiientatsii studentskoi molodi protiahom profesiinoy pidhotovky* [Dynamics of value orientations of student's youth during professional training] [Extended abstract of candidate dissertation]. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine. [in Ukrainian].
13. Karpenko, Z.S. (1999). *Psykholohichni osnovy aksiogenezu osobystosti* [Psychological foundations of axiogenesis of personality] [Extended abstract of doctoral dissertation]. Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
14. Lukashevych, M.P. (1998). *Sotsializatsiia. Vykhoivni mekhanizmy i tekhnolohii* [Socialization. Educational mechanisms and technologies]. IZMN. [in Ukrainian].
15. Motsar, M.M. (2018). *Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnix perekladachiv z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia* [Formation of multicultural competence of future translators using distance learning technologies] [Unpublished candidate dissertation]. Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
16. Nauchitel, Ye.D. *Tsenostnyye oriyentiry studentov: psikhologicheskiye faktory formirovaniya, razvitiya, transformatsii* [Values of students: psychological factors of formation, development, transformation] [Unpublished candidate dissertation]. Kharkiv Humanitarian Institute People Ukrainian Academy. [in Ukrainian].
17. Chepa, M.-L.A., Matsenko, V.F., Matsenko, Zh.M., Buhaiova, N.M. & et al. (Eds). (2013). *Paradyhmalni zminy osnov zahalnoi psykholohii u synerhetychnomu konteksti* [Paradigmatic changes in the foundations of general psychology in a synergetic context. Imex-LTD. [in Ukrainian].
18. Radchuk, H. (2014). *Aksiopsykholohiia vyshchoi shkoly* [Axiopsychology of high school]. Ternopil National Pedagogical university. [in Ukrainian].
19. Tyshyk, I.S. (2019). *Formuvannia profesiinoy hotovnosti maibutnix vykladachiv istorii do vykhovannia mizhetnichnoi tolerantnosti studentiv v protsesi navchannia v mahistraturi* [Formation of professional readiness of future teachers of history to education of interethnic tolerance of students in the course of training in a magistracy] [Unpublished candidate dissertation]. Central Ukrainian State Pedagogical University. [in Ukrainian].
20. Tseliakova, O.M. (2009). *Dukhovnist i tsinnisni oriiientatsii studentskoi molodi Ukrainy v transformatsiinomu suspilstvi* [Spirituality and value orientations of student youth of Ukraine in a transformational society]. *Humanities Bulletin of Zaporizhzhie State Engineering Academy*, 38, 222–233. [in Ukrainian].
21. Schwartz, S., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878–891.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2022 р.

Стаття прийнята до друку 08.02.2022 р.

Pryshliak Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Foreign Languages Department

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Drapak Halyna

Candidate of Philological Sciences, Lecturer
Foreign Languages Department

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL EDUCATION

Abstract. In the XXI century it is becoming increasingly important to understand the essence of multiculturalism and intercultural component of education. The report of the UNESCO International Commission on Educational Development states that in modern conditions the purpose of education is being reconsidered in the context of global challenges (globalization and migration processes). This requires increasing attention to the process of formation of value orientations of the specialists of socionomic professions in the process of professional training in higher education institutions of Ukraine. The purpose of the study is to carry out a theoretical analysis of the formation of value orientations of the future professionals of socionomic professions in the process of intercultural education. Research methods include systematization and analysis of scientific and pedagogical literature, comparison, classification, generalization. The theoretical analysis of the formation of value orientations of future specialists in socionomic professions is considered in the context of the implementation of intercultural education in higher education institutions of Ukraine. The authors concluded that the process of formation of intercultural competence is a psychological mechanism for transforming the value-semantic sphere of personality into something new, namely the emergence of new value orientations, beliefs and attitudes that reflect the values of intercultural society. In the process of intercultural education the axiogenesis, culturogenesis and sociogenesis are activated and accelerated, which directly affects changes in the value-semantic sphere of students' personality, their value orientations, beliefs and attitudes. Our axiological approach in substantiating the socio-psychological foundations of the process of forming intercultural competence of future specialists of socionomic professions is also based in axiopsychology of higher education, as a direction in socio-psychological research, which allows to shift the vector of intercultural education from external aspects of learning internal factors of activation of the value-semantic sphere, self-organization of educational and cognitive activity of students.

Key words: value orientations of personality, intercultural education, intercultural competence, specialists of socionomic professions.

УДК 316.3+37.013.2:159.98
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.238-241

Рибалка Валентин Васильович

доктор психологічних наук, професор

провідний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, головний науковий співробітник Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м.Київ, Україна
valentyn.rybalka@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8279-7468>

ПРИНЦИПИ, ПРОЦЕДУРИ ТА ПРАКТИКИ ДЕМОКРАТІЇ ЯК ДЖЕРЕЛО РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЙ І МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ І ПЕДАГОГІВ

Анотація. Актуальність статті полягає в необхідності кращого усвідомлення ролі демократії у соціально-психологічному прогресі держави. Мета статті передбачає обґрунтування положення про інноваційну природу демократії, про важливість практичного втілення у професійну діяльність педагогічних працівників її принципів та процедур. Показано, що ряд державних практик, здійснених ще за часів Античності та у Середньовіччі (у формі народного віча), а сьогодні звершених у таких країнах, як Швейцарія, США, Німеччина, мали успіх саме через дотримання основних принципів і процедур народовладдя. Стверджується думка, що такі створені у цих країнах технології, як «мозковий штурм», соціальне партнерство на підприємствах, деліберация, дебати, соціально-психологічний тренінг – є демократичними за свою сутність. На основі теоретичного аналізу та психолого-педагогічного моделювання автором створені такі технології, як алгоритм розробки проєктів освітянськими осередками громадянського суспільства, психолого-педагогічні експедиції з побудови осередків громадянського суспільства, самонавчання демократії для юної та дорослої особистості, дистанційна школа демократії та громадянського суспільства, колективне клієнто-концентроване психологічне консультування постраждалих під час військових дій тощо.

Ключові слова: демократія, технології, професійна діяльність, психологи, педагоги.

Вступ. Демократія як політичний та суспільний устрій історично визначила найкращі умови для розвитку цивілізації, про що свідчить високий рівень культури й економіки демократичних країн, які утворюють так званий «золотий мільярд» світу. Наприклад, Швейцарія, США, Німеччина, країни Скандинавії вражають своїм науковим, технічним, культурним рівнем розвитку. Це свідчить про те, що у природі демократичного устрою цих країн міститься сутнісний творчий потенціал, який закономірно виникає в надрах даного устрою і виступає своєрідним джерелом розвитку наукових знань і технологій та ефективно актуалізується в особливим чином організованих людських утвореннях. А це забезпечує цивілізаційний успіх демократично розвинутих народів як авангарду цивілізації. Є актуальним шукати ці сутнісні сили у принципах, процедурах демократії, в самій демократичній практиці соціального життя народів. Саме вони забезпечують продуктивну детермінацію, організацію поведінки й діяльності суспільних утворень, асоціацій робітників і окремих особистостей. Це особливо стосується демократичної організації науки, освіти і сфери виробництва.

Мета статті передбачає обґрунтування положення про інноваційну природу демократії, про важливість практичного втілення у професійну діяльність педагогічних працівників її принципів та процедур. Наведено їх відповідний перелік. У зв'язку з цим, завдання статті полягає у кращому усвідомленні ролі принципів, процедур і практик демократії в ефективному функціонуванні суспільства й особистості, у порівнянні з авторитарним та ліберальним устроєм. Для з'ясування поставленої мети використано різні **методи наукового дослідження**: аналіз наукової літератури і документальних джерел; теоретичне узагальнення, систематизація досліджень.

Виклад основного матеріалу. Так, основними принципами демократії, що забезпечують функціонування сучасного цивілізованого громадянського суспільства, згідно з існуючими даними [1, с.49-63, 157; 2, с.31-33], виступають: а) принцип народовлад-

дя, з якого випливає принцип громадянського самоврядування; б) принцип верховенства права, правового закону, існування закону для людини, а не людини для закону, що конституційно гарантує право на захист особистості від свавілля політичної влади; в) принцип пріоритету прав, свобод і обов'язків людини та громадянина, взаємозв'язку свободи і відповідальності, прав і обов'язків, принцип свободи і рівності громадян у своїй гідності; г) принцип виборності органів державної влади і громадянського суспільства шляхом голосування; д) принцип підпорядкування меншості більшості після голосування і водночас врахування після голосування думки меншості більшості; е) принцип плюралізму (від лат. pluralis – множинний), тобто можливість існування різних думок, ідеологій, партій, організацій тощо, за яким суспільно-політичне життя має складатися з діяльності численних взаємозалежних і водночас автономних соціальних та політичних груп, ідей та програми яких вільно змагаються між собою; принцип плюралізму гарантує свободу думки, совісті та віросповідання, громадсько-політичних об'єднань та ініціатив; є) принцип толерантності та виваженості в ході обговорення різних точок зору і думок; ж) принцип поділу влади в демократичній країні, тобто відокремлення виконавчої влади від законодавчої та судової, а також існування системи «стримувань та противаг»; з) принцип представництва, за якого у сучасних державах вирізняються форми опосередкованої непрямої та безпосередньої прямої демократії, одним із проявів якої вважається громадянське суспільство та референдум; к) принцип гласності та врахування громадської думки, що передбачає відкритість держави та державних діячів для критики з боку суспільства; доступність інформації, що має суспільне значення; розвинену та налагоджену систему засобів масової інформації, перш за все незалежних, тобто вільних від державно-політичної цензури; проте гласність не може бути всеохоплюючою – її межі визначаються морально-правовим рівнем суспільства та стосуються сфери державних таємниць, які повинні бути чітко зафіксо-

вані законом; з цим пов'язана згадувана вище свобода слова, яка можлива лише за умови відповідальності за це слово; л) принцип дотримання особистої честі та гідності людей, приниження яких повинно каратися законом; недопущення порушення загальноприйнятих норм моралі та відносин між людьми, зокрема таких порушень цих норм, як порнографія, насильство, заклики до національної, релігійної та соціальної ворожнечі тощо.

Втілення демократичних принципів у суспільне життя забезпечується відповідними *демократичними процедурами*, які безпосередньо визначають технологію створення демократичного громадянського суспільства. Йдеться, зокрема про такі процедури, як: 1. Створення демократичної структури суспільства і органів самоврядування шляхом виборів. 2. Організація зборів та визначення його органів і порядку роботи. 3. Дотримання правил представницької (опосередкованої) і прямої (безпосередньої) демократії. 4. Делегування повноважень, що реалізується на основі вільних та імперативних мандатів. 5. Вибори політичних лідерів і керівників громад певним електоратом (від лат. *elector* – виборець), тобто загальною або частковою сукупністю виборців. 6. Обговорення та прийняття рішень шляхом голосування на зборах відповідно до їх виду – звичайне зібрання, конференція, з'їзд; проведення систематичного громадського обговорення актуальних проблем державного і суспільного життя і розробка проєктів його покращення. 7. Затвердження результатів демократичного обговорення суспільних рішень голосуванням, референдумом; рішення приймаються простою або кваліфікованою більшістю, консенсусом в ході відкритого або таємного голосування на зібраннях громадян; загальнонародне голосування з приводу будь-якого важливого питання держави і суспільства відбувається шляхом референдуму. 8. Опонування та змагальність в ході відкритого обговорення кандидатур на виборах або питань, поставлених на голосування чи референдум. 9. Вивчення громадської думки, наприклад, в ході соціологічних досліджень. 10. Звітність обраної керівництва перед членами громади. 11. Опротестування, блокування, відзив рішень. 12. Гласність усіх сторін державної і суспільної діяльності. 13. Критика і самокритика в її конструктивній формі. 14. Здійснення контролю і самоконтролю діяльності державних службовців і членів громадянського суспільства. 15. Накладання відповідальності за виконання рішень суспільства і влади тощо [2, с.31-33].

Слід зауважити, що в науковій літературі існує певна редакційна неоднозначність у формулюванні та розумінні принципів і процедур демократії, тому наведені в статті дані піддаються деякому узагальненню, що не змінює їх сутності.

Вражаючою є сама практика демократії, яка, починаючи з народних зібрань у полісах Стародавньої Греції та Риму, народного віча в містах Київської Русі, і закінчуючи партійною, парламентською демократією сучасної Великої Британії і США, забезпечують раціональний і справедливий характер прийняття народних рішень та їх втілення у різні сфери життя суспільства. Це і забезпечує досягнення успіхів в економіці, науці, техніці, освіті. Говорячи про останню, відмітимо лідерські демократичні позиції американської освіти на прикладі передусім видатного філософа і педагога Джона Д'юї, який у 1916 році видав книгу «Демократія і освіта» [3]. В ній була сформульована перспективна думка про те, що продуктивною особливістю демократії в освіті виступає проєкт. Саме через це у Дж. Д'юї з'явилися численні послідовники в світовій педагогіці, одними з яких

виявилися, приміром, А.С.Макаренко і Г.І.Вашченко. Відмітимо, що великий американський педагог-демократ 1928 року був запрошений в СРСР радником саме з питань впровадження методу проєкту в освіту. Проте його поради вплинули в цілому на народне господарство, що виявилось у розробці п'ятирічних планів розвитку економіки тогочасної країни.

В американській і європейській освіті у Д.Д'юї були численні послідовники, серед яких слід назвати У.Глассера. Останній запровадив у навчально-виховний процес американських шкіл так званий метод учнівських зборів та обговорень актуальних питань, що принципово змінило мотивацію навчання учнів і призвело до появи «шкіл без невдач» [2, с.118-119].

Саме під впливом демократизованої ще на початку американської цивілізації освіти, в США, а пізніше в Європі з'являються відповідні методи вироблення творчих рішень у науці та промисловості. Назвемо лише «мозковий штурм», соціальне партнерство (хауторнський експеримент), гуртки якості; групи зустрічей, соціально-психологічний тренінг, демократично організовані консультативні технології тощо [4, с.118, 196-215, 216-219]. В соціальній та політичній практиці з'являються демократично організовані форми громадського обговорення проблем і прийняття рішень – диспути, дебати, деліберация, референдуми тощо.

Так, в Швейцарії впродовж більш ніж століття щорічно відбувається 200-300 референдумів на трьох рівнях державного устрою – конфедеративному, кантональному та муніципальному. Ініціативно висувуються та обговорюються громадянами проблеми та ідеї (в Конституції Швейцарії існує спеціальна стаття про народні ініціативи), по ним на зборах приймаються шляхом голосування відповідні рішення, які оформляються у вигляді проєктів і передаються у парламент країни. Близько 75% усіх прийнятих на референдумах проєктів приймаються парламентом для реалізації державними інститутами. Тобто таким чином ефективно діє загальнодержавна народна технологія швейцарського громадянського суспільства як інституту прямої демократії, що визначило сучасний добробут громадян Швейцарії, яка вже півтори століття не знає війн, соціальних конфліктів, страйків тощо [5, с.249-255].

Підкреслимо, що саме у демократично розвинутих країнах, зокрема у США, з'являються технології і методи творчості, структура і динаміка яких фактично будується на принципах і процедурах демократії. Мова йде передусім про такий всесвітньо відомий метод творчості, як «Мозковий штурм» А.Ф.Осборна, (1937 р.), здійснення якого передбачає зібрання спеціалістів і експертів, вільне обговорення ними проблем, плуралістичне висування на першій стадії роботи творчих ідей без будь-якої критики, потім їх критичне обговорення експертами на другій стадії і прийняття ефективних рішень. Цікаво, що внаслідок подальшого опосередкування, соціалізації, ідентифікації та інтеріоризації, з базової масової, колективної форми цього методу були поступово вироблені такі його види, як усна та письмова, пряма і зворотня «мозкова атака», «колективна записна книжка», індивідуальна «мозкова атака», «монолог винахідника», «нарада піратів», діалог Дон-Кіхота і Санчо-Панси тощо [4, с.195-204].

Узагальнюючи дані щодо діяльності громадянського суспільства у демократично розвинутих країнах світу, зокрема у тій же Швейцарії, США, враховуючи власний досвід роботи у цьому напрямку, нами була розроблена загальна технологічна схема діяльності освітянського осередку громадянського

суспільства. На основі цієї схеми був сформований спеціальний алгоритм проведення засідань освітянських осередків громадянського суспільства, який був апробований впродовж 2018-2019 років у закладах освіти та територіальних громадах. Він складається з п'яти етапів або циклів [2; 4; 5]: 1. Збір членів громади, самоорганізація та правова підготовка осередку громадянського суспільства. 2. Висування членами осередку нагальних ініціатив, проблем, обговорення пропозицій, ресурсів щодо їх розв'язання та затвердження їх пріоритетності шляхом голосування. 3. Формування осередком громадянського суспільства проєктів вирішення пріоритетних проблем та їх прийняття голосуванням, референдумом як необхідних та обов'язкових для виконання. 4. Мобілізація суспільних, державних, кадрових, фінансових ресурсів на виконання прийнятих проєктів, контроль та відповідальність виконавців. 5. Втілення результатів виконання проєктів у життя, забезпечення досконалості, наступності та неперервності роботи осередку громадянського суспільства.

Цей алгоритм і побудована на його основі технологія можуть діяти як у розгорнутому, так і згорнутому вигляді, в освітянському та інших осередках громадянського суспільства різних територіальних громад.

Даний алгоритм технологічно відпрацьовувався нами в ході спеціальних психопедагогічних експедицій, самостійно або спільно з професорами А.П.Самодрином і В.Ф.Моргуном впродовж 2018 і 2019 років в низці закладів освіти Волинської, Полтавської, Харківської та Дніпропетровської областей [5]. В ході експедицій такі тренінги поєднувалися з відповідними науково-методичними семінарами, консультаціями тощо. Завдяки цьому, вказаний алгоритм діяльності осередку громадянського суспільства поступово адаптувався до умов різних закладів освіти – загальноосвітніх шкіл, педагогічних коледжів, технікумів тощо.

Важливою технологічною формою втілення принципів і процедур демократії у закладах освіти є розроблена нами Дистанційна школа демократії і громадянського суспільства для психологів і педагогів. Розробляється також технологія психологічного супроводу різних категорій цивільного населення, постраждалого під час військових дій.

Нами створені й інші демократично детерміновані технології професійної діяльності психологів, зокрема так зване колективне клієнто-концентроване психологічне консультування групою консультантів постраждалих під час військових дій, при вирішенні їх гострих проблем. Ця технологія виникла в процесі проведення методологічних і психоконсультативних семінарів у форматі ZOOM по визначенню ефективних шляхів надання допомоги передусім самим психологам і педагогам, які потрапили в зону бойових дій, пережили стресові ситуації внаслідок повітряної тривоги, артилерійських і ракетних обстрілів, евакуації, поранення і втрати близьких людей тощо.

Така форма концентрованої психоконсультативної допомоги здійснюється за схемою «тренінгу навпаки», коли в центрі консультативного процесу, здійснюваного декількома консультантами, знаходиться потерпілий з гострою проблемою військового походження, а психотерапію здійснюють по

черзі консультанти як експерти з вирішення різних проблем. Така форма стає ефективною та оперативною, оскільки в ній розвиваються та соціоадаптуєються, при вирішенні малознайомих гострих проблем, компетенції певного кола спеціалістів, колективний консультативний саногенний потенціал. Можна стверджувати, що при своїй подальшій розробці даний метод буде сприяти ефективному прояву потенціалу соціально-психологічної та індивідуально-психологічної консультативної демократії.

Перспективи розробки демократично орієнтованих технологій роботи психологів і педагогів ми пов'язуємо передусім з інноваційним втіленням принципів психології – детермінізму, відображення, єдності свідомості та діяльності, розвитку психіки, системно-структурного принципу, а також – законів Л.С.Виготського щодо розвитку вищих психологічних функцій. Останні начебто спеціально призначені для розробки демократично орієнтованих саногенних технологій. Відмітимо, що сам Л.С.Виготський розробляв їх в межах культурно-історичної парадигми також і в умовах власної патофизиологічної практики. Мова йде про закони опосередкування-розопосередкування (що передбачає різні їх рівні, форми, види і техніки), соціогенезу-індивідогенезу, інтеріоризації-екстеріоризації, ідентифікації-деідентифікації, закон розвитку вищих психічних функцій у дитини або хворого дорослого через зони найближчого та найвіддаленішого розвитку під керівництвом педагога, психолога [6, с.77-79] тощо. Ці закони вказують методологічні шляхи інноваційного опрацювання принципів, процедур, практик демократії на шляху формування операцій, прийомів, технологій роботи психологів і педагогів з різними категоріями населення – дітьми, людьми молодого, зрілого та похилого віку, в ході психолого-педагогічного та геронтопсихологічного супроводу. Звичайно, що при цьому слід враховувати ряд конкретних обставин, зокрема й те, що в сучасній складній пандемічній та військовій ситуації діють переважно дистанційні інформаційні технології професійної діяльності психологів і педагогів. При цьому спочатку відпрацьовуються розгорнуті зовнішні соціально-психологічні форми роботи, а пізніше здійснюється їх психологічна формалізація, алгоритмізація, внутрішньо спрямована інтеріоризація, індивідуальна самоактуалізація тощо. Прикладом такої роботи є розпочате нами дослідження мультитиперсонального діалогу в умовах збільшення, в ході опрацювання дистанційних форм діяльності, ступеня глобалізації взаємодії і кількості втягуваних у діалог суб'єктів професійного спілкування, навчання та праці.

Висновки. Отже, можна підсумувати, що поширення демократії у світі створює більш креативні умови для розвитку і функціонування сучасної цивілізації, країн, суспільств та особистостей. Принципи, процедури та практики демократії формують особливу суспільну атмосферу, що детермінує появу креативних технологій і методів роботи спеціалістів, в тому числі психологів і педагогів. Цей процес цивілізаційної демократичної творчості має бути краще усвідомлений психологами і педагогами і цілеспрямовано вести до розробки ще більш ефективних форм їх професійного навчання і продуктивної діяльності.

Список використаної літератури

1. Основи громадянського суспільства: Словник: Для студ. вищ. навч. закл. / Н.Г.Джинчарадзе, М.А.Ожеван, А.В.Толстоухов та ін. Київ: Знання України, 2006. 232 с.
2. Рибалка В.В. Самовчитель демократії для юної та дорослої особистості: метод. посіб. Київ: Талком, 2019. 208 с.
3. Д'юї Дж. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 2003. 294 с.
4. Рибалка В.В. Соціально-педагогічне і психологічне забезпечення розвитку дієвого громадянського суспільства і

особистості громадянина: посібник. Київ: ТАЛКОМ, 2018. 226 с.

5. Рибалка В.В., Самодрин А.П., Моргун В.Ф. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства / за ред. В.В.Рибалки. Київ: ТАЛКОМ, 2019. 280 с.
6. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.

References

1. Dzhyncharadze, N.H., Ozhevan, M.A., & Tolstoukhov, A.V. (2006). *Osnovy hromadianskoho suspilstva: Slovyk* [Fundamentals of civil society: Dictionary]. Znannia Ukrainy. [in Ukrainian]
2. Rybalka, V.V. (2019) *Samovchytel demokratiï dlia yunoi ta dorosloi osobystosti* [Self-teacher of democracy for young and adult: a method. Way]. Talkom. [in Ukrainian]
3. Diui Dzh, (2003). *Demokratiia i osvita* [Democracy and education]. Litopys. [in Ukrainian]
4. Rybalka, V.V. (2018). *Sotsialno-pedahohichne i psykholohichne zabezpechennia rozvytku diievoho hromadianskoho suspilstva i osobystosti hromadianyna* [Socio-pedagogical and psychological support for the development of an effective civil society and the individual citizen]. TALKOM. [in Ukrainian]
5. Rybalka, V.V., Samodryn, A.P., & Morhun, V.F. (2019). *Psykhopedahohichni ekspedytsii shliakhamy demokratyzatsii zhyttia osobystosti, osvity ta hromadianskoho suspilstva* [Psychopedagogical expeditions by democratization of personal life, education and civil society]. ALKOM. [in Ukrainian]
6. Rybalka, V.V. (2009). *Teorii osobystosti u vitchyzniani psykholohii ta pedahohitsi* [Theories of personality in domestic psychology and pedagogy]. Bukaiev Vadym Viktorovich. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Rybalka Valentyn

Doctor of Psychological Sciences, Professor

Leading Researcher of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Chief Researcher of the Ukrainian Scientific and Methodological Center for Practical Psychology and Social Work of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

PRINCIPLES, PROCEDURES AND PRACTICES OF DEMOCRACY AS A SOURCE OF DEVELOPMENT OF TECHNOLOGIES AND METHODS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS

Abstract. The relevance of the article lies in the need for better understanding of the role of democracy in the socio-psychological progress of the state. The purpose of the article is to substantiate the position on the innovative nature of democracy, the importance of practical implementation in the professional activities of teachers of its principles and procedures. It is shown that a number of state practices carried out in antiquity and in the Middle Ages (in the form of the People's Council), and today carried out in countries such as Switzerland, USA, Germany, were successful because of basic principles and procedures of democracy. It is argued that technologies created in these countries, such as brainstorming, social partnership in enterprises, deliberation, debate, and socio-psychological training, are democratic in nature. Based on theoretical analysis and psychological and pedagogical modeling, the author created technologies such as algorithm for project development by civil society educational centers, psychological and pedagogical expeditions to build civil society centers, self-study of democracy for young and adults, distance school of democracy and civil society, collective client -concentrated psychological counseling of victims of hostilities, etc. This allows to enrich the theoretical and practical psychology and pedagogy with new technologies of professional activity of specialists. The principles, procedures and practices of democracy form a special social atmosphere that determines the emergence of creative technologies and methods of work of specialists, including psychologists and educators. This process of civilized democratic creativity should be better understood by psychologists and educators and purposefully lead to the development of even more effective forms of their professional training and productive activities.

Key words: democracy, technologies, professional activity, psychologists, teachers.

УДК 37.01/.09:1:001.8(045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.242-244

Розман Ірина Іллівна
доктор педагогічних наук, доцент
кафедра англійської мови, літератури з методиками навчання
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна
rozmanii@ukr.net
http://org/0000-0002-4951-0074

ФІЛОСОФІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ: ДИНАМІКА РОЗВИТКУ НАУКИ

Анотація. Метою статті є прослідкувати окремі віхи динаміки розвитку філософії та методології науки. У статті розкриті предметні дискусії щодо розвитку філософії та методології науки. Визначено особливості філософсько-методологічних дисциплін, які дають можливість досліджувати теорію пізнання та його будову. Зосереджена увага на необхідності усвідомити метафізичні, гносеологічні та етичні питання, пов'язані з практикою та цілями сучасної науки. Акцентується увага на трактуванні, яке стверджує, що знання про Всесвіт з'являються через наукові дослідження. Виокремлено процес розвитку науки, який відбувається поступово та походить ще з Античності. Представлено міркування над людським знанням через постаті всесвітньо відомих філософів та запропоновано пояснення цілей і методів науки. Зосереджена увага на дослідженнях емпіриків, які взяли за точку відліку центральне завдання розуміння відмінних частот природничих наук. По суті, вони стверджують, що пошук теорії наукового методу – здійснений Аристотелем, Беконом, Декартом та іншими, міг бути здійснений більш ретельно за допомогою інструментів математичної логіки. Методи та результати роботи філософії та методології науки вимагають постійного поповнення достовірних знань про світ і людину, але, враховуючи продуктивну працю над собою. Основним імперативом філософської науки є необхідність навчити людину мислити креативно, пошуково та самостійно.

Ключові слова: філософія, методологія, наука, дослідження, розвиток.

Вступ. Філософія та методологія науки стосуються всіх суттєвих припущень, основ, методів, наслідків науки. Ця дисципліна проявляє синергетичність та тісний зв'язок з метафізикою, онтологією та епістемологією. Крім цих центральних проблем наука, в цілому, і значна більшість філософів, розглядають проблеми, що стосуються окремих наук. Наукове співтовариство неоднозначно зустрічало реакцію на філософію як науку. Вона ще з античних часів зустрічала багато різних поглядів на життя та природні явища і багато видатних учених відчували, що практичний вплив на їхню роботу є обмежений. Метою філософії як науки є завдання виявити її місце і роль на різних історичних етапах розвитку суспільства. Особливості епістемології дають можливість проаналізувати пізнавальні процеси і методи, які забезпечують розвиток інформаційного поля. Функція філософії полягає у тому, що її розвиток відбувається не тільки у аналізі історичного характеру суспільства та явищ, оскільки це не тільки систематизація та накопичення нових знань, а і у суттєвій заміні раніше сформованих понять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичний рух науки стає предметом дискусії серед учених і філософів відносно недавнього часу (середина XX століття) щодо особливо інтенсивного розвитку науки: Е.Нагель, К.Поппер, Т.Кун, І.Лакатос, М.Полані, П.Фейєрабенд, С.Тулмін; представники французької епістемологічної школи – П.Дюгем, Е.Мейерсон, вітчизняні філософи науки В.С.Стьопін, В.В.Ільїн, В.Н.Порус, П.П.Гайденок та ін., які висвітлюють у своїх працях розвиток філософії та методології науки.

Метою статті є прослідкувати окремі віхи динаміки розвитку філософії та методології науки. Для розкриття сутності філософії та методології як науки було використано структурно-генетичний метод дослідження, який дав можливість виокремити основні етапи їх розвитку та становлення. Метод дослідження сконцентрував увагу на порівнянні основних принципів філософії різних історичних періодів. Ви-

користовуючи комплексний метод було зосереджено увагу на синергетичний аспект філософії та методології.

Виклад основного матеріалу. Філософії належить фундаментальна роль у з'ясуванні історичного розвитку та обґрунтуванні загальнокультурної спадщини людства. Розглядаючи теоретичний аспект культури-охоронної та культури-творчої філософії, необхідно зазначити, що вона є найважливішою складовою у онтології культури, вченні про буття.

Особливість філософії полягає у тім, що вона розглядає практично всі галузі науки: методологію як науку, математику, психологію, біологію, хімію, фізику, де вивчає не тільки конкретні границі і, саме, методологію всіх наук.

Філософія як наука досліджує методи і наслідки наукових досягнень. Основні питання цього дослідження стосуються кваліфікації науки на основі перевірених теорій, фактів та кінцевої мети науки.

Методологія як наука, епістемологія як філософсько-методологічна дисципліна, дають можливість досліджувати знання, його будову, структуру та функціонування і розвиток. Методологія розглядається неодноаспектно. З одного боку, вона представлена як сукупність методів дослідження, що застосовуються в певній науці, або ми розглядаємо її вчення про методи пізнання й перетворення дійсності.

Для більшого розуміння філософії науки, необхідно усвідомити, що вона розглядає метафізичні, гносеологічні та етичні питання, пов'язані з практикою та цілями сучасної науки. Насамперед треба зазначити, що історія філософії тісно взаємодіє з історією природничих наук. Задовго до XIX століття, коли термін «наука» вже починає використовуватися в його сучасному значенні, згадується термін «натуралістична філософія».

Теорія, яка пов'язує науковий метод з філософією і стверджує, що всі явища та події у Всесвіті, які не залежать від властивостей характеру, є природним явищем. Натуралізм заперечує існування надприродних реальностей, але він враховує надприродне, за умови,

якщо знання про нього можна отримати опосередковано: тобто, щоб на природні об'єкти спостерігався вплив так званих надприродних сутностей [4].

Розвиток науки відбувається поступово: коріння походять ще з Античності. Аристотель (384–322 pp. до н. е.) був першим великим біологом; Рене Декарт (1596–1650 pp.) сформулював аналітичну геометрію («декартову геометрію») і відкрив закони відбиття і заломлення світла; Готфрід Вільгельм Лейбніц (1646–1716 pp.) претендував на пріоритет у винаході обчислення; і Іммануїл Кант (1724–1804 pp.) запропонував основу досі актуальної гіпотези щодо утворення Сонячної системи (гіпотеза туманності Канта-Лапласа).

Такі дослідження допомагають впроваджувати методологію, яка має на озброєнні багато методів щодо вивчення понять та природних явищ.

Розмірковуючи над людським знанням, всесвітньо відомі філософи також запропонували пояснення цілей і методів наук, починаючи від досліджень Аристотеля з логіки до пропозицій Френсіса Бекона (1561–1626 pp.) і Декарта, які відіграли важливу роль у формуванні науки XVII ст.

До них до цих роздумів приєдналися найвидатніші природознавці. Галілей (1564–1642 pp.) доповнив свої міркування про рух земних і небесних тіл твердженнями про роль математики та експерименту у відкритті фактів про природу.

Ісаак Ньютон писав про систему світу природи, яка перемижується захистом методів і накресленням позитивної програми з наукового дослідження.

Вчені Антуан-Лоран Лавуазьє, Джеймс Клерк Максвелл, Чарльз Дарвін та Альберт Ейнштейн – продовжили цю традицію і запропонували власне розуміння характеру наукового підприємства [2].

Надзвичайно важливим є і той факт, що вивчаючи досягнення науки, важко буває усвідомити питання стосовно того, як класифікувати особистість: чи як філософа, чи як вченого. Компромісом може стати термін античний «філософ». Вже з початку XX століття наука про мудрість набула більш конкретного усвідомлення щодо своєї належної ролі.

Наукове знання в рамках класичної науки вважається таким, де в основу береться поступове накопичення і розширення інформації. Про такий процес стверджував, наприклад, О.Конт. На його думку, вчені з покоління в покоління помножують масив емпіричних доказів і поступово уточнюють зміст понять, розвивають методологію.

Сучасники О.Конта в історії науки не бачили драми ідей. Генеза науки в певному сенсі не цікавила вченого. Він належав до напрямку «філософського позитивізму», в основі якого був аналіз наукового як єдино можливе. «Позитивний» у О.Конта розглядається у таких значеннях: реальна протилежність ілюзії; корисне на противагу непотрібному; достовірне знання на противагу сумнівному; точне на противагу химерному; позитивність (статечність, солідність) знання на противагу негативному (заперечному) [3].

Загальна філософія науки, навпаки, прагне висвітлити загальні риси наук, продовжуючи дослідження, розпочаті в Античності, використовуючи Аристотелеві дискурси про логіку і метод.

Події, які відбулись у філософії на початку XX століття, дали поштовх для розвитку загальної філософської науки в англomовному світі. Натхненні формулюванням математичної логіки, або формальної логіки, у роботах філософів Готтлоба Фреге (1848–1925 pp.) і Бертрана Рассела (1872–1970 pp.) і математика Девіда Гільберта (1862–1943 pp.), група відомих європейських філософів Віденського гуртка

намагались діагностувати різницю між безрезультатними дебатами, які знаменують історію філософії, і твердими досягненнями наук, якими вони захоплювались. Вони запропонували критерії значущості, або «когнітивної значущості», маючи на меті продемонструвати, що традиційні філософські питання (і запропоновані на них відповіді) безглузді. Правильне завдання філософії, запропонували вони, полягає в тому, щоб сформулювати «логіку наук», яка була б аналогічною логіці чистої математики, сформульованої Фреге, Расселом і Гільбертом. У світлі логіки, думали вони, справді плідні дослідження можна було б звільнити від обтяжень традиційної філософії [1].

Щоб виконати цю сміливу програму, потрібен був чіткий критерій осмисленості. На жаль, намагаючись використати інструменти математичної логіки для визначення критерію, логічні позитивісти (як їх стали називати) зіткнулися з несподіваними труднощами.

Багатообіцяючі пропозиції з філософії були або настільки м'якими, що дозволяли найнеймовірнішим висловлюванням традиційної метафізики вважатися значущими. Вони вважались настільки обмежувальними, що виключали найзаповітніші гіпотези наук. Такі цілком невтішні результати та логічний позитивізм прийняли форму більш поміркованого руху, логічного емпіризму.

Значна частина науковців-філософів розглядають зазначений рух як пізню стадію логічного позитивізму і, відповідно, не називають його під якимось чітким іменем.

Центральне завдання розуміння відмінних чеснот природничих наук логічні емпірики взяли за точку відліку. За фактом, вони стверджували, що пошук теорії наукового методу – здійснений Аристотелем, Беконом, Декартом та іншими – міг бути здійснений більш достовірно і за допомогою інструментів математичної логіки. Вони не тільки вважали теорію наукового методу центральною у філософії, а й розглядали цю теорію як цінну для нових сфер дослідження, в яких чітке розуміння методу може розв'язати дебати та розвіяти плутанини. Їхній порядок денний мав глибокий вплив на подальшу філософію науки [1].

Після того, як гіпотеза висунута, існують канони логіки, які визначають, чи слід її прийняти, тобто існують правила методу, які діють в контексті обґрунтування. Однак не існує таких правил, які б керували когось сформулювати правильну гіпотезу або навіть гіпотези, які б були правдоподібними чи плідними. До цього висновку привели логічних емпіриків, розмірковуючи над випадками, коли наукові відкриття були зроблені або шляхом уявних стрибків, або в результаті щасливих випадків; улюбленим прикладом була гіпотеза Августа Кекуле (1829–1896 pp.) про те, що молекули бензолу мають гексагональну структуру, нібито утворену, коли він дрімав перед багаттям, в якому живі вугілля нагадували змію, яка пожирає свій хвіст [4].

Хоча думка про те, що не може бути логіки наукового відкриття, часто набувала статусу ортодоксії, вона не була безперечною. Як стане зрозумілим пізніше із наслідків впливової роботи Томаса Куна (1922–1996 pp.) у філософії науки було те, що міркування про ймовірність майбутніх відкриттів певного роду іноді заплутані з судженнями свідчення, тому відкриття можна відкинути як ірраціональний процес, лише якщо ви готові визнати, що ірраціональність також заражає контекст самого виправдання.

Отже, викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: філософія та методологія на-

уки вимагають постійного поповнення достовірних знань про світ і людину, але, враховуючи продуктивну працю над собою. Основним імперативом філософської науки є необхідність навчити людину мислити креативно, пошуково та самостійно. Сучасний світ є надто складним, суперечливим, динамічним, і достойне місце людини у ньому, її мобільність та творчість завжди вимагатимуть постійного філософського аналізу й методологічного осмислення.

Філософія як методологія пізнання, епістемологія і соціальна дія окреслюють магістрально-масштабні шляхи розвитку сучасного суспільства, визначають основні тенденції духовно-практичного осягнення світу. Перспективи подальших досліджень полягають у необхідності системного аналізу взаємовпливу філософії та методології як продукту людського мислення на форми відображення дійсності через погляд сучасних вчених-філософів.

Список використаної літератури

1. Novikov A.M., Novikov D.A. *Research Methodology: From Philosophy of Science to Research Design*. London: CRC Press, 2013. 130 p.
2. Заглада В.М. Взаємозближення наукової істини і цінностей у сучасному науковому пізнанні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки*. 2018. № 1. С.26–31.
3. Андрущенко В. Вступ до філософії. Великі філософи: навчальний посібник. Харків, 2005. 512 с.
4. Пілюшенко В.Л., Шкрабак І.В., Словенко Е.І. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення: навчальний посібник. Київ: Лібра, 2004. 344 с.

References

1. Novikov, A.M., & Novikov, D.A. (2013). *Research Methodology: From Philosophy of Science to Research Design*. London: CRC Press.
2. Zablada, V.M. (2018). The convergence of scientific truth and values in modern scientific knowledge [Vzaiemoblyzhennia naukovoї istyny i tsinnosti u suchasnomu naukovomu piznanni]. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Philosophical sciences*, 1, 26–31. [in Ukrainian].
3. Andrushchenko, V. (2005). *Introduction to philosophy. Great philosophers*. Kharkiv. [in Ukrainian].
4. Piliushenko, V.L., Shkrabak, I.V., & Slovenko, E.I. (2004). *Scientific research: organization, methodology, information support*. Libra. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 02.04.2022 р.

Rozman Iryna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of English Language and Literature with Teaching Methods
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

PHILOSOPHY AND METHODOLOGY: DYNAMICS OF SCIENCE DEVELOPMENT

Abstract. The article reveals subject discussions on the development of philosophy and methodology of science. The peculiarities of philosophical and methodological disciplines, which give the opportunity to study the theory of knowledge and its structure, are determined. Emphasis is placed on the need to understand metaphysical, epistemological and ethical issues related to the practice and goals of modern science. Emphasis is placed on interpretation, which states that knowledge about the universe comes through scientific research. The process of development of science, which takes place gradually and dates back to antiquity, is singled out. Reflections on human knowledge through the figures of world-famous philosophers are presented and an explanation of the goals and methods of science is offered. The main focus is on the study of empiricists who have taken as their starting point the central task of understanding the great advantages of the natural sciences. In fact, they suggested that the search for the theory of the scientific method was carried out by Aristotle, Bacon, Descartes, et al. – can be done more thoroughly with the help of mathematical logic. Methods and results of the work of philosophy and methodology of science require constant replenishment of reliable knowledge about the world and man, but taking into account productive work on yourself. The focus is on the fact that some philosophers continue to work on issues that do not break the relationship with the natural sciences. Thus, exploring, for example, the nature of space and time or the fundamental features of life. The general philosophy of science, on the other hand, seeks to shed light on the general features of the sciences, continuing the research begun in antiquity using Aristotle's discourses on logic and method. It is noted that methodology is a rational-reflective mental activity aimed at studying ways to transform human reality-methods – rational actions that must be taken to solve a problem or achieve a goal. The application of methods is carried out in any field of scientific and cognitive activities. Methodology of science carries out research, search, development and systematization of methods used in this activity to obtain scientific knowledge and general principles that guide it. The main imperative of philosophical science is the need to teach people to think empirically, creatively, exploratorily and independently.

Key words: philosophy, methodology, science, research, development.

УДК 378.147.091.3:811.111'373:61
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.245-248

Русалкіна Людмила Георгіївна
доктор педагогічних наук, доцент
професор кафедри іноземних мов
Одеський національний медичний університет, м.Одеса, Україна
l_rusalkina@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-2826-7439>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ НА ОСНОВІ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО СПОСОБУ

Анотація. В даний час охорона здоров'я та суспільство в цілому відчують дефіцит у фахівцях, які володіють англійською мовою, здатні проводити професійно зорієнтовану мовну діяльність у професійно-мовному середовищі, оволодівати новими досягненнями зарубіжної медицини, брати участь у спільних наукових та практичних дослідженнях із закордонними партнерами. Ці чинники зумовили необхідність розширення і вдосконалення англомовної підготовки в системі вищої медичної освіти. Метою статті стала організація професійно зорієнтованої діяльності студентів на основі словесно-логічного способу, що сприяв розвитку навичок майбутнього лікаря до клінічного мислення, виявлення логічних зв'язків тих категорій, процесів, понять, які є необхідними для розуміння. Розкрито сутність словесно-логічного способу, описано форми організації освітнього процесу при застосуванні словесно-логічного способу. Розглянуто спосіб роботи case-study і доведено його позитивний вплив на вивчення медичних англомовних термінологічних одиниць майбутніми лікарями. Зазначено, що вирішення ситуаційних завдань дозволяє активізувати професійно зорієнтовану діяльність та інтенсифікувати процес навчання професійно спрямованої іноземної мови. Доведено, що застосування словесно-логічного методу підвищує рівень засвоєння інформації при будь-якій освітній діяльності студентів-медиків: як при роботі з навчальними текстами, вирішенні професійно зорієнтованих ситуаційних завдань на практичних заняттях, так і в процесі самоосвіти.

Ключові слова: навчання англійської мови, майбутні лікарі, медичні ЗВО, словесно-логічний спосіб, спосіб case-study.

Вступ. В умовах сьогодення педагогіка вищої школи знаходиться на етапі переосмислення концептуальних підходів до навчання нової генерації фахівців. Прагнення до прогресу в освітньо-виховному процесі зумовило появу нових і вдосконалення наявних педагогічних технологій, подальший розвиток яких пов'язаний із реалізацією сучасної концепції вищої медичної освіти. Організація професійно орієнтованої діяльності студентів повинна сприяти розвитку у майбутнього лікаря навичок клінічного мислення, тобто вміння виявляти основні логічні зв'язки тих категорій, процесів, які необхідні для успішної реалізації професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню мовної компетенції студентів під час навчання іноземної мови в немовних вузах присвячені дослідження багатьох авторів, причому вивчалися та були висвітлені такі питання, як: відбір та зміст навчального матеріалу під час навчання іноземної мови (І.Л.Бім, М.Л.Вайсбурд, Н.Д.Гальскова); психолого-педагогічні умови засвоєння іноземної мови та розвитку мовної діяльності (О.Л.Бердичевський, Б.В.Беляєв, П.Я.Гальперін); формування іншомовної професійної компетенції та розробка методичних підходів, технологій навчання іноземної мови (В.Ф.Аітов, Д.В.Толпа, О.М.Леонтьєв, А.О.Вербицький, Є.І.Пассов, Г.А.Китайгородська).

Мета статті – організація професійно зорієнтованої діяльності студентів на основі словесно-логічного способу, виявлення його ефективності під час роботи з майбутніми лікарями. **Методи дослідження:** аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури з теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Проведення діагностики, визначення тактики при вирішенні професійно зорієнтованих ситуаційних завдань дозволяють активізувати професійну діяльність, прискорити процес навчання. З цієї метою у процесі навчання майбутніх лікарів англійської мови нами було засто-

совано словесно-логічний спосіб.

Сутність словесно-логічного способу навчання полягає у поєднанні освітнього процесу з логічним пізнанням. Цей спосіб містить в собі поєднання різних прийомів організації професійно зорієнтованого освітнього процесу та створює умови для збагачення змісту досліджуваного матеріалу професійними термінами та поняттями, елементами логіки та теорії пізнання, при роботі з ними сприяє розвитку самостійності, активності, сформованості формально-логічних операцій мислення.

Застосування словесно-логічного методу підвищує рівень засвоєння інформації при будь-якій освітній діяльності: як при роботі з навчальними медичними текстами, вирішенні професійно зорієнтованих ситуаційних завдань на практичних заняттях, так і в процесі самоосвіти (позааудиторна робота); як під час навчання за друкованими виданнями, так і з використанням електронних навчальних посібників.

Основною формою організації освітнього процесу при застосуванні словесно-логічного способу є індивідуальна та групова форми роботи, що передбачають навчальне спілкування студентів. У цьому погоджуємось із Г.О.Китайгородською, яка, досліджуючи інтенсивні методи навчання іноземної мови, довела, що в основі цих методів лежить навчальне спілкування у групі. Ми згодні з думкою багатьох вчених про те, що велике значення при навчанні набуває робота у групі та те, як студент готується до такої діяльності, який обсяг індивідуальної самостійної роботи виконано для актуалізації своїх знань, умінь та навичок у групі під час аудиторних занять. З цієї метою було проведено моніторинг самостійної роботи студентів та на підставі цього відбувалося регулювання самостійної діяльності студента. Словесно-логічний спосіб із застосуванням анкет зворотного зв'язку надав викладачеві таку можливість. Постійний моніторинг процесу позааудиторної роботи дав змогу активізувати самостійну діяльність студентів-медиків. Складо-

ві словесно-логічного способу такі:

1. Оперування медичними термінами та поняттями.
2. Застосування законів логіки та діалектики щодо професійно зорієнтованих текстів, під час вирішення проблемних ситуаційних завдань.
3. Цілеспрямоване спілкування у групі – дискусія у безперекладній формі.

Застосування цього способу дозволяє активізувати самостійне професійно зорієнтоване навчання та сформулювати професійно зорієнтовану мовну компетенцію за такими напрямками:

- готовність та здатність виконувати логічні операції мислення з професійними термінами та поняттями, застосовувати англомовні знання та вміння у стандартних та нестандартних ситуаціях;
- набувати навичок мовної діяльності, на основі активної участі в діалозі, дискусії у безперекладній формі у групі при вирішенні ситуаційних завдань або обговоренні професійних проблем;
- підвищувати успішність та активність на заняттях.

Основою словесно-логічного способу є самостійна робота студентів, як позааудиторна, так і аудиторна, самостійне добування знань, само- та взаємонавчання, самореалізація та самоконтроль. Викладач не є безпосереднім учасником освітнього процесу, оскільки організовує процес за принципом саморуку (самостійне набуття знань), завдяки чому у студентів формується активна життєва позиція. Набувши вміння оперувати поняттями (мистецтво мислити), студенти з цікавістю вивчають матеріал, приходять на заняття готовими та вступають у дискусію один з одним, що надійно забезпечує розширене відтворення знань [1].

Всі студенти на практичних заняттях застосовують знання, вміння, отримані в процесі індивідуальної роботи поза аудиторією, і одночасно опановують нові знання в колективній роботі шляхом цілеспрямованого професійно зорієнтованого іншомовного спілкування на практичному занятті. Зрештою організація професійно зорієнтованої діяльності студентів з урахуванням словесно-логічного методу сприяє розвитку в майбутнього лікаря досвіду клінічно мислити, тобто вміти виявляти основні логічні зв'язки тих категорій, процесів, які необхідні розуміння.

Проведення діагностики, визначення тактики при вирішенні професійно зорієнтованих ситуаційних завдань дозволяють активізувати професійну діяльність майбутніх лікарів, інтенсифікувати процес навчання.

Розглянемо застосування терміно-понятійного прийому роботи у процесі навчання іноземної мови у медичному ЗВО. Сукупність термінів медичної діяльності утворює терміносистему цієї сфери – медичну термінологію. Терміни входять у загальну лексичну систему мови за допомогою конкретної медичної термінологічної системи. Зазвичай особливостями терміна є: системність, тобто приналежність до певної термінологічної системи, наявність визначення, що виражає його сенс і значення, однозначність – точне позначення конкретного об'єкта, явища, процесу [2].

Точне розуміння термінів дає можливість глибше проникати у галузь медичної науки, свідомо засвоювати її. Насамперед, проблема роботи з термінами відображалася з метою та завданнями заняття. При організації освітньої діяльності акцент було зроблено на важливість вивчення термінології, а також застосовувалася така організація освітньої діяльності, при якій у роботу із засвоєння термінів та понять включалися якнайбільше аналізаторів. Реалізація цього по-

ложення можлива при раціональному використанні словесних, наочних та практичних прийомів.

Насамперед, проблема роботи з термінами відображалася з метою та завданнями заняття. При організації навчальної діяльності давалася установка на значимість вивчення термінології, і навіть застосовувалася така організація навчальної діяльності, коли у роботу з засвоєнням термінів і понять включалися якнайбільше аналізаторів.

Реалізація цього стану можлива при раціональному використанні словесних, наочних та практичних прийомів.

Велике значення організації професійно зорієнтованої діяльності надавалося добору основних термінів, що розкривають основні поняття досліджуваного матеріалу. Необхідно було працювати над ретельним відбором навчальної термінології з погляду науковості та доступності змісту знань [3].

Робота над терміном актуалізується у практичних діях, пов'язаних з професійною діяльністю. Термін повинен бути зрозумілий усім, хто його використовує в певній ситуації, найбільш однозначно, тобто точно відповідати сутності визначення поняття, якому він відповідає, не бути спотвореним, багатозначним, що відображає не суть поняття, яке він відображає, яке другорядні значення. Щоб уникнути цього, необхідно старанно працювати над змістом поняття. Це сприятиме кращому запам'ятовуванню поняття і зумовить його застосування.

Ми згодні з думкою Є.П.Копіци, що тільки цілеспрямована робота над змістом поняття призводить до глибокого його запам'ятовування, тоді як тільки словникова робота без належного пояснення сутності поняття дає невисокі результати запам'ятовування. Цілісне поняття про зміст терміна формується завдяки синтезу суттєвих аналізованих ознак поняття та терміна [4].

Таким чином, робота з термінами при вивченні нового матеріалу є невід'ємною частиною освітнього процесу при навчанні іноземної мови, що дозволяє найбільш лаконічно та досить точно висловлювати поняття, відображає його сутність, а робота з поняттями є розумовим, творчим процесом, що дозволяє студентам-медикам збагачувати свою пам'ять новими знаннями, сприяє кращому засвоєнню та запам'ятовуванню професійних понять. Застосування способу терміно-понятійної роботи створює достатній професійно зорієнтований словниковий запас англомовних спеціальних термінів.

Формування професійно зорієнтованої мовної компетенції студентів медичного вишу при навчанні іноземної мови реалізуються також за допомогою способу навчання case-study на основі розроблених засобів навчання. Були розроблені та застосовані такі дидактичні засоби:

- а) навчально-методичний посібник «Навчання англійської мови у медичному ЗВО» складено відповідно вимогам Державних освітніх стандартів вищої професійної освіти. Зміст допомоги адаптовано до освітнього процесу з урахуванням специфіки навчання у медичному виші. Мета посібника – організувати діяльність з формування у майбутніх спеціалістів-медиків професійно зорієнтованої мовної компетенції за допомогою впровадження словесно-логічного (логічного) способу навчання у процес вивчення іноземної мови. Посібник містить теоретичний матеріал ряду концептуальних положень, що відбивають зміст логічного методу на вирішення професійно зорієнтованих проблем. У ньому розкрито особливості засвоєння медичних термінів та понять при професійно зорієнтованому навчанні англійської мови, описано

технологію організації та проведення практичних занять, представлено контролюючий матеріал як тесту з ключами, створено спеціалізований глосарій, у якому відбито вся лексика, що міститься у посібнику.

Наведені у навчально-методичному посібнику матеріали дозволяють студентам підвищити готовність і здатність проводити розумові операції з професійними термінами та поняттями, застосовувати вміння та навички у стандартних та нестандартних ситуаціях, набувати навичок мовної діяльності за рахунок збагачення навчання англійської мови професійними поняттями та оволодіння студентами прийомами логічного мислення при роботі з ними, а також активної участі в дискусії у питання-відповіді безперекладної форми, під час вирішення професійно-орієнтованих ситуаційних завдань, обговоренні професійних проблем;

б) комплекс професійно-орієнтованих ситуаційних завдань.

Розроблений комплекс професійно-орієнтованих ситуаційних завдань спрямовано на формування у студентів професійно-орієнтованої мовної компетенції, що передбачає: вміння та навички самостійно орієнтуватися в англомовному інформаційному просторі, оперативно знаходити необхідну професійну інформацію; вміння узагальнювати набуті у процесі вивчення англійської мови та інших дисциплін навчального плану, а також застосовувати їх для вирішення стандартних та нестандартних ситуацій, що виникають у практиці майбутнього фахівця у галузі медицини; навички пошуку оптимального варіанта дії, спрямованого на вирішення проблемної професійної ситуації;

в) індивідуально-навчальні перевірочні анкети – «Анкета зворотнього зв'язку» створена для збору проблемних питань та відповідей на них для організації контролю та оцінки позааудиторної роботи студентів при виконанні завдання на професійну тему, реалізовану на практичних заняттях з англійської мови. Активізація освітнього процесу професійно-орієнтованого навчання іноземної мови та форму-

вання професійно-орієнтованої мовної компетенції реалізується у таких видах діяльності:

– підвищення активності суб'єктів цього процесу – студентів та педагога – шляхом підвищення мотивації та готовності до такого навчання, основою якого є цілі та цінності коштів;

– цілеспрямований відбір професійно-орієнтованого навчального матеріалу на основі міждисциплінарних зв'язків, під час роботи з яким можна підтримувати постійний високий рівень мотивації та вектором якого є професійно-орієнтоване навчання, формування професійно-орієнтованої мовної компетенції, що дозволяє збагатити матеріал навчання професійними термінами та поняттями, підвищити професійний тезаурус;

– використання розроблених засобів, інтерактивних способів та прийомів навчання дозволяє підвищити мотивацію до професійного навчання, рівень самостійної роботи студентів під час аудиторних та позааудиторних занять, сприяє самореалізації, підвищенню якості самонавчання;

– застосування інтерактивних способів та прийому навчання, збагачення змісту навчання законами логіки дозволяють активізувати процес навчання, формувати професійно-орієнтовану мовленнєву діяльність, клінічне мислення та професійно-орієнтовану мовну компетенцію;

– постійний моніторинг викладачем та самоконтроль студентами з матеріалізацією оцінки результатів формування англомовних умінь створюють додатковий стимул для активізації діяльності з формування професійно-орієнтованої мовної компетенції.

Висновок. Сукупність та реалізація вищезазначених положень дозволяє активізувати процес професійно-орієнтованого навчання. застосування словесно-логічного методу підвищує рівень засвоєння інформації при будь-якій освітній діяльності студентів-медиків: як при роботі з навчальними текстами, вирішенні професійно-орієнтованих ситуаційних завдань на практичних заняттях, так і в процесі самоосвіти.

Список використаної літератури

1. Зорина В.Л., Нургалеев В.С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения: монография. 3-е изд., испр. и доп. Красноярск: СибГТУ, 2005. 168 с.
2. Шелов С.Д. Терминоведение: семь вопросов и семь ответов по семантике термина. Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы. 2001. № 2. С.1–11.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2008. 176 с.
4. Копіца Є.П. Термінологічна функція терміна у професійному середовищі. Гуманітарна складова у світлі сучасних освітніх парадигм: збірник тез та доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м.Харків, 19–20 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С.44–49.

References

1. Zoryna, V.L., & Nurhaleev, V.S. (2005). *Optymyzatsiya obrazovatelnoho protsessa v srednei shkole posredstvom sposoba dyalektycheskoho obuchenya* [Optimization of the educational process in high school through the method of dialectical learning]. SybHTU. [in Russian].
2. Shelov, S.D. (2001). *Termynovedenye: sem voprosov y sem otvetov po semantike termyna*. *Nauchno-tekhnycheskaia ynformatsiya*, 2, 1-11. [in Russian].
3. Panyina, T.S. (2008), *Sovremennye sposoby aktyvyzatsyy obuchenya* [Modern ways to intensify learning]. Akademyia. [in Russian].
4. Kopitsa, Ye.P. (2018). *Terminolohichna funktsiia termyna u profesiinomu seredovyshchi*. *Proceedings of II Ukrainian scientific and practical conference – Humanitarna skladova u svitli suchasnykh osvitynykh paradyhm* (pp.44–49). NFaU. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Rusalkina Lyudmila

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Professor of the Department of Foreign Languages
Odessa National Medical University, Odesa, Ukraine

ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO MEDICAL STUDENTS BASED ON VERBAL AND LOGICAL METHOD

Abstract. The article considers the organization of professionally oriented activities of students on the basis of verbal-logical way, which promotes the development of skills of future physicians in clinical thinking, identifying logical connections of categories, processes, concepts that are necessary for understanding. The aim of the article was to organize professionally oriented activities of students on the basis of verbal-logical way, which contributed to the development of future doctor's skills in clinical thinking, identifying logical connections of categories, processes, concepts that are necessary for understanding. The essence of the verbal-logical method is revealed, the forms of organization of the educational process in the application of the verbal-logical method are described. The method of case-study work is considered and its positive influence on the study of medical English terminological units by future doctors is proved. It is noted that the solution of situational problems allows to intensify professionally oriented activities and intensify the process of learning a professionally oriented foreign language. It is proved that the use of verbal-logical method increases the level of assimilation of information in any educational activity: as when working with educational texts, solving professionally oriented situational problems in practical classes and in the process of self-education. The use of verbal-logical method increases the level of information assimilation in any educational activity: both when working with educational medical texts, solving professionally oriented situational problems. Thus, the organization of professionally oriented activities of students, taking into account the verbal-logical method contributes to the development of the future doctor's experience of clinical thinking.

Key words: English language teaching, future doctors, medical universities, verbal-logical method, case-study method.

УДК [378:373.3.011.3-051]:316.454.54:159.955
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.249-251

Рябець Діана Василівна

здобувачка ступеня доктора філософії спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве, Україна
dianaryabec97@gmail.com
http://orcid.org/ 0000-0002-9612-0837

ФАСИЛІТАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. Актуальність дослідження полягає в необхідності зміни традиційної моделі педагога, адже нині перед учителем постають додаткові завдання – спрямувати здобувачів освіти не тільки на отримання знань, а й на їх творче осмислення, виховувати здатність застосовувати свої знання в навчальних і життєвих ситуаціях – усе це має сприяти формуванню творчої особистості дитини. Метою статті є визначення сутності поняття «фасилітація» та її використання фасилітації в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів. Для реалізації поставленої мети використано методи аналізу, синтезу, зіставлення, узагальнення, систематизації наукових положень. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено сутність поняття «фасилітація». Представлено основні завдання викладача-фасилітатора у підготовці майбутніх учителів початкових класів, визначено вимоги до сучасного вчителя. З'ясовано, що реалізуючи фасилітаційний підхід у початковій школі вчитель зможе досягти суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами, підтримати в дитині прагнення до самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку. Визначено основні вміння, що характеризують діяльність учителя-фасилітатора.

Ключові слова: фасилітація, фасилітатор, фасилітаційний підхід, підготовка вчителів початкових класів.

Вступ. У Концепції Нової української школи значне місце відводиться вчителям нового покоління, які знаходяться на передовій лінії суспільних та освітніх змін, успішних, умотивованих, кваліфікованих, які є агентами нинішніх змін. Такі особистості в освітньому процесі виконують ролі наставника, фасилітатора, консультанта та менеджера. Відповідно, постає необхідність у перегляді вчителями своєї позиції щодо застосування технологій, методів, прийомів навчання, ставлення до здобувачів освіти, взаємодії з ними. У зв'язку з цим, проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування фасилітаційної технології в умовах Нової української школи набуває особливого значення. Майбутній учитель початкової школи повинен не тільки володіти предметними знаннями і вміннями, але й мати здатність до взаємодії з учнями, стимулювати та скеровувати процес самостійного пошуку інформації та їхньої спільної діяльності, підтримувати прагнення до самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному педагогічному просторі поняття «фасилітація» є відносно новим, проте його поширення привело до наукового осмислення та інтенсивного включення в наукову лексику таких понять як: фасилітативність особистості (М. Казанжи); експсихологічна фасилітація (П. Лушин); соціальна фасилітація (К. Роджерс, В. Фрейберг); фасилітаційний вплив (А. Гельбак, О. Кондрашихіна); фасилітаційне спілкування (О. Врубльовська, С. Коломійченко, В. Суміна); фасилітаційна компетентність (Т. Сорочан); педагогічна фасилітація (І. Авдеева, О. Галіцян, В. Нестеренко, М. Швардак); фасилітаційна позиція (О. Фісун); фасилітаційна педагогічна дія (Н. Носова); фасилітаційна взаємодія (Р. Шаповал).

Мета статті: визначити сутність поняття «фасилітація» та обґрунтувати необхідність використання фасилітації в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів. Для реалізації поставленої мети використано методи узагальнення, аналізу, синтезу, зіставлення та систематизації наукових положень.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з низкою обставин на сьогодні, суспільство зіткнулося із абсолютно новою ситуацією в освіті. Постає необхідність змінювати умови, форми та механізми навчання, особливо у професійній сфері. Згідно з цією точкою зору в педагогіці та психології стає цікавим відкриті явище фасилітації (від англ. to facilitate – полегшувати, сприяти, сприяти, створювати сприятливі умови).

Як зазначається в «Енциклопедії освіти» фасилітація – це «стиль педагогічного спілкування, який передбачає полегшення взаємодії під час спільної діяльності» [1, с. 1011].

Поняття «фасилітація» виникло і почало застосовуватись у психології і педагогіці в середині ХХ ст. Проте явища і процеси, які він відображає, безумовно, існували й раніше.

Фахівці не без підстав вважають, що метод навчання, який ґрунтувався на ідеї фасилітації, використовували ще давньогрецький філософ Сократ, чеський мислитель Я.-А. Коменський, англійський філософ Дж. Локк, французький філософ Ж.-Ж. Руссо, швейцарський педагог-новатор Й. Г. Песталоцці, італійська педагогиня М. Монтесорі, американська вчителька Е. Паркхерст.

Теоретичним підґрунтям фасилітації в освіті став розроблений американським психотерапевтом та педагогом К. Роджерсом стиль психотерапії (центрований на клієнті), а згодом – стиль викладання (центрований на учневі). Вчений визначав фасилітацію як тип навчання, де займаючи партнерську позицію, педагог-фасилітатор сприяє розвитку учня і може сам навчитися жити [2]. К. Роджерс розрізняв два типи навчання: перший тип є примусовим, безособовим, інтелектуалізованим, оціненим ззовні, спрямованим на засвоєння знань; другий тип є вільним і самоініційованим, особистісно залученим, що впливає на всю особистість, оцінюється самим учнем з метою забезпечення засвоєння сенсів як елементів особистого досвіду. Він віддавав перевагу другому типу і вважав, що основним завданням учителя, при таких умовах, є стимулювання, або фасилітація усвідомленого навчання учня [2, с.58]. К. Роджерс

розглядав учителя як фасилітатора навчання, тобто постачальника ресурсів для навчання і того, хто ділиться своїми почуттями та знаннями із школярами. Він припускав, що єдина людина, яка має освіту – це та людина, яка навчилася читати, адаптуватися і змінюватися, яка усвідомила, що жодне знання не є безпечним, і тільки процес пошуку знань дає основу для безпеки [2]. Хоча К.Роджерс виступав за перехід від вчителя до фасилітатора, його робота не дає чітких рекомендацій щодо того, як реалізувати процес фасилітації.

Ідеї фасилітації знаходимо в працях видатних педагогів: К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі та ін. Педагогами було доведено, що виявлення вчителями гуманного ставлення до учнів, готовності розбудовувати з ними взаємовідносини на засадах співробітництва і взаємоповаги забезпечує створення сприятливих умов для їхнього особистісного зростання. І хоча фасилітація не була визначена термінологічно, вона набула наукової концептуалізації в доробку педагогів-класиків, а їх праці стали певною мірою теоретичним підґрунтям для дослідження явища фасилітації в сучасному освітньому процесі [3, с.135].

Доцільним є трактування феномену фасилітації, пов'язане з такими його аспектами: взаємовплив людей, зумовлений соціальними контактами, що підвищує їхню активність, сприяє активізації психічних процесів, поліпшенню самопочуття; специфічний вид спілкування, який передбачає полегшення взаємодії учасників освітнього процесу; спосіб допомоги групі в пошуку шляхів виявлення й розв'язання проблем [4, с.14].

Феномен фасилітації сьогодні стає надзвичайно актуальним, він досліджується у різних сферах психологічної, педагогічної та соціальної практики. Термін «фасилітація» нині активно вживається під час проведення тренінгів, семінарів в освіті, соціально-психологічній роботі, бізнесі тощо.

У своїй праці О. Микитюк виділяє вміння, що є основними характеристиками діяльності учителя-фасилітатора. Вона наголошує на тому, що здатність вчителя уважно слухати, спостерігати і запам'ятовувати як перебіг подій, так і стиль поведінки здобувачів освіти; майстерність налагоджувати просту і плідну комунікацію між членами навчальної групи; аналізувати і корегувати дії учнів; умілість діагностувати і заохочувати ефективну (корегувати неефективну) поведінку; сприяти створенню моделі адекватної поведінки; вміння знаходити й активізувати конструктивні моделі поведінки під час внутрішньогрупової взаємодії; активізувати такі моделі в міжгруповій роботі; викликати довіру учнів; бути терплячим, справедливим, обирати нейтральну позицію під час оцінювання роботи і забезпечує успішну групову комунікацію [5, с.88].

Не заперечуючи поглядів учених, визначаємо фасилітацію як складне, динамічне, особистісно-професійне новоутворення педагога, яке характеризує діяльність, націлену на створення гуманних, діалогічних взаємовідносин, спрямованих на підтримку особистісного зростання здобувача освіти, його саморозвитку та самореалізації, піднесення його інтелектуального та креативного потенціалу [6, с.177].

Реалізації фасилітаційного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи сприяють пошуку і застосуванню особистісно орієнтованих технологій, які спрямовані на усвідомлення здобувачами вищої освіти суспільної значущості професії

педагога, формування вмінь здійснювати педагогічну рефлексію, а також забезпечення гуманістичного освітнього середовища. До найбільш конструктивних методів активізації освітньо-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців із позиції фасилітації належать: кейс-метод, аналіз і розв'язання педагогічних ситуацій, метод проектів, дебати, імітаційні ігри, метод портфоліо, інтерактивні технології тощо.

Згідно досліджень фасилітаційного стилю навчання здобувачі освіти рідше пропускають школу протягом навчального року, у них набагато вища позитивна самооцінка, досягають значних успіхів у навчанні, більше дисципліновані, внаслідок чого проявляється менше вандалізму щодо шкільної власності. Такі діти мають вищий рівень мислення і здатні до творчої активності. Завдяки дотриманню умов щодо організації фасилітації у процесі навчання формуються та розвиваються такі якості, як пізнавальна активність, самостійність, спрямованість на оволодіння професією. Саме вони є одним із важливих чинників становлення майбутніх фахівців. Відтак, можна виокремити основні завдання викладача-фасилітатора у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: виявлення та задоволення освітніх потреб і запитів здобувачів освіти; розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової сфер особистості; упровадження сучасних особистісно орієнтованих технологій формування фахових компетентностей; надання допомоги студентам у пошуку та використанні інформаційно-комунікативних ресурсів для вирішення навчальних завдань; проведення індивідуальної роботи щодо організації та проведення наукових досліджень з актуальних проблем навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку в умовах Нової української школи; ефективна організація самостійної діяльності студентів на засадах дидактичного вибору; актуалізація творчого вияву особистості під час аудиторної та позааудиторної роботи; формування гуманістичної спрямованості майбутньої професійної діяльності. Вирішення визначених завдань сприятиме формуванню та розвитку в майбутніх учителів початкової школи таких якостей, як цілеспрямованість, креативність, самостійність, пізнавальна активність, спрямованість на оволодіння професією.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Проаналізувавши сутність поняття «фасилітація», можна сказати, що даний термін виник і почав застосовуватися у педагогіці та психології тільки з середини ХХ століття. Цей феномен розглядаємо як процес стимулювання розвитку свідомості людей, їхньої незалежності, свободи вибору, а не спроби поставити їх у залежність від загальної думки. Також фасилітація – це зміна ефективності діяльності суб'єктів діяльності. Свобода не означає вседозволеність від професійних обов'язків. Якщо вчителі як лідери освіти зможуть усвідомити свою роль фасилітатора, тоді ситуація в освіті потенційно зміниться. Саме завдяки розумінню й співпереживанню вчителя здобувач освіти набуває впевненості в собі, усвідомлює, що має достатньо здібностей і сил, щоб розкрити сенс власної поведінки, стає більш незалежним і сильним. Реалізуючи фасилітаційний підхід у початковій школі, вчитель зможе досягти взаємодії з молодшими школярами, підтримати в дитині прагнення до самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку. У подальшому необхідним є вивчення структури, форм, методів і засобів фасилітаційної технології у процесі фахової підготовки.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України. Київ: Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
2. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода вчитися: книга. Вид. 2-ге, перекл. з англ. Москва: Сенс, 2002. 527 с.
3. Фісун О. В. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2010. Вип. 34. С.133–139.
4. Фокша О. М. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2019. 21 с.
5. Микитюк О. М. Формування фасилітативного середовища у процесі проведення тренінгів «Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція» в освітньому просторі інституту післядипломної педагогічної освіти. *Здорова школа: аспекти моніторингу: навчальний посібник для слухачів системи післядипломної педагогічної освіти*. Львів: Кольорове небо, 2013. 122 с.
6. Швардак М. В. Фасилітація у процесі формування творчої особистості майбутнього педагога. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми: монографія*. Київ: Кондор, 2015. С. 175–183.

References

1. NAEPS (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Yurinkom-Inter. [in Ukrainian].
2. Rodzhers, K. & Freiberh, Dzh. (2002). *Svoboda vchytysia* [Freedom to learn]: 2nd ed. Sens. [in Ukrainian].
3. Fisun, O.V. (2010). Pedagogichna fasylytatsiia yak bahatoznachnyi fenomen [Pedagogical facilitation as a multifaceted phenomenon]. *Means of educational and research work*, 34, 133–139. [in Ukrainian].
4. Foksha, O.M. (2019). *Pedahohichni umovy formuvannia fasylytatsiinoi kompetentnosti maibutnix vchyteliv humanitarnykh spetsialnostei u profesiinii pidhotovtsi* [Pedagogical conditions for the formation of facilitation competence of future teachers of humanities in vocational training] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Odessa. [in Ukrainian].
5. Mykytiuk, O.M. (2013). *Formuvannia fasylytatyvnoho seredovyshcha u protsesi provedennia treninhiv «Osobysta hidnist. Bezpeka zhyttia. Hromadianska pozytsiia» v osvithnomu prostori instytutu pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity. Zdorova shkola* [Formation of a facilitative environment in the process of training “Personal Dignity. Life safety. Civic Position” in the educational space of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education. Healthy school]. Kol'orove nebo. [in Ukrainian].
6. Shvardak, M.V. (2015). *Fasylytatsiia u protsesi formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho pedahoha* [Facilitation in the process of forming the creative personality of the future teacher]. *Professional training of future teachers in the modern educational paradigm* (pp.175–183). Kondor. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Riabets Diana

PhD Student of specialty 015 “Professional education (by specializations)”
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

FACILITATION IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE PRIMARY TEACHERS

Abstract. The urgency of the study lies in the need to change the traditional model of the teacher, because now the teacher faces additional tasks – to direct students not only to acquire knowledge but also to their creative thinking, to cultivate the ability to apply their knowledge in educational and life situations, creative personality of the child. The aim of the article is to define the essence of the concept of “facilitation” and its use of facilitation in the context of training future primary school teachers. Methods of analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization of scientific positions are used to achieve this goal. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the concept of “facilitation” is determined. The interpretation of the phenomenon of facilitation is given, connected with such aspects as: interaction of people caused by social contacts, which increases their activity, promotes the activation of mental processes, improves well-being; a specific type of communication, which involves facilitating the interaction of participants in the educational process; way to help the group in finding ways to identify and solve problems. The main tasks of the teacher - facilitator in the training of future primary school teachers are presented, the requirements for a modern teacher are determined. It was found that implementing the facilitation approach in primary school, the teacher will be able to achieve subject-subject interaction with younger students, to support the child's desire for self-improvement, self-realization, self-development. The basic skills that characterize the activities of the teacher-facilitator are identified. It is the ability to listen carefully, observation, the ability to diagnose, correct the behavior of students, the ability to establish simple and fruitful communication between members of the study group and ensures successful group communication.

Key words: facilitation, facilitator, facilitation approach, training of primary school teachers.

УДК 378.091.33:364.044.4

DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.252-255

Савельчук Ірина Борисівна

доктор педагогічних наук, професор

кафедра соціальної освіти та соціальної роботи

Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, м.Київ, Україна

лабораторія соціальної педагогіки та соціальної роботи

Інститут проблем виховання НАПН України, м.Київ, Україна

iraut@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-6813-4548>

Бибик Дар'я Дмитрівна

доктор філософії у галузі Соціальна робота, доцент

кафедра соціальної освіти та соціальної роботи

Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, м.Київ, Україна

лабораторія соціальної педагогіки та соціальної роботи

Інститут проблем виховання НАПН України, м.Київ, Україна

dasha.bybyk@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9947-8503>

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ГАЛУЗІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

Анотація. У статті розкривається специфіка досвіду організації та управління самостійною роботою здобувачів вищої освіти в галузі «Соціальна робота» в умовах дистанційної освіти. Обґрунтовується доцільність поєднання й застосування традиційних та інноваційних методів і форм організації самостійної роботи у процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери. З'ясовано, що дистанційний формат навчання посилює значення масових відкритих онлайн курсів, які забезпечують набуття студентами навичок самостійного здобуття нових знань для подальшого їх застосування в практичній соціальній роботі. Мета дослідження: обґрунтування необхідності використання елементів неформальної освіти для організації самостійної роботи майбутніх фахівців соціальної сфери та доведення важливості масових відкритих онлайн курсів для самоосвіти та професійного зростання студентів. Застосування вивчення й аналізу літератури та методів системно-функціонального аналізу дозволило виокремити основні напрями удосконалення процесу організації самостійної роботи студентів. Результати дослідження. Запропоновано комплексно поєднувати традиційні форми самостійної роботи з елементами неформальної освіти під час дистанційної форми організації підготовки соціальних працівників. Описано основні форми самостійної роботи студентів для забезпечення якісної підготовки майбутніх соціальних працівників. Досліджено особливості застосування масових відкритих онлайн курсів для самоосвіти та професійного зростання студентів.

Ключові слова: самостійна робота, дистанційна освіта, майбутні фахівці соціальної сфери, методи та форми організації навчання, масові відкриті онлайн курси.

Вступ. Реалізація завдань професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери вимагає вивчення та наукового переосмислення застосування методів та форм організації навчання та самостійної роботи студентів, особливо у форматі дистанційної освіти. Абсолютно логічно, що відповідно до цілей і завдань дистанційної освіти в Україні відбувається підвищення ролі самоосвітньої діяльності студентів, що, безумовно, призводить до зміни форм і методів її організації та стимулювання. Як показує практика впровадження дистанційної освіти, яка стає однією з основних форм навчання, самостійна робота студентів спрямовується на формування системи знань, навичок та умінь цілеспрямованої самоосвітньої діяльності, підвищення навичок самоосвіти та професійного зростання. За таких умов студент повинен не тільки засвоїти необхідний теоретичний матеріал, а й навчитися співвідносити теоретичні концепції соціальної роботи щодо їх застосування у роботі з різними категоріями отримувачів соціальних послуг або при організації соціальної роботи в певних сферах життєдіяльності суспільства.

У зв'язку з цим особливого значення набуває важливість поєднання традиційних форм самостійної роботи студентів з інноваційними засобами організації самоосвітньої діяльності на засадах використання інтерактивних елементів неформальної освіти та інтеграції масових відкритих онлайн курсів у дистан-

ційному форматі підготовки соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зауважити, що у дидактиці та методиці вищої освіти не має єдності стосовно визначення самостійної роботи. Найчастіше її визначають – як метод навчання, прийом учіння або як форму організації освітнього процесу. У контексті підготовки фахівців соціальної сфери самостійна робота виступає тим способом формування їх самостійності, мобільності та конкурентоспроможності, зміцнення навичок розкриття особистісного потенціалу, що забезпечує у подальшому ефективне здійснення професійної діяльності на рівні світових стандартів. Водночас, особливості самостійної роботи як певного виду взаємодії викладача та студентів для досягнення результату освітнього процесу постійно перебувають у центрі уваги таких вітчизняних дослідників як А. М. Алексюк, С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк, І. Б. Іванова, О. В. Киричук, Г. М. Романова, Л. Т. Тюття. Вивченню змістовості пошуково-аналітичної та науково-дослідної самостійної роботи присвячені роботи О. А. Дубасенюк, В. А. Козакова, П. І. Підкасистого. Питання структурної організації процесу самостійної роботи досліджуються у працях А. М. Алексюка, І. М. Шимко, Л. В. Янчарської, а ефективність розробки інтерактивних методів та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій самостійної роботи при вивченні певних навчальних дисци-

плін висвітлюються Л. О. Савенковою, І. А. Шайдур, Н. О. Шишкіною. Однак питання розширення форм та методів самостійної роботи студентів в умовах дистанційної освіти в галузі «Соціальна робота» залишається відкритим.

Виходячи з цього, метою статті є обґрунтування необхідності використання елементів неформальної освіти для організації самостійної роботи майбутніх фахівців соціальної сфери та доведення важливості масових відкритих онлайн курсів для самоосвіти та професійного зростання студентів.

Методи дослідження: вивчення та узагальнення психолого-педагогічної й науково-методичної літератури для визначення особливостей організації самостійної роботи студентів при вивченні дисциплін з соціальної роботи; інтерпретація виокремлених форм та методів самостійної роботи студентів та їх класифікація для опису специфіки їх застосування під час дистанційного навчання; структурно-функціональний аналіз для вироблення висновків щодо основних напрямів удосконалення процесу організації самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. Очевидно, що для здійснення якісної підготовки соціальних працівників необхідно задіяти увесь досвід її організації та здійснювати коректування кожного виду діяльності (аудиторної й позааудиторної навчальної та соціально-виховної) щодо інтеграції традиційних й інноваційних форм і методів навчання [2, с.235]. Нагадаємо, що найчастіше на практиці застосовують чотири основні моделі, відповідно до яких організовується самостійна робота студентів [1]: *модель соціальної взаємодії* (модель кооперованого навчання, метод соціальної допитливості, метод групового дослідження, лабораторний метод); *інформаційно-процесуальна модель* (модель розвитку наукового інтересу, модель розвиваючого навчання і когнітивного розвитку); *персоналогічна модель* (недирективне навчання, модель концептуальної системи); *біхевіористична модель* (модель модифікації поведінки). Відповідно до засобів засвоєння, зауважимо, що ці моделі мають спільні ознаки щодо визначення видів самостійної роботи в умовах організації як змішаного навчання, так і у дистанційному форматі, оскільки до кожної з дисциплін соціального спрямування складаються навчальні завдання, які розподіляються на обов'язкові та ті, що пропонуються майбутнім фахівцям соціальної сфери за власним вибором. При чому, межа від обов'язковою та вибірковою самостійною роботою чітко не встановлюється.

Водночас, найбільшу дидактичну реалізацію в системі соціальної освіти отримали обов'язкові види самостійної роботи студентів через тенденцію збільшення її питомої ваги та кількісного обсягу серед інших форм освітнього процесу. Вона стає важливим елементом діяльності студентів, перш за все, під час підготовки до лекцій, семінарів, практичних занять. Серед форм активізації самостійної роботи визначають оглядову лекцію з елементами проблемної, бінарну лекцію, нетрадиційні форми роботи на практичних заняттях, розв'язання тестових завдань тощо. Це дозволяє зміцнити навички самостійного здобуття нових знань для подальшого їх застосування в практичній соціальній роботі, підвищити мотивацію та пізнавальну активність студентів.

Основна перевага віддається організації самостійної роботи студентів для опанування змісту семінарських (семінари-дискусії, семінари-конференції, семінари-дослідження, проблемні семінари), практичних і лабораторних занять. Використання методів навчання (проблемний, евристичний, дослідниць-

кий) повинні сприяти формуванню системи вмінь самостійно розв'язувати типові та нетипові ситуації. Організація цього виду самостійної роботи спрямовується на поглиблення, узагальнення та закріплення знань, що набуті в процесі підготовки до професії «соціальний працівник». Традиційними формами позааудиторної самостійної роботи студентів є індивідуальні завдання: написання реферативних робіт; рецензування монографій з визначенням головної ідеї, вихідних положень, аргументації та рекомендацій щодо використання при вивченні навчальної дисципліни; аналіз-порівняння наукових концепцій за певними критеріями, засобами вирішення типових проблем тощо. Однак, слід зауважити, що поряд з цими формами досить широко застосовуються індивідуальні та групові завдання практичної спрямованості (за методом аналізу ситуацій), які сприяють не тільки закріпленню системи знань, вмінь та навичок, здатності до прийняття рішень, але й формуванню соціальної компетентності студентської молоді [6].

Виокремлюється самостійна робота студентів в умовах позааудиторної навчальної та соціально-виховної діяльності (наукові студії, проблемні групи, конференції, круглі столи). Визначення самостійної роботи як пошуково-аналітичної та науково-дослідної, передбачає досягнення студентами певного рівня самостійності, відповідальності та творчого підходу до розв'язання завдань. Традиційно до пошуково-аналітичної самостійної роботи віднесено такі її форми: пошук та огляд літературних джерел; написання реферату, аналітичний розгляд наукових публікацій; аналіз проблемних ситуацій, написання курсових, бакалаврських та магістерських робіт. Формами науково-дослідної роботи є участь у роботі проблемних груп, наукових конференціях, написання наукових публікацій, підготовка та виконання дослідницьких проектів.

Очевидно, що організація самостійної роботи науково-дослідницького характеру у контексті підготовки до соціальної роботи [5] передбачає активне залучення студентів до участі у роботі наукових студентських гуртків й товариств, конференцій, конкурсів на кращі творчі та наукові роботи, публікацій тез та наукових статей.

Як бачимо, до обов'язкової самостійної роботи увійшли майже усі можливі її види. Однак, за кредитно-модульною системою підготовки фахівців соціальної сфери, відповідно до кожної робочої навчальної програми дисципліни соціального спрямування, слід чітко відобразити перелік обов'язкових та вибіркових форм самостійної роботи.

У той же час, організація самоосвітньої роботи майбутніх соціальних працівників повинна бути адаптована як до змішаного навчання, так і до умов дистанційної освіти на засадах послідовності й комплексності щодо використання освітніх ресурсів на масових відкритих онлайн платформах. Доцільність застосування певних видів самоосвітньої діяльності студентів визначається поєднанням особливостей «офлайн» та «онлайн» навчання, оскільки відповідальність за якість освіти повною мірою покладається не тільки на викладачів, але й на студентів. Тенденція використання інформаційно-комунікаційних технологій, активне залучення до масових онлайн платформ неформальної освіти та використання Інтернету, мобільних засобів зв'язку сприяли появі інноваційним формам організації самостійної роботи студентів.

Перспективи та можливості застосування масових відкритих онлайн-курсів (МООС) призводить до розширення ресурсного потенціалу для підготовки

соціальних працівників до інноваційної діяльності та сприяння ефективній професійній соціалізації та задоволенню самоосвітніх потреб студентів.

Ефективність застосування масових відкритих онлайн курсів забезпечується дотриманням певних принципів (орієнтація на вирішення проблем; інтерактивність; демонстративність; залучення учасників; інтегративність; масовість; співпраця; диференціація; автентичність ресурсів; зворотній зв'язок) [4, р.78-79], що мають впливати на якість самоосвіти. Крім цього, важливим є співвідношення між показниками реєстрації для проходження онлайн курсу та показниками його успішного завершення з отриманням відповідного сертифікату [3; 7].

З огляду на це, ми зосередили свою увагу на чинниках, що мають детермінувати вибір студентами

певних масових відкритих онлайн курсів (МООС) в умовах дистанційної освіти в галузі «Соціальна робота». Для цього вивчалися можливості масових відкритих онлайн платформ (EDUCATIONAL HUB, BYM ONLINE, PROMETHEUS, IMPACTORIUM) щодо розширення змісту, методів та форм дистанційного навчання соціальних працівників та урізноманітнення самостійної роботи студентів.

Дослідження чинників для успішного вибору та проходження й завершення масових відкритих онлайн-курсів показало заохочення студентів до здобуття нових знань, вмінь та навичок у межах нормативних та професійно-орієнтованих дисциплін соціальної роботи, підвищення здатності діяти та приймати рішення щодо розширення меж самоосвітньої діяльності (табл. 1)

Таблиця 1.

Оцінка чинників, що впливають успішність вибору та завершення студентами масових відкритих онлайн курсів (МООС)

Чинники	Відсотки щодо успішного завершення	Кількість вибору
Професійна підготовленість	72,2	38
Компетентність	47,5	25
Професійна спрямованість	39,9	21
Креативність	38,0	20
Лідерство	34,2	18
Критичне мислення	28,5	15
Організаційні уміння	24,7	13
Комунікативні уміння	22,8	12
Соціальне проектування	20,9	11
Мотиваційна активність	18,2	9
Наполегливість	13,3	7
Відповідальність	11,7	6
Амбіційність	9,5	5

Як бачимо, серед чинників, які детермінують вибір та успішне завершення масових відкритих онлайн курсів студентами основними стають професійна підготовленість, професійна компетентність та професійна спрямованість. Це свідчить про усвідомлення майбутніх фахівців соціальної сфери на необхідність здійснення професійної діяльності в галузі соціальної роботи на засадах розробки та впровадження інноваційних напрямів, методів, форм та технологій. Студентів більш за все турбує їх підготовленість до професійної діяльності (72,2%) та можливості підготовки забезпечити розвиток та прояв інноваційного потенціалу через сформованість його складових: компетентність (47,5%), спрямованість (39,9%), креативність (38,0%). У цілому можна стверджувати, що студенти підтримують ініціативи щодо розвитку власного потенціалу орієнтуючись на можливості неформальної освіти шляхом опанування масових відкритих онлайн курсів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, удосконалення напрямів самостійної

роботи майбутніх соціальних працівників в контексті організації дистанційної освіти в галузі «Соціальна робота» доводить доцільність поєднання окремих елементів неформальної освіти з її традиційними формами. Ефективним стає застосування масових відкритих онлайн курсів для розширення можливостей організації самостійної аудиторної та позааудиторної навчальної та соціально-виховної діяльності студентів у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, відносно перебудови організації самостійної роботи в умовах дистанційного формату підготовки фахівців соціальної сфери можна зробити такі узагальнення та висновки: здійснити пошук механізмів самоуправління самостійної роботою студентів; визначитися з формами контролю та оцінювання самостійної роботи шляхів залучення до проходження масових відкритих онлайн курсів. Тому, необхідно глибоко осмислити різні форми самостійної роботи, їх можливості відповідно до норм і стандартів професійної підготовки соціальних працівників.

Список використаної літератури

1. Котова А. В. Висвітлення питань керування самостійною роботою студентів у педагогічній літературі. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2008. № 8 (147). С.23–27.
2. Савельчук І. Б. Механізми підвищення якості підготовки соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. № 2(7). С.232-240.
3. Jordan R. Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014. № 15 (1). P.133–160.
4. Margaryan A., Bianco M., Littlejohn A. Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*. 2015. № 80. P.77-83.
5. Povidaichyk O., Vynogradova, O., Pavlyuk, T., Hrabchak, O., Savelchuk I., Demchenko I. Research activities of students as a way to prepare them for social work: adopting foreign experience in Ukraine. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. 14(1Sup1). P.312-327.
6. Savelchuk I., Bybyk D., Horban Y., Koshelieva O., Karakoz, O. Social competence of student youth: The experience of formation in the educational environment of the university within the conditions of pandemic. *Laplace Em Revista (International)*. 2021.

№ 7. P.481–490.

7. Yuan L., Powell S. MOOCs and open education: Implications for higher education (JISC CETIS white paper). 2013. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651>

References

1. Kotova, A. V. (2008). Vysvitlennia pytan keruvannia samostiinoiu robotoiu studentiv u pedahohichnii literaturi [Highlighting the issues of managing independent work of students in pedagogical literature]. *Visn. Luhan. nats. ped. un-tu imeni Tarasa Shevchenka : Pedahohichni nauky*, 88 (147), 23–27. [in Ukrainian].
2. Savelchuk, I.B. (2021). Mekhanizmy pidvyshchennia yakosti pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv [Mechanisms for improving the quality of training of social workers]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, 2 (7), 232–240. [in Ukrainian].
3. Jordan, R. (2014). Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (1), 133–160.
4. Margaryan, A., Bianco, M. & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77–83.
5. Povidaichyk, O., Vynogradova, O., Pavlyuk, T., Hrabchak, O., Savelchuk, I., & Demchenko, I. (2022). Research Activities of Students as a Way to Prepare Them for Social Work: Adopting Foreign Experience in Ukraine. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14 (1Sup1), 312–327.
6. Savelchuk, I., Bybyk, D., Horban, Y., Koshelieva, O., & Karakoz, O. (2021). Social competence of student youth: The experience of formation in the educational environment of the university within the conditions of pandemic. *Laplage Em Revista (International)*, 7, 481–490.
7. Yuan, L., & Powell S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651>

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Savelchuk Iryna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Social Education and of Social Work
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine
Department of Social Pedagogy and of Social Work
Institute of Educational Problems of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Bybyk Daria

PhD in Social Work, Associate Professor
Department of Social Education and of Social Work
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine
Department of Social Pedagogy and of Social Work
Institute of Educational Problems of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION OF «SOCIAL WORK»

Abstract. The article reveals the specifics of the experience of organization and management of independent work of higher education applicants in the field of "Social work" in the conditions of distance education. The expediency of combining and applying traditional and innovative methods and forms of organization of independent work in the process of professional training of social specialists is substantiated. It is found that the distance learning format enhances the value of mass open online courses, which ensure the acquisition of students' skills for independent acquisition of new knowledge for their further application in practical social work. Purpose of the study: justification of the need to use elements of non-formal education to organize the independent work of future social professionals and to prove the importance of mass open online courses for self-education and professional growth of students. The application of the study and analysis of literature and methods of system-functional analysis allowed to distinguish the main directions of improving the process of organizing independent work of students. Results of the study. It is proposed to combine traditional forms of independent work with elements of informal education during the distant form of organization of training of social workers. The main forms of independent work of students to ensure qualitative training of future social workers are described. The peculiarities of application of mass open online courses for self-education and professional growth of students are investigated. Therefore, it is necessary to deeply comprehend the various forms of independent work, their capabilities in accordance with the norms and standards of training of social workers.

Key words: independent work, distance education, future social specialists, methods and forms of organization of education, massive open online courses.

УДК 378:78/56;32
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.256-259

Савіцька Вікторія Василівна

кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнський національний університет, м.Тернопіль, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-9438-1734>
Savitska.Vika@ukr.net

Боднарук Ірина Ігорівна

кандидат педагогічних наук, м.Тернопіль, Україна
rysja9@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7349-5030>

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ЗВО): ВИМОГА ЧАСУ

Анотація. До переліку завдань сучасної вищої школи віднесено розкриття потенціалу всіх учасників педагогічного процесу, надання їм можливостей прояву творчих здібностей. Для реалізації заходів з управління інноваційною діяльністю вищих навчальних закладів необхідно чітко визначити перелік завдань, вирішення яких буде сприяти не тільки розвитку інноваційної діяльності, а й отриманню прибутку. Метою статті є загальна характеристика проблеми забезпечення ефективності інноваційного процесу в закладах вищої освіти шляхом реалізації доцільних управлінських дій. Дослідження ефективності реалізації управління інноваційним педагогічним процесом в закладах вищої освіти (ЗВО) передбачало використання низки методів наукового та емпіричного пізнання. Використання методу аналізу сучасного стану управління та функціонування інноваційного процесу у ЗВО дало змогу розкласти досліджуваний матеріал на одиниці, вивчити роздільні частини елементів. Своєю чергою застосування методу синтезу дозволило з'єднати окремі частини знання в ціле, що знайшло відображення у низці умов, що впливають на ефективність інноваційної діяльності у ЗВО. Організація та управління інноваційним процесом у вищій школі потребують кваліфікованих керівників-менеджерів та викладачів-реалізаторів. Вузівська система управління повинна бути здатною управляти не тільки фазою концептуального вирішення проблеми на основі результатів фундаментальних і пошукових наукових досліджень, отриманих патентів, а й повним інноваційним циклом: від ідеї до створення готового продукту, його тиражування та передачі на ринок.

Ключові слова: інноваційний процес, заклад вищої освіти, освітній процес, інноваційний освітній процес.

Вступ. Нині вимоги до рівня і якості освіти змінюються відповідно до змін у суспільному та економічному житті, характер освітнього процесу у закладі вищої освіти (далі-ЗВО) повинен бути інноваційним. В даний час в нашій країні відбуваються суттєві зміни в національній політиці освіти. Це пов'язано з переходом на позиції особистісно-орієнтованої педагогіки. Одним із завдань сучасної вищої школи стає розкриття потенціалу всіх учасників педагогічного процесу, надання їм можливостей прояву творчих здібностей. Така зміна ролі освіти в суспільстві зумовила значну частину інноваційних процесів. Дослідження інноваційного середовища ЗВО як умови ефективної інноваційної діяльності викладачів здається нам перспективним і вимагає подальшої уваги в нашій роботі. Особливості створення інноваційного середовища досліджують в соціокультурних роботах, де ставиться акцент на важливості інноваційної політики керівництва. Така політика повинна, на думку дослідників, включати і стимулювання [12, с.172]. Для реалізації заходів з управління інноваційною діяльністю вищих навчальних закладів необхідно чітко визначити перелік завдань, вирішення яких буде сприяти не тільки розвитку інноваційної діяльності, а й отриманню прибутку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив значний інтерес сучасних науковців до питання інноватизації діяльності закладів вищої освіти. Так, Н. Бацула дослідила особливості управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти [1]. У напрацюваннях Д. Бондар знаходимо розширені відомості про теоретичні засади інноваційних механізмів державного управління підготовкою управлінських кадрів в сфері вищої освіти [2]. Тоді як С. Домбровська розглянула проблему інно-

ваційної функціонування закладів вищої освіти в рамках реформування освіти [3]. Науковці вказують на доцільність формування готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в закладах освіти різного рівня (С. Надточій [4]) задля забезпечення ефективного управління інноваційними процесами у закладах вищої освіти (В. Сидоренко[5], В. Сипченко [6], В. Ткаченко [8] та ін.). Водночас, сьогодні йдеться про необхідність використання інтелектуальної власності науковців університету в рамках концепції відкритих інновацій (А. Старостіна [7]). Проте універсалізованого огляду питання забезпечення інноваційного процесу в закладах вищої освіти в доробках сучасних дослідників нами не знайдено.

Метою статті є загальна характеристика проблеми забезпечення ефективності інноваційного процесу в закладах вищої освіти шляхом реалізації доцільних управлінських дій.

Методи дослідження. Дослідження ефективності реалізації управління інноваційним педагогічним процесом в закладах вищої освіти (ЗВО) передбачало використання низки методів наукового та емпіричного пізнання. Використання методу аналізу сучасного стану управління та функціонування інноваційного процесу у ЗВО дало змогу розкласти досліджуваний матеріал на одиниці, вивчити роздільні частини елементів. Своєю чергою застосування методу синтезу дозволило з'єднати окремі частини знання в ціле, що знайшло відображення у низці умов, що впливають на ефективність інноваційної діяльності у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи інновації у сфері вищої освіти, дослідники кристалізують три рівні становлення новацій: концептуальний, організаційно-діяльнісний, науково-методичний.

Концептуальний рівень відбиває необхідність виконання таких завдань: методологічне обґрунтування пріоритетних загальнонаукових ідей, необхідних і достатніх для розробки концепції відновлення; орієнтація на таку педагогічну теорію, яка давала б уявлення про цілісність навчально-виховного процесу; відображення в концепції специфіки роботи конкретного ЗВО.

Організаційно-діяльнісний рівень передбачає досягнення таких цілей: підбір і розстановку педагогічних кадрів всередині ЗВО, пошук і залучення наукових консультантів, фахівців для ведення нових курсів і факультативів; створення науково-методичної ради для планування, координації та контролю дослідно-експериментальної роботи; створення творчих груп викладачів-експериментаторів для розробки та дослідної апробації нових курсів; забезпечення матеріально-технічних умов для проведення дослідно-експериментальної роботи. Науково-методичний рівень передбачає: розробку та апробацію різних варіантів навчальних планів, програм, шляхів і засобів їх досягнення; розробку методів діагностики рівня вихованості та засвоєння знань; визначення критеріїв результативності реалізації концепції освіти даного ЗВО; визначення дієвого механізму узагальнення і поширення передового і новаторського досвіду; наукове забезпечення ефективних шляхів підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Перераховані рівні охоплюють необхідні напрямки для проектування нововведень в рамках ЗВО. Ці напрямки відносяться до проєктної частини інновацій, яку необхідно доповнити імплементаційною з переліком умов для супроводу впровадження нововведень [13, с.3-4]. Примітно, що формування задуму, підготовка і поступове здійснення інноваційних змін називається інноваційним процесом. Інноваційний процес - більш широке поняття, ніж інноваційна діяльність [11, с.102-103]. Він може бути розглянутий з різних позицій і різним ступенем деталізації: його можна розглядати як паралельно-послідовне здійснення науково-дослідницької, науково-технічної, виробничої діяльності та інновацій; як тимчасові етапи життєвого циклу нововведення від виникнення ідеї до її розробки та впровадження.

Водночас, вважаємо за потрібне підкреслити, що організація та управління інноваційним процесом у вищій школі потребують кваліфікованих керівників-менеджерів та викладачів-реалізаторів. Адже нині в управлінні розвитком ЗВО першочергова увага приділяється проблемам підвищення якості освіти у відповідності з основними напрямками модернізації, включення в Болонський процес, який визначив основні тенденції розвитку «зони європейської вищої освіти» на найближчий час. У Берлінському комюніке, з моменту підписання якого у травні 2005 року Україна увійшла в Болонський процес, підкреслюється: «якість вищої освіти лежить в основі побудови європейського простору вищої освіти» [3, с.125]. Проблеми управління інноваціями у ЗВО досліджуються в різних областях наук, де визначаються базові поняття: «інноваційне середовище ЗВО», «інноваційна діяльність у ЗВО». В авторських визначеннях відбивається специфіка наук, враховується функціонування ЗВО як елемента економічних відносин і як освітньої організації [14, с.119-120].

Зокрема, Д. Бондар, використовуючи економічні підходи до управління інноваційним середовищем освітньої організації вищої освіти, визначає інноваційну діяльність ЗВО як «цілісну сукупність процесів регулярного виробництва і застосування продуктивних, процесних і організаційних інновацій,

що забезпечують зростання ефективності використання всіх видів ресурсів установи вищої професійної освіти при підвищенні якості підготовки фахівців та оптимізації їх чисельності відповідно до поточних та перспективних потреб суспільства» [2, с.34-35]. Відтак, інноваційну діяльність можна розглядати як сукупність процесів виробництва і застосування інновацій. Саме інновації дозволяють домогтися ефективного застосування ресурсів освітньої організації вищої освіти для підвищення якості підготовки випускників. Цієї позиції дотримується А. Старостіної. Дослідниця переконана, що інновації в освітній, науковій та інформаційній діяльності «дозволяють розвивати інноваційну інфраструктуру, тиражувати наукомісткі технології на ринок, навчати студентів на основі їх залучення в науково-інноваційну середовище» [7, с.47-48]. Зважаючи на сказане, видається можливим виокремити такі елементи інноваційної діяльності у ЗВО: мета (зростання ефективності використання ресурсів у ЗВО), зміст (процеси створення і застосування інновацій, причому процеси регулярні) і продукт (якість підготовки випускників ЗВО). Також можна визначити види інновацій: організаційні, процесні і продуктивні, які виступають предметом інноваційної діяльності у ЗВО. Для функціонування ЗВО ключове значення має управління якістю інноваційної діяльності. Якість наукових досліджень і дослідно-конструкторських робіт, як стверджує В. Сидоренко, визначається інноваційною діяльністю науково-педагогічних працівників, що дозволяє підтримувати їх знання, потенціал і практичний досвід на високому рівні [5, с.24]. У свою чергу, це забезпечує підвищення якості підготовки кадрів вищої кваліфікації. Водночас, інноваційна діяльність є джерелом залучення додаткових фінансових коштів, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності ЗВО. Таким чином, залучення в інноваційну діяльність викладачів закладу вищої освіти підвищує якість надаваних освітніх послуг. Вузівська система управління повинна бути здатною управляти не тільки фазою концептуального вирішення проблеми на основі результатів фундаментальних і пошукових наукових досліджень, отриманих патентів, а й повним інноваційним циклом: від ідеї до створення готового продукту, його тиражування та передачі на ринок.

Значущість виділення інноваційної діяльності в якості особливої предметності управління освітою підкреслюють провідні науковці [9, с.197]. Визначити умови, що впливають на ефективність інноваційної діяльності у ЗВО. До таких умов належать інноваційне середовище, точніше 0 формування та регулювання стану інноваційного середовища організації. З точки зору методології менеджменту інноваційне середовище організації це сукупність умов зовнішнього (навколишнього) і внутрішнього середовища, склад яких визначається в цілому предметною областю функціонування об'єкта управління. До ключових внутрішніх чинників належать соціально-психологічні особливості колективу, інноваційна політика керівництва, структуру міжособистісних відносин тощо. У педагогічних дослідженнях частіше говорять про освітнє середовище, підкреслюючи його роль у розвитку особистості [10, с.737].

Висновки. Процес управління інноваціями у ЗВО доцільно розглядати як інноваційну діяльність, що відбивається в сукупності процесів: навчально-науково-інноваційного процесу і стратегічного процесу формування людського потенціалу. Ключовим людським капіталом в ЗВО є викладачі. Відтак, очевидно, що ефективність інноваційної діяльності забезпечується, якщо викладачі мотивовані, у них сформована

готовність до інноваційної діяльності, здатні зняти причини опору, тобто викладачі залучені в інноваційну діяльність. **Подальші дослідження** можуть бути

пов'язані з питаннями міжвузівської взаємодії під час реалізації інновацій і освітньому процесі ЗВО та залучення викладачів до цієї діяльності.

Список використаної літератури

1. Бацула Н.В., Кривченко Г.Ю. Управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/22211/1/УПРАВЛІННЯ%20ІННОВАЦІЙНОЮ%20ДІЯЛЬНІСТЮ%20ЗАКЛАДІВ%20ЗАГАЛЬНОЇ%20СЕРЕДНЬОЇ%20ОСВІТИ.pdf> (дата звернення: 10.03.2022 р.).
2. Бондар Д.В. Теоретичні засади інноваційних механізмів державного управління підготовкою управлінських кадрів в сфері вищої освіти: монографія. Харків: Оберіг, 2013. 144 с.
3. Домбровська С.М. Болонський процес, як один з напрямів державного реформування освіти. *Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу. Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України»*: зб. наук. пр./Нац. академія пед. наук України. Київ: Вид-во «Педагогічна преса». 2012. №3. С.124-126.
4. Надточій С.М. Формування готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в зсо як педагогічна проблема: теоретичний огляд. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2021. № 1 (21). С.293–299.
5. Сидоренко В.В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком*. 2016. № 7–8(48). С.22–29.
6. Сипченко Валерій, Климова Валентина Управління інноваційними процесами у закладах вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. №. 4 (96). С. 139–154.
7. Старостіна А. О. Використання інтелектуальної власності науковців університету в рамках концепції відкритих інновацій: можливості і ризики для України. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Економіка»*. 2013. Випуск 144. С. 47–51.
8. Ткаченко В.П. Інноваційна діяльність у закладах освіти. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 10. С.44–46.
9. Bovill C., Cook-Sather A., Felten P., Millard L., Moore-Cherry N. Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*. 2017. № 71 (2). P.195–208.
10. Gast I., Schildkamp K., van der Veen J.T. Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*. 2017. № 87 (4). P.736–767.
11. Koehler M.J., Mishra P., Kereluik, K., Shin T.S., Graham C.R. The technological pedagogical content knowledge framework. In *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Springer, 2016. P.101-111.
12. Ridey N., Tolochko S. Methodology of expert assessment of the results of cognition, programs and development plans. *Collective monograph: Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*. 2017. Volume 3. P.170–189.
13. Watty K., McKay J., Ngo L. Innovators or inhibitors? Accounting faculty resistance to new educational technologies in higher education. *Journal of Accounting Education*. 2016. № 36. P.1–15.
14. Webster L., Whitworth A. Power and resistance in informed learning. *Advances in Librarianship*. 2019. № 46. P.115–131.

References

1. Batsula, N.V., & Kryvchenko, H.Yu. (2018) Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Management of innovation activities of general secondary education]. <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/22211/1/УПРАВЛІННЯ%20ІННОВАЦІЙНОЮ%20ДІЯЛЬНІСТЮ%20ЗАКЛАДІВ%20ЗАГАЛЬНОЇ%20СЕРЕДНЬОЇ%20ОСВІТИ.pdf> [in Ukrainian].
2. Bondar, D.V. (2013). *Teoretychni zasady innovatsiinykh mekhanizmiv derzhavnogo upravlinnia pidhotovkoiu upravlinskykh kadrov v sferi vyshchoi osvity* [Theoretical principles of innovative mechanisms of public administration training of management personnel in the field of higher education]. Oberih. [in Ukrainian].
3. Dombrovska, S.M. (2012). Bolonskyi protses, yak ody z napriamiv derzhavnogo reformuvannia osvity [Bologna process, as one of the directions of state reform of education]. *Evropeiska intehtatsiia vyshchoi osvity Ukrainy u konteksti Bolonskoho protsesu*, 3, 124–126. [in Ukrainian].
4. Nadtochii, S.M. (2021). Formuvannia hotovnosti uchasykyv osvitnoi diialnosti do upravlinnia innovatsiinykh protsesamy v zso yak pedahohichna problema: teoretychnyi ohliad [Formation of readiness of participants of educational activity to management of innovative processes in zso as a pedagogical problem: theoretical review]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia»*. *Pedahohichni nauky*, 1 (21), 293–299. [in Ukrainian].
5. Sydorenko, V.V. (2016). Innovatsiini napriamy naukovy-metodychnoho suprovodu profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykyv u systemi pisladiplomnoi osvity [Innovative directions of scientific and methodological support of professional development of teachers in the system of postgraduate education]. *Informatsiinyi zbirnyk dlia dyrektora shkoly ta zavduiuchoho dytiachym sadkom*, 7–8(48), 22–29. [in Ukrainian].
6. Sypchenko, V., & Klymova, V. (2018). Upravlinnia innovatsiinykh protsesamy u zakladakh vyshchoi osvity [Management of innovation processes in higher education institutions]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 4 (96), 139–154. [in Ukrainian].
7. Starostina, A.O. (2013). Vykorystannia intelektualnoi vlasnosti naukotsiv universytetu v ramkakh kontseptsii vidkrytykh innovatsii: mozhlyvosti i ryzyky dlia Ukrainy [The use of intellectual property of university scientists in the concept of open innovation: opportunities and risks for Ukraine]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia: Ekonomika*, 144, 47–51. [in Ukrainian].
8. Tkachenko, V.P. (2018). Innovatsiina diialnist u zakladakh osvity [Innovative activities in educational institutions]. *Investysii: praktyka ta dosvid*, 10, 44–46. [in Ukrainian].
9. Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2017). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71 (2), 195–208.
10. Gast, I., Schildkamp, K., van der Veen, J.T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87 (4), 736–767.
11. Koehler, M.J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T.S., & Graham, C.R. (2016). The technological pedagogical content knowledge framework. Springer.
12. Ridey, N., & Tolochko, S. (2017). Methodology of expert assessment of the results of cognition, programs and development plans. *Collective monograph: Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*, 3, 170–189.
13. Watty, K., McKay, J., & Ngo, L. (2016). Innovators or inhibitors? Accounting faculty resistance to new educational technologies in higher education. *Journal of Accounting Education*, 36, 1–15.

14. Webster, L., & Whitworth, A. (2019). Power and resistance in informed learning. *Advances in Librarianship*, 46, 115–131.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Savitska Victoriia

Candidate of Pedagogical Sciences
Senior Lecturer at the Department of Educology and Pedagogy
West Ukrainian National University, Ternopil, Ukraine

Bodnaruk Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ternopil, Ukraine

PROVIDING THE INNOVATIVE PEDAGOGICAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THE REQUIREMENT OF TIME

Abstract. The list of tasks of modern higher education includes a disclosure of the potential of all participants in the pedagogical process, giving them opportunities to express their creative abilities. This change in the role of education in society has led to a significant part of innovation processes. To implement measures to manage the innovation activities of higher education institutions, it is necessary to define the list of tasks clearly, the solution of which will contribute not only to the development of innovation activities, but also to profit. The purpose of the article is a general description of the problem of ensuring the effectiveness of the innovation process in higher education institutions through the implementation of appropriate management actions. The study of the effectiveness of the management of innovative pedagogical processes in higher education institutions (HEI) involved the use of several methods of scientific and empirical knowledge. The use of the method of analysis of the current state of management and functioning of the innovation process in the free economic zone made it possible to decompose the research material into units, to study the separate parts of the elements. In turn, the application of the synthesis method allowed the connection of the individual parts of knowledge as a whole, which was reflected in some conditions that affect the effectiveness of innovation in the free economic zone. The organization and management of the innovation process in higher education require qualified managers and teacher-implementers. Problems of innovation management in HEI are studied in various fields of science, where the basic concepts are defined: «innovation environment of HEI», «innovation activity in HEI». The university management system must be able to manage not only the phase of conceptual solution based on the results of basic and exploratory research, patents but also the full innovation cycle: from idea to creation of the finished product, its replication and marketing. The conditions influencing the efficiency of innovation activity in the free economic zone are determined: creation and regulation of the state of the organization's innovation environment; innovation management policy; structure of interpersonal relations, etc.

Key words: innovation process, the institution of higher education, educational process, innovative educational process.

УДК 373.22/.24:316.614-053.4(045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.260-263

Соловей Юлія Олександрівна

доктор філософії

кафедра дошкільної освіти

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

м. Черкаси, Україна

solovey_yula@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-4778-7640>

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Мета статті полягає у визначенні теоретичних основ успішної соціальної адаптації дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, систематизація, порівняння, моделювання та узагальнення – для опрацювання наукових джерел, з теоретичних основ соціальної адаптації дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Основні результати дослідження полягають у тому, що в статті проаналізовано процес соціальної адаптації дитини дошкільного віку; узагальнено позитивні та негативні особливості перебування дитини в закладі дошкільної освіти; схарактеризовано основні критерії успішної соціальної адаптації; виокремлено умови, що сприяють позитивній соціальній адаптації дитини дошкільного віку в закладі дошкільної освіти; зроблено висновки та подано рекомендації для вихователів щодо особливостей процесу соціальної адаптації дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: соціальна адаптація, розвиток, дитина дошкільного віку, педагог, заклад дошкільної освіти.

Вступ. Першою ланкою системи неперервної освіти є дошкільна освіта, яка у симбіозі з сімейним вихованням закладає основи соціального та культурного розвитку особистості та забезпечує формування низки ключових компетентностей. Розглядаючи взаємозв'язок процесу соціалізації та процесу адаптації, науковці наголошують на розумінні адаптації як одного з видів взаємодії суспільства та його членів. Сьогодні ми бачимо, що питання всебічного розвитку підростаючого покоління не втрачає свого значення і як ніколи є актуальним.

В цьому контексті діти дошкільного віку потребують особливої уваги, оскільки саме в цьому віці закладаються основи майбутнього життя, духовно-моральний фундамент особистості, формуються перші безцінні навички взаємодії з суспільством. Дошкільний вік є чутливим до формування та розвитку найважливіших психічних утворень, які призводять до майбутнього успіху чи невдачі особистості. Вагому роль у процесі соціальної адаптації дитини відіграє сім'я. Інколи, самостійно сім'я не в змозі повністю забезпечити повноцінний розвиток індивідуума, в цьому випадку на заклади дошкільної освіти припадає непросте завдання розвитку адаптивності дітей та підготовки їх до подальшої соціалізації. Для розв'язання цієї проблеми потрібна оптимізація освітнього процесу, практичне використання усіх наявних можливостей та інноваційних способів роботи з дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальна адаптація – це комплексний показник стану людини, що відображає здатність виконувати певні біологічні та соціальні функції, а саме: рівнозначне усвідомлення навколишньої дійсності; рівноцінні стосунки з іншими людьми; вміння працювати, вчитися, організовувати дозвілля та відпочинок; стійкість поведінки, що відповідає рольовим очікуванням інших.

Сучасними дослідженнями проблем соціальної адаптації дітей дошкільного віку займаються такі вітчизняні науковці як, Н.Аксаріна, Н.Ватутіна, Л.Галігузова, Л.Голубева, Т.Жаровцева, Л.Кравчук, О.Кононко, І.Куркіна, С.Литвиненко, С.Мещерякова, Т.Науменко, І.Печенко, Л.Царегородцева,

О.Шаталова, Ж.Юзвака та інших.

Науковці І.Дубровіна, А.Рузська, Т.Науменко, С.Нечай у своїх працях розглядають адаптацію дітей-сиріт до умов дитячого будинку. Учена С.Курінна, у своїх наукових доробках, зосереджує увагу на особливостях соціалізації дітей 6-7 років у різних умовах життєдіяльності. Дослідник Л.Кравчук аналізує основні процеси, які можуть відбуватися з дітьми в процесі адаптації дитини в умовах закладу дошкільної освіти (фізіологічне пристосування систем організму до нового режиму дня, психічних і фізичних навантажень; формування нових способів і прийомів навчальної діяльності; емоційна оцінка змін в оточенні як комфортних або дискомфортних і відповідне регулювання поведінки) [1, с.4]. Науковиця О.Шаталова звертає увагу суспільства у своїх роботах на проблеми, що можуть виникати в процесі звикання дитини до нових умов життя (плаксивість, емоційна напруженість, збентеженість, зниження апетиту, зміни у поведінці, апатія, небажання спілкуватися з однолітками тощо) [2, с.326-329]. Учені О.Кононко, С.Литвиненко, І.Печенко вважають, що «особистість настільки соціальною успішною, наскільки вона адаптивна, адже за кожною соціальною роллю, функцією стоять певні нормативи, а простір соціальних відносин – середовище, у якому особистість адаптується» [3, с.9].

Питання адаптації особистості цікавлять велику кількість науковців. Багато досліджень присвячено питанню соціальної адаптації дітей до умов навколишнього середовища. На сучасному етапі модернізації дошкільної освіти актуальними залишаються питання соціальної адаптації дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних основ успішної соціальної адаптації дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, систематизація, порівняння, моделювання та узагальнення – для опрацювання наукових джерел, з теоретичних основ соціальної адаптації дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної

освіти.

Виклад основного матеріалу. Індивід формується і розвивається під впливом багатьох факторів, до яких належать об'єктивні та суб'єктивні, природні та соціальні, внутрішні та зовнішні, незалежні та залежні від волі та свідомості людей, які діють стихійно чи відповідно до конкретних цілей. Становлення соціальної особистості, відбувається внаслідок взаємодії навколишнього середовища та системи освіти. В оточенні людина соціалізується. З одного боку, індивід отримує соціальний досвід, цінності, норми та установки суспільства та соціальної групи, до якої він належить, з іншого боку, він активно входить у систему соціальних відносин і, таким чином, отримує соціальний досвід [4].

Людина стає соціальним суб'єктом тільки в процесі спілкування, взаємодії з іншими людьми, тобто в процесі соціалізації особистості та адаптації до умов навколишнього середовища. Поняття «адаптація» являє собою природний розвиток адаптаційних можливостей людини в різних умовах середовища його життєдіяльності або в певних умовах (наприклад, в ЗДО (закладі дошкільної освіти), класі, групі, на відпочинку тощо). Адаптація дозволяє людині забезпечувати свою природну самореалізацію, соціалізацію. Для дитини, наприклад, це соціалізація в умовах, які для неї виявляються найбільш сприятливими. Це може бути сім'я, ЗДО, школа. Адаптація – це безперервний процес, який супроводжує особистість впродовж усього її існування. Вчені характеризують адаптацію як пристосувальний механізм до умов соціуму з метою підтримки рівноваги у суспільстві. Також, під адаптацією розуміють динамічне явище, яке має свої етапи, одним з таких етапів є дезадаптація (викривлена адаптація) [5].

Поняття «соціалізація дитини» ми розглядаємо як процес, який починається з народження дитини та формується переважно сімейними правилами та цінностями, на прикладі поведінки батьків, бабусь і дідухів, кола друзів, сім'ї, суспільства в цілому. У цьому процесі дитина є активним учасником, вона є «творцем» у формуванні та розвитку своєї особистості з її психосоціальними властивостями та якостями. Спілкування з дітьми відповідного віку допомагає дитині формувати свою самооцінку [6]. Соціалізація є нескінченним процесом, який супроводжує людину впродовж усього життя. Для процесу соціалізації притаманною є постійна зміна перемог та поразок, що супроводжується вдосконаленням людської особистості [7].

У контексті теми дослідження варто розглянути терміносполуку соціально-особистісний розвиток». Соціально-особистісний розвиток у довідкових джерелах схарактеризовано як розвиток у дитини твердого ставлення до себе та оточуючих. Нині найважливішим підґрунтям соціально-особистісного розвитку дитини є її позитивна віддача у соціум та впевненість у собі [8]. Спільна діяльність вихователів та дошкільників має бути спрямована на те, щоб спонукнути дитину знайти своє місце в серед однолітків та бути активною у різноманітних соціальних стосунках. Спрямованість діяльності такого характеру забезпечить розвиток у дітей нового рівня самосвідомості, вирішення питань соціально-морального розвитку [9].

Основними характеристиками, що визначають успішний соціальний розвиток особистості є: позитивне ставлення дитини до себе (відповідна самооцінка, усталена впевненість у собі, впевненість у собі); позитивне ставлення до інших людей (відповідні міжособистісні стосунки з дорослими та одно-

літками, побудовані на основі співпраці, взаєморозуміння); ціннісна орієнтація; навички спілкування (відповідне спілкування з дорослими та однолітками); соціальні навички (відповідна поведінка в різних ситуаціях) [10].

Для того, щоб розвинути широкий набір соціальних навичок, дитина повинна набути досвіду спілкування в різних соціальних спільнотах, а батьки повинні делікатно направляти її в ті сфери, в яких вона повинна набути свій соціальний досвід. Однак, батьки часто змушені працювати цілими днями і залишати дитину в ЗДО. Заклад дошкільної освіти стає головним джерелом знань про світ та стосунки в ньому [11]. Ми вважаємо, що соціалізація в ЗДО спрямована на те, щоб навчити дітей слідувати встановленому порядку та ієрархії, навчити критично мислити, вміти вибудовувати нестандартні ідеї та мати творчі здібності. Щоб соціальна адаптація дитини мала позитивний характер батькам необхідно усвідомити важливість своєї ролі в соціалізації дитини та активно брати участь у цьому процесі.

Пристосування дитини до умов закладу дошкільної освіти проходить у кожного дошкільника індивідуально. Адаптація дітей раннього віку проходить в межах 7-15 днів, діти молодшого дошкільного віку можуть адаптуватися до ЗДО впродовж 2-3 тижнів, а старші дошкільники впродовж 1 місяця. Якщо вихователь констатує у дитини «стійкий адаптаційний синдром» – це може вказувати про низький рівень готовності дитини розлучатися з батьками на тривалий період часу впродовж дня. Сьогодні, основним завданням соціалізації дитини є розвиток інтелектуальних можливостей, набуття практичних навичок і елементів грамотності в процесі режимних моментів та освітнього процесу зокрема. Варто зауважити, що освітній процес є провідним фактором, що сприяє соціалізації дитини дошкільного віку [12].

Проаналізувавши літературні джерела, ми виділили позитивні та негативні особливості перебування дитини в ЗДО. Відтак, позитивними особливостями є: ЗДО є професійним самостійним підрозділом системи освіти, що забезпечує належні умови для розвитку та виховання дітей; ЗДО при виконанні своїх основних функцій (захисна, соціальна, виховна, розвиваюча), створює у дітей внутрішнє психологічне ставлення до переходу на наступний етап життя; метою перебування дитини в ЗДО є підтримка дітей у їхній багатогранній діяльності та гармонійний розвиток; дитина оточена розумінням, повагою, любов'ю та довірою; реалізація індивідуальних умінь та навичок дитини; створення спокійної атмосфери, що забезпечує емоційну стабільність дитини; індивідуальне та вікове формування фізичних, соціальних та інтелектуальних здібностей; різноманітність видів діяльності відповідно до віку та рівня розвитку дитини; дитина постійно перебуває у відповідному соціальному середовищі [13]. Негативні особливості: дитина будує свій соціальний досвід на основі цілоденного перебування в обмеженому просторі в компанії таких самих дітей та дорослих; режим дня суворо регламентований, і дитина має обмежений вибір видів діяльності та ігор; дотримання певних єдиних правил та дисципліни; час взаємодії з однолітками обмежений за рахунок контрольованої діяльності.

Отож ми бачимо, що позитивних особливостей для дитини від тривалого перебування в ЗДО все ж більше аніж негативних. Ми вважаємо, що соціальна адаптація дитини буде ефективнішою в умовах закладу дошкільної освіти.

У проаналізованих нами літературних джерелах

вирізняють два головні критерії успішної соціальної адаптації – внутрішній комфорт і зовнішня доцільність поведінки. Педагоги ЗДО повинні створити відповідні умови, щоб дитині в цей період комфортно було відвідувати ЗДО [14]. На жаль, коли не створено умови для успішної адаптації, у деяких випадках, може виникати дезадаптація. Дезадаптація – порушення адаптації особистості до змін соціуму [15]. Дуже вагома ознака дезадаптації – зміна міміки, жестів, поведінки і манер дитини [16].

Проаналізувавши інформаційні джерела, ми виокремили умови, що сприяють позитивній соціальній адаптації дитини дошкільного віку в межах закладу дошкільної освіти: 1. Створення емоційно-дружньої атмосфери в групі. 2. Створення атмосфери довіри. 3. Систематична організація ігрової діяльності. 4. Цілеспрямована робота з батьками.

Проведене дослідження дає нам змогу надати рекомендації для вихователів щодо особливостей процесу соціальної адаптації дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Таким чином, вихователям варто: використовувати елементи лікувальної фізкультури (обійми, теплі зустрічі тощо); використовувати музичний супровід під час різних режимних моментів; проводити релаксаційні ігри з використанням піску, води; застосовувати казкотерапію; застосовувати ігрові методи взаємодії з дитиною; інформувати батьків про адаптаційні характеристики кожної дитини на основі адаптаційних карток; використовувати різноманітні форми роботи з батьками: консультування, розробка інформацій-

них листів про особливості адаптації дітей, папок-пересувок; бесіди тощо; створювати умови для виникнення у дітей потреби у різних видах діяльності (малювання, ліплення, перегляд малюнків, догляд за рослинами та тваринами тощо).

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки, про те що батькам та педагогам необхідно створити у дитини позитивне ставлення та бажання ходити в заклад дошкільної освіти. Дитина завжди потребує емоційної підтримки дорослих. Вважаємо, що заклад дошкільної освіти є серйозним викликом у житті дитини, який робить її активним суб'єктом соціального буття.

Важливою частиною процесу адаптації дитини є взаємодія ЗДО з родинами дітей. Вихователь – професіонал, який використовуючи власні практичні навички та теоретичні знання може з легкістю сприяти уповільненню негативних емоційних станів дитини в період адаптації. В цей період педагог має проявляти любов, уважність та чуйність до дітей, обов'язково спостерігати й аналізувати рівень розвитку дошкільників та керувати їхньою поведінкою під час труднощів, які можуть виникати у процесі соціальної адаптації.

Перспективи подальших розвідок в досліджуваній нами проблемі вбачаємо у подальшому вивченні психологічних механізмів, показників соціальної адаптації дітей дошкільного віку та дослідженні закордонного досвіду особливостей процесу соціальної адаптації дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Кравчук Л. Особливості шкільної адаптації першокласників. *Сучасна школа України*. 2013. № 9 (261). С.4–17.
2. Шаталова О.В. Адаптація дітей раннього віку до умов дитячого навчального закладу. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. № 14. С.326–329
3. Захарова Н.М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору: монографія. Донецьк: Ноулідж, 2010. 218 с.
4. Гладка М. Ситуація успіху як умова соціалізації дитини. *Управління освітою*. 2013. № 19. С.6–11
5. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика. Запоріжжя: Просвіта, 2008. 230 с.
6. Гурковська Т. Вперше до дитсадка. *Дошкільне виховання*. 2001. № 11–12. С.3–4
7. Доманюк О.М. Вплив сім'ї на процес соціалізації дітей дошкільного віку. *Наукові записки*. 2011. Вип. 1. С.115–118
8. Дуткевич Т. Дитяча психологія: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
9. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебнік С.Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: навч. посіб. Київ: ІЗМН, 2005. 234 с.
10. Соціологія: підручник / За заг. ред. В.П.Андрущенка. Київ, Харків: Єдинорог, 2001. 435 с.
11. Психологічна діагностика і корекція особистості важковиховуваних дітей і підлітків: навч. посіб. / за ред. О.Г.Антонова-Турченко. Київ: ІЗМН, 2005. 245 с.
12. Капська А.Й. Соціальна педагогіка: підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
13. Погодіна М. Я. Я тепер – школяр! Проходження процесу соціалізації дитини на початку навчання в школі. *Розкажіть онуку*. 2010. № 4. С.32–34
14. Павелків Р., Цигипало О. Дитяча психологія: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2011. 373 с.
15. Стреш Л.В. Сходники адаптації дітей раннього віку. Київ: Шк. світ, 2009. 128 с.
16. Ясінська Х. Адаптація дітей раннього віку до перебування в ДНЗ. *Психолог дошкілля*. 2007. №4 (21). С.5–7

References

1. Kravchuk, L. (2013). Osoblyvosti shkilnoi adaptatsii pershoklasnykiv [Features of school adaptation of first-graders]. *Suchasna shkola Ukrainy*, 9 (261), 4–17. [in Ukrainian].
2. Shatalova, O.V. (2013). Adaptatsiia ditei rannoho viku do umov dytiachoho navchalnoho zakladu [Adaptation of young children to the conditions of children's educational institution]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*, 14, 326–329. [in Ukrainian].
3. Zakharova, N.M. (2010). *Adaptatsiia ditei doshkilnoho viku do suchasnoho sotsialnoho prostoru* [Adaptation of preschool children to modern social space]. Noulidzh [in Ukrainian].
4. Hladka, M. (2013). Sytuatsiia uspiokhu yak umova sotsializatsii dytyny [The situation of success as a condition of socialization of the child]. *Upravlinnia osvitoiu*, 19, 6–11 [in Ukrainian].
5. Bohush, A. & Havrysh, N. (2008). *Doshkilna linhvodydaktika* [Preschool language didactics]. Prosvita [in Ukrainian].
6. Hurkovska, T. (2001). Vpershe do dytsadka [First time to kindergarten]. *Doshkilne vykhovannia*, 11–12, 3–4 [in Ukrainian].
7. Domaniuk, O.M. (2011). Vplyv sim'i na protses sotsializatsii ditei doshkilnoho viku [The influence of the family on the socialization of preschool children]. *Naukovi zapysky*, 1, 115–118 [in Ukrainian].
8. Dutkevych, T. (2012). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]. Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
9. Koval, L.H., Zvereva, I.D., & Khlebnik, S.R. (2005). *Sotsialna pedahohika. Sotsialna robota* [Social pedagogy. Social work]. IZMN [in Ukrainian].
10. Andrushchenko, V.P. (2001). *Sotsiologhiia* [Sociology]. Yedynoroh [in Ukrainian].
11. Antonova-Turchenko, O.H. (2005). *Psykholohichna diahnozyka i korektsiia osobystosti vazhkovykhovuvanykh dkhtei i pidlitkiv* [Psychological diagnosis and correction of personality of difficult-to-educate children and adolescents]. IZMN [in Ukrainian].
12. Kapska, A.Y. (2003). *Sotsialna pedahohika* [Social pedagogy]. Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

13. Pohodina, M.Ya. (2010). Ya teper – shkoliar! Prokhozhenia protsesu sotsializatsii dytyny na pochatku navchannia v shkoli [I am now a schoolboy! Walking through the process of socialization of children on the cob of learning at school]. *Rozkazhit onuku*, 4, 32–34. [in Ukrainian].
14. Pavelkiv, R. & Tsyhypalo, O. (2011). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]. Akademvydav [in Ukrainian].
15. Strezh, L.V. (2009). *Skhodynky adaptatsii ditei rannoho viku* [Steps of adaptation of children of early age]. Shkilnyi svit [in Ukrainian].
16. Yasinska, Kh. (2007). Adaptatsiia ditei rannoho viku do perebuvannia v DNZ [Adaptation of young children to stay in preschool]. *Psykholog doskillia*, 4 (21), 5–7 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Solovei Yuliia

Doctor of Philosophy

Department of Preschool Education

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. The purpose of the article is to determine the theoretical foundations for the successful social adaptation of preschool children in the conditions of preschool education. To solve the tasks set, a set of research methods was used: theoretical – analysis, synthesis, systematization, comparison, modeling and generalization – to study scientific sources, from the theoretical foundations of social adaptation of preschool children in the conditions of a preschool education institution. The main results of the study are that the article analyzes the process of social adaptation of a child of preschool age; the positive and negative features of a child's stay in a preschool education institution are summarized; the main criteria for successful social adaptation are characterized; the conditions conducive to the positive social adaptation of a child of preschool age in an institution of preschool education are highlighted; conclusions are drawn and recommendations are given for educators regarding the features of the process of social adaptation of preschool children in the conditions of preschool education. It was found that the individual is formed and developed under the influence of many factors, which include objective and subjective, natural and social, internal and external, independent and dependent on the will and consciousness of people who act spontaneously or in accordance with specific goals. It is confirmed that the formation of social personality is due to the interaction of the environment and the education system. It is established that the main characteristics that determine the successful social development of the individual are: a positive attitude of the child to himself; positive attitude towards other people; value orientation; communication skills; social skills.

Key words: social adaptation, development, preschool child, teacher, preschool institution.

УДК 378.147+37.018.43
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.264-268

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

ОЧНА ТА ЗАОЧНА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙНОГО, ЗМІШАНОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПОГЛЯДИ СТУДЕНТІВ, АСПІРАНТІВ, ВИКЛАДАЧІВ

Анотація. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю пошуку співвідношення традиційного та дистанційного навчання для очної та заочної форми здобуття вищої освіти. Метою статті є дослідження поглядів студентів, аспірантів, викладачів щодо очної та заочної форми здобуття вищої освіти у контексті використання традиційного (аудиторного, віч-на-віч), змішаного та дистанційного навчання в умовах класичного університету. Методи дослідження: теоретичні – з метою огляду наукових праць, формулювання висновків проведеного дослідження тощо (аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та ін.); емпіричні – розроблення питань та проведення онлайн опитування, педагогічне спостереження; математичні – для обробки отриманих результатів із використанням комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 23. Результати дослідження: проведено онлайн опитування 1373 респондентів у 2020 р. та 443 – у 2021 р. Студенти бакалаврату та магістратури однакового року опитування висловлюють подібні погляди щодо вибору моделі організації навчання для очної та заочної форми здобуття вищої освіти. Порівняння більшості інших груп респондентів показує статистично значущу відмінність ($p \leq 0,05$) у таких поглядах. В усіх випадках для заочної форми порівняно з очною респонденти пропонують більше використовувати змішане та дистанційне навчання.

Ключові слова: очна/заочна форма здобуття освіти, традиційне (аудиторне, віч-на-віч) навчання, змішане навчання, дистанційне навчання.

Вступ. Розвиток сучасної освіти зумовлений широким використанням інформаційно-комунікаційних технологій, які суттєво покращують умови викладання та учіння, а також контролю результатів навчання, наприклад: онлайн навчання [9], комп'ютерно орієнтоване тестування [4; 8] тощо. Як наслідок, традиційне аудиторне навчання віч-на-віч зазнає змін шляхом включення елементів дистанційного навчання онлайн (синхронне навчання) та офлайн (асинхронне навчання), тобто, набуває поширення змішане навчання [3]. Змішане навчання сприяє покращенню здобуття освіти, зростає кількість джерел інформації [6].

Суттєве прискорення розвитку змішаного навчання можемо спостерігати в останні роки через світову пандемію, а використання дистанційного навчання набуває ваги у теперішній час в умовах воєнного стану в Україні у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації проти України. Дослідження показує, що очна та заочна форми здобуття вищої освіти є основними в Україні. Оскільки в сучасних умовах значного поширення набуває змішане навчання як інтеграція традиційного аудиторного та дистанційного навчання, відповідно теоретичне та практичне значення має пошук оптимального співвідношення між ними у випадку очної та заочної форми.

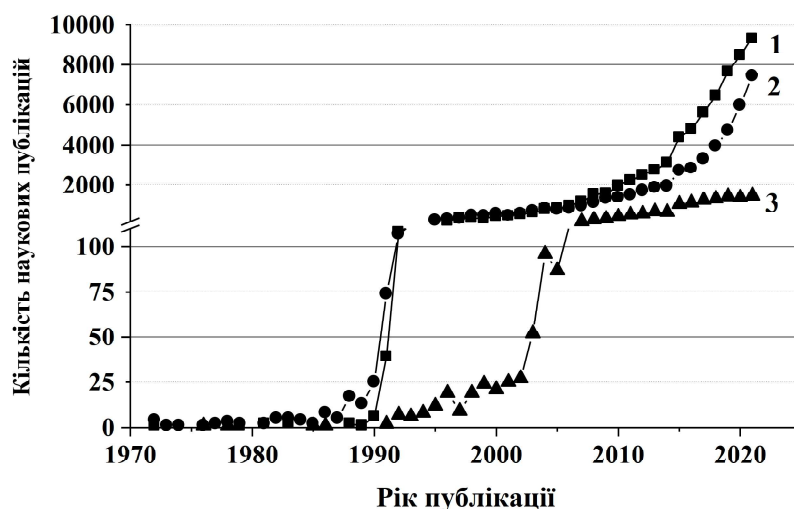


Рис. 1. Динаміка публікацій, згідно Web of Science (topic), в яких використано ключові поняття «face-to-face learning» (1), «distance learning» (2), «blended learning» (3).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій з даної проблематики щодо вибору моделі організації навчання дає можливість виокремити ключові поняття, які найбільш часто використовують автори відповідних праць: «традиційне/аудиторне/віч-на-віч навчання (traditional/classroom/face-to-face learning/дали F2FL)», «змішане навчання (blended learning/дали BL)», «дистанційне навчання (distance learning/дали DL)» «онлайн навчання (online learning)», «електронне навчання (e-learning)», «комп'ютерно орієнтоване навчання (computer-based learning)» та інші. Наприклад, K.J. Spring, C.R. Graham [7] провели огляд праць щодо BL з семи різних регіонів світу, аби вивчити поширеність термінів *blended* and/or *hybrid* та суміжних. Вчені встановили, що для характеристики змішаного навчання спочатку використовували поняття «гібрид/hybrid», а термін «blended» почав поширюватися з 2003 р. і наразі є домінуючим.

На основі проведеного нами пошуку наукових праць за ключовими словами (F2FL, DL, BL) в системі Web of Science (topic, searches title, abstract, author keywords) за період 1972-2021 (до 06.02.2022) нами

виявлено (рис. 1), що упродовж 1972-2021 рр. увага науковців більше спрямована на дослідження F2FL (крива 1) та DL (крива 2), а BL приділяється менше уваги. Наприклад, станом на 06.02.2022 70672 праць присвячено F2FL (<https://cutt.ly/XDqjdLa>), 51678 праць – DL (<https://cutt.ly/bDqjZ8Q>); 13416 – BL (<https://cutt.ly/TDqjMsg>). На початку 90-х років суттєво зростає увага дослідників до проблематики F2FL і DL, а на початку 2000-х років до BL.

Згідно [1, с. 22], дистанційні (або онлайн) технології є основою для взаємодії суб'єктів освітнього процесу як у змішаному навчанні, так і в дистанційному. В дистанційному навчанні опосередкована взаємодія суб'єктів засобами онлайн-технологій є визначальною. Змішане навчання є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що поруч із онлайн-технологіями спирається також і на безпосередню взаємодію між студентами та викладачами в аудиторії. У табл. 1 наведено основні моделі організації навчання залежно від онлайн складової на прикладі класифікації навчальних курсів, які узагальнили I.E. Allen, J. Seaman [2].

Таблиця 1.

Класифікація навчальних курсів залежно від обсягу онлайн змісту

Обсяг онлайн змісту, у %	Тип курсу	Характеристика
0	Традиційний (Traditional)	F2FL в усній або письмовій формі, інформаційно-комунікаційні технології не використовуються, асинхронна взаємодія відсутня
1-29	Веб допоміжний (Web Facilitated)	F2FL з використанням веб-технологій для полегшення навчання (система управління курсом, веб-сторінки для публікації навчальної програми, завдань тощо)
30-79	Змішаний / гібридний (Blended/Hybrid)	Поєднання онлайн навчання та F2FL
80+	Онлайн (Online)	Переважно або повністю має місце онлайн навчання; F2FL використовується в окремих випадках

В умовах пандемії Covid-19 багато закладів освіти використовують дистанційне навчання, аби зберегти професійну підготовку. Вчені S. Flynn, J. Collins, L. Malone [5] описують досвід організації заочної форми здобуття освіти в Технологічному інституті в Ірландії, а також підкреслюють необхідність урахування поглядів студентів щодо проблем і можливостей дистанційного навчання.

Отже, зазначені вище моделі навчання залежно від онлайн складової можна розглядати у контексті **невирішеної раніше частини загальної проблеми пошуку** співвідношення традиційного та дистанційного навчання під час організації очної та заочної форми здобуття освіти в вищій школі.

Метою статті є дослідження поглядів студентів, аспірантів, викладачів щодо організації очної та заочної форми здобуття освіти у контексті використання традиційного (аудиторного, віч-на-віч), змішаного та дистанційного навчання в умовах класичного університету.

Завдання дослідження: з'ясувати стан проблеми співвідношення традиційного (аудиторного, віч-на-віч), змішаного та дистанційного навчання в наукових джерелах (наведено вище); провести опитування учасників освітнього процесу в державному вищому навчальному закладі «Ужгородський національний університет» (далі УжНУ), аби виявити їх погляди щодо організації очної та заочної форми здобуття освіти у контексті використання традиційного (аудиторного, віч-на-віч), змішаного та дистанційного навчання.

Методи дослідження: теоретичні – з метою огляду наукових праць, формулювання висновків проведеного дослідження тощо (аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та ін.); емпіричні – розроблення питань та проведення онлайн опитування, педагогічне спостереження; математичні – для обробки отриманих результатів із використанням комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 23.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження проводили на базі УжНУ. Використовували авторську анкету «Ставлення до дистанційного навчання». До опитування у 2020 р. долучилися 1373 респонденти, з них 1071 студентів, 140 аспірантів, 172 викладачі університету; у 2021 р. – 443 студенти. Онлайн опитування учасників освітнього процесу крім автора проводили магістранти та аспіранти під час виконання навчально-дослідницьких завдань, а отримані результати аналізували під час практичних занять. Результати опитування респондентів наведено на рис. 2.

Позначення: Bc і Mgr – відповідно студенти бакалаврату і магістратури, PhDst (PhD students) – аспіранти, HST (high school teachers) – викладачі вищої школи; 2020 і 2021 – роки проведення опитування; FTL (full-time learning) – очна форма навчання; PTL (part-time learning) – заочна форма навчання.

З метою порівняння отриманих даних для різних вибірок респондентів використано χ^2 -критерій. Під час розрахунку об'єднано відповіді на питання 2-4, які стосуються змішаного навчання. Таким чином, порівнювали три позиції – F2FL (1), BL (2-4), DL

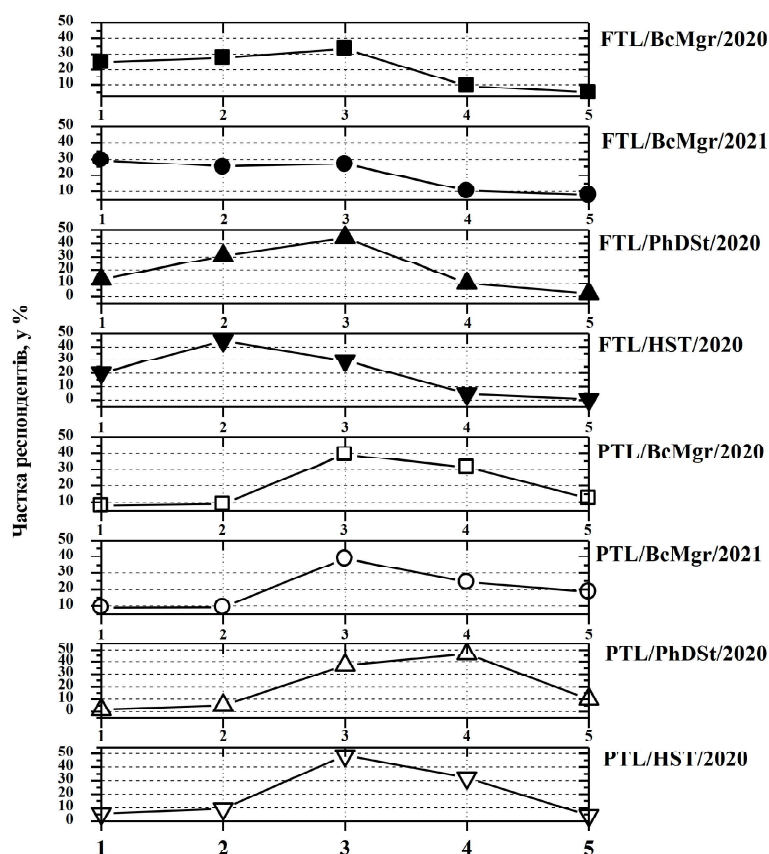


Рис. 2. Відповіді респондентів на питання анкети «Яке поєднання моделей навчання, на Вашу думку, має бути у вищій школі для очної (заочної) форми навчання/здобуття освіти?». Відповідь за п'ятибальною шкалою: 1 (традиційне аудиторне навчання); 2 (переважно традиційне аудиторне навчання); 3 (наполовину); 4 (переважно дистанційне навчання); 5 (дистанційне навчання).

(5). При 95% довірчій ймовірності ($p \leq 0,05$) критичне значення $\chi^2(q = 3 - 1 = 2)$ рівне 5,99. Приймали нульову гіпотезу, згідно якої розходження між вибірками може зумовлюватися випадковими причинами,

тобто вибірки приблизно однакові за отриманими групами показників обрання моделі організації навчання F2FL, BL чи DL у вищій школі.

Розглянемо отримані результати (табл. 2).

Таблиця 2.

Результати статистичного аналізу

№ з/п	Порівнювані вибірки: форма організації навчання/респонденти/рік	χ^2 -критерій (емпіричне значення)
1	FTL/Bc/2020 - FTL/Mgr/2020	4,42
2	FTL/Bc/2021 - FTL/Mgr/2021	1,58
3	FTL/BcMgr/2020 - FTL/PhDSt/2020	13,45
4	FTL/BcMgr/2020 - FTL/HST/2020	9,37
5	FTL/PhDSt/2020 - FTL/HST/2020	4,35
6	PTL/Bc/2020 - PTL/Mgr/2020	1,62
7	PTL/Bc/2021 - PTL/Mgr/2021	2,19
8	PTL/BcMgr/2020 - PTL/PhDSt/2020	9,27
9	PTL/BcMgr/2020 - PTL/HST/2020	11,19
10	PTL/PhDSt/2020 - PTL/HST/2020	7,02
11	FTL/BcMgr/2020 - PTL/BcMgr/2020	132,69
12	FTL/BcMgr/2021 - PTL/BcMgr/2021	69,61
13	FTL/PhDSt/2020 - PTL/PhDSt/2020	20,02
14	FTL/HST/2020 - PTL/HST/2020	19,91
15	FTL/BcMgr/2020 - FTL/BcMgr/2021	9,70
16	PTL/BcMgr/2020 - PTL/BcMgr/2021	10,60

Для груп Вс/Mgr щодо FTL та PTL емпіричні значення χ^2 -критерію 4,42 і 1,62 відповідно для 2020 р. та 1,58 і 2,19 для 2021 р. (табл. 2, п. 1,2,6,7). Таким чином, нульова гіпотеза приймається, достовірність подібності характеристик порівнюваних вибірок Вс/Mgr згідно статистичного χ^2 -критерію дорівнює 95%, тобто, статистично значущих відмінностей нема. Подібні погляди виявлено також у аспірантів та викладачів FTL/PhDSt/2020 - FTL/HST/2020 щодо FTL (п. 5). У всіх інших випадках порівняння окремих груп респондентів розрахунки показують статистично значущі відмінності (табл. 2). Якщо аналізувати погляди студентів однієї і тієї ж вибірки у випадку порівняння FTL та PTL, то отримуємо емпіричні значення критерію χ^2 , які значно перевищують критичні, наприклад, для ВсMgr2020 (132,69), ВсMgr2021 (69,61). Для організації FTL 24,8% студентів ВсMgr2020 пропонують використовувати тільки традиційне аудиторне навчання, 4,9% тільки дистанційне, 70,3% – змішане навчання; відповідно опитування 2021 р. показало аналогічні погляди у 29,3%, 7,9% та 62,8% студентів ВсMgr2021 відповідно. Щодо організації PTL: 8,0% студентів ВсMgr2020 за традиційне аудиторне навчання, 12,4% – дистанційне, 79,6% – змішане навчання. Опитування 2021 р. показало аналогічні погляди у 9,0%, 18,5% та 72,5% студентів ВсMgr2021 відповідно.

У аспірантів та викладачів повторюються виявлені вище полярні погляди щодо організації FTL і PTL, оскільки 20,3% респондентів-викладачів тільки за

аудиторне навчання в умовах FTL, лише 0,6% – за дистанційне; для PTL – 5,6% за аудиторне і 4,3% за дистанційне навчання, всі інші – за змішане навчання. 12,9% опитаних респондентів аспірантури вважають за доцільне використовувати аудиторне навчання для FTL, 2,1% – дистанційне; у випадку організації PTL аудиторне навчання рекомендують використовувати 1,4% аспірантів, дистанційне – 10,0%, всі інші – змішане навчання. Отже, маємо статистично значущі відмінності у поглядах респондентів щодо організації FTL та PTL у контексті онлайн складової.

Висновки. Таким чином, змішане навчання як поєднання традиційного аудиторного та дистанційного навчання набуває поширення у закладах вищої освіти. Студенти бакалаврату та магістратури однакового року опитування висловлюють подібні погляди щодо вибору моделі організації навчання для очної та заочної форми здобуття вищої освіти. Порівняння більшості інших груп респондентів показує статистично значущу відмінність ($p \leq 0,05$) у таких поглядах. В усіх випадках для заочної форми порівняно з очною респонденти пропонують більше використовувати змішане та дистанційне навчання.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку, з нашого погляду, доцільно спрямувати на подальший аналіз чинників вибору оптимальної моделі навчання у вищій школі (мотивація, психологічна комфортність, ефективність навчання, варіанти змішування тощо).

Список використаної літератури

1. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. О. Бершадська, Ю. Зубань, О. Іларіонов та ін. МОН, 2020. 58 с.
2. Allen I.E., Seaman, J. *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, 2013. 47 p.
3. Byrnes R., Ellis A. The prevalence and characteristics of online assessment in Australian universities. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2006. Vol.22, no.1. P.104-125.
4. Ebrahimi M.R., Toroujeni S.M.H., Shahbazi V. Score Equivalence, Gender Difference, and Testing Mode Preference in a Comparative Study between Computer-Based Testing and Paper-Based Testing. *International journal of emerging technologies in learning*. 2019. Vol. 14, N 7. P.128–143.
5. Flynn S., Collins J., Malone L. Pandemic pedagogies: the impact of ERT on part-time learners in Ireland. *International Journal of Lifelong Education* URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000740091100001>. (дата звернення 6 17.02.0222)
6. Li-Ling Hsu. Blended learning in ethics education: A survey of nursing students. *Nursing ethics*. 2011. Vol. 18, N 3. P. 418-430.
7. Spring K.J., Graham C.R. Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology. *Online Learning*. 2017. Vol. 21, N 4. P.337–361.
8. Starosta V.I. Postgraduate students' attitude towards computer-based testing of learning results. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. Vol. 82, N 2. P.215–230.
9. Theory and practice of online learning / edited by T.Anderson. 2nd ed. Athabasca University: AU Press, 2008. 484 p.

References

1. Bershadskaya, O., Zuban, Yu., Ilarionov, O., et al. (Eds.). (2020). Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [Recommendations for the introduction of blended learning in institutions of professional higher and higher education]. Ministry of Education and Science of Ukraine. [in Ukrainian].
2. Allen, I.E., & Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group.
3. Byrnes, R., & Ellis, A. (2006). The prevalence and characteristics of online assessment in Australian universities, *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(1), 104–125.
4. Ebrahimi, M.R., Toroujeni, S.M.H., & Shahbazi, V. (2019). Score Equivalence, Gender Difference, and Testing Mode Preference in a Comparative Study between Computer-Based Testing and Paper-Based Testing. *International journal of emerging technologies in learning*, 14(7), 128-143.
5. Flynn, S., Collins, J., & Malone, L. (2022). Pandemic pedagogies: the impact of ERT on part-time learners in Ireland. *International Journal of Lifelong Education*. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000740091100001>
6. Li-Ling Hsu (2011). Blended learning in ethics education: A survey of nursing students. *Nursing ethics*, 18(3), 418–430.
7. Spring, K.J., & Graham, C.R. (2017). Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology. *Online Learning*, 21(4), 337–361.
8. Starosta, V.I. (2021). Postgraduate students' attitude towards computer-based testing of learning results. *Information Technologies and Learning Tools*, 82(2), 215–230. [in Ukrainian].
9. Anderson, T. (ed.). (2008). *Theory and practice of online learning*. 2nd ed. AU Press.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Starosta Volodymyr

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

FULL-TIME AND PART-TIME EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE USE OF TRADITIONAL, BLENDED AND DISTANCE LEARNING: VIEWS OF STUDENTS, PHD STUDENTS, UNIVERSITY TEACHERS

Abstract. The urgency of the problem is due to the need to find the ratio of traditional and distance learning during the organization of full-time and part-time education. The purpose of the article is to study the views of bachelor and master students, PhD students, high school teachers on the organization of full-time and part-time education in the context of traditional (classroom, face-to-face), blended and distance learning in a classical university. Research methods: theoretical - in order to review scientific papers, formulating the conclusions of the study, etc. (analysis and synthesis, comparison, generalization, etc.); empirical - developing questions and conducting online surveys, pedagogical observation; mathematical - to process the results using the computer program IBM SPSS Statistics 23. The results of the study: we conducted an online survey of 1373 respondents in 2020 and 443 - in 2021. Online survey shows that respondents (in %, respectively bachelor and master students, PhD students, high school teachers) choose the following models of learning organization: full-time education - traditional (classroom, face-to-face) 24,8-29,3%, 12,9%, 20,3%; distance 4,9-7,9%, 2,1%, 0,6%; blended – 62,8-70,3%, 85,0%, 79,1%; part-time education: traditional (classroom, face-to-face) – 8,0-9,0%, 1,4%, 5,6%; distance – 12,4-18,5%; 10,0%, 4,3%; blended – 72,5-79,6%, 88,6%, 90,1%. Bachelor and master students of the same year of the survey express similar views on the choice of learning model for both full-time and part-time education. At the same time, a comparison of most other groups of respondents shows a statistically significant difference ($p \leq 0,05$) in such views. Respondents suggest more use of blended and distance learning in all cases, for part-time compared to full-time education.

Key words: full-time education, part-time education, traditional (classroom, face-to-face) learning, blended learning, distance learning.

Стеблюк Світлана Василівна

доктор педагогічних наук, асистент

кафедри фізичної реабілітації

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

svitlana.stebliuk@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-2827-6805>

ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито підходи до організації практик у системі підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Спеціальна освіта». Освітньо-професійною програмою «Олігофренопедагогіка. Інклюзивна освіта» передбачено два види практик: виробнича (двохкомпонентна: у закладах загальної середньої освіти з інклюзивними та спеціальними класами, інклюзивно-ресурсних центрах) та педагогічна. Метою статті є розкрити особливості організації практичної підготовки студентів-магістрів зі спеціальної освіти. Методи дослідження: контент-аналіз, спостереження за діяльністю студентів, аналіз, синтез, узагальнення. Розкрито зміст виробничої практики двоохкомпонентної, що є новим кроком у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти. Сформульовано мету виробничої практики: розвиток інтегральної, загальних та спеціальних компетентностей, визначених Освітньо-професійною програмою спеціальності; практичних умінь на основі комплексного, інтегрованого підходу до її змісту. До кожного компонента включено два змістові модулі, серед тем: створення траєкторії практичної діяльності; науково-творча діяльність здобувача освіти у процесі проходження практики за першим та другим компонентами. Підкреслено, що педагогічна практика спрямована й на підготовку магістра до науково-педагогічної діяльності, що зумовлено законодавством України щодо можливості викладання випускниками-магістрами у закладі вищої освіти. У процесі визначення змісту практик урахувано ті реформи, що мають місце у системі вітчизняної освіти. Сформульовано окремі пропозиції з метою покращення практичної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, спеціальна освіта, практична підготовка.

Вступ. Упровадження й розвиток інклюзивного навчання в Україні зумовлює потребу у компетентнісній професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти. Пріоритетними стають питання належної організації освітнього процесу, забезпечення умов для навчання, виховання і розвитку дітей, з особливими освітніми потребами зокрема. Сучасним закладам освіти необхідні педагоги, які апробують й реалізують традиційні й інноваційні технології навчання, виявляють здатність до саморозвитку, креативності. Значне місце у формуванні складових професійної компетентності майбутніх фахівців займає практична підготовка.

Стандартом вищої освіти України другого магістерського рівня спеціальності 016 «Спеціальна освіта» визначено для освітньо-професійної програми – 90 кредитів ЄКТС (мінімальний обсяг кредитів ЄКТС, призначених для практики, включно з магістерським дослідженням, має становити не менше 30 кредитів ЄКТС) [1]. Відповідно й Освітньо-професійною програмою підготовки магістра враховано цю норму й передбачено два види практик: виробнича (двохкомпонентна: у закладах загальної середньої освіти з інклюзивними та спеціальними класами, інклюзивно-ресурсних центрах) та педагогічна. Таким чином, включено виробничу практику (двохкомпонентну), що є новим кроком у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти. Ураховуючи нові вимоги до практичної підготовки майбутніх фахівців, дослідження означеної проблеми є актуальним й важливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практична підготовка студентів за різними спеціальностями в центрі дослідження низки науковців, позитиви й проблеми якої враховувалися нами у процесі визначення її змісту (В. Бондар, К. Волинець, В. Вертугіна, Л. Надкернична, Н. Онищенко, О. Хома, О. Ліба та інші.)

На думку Н. Онищенко, «проблематичними в процесі проведення практик залишаються питання неузгоджених зв'язків між педагогічними закладами вищої і середньої шкіл, проходження практики студентів у різних освітніх закладах, відсутності вчителів на підсумкових конференціях. Ці недоліки вказують на ігнорування у процесі організації практики таких засад, як наступність і систематичність, адекватність оцінювання» [2, с.56].

Ураховуємо думку Л. Надкерничної, що «сучасні пошуки нових підходів до організації практичної підготовки майбутніх учителів ведуться за декількома напрямками. Головною їхньою особливістю є прагнення враховувати національні й інтернаціональні традиції та досягнення в сучасному утворенні з метою наближення майбутніх учителів до реальних умов педагогічної діяльності. З цією метою студенти починають здобувати досвід професійної діяльності спочатку в модельованих умовах – на практикумах, а потім уже здійснюють практичну діяльність в умовах реального освітнього процесу школи» [3, с. 76].

Практична підготовка майбутніх учителів в контексті освітніх реформ має місце у дослідженні О. Хоми, О. Ліби, в якому зазначається, що «практика є цілісним процесом, невіддільним від теоретичного складника. Вона буде ефективною за умови сформованості складників професійної компетентності: інтегральної, загальних та фахових. Сьогодні розроблено з дисциплін нові навчальні та робочі програми, які рекомендують сучасні підходи до навчання учнів в умовах інтеграції. Йдеться про те, що студент повинен бути добре обізнаним із Концепцією НУШ, Державним стандартом початкової освіти, Типовими освітніми програмами, новими підручниками» [4, с.120]. Дотримуємось думки М. Воровки, А. Проценко, що «у процесі практики знання студентів розширюються, поглиблюються, конкретизуються; розвиваються й удосконалюються професійні вміння

та навички; виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності; розвивається дослідницький та інноваційний потенціал майбутнього вчителя; відбувається опанування всією системою професійних функцій та інтенсивний розвиток усіх елементів і складників професійної майстерності» [5, с.60]. Таким чином, у процесі визначення змісту практик у ЗВО слід урахувати й ті зміни, які відбуваються у процесі реформи вітчизняної освіти.

Мета статті: розкрити особливості організації практичної підготовки студентів-магістрів спеціальної освіти. **Методи дослідження:** контент-аналіз, спостереження за діяльністю студентів, аналіз, синтез, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Освітньо-професійною програмою «Олігофренопедагогіка. Інтегративна освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта [6] передбачено два види практик: виробнича (двохкомпонентна: у закладах загальної середньої освіти з інклюзивними та спеціальними класами, інклюзивно-ресурсних центрах) та педагогічна.

Вибір виробничої двокомпонентної практики зумовлений тісною співпрацею закладів освіти й інклюзивно-ресурсного центру. Відтак, Постановою Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15 вересня 2021 року за №957 зазначено, що «керівник закладу освіти на підставі заяви одного з батьків (інших законних представників) учня та висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, що надається інклюзивно-ресурсним центром, утворює інклюзивний клас та організовує інклюзивне навчання з урахуванням рівня підтримки, рекомендованого інклюзивно-ресурсним центром» [7]. Відповідно й означений вид практики дасть можливість здобувачеві освіти зрозуміти взаємозв'язок закладів освіти, що покращить вибір програми для роботи з учнем в інклюзивному класі.

Мета виробничої практики – розвиток інтегральної, загальних та спеціальних компетентностей, сформульованих Освітньо-професійною програмою спеціальної; практичних умінь на основі комплексного, інтегрованого підходу до її змісту.

Здобувач освіти повинен знати: положення щодо організації інклюзивного навчання у закладі загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) та в інклюзивно-ресурсних центрах; особливості організації освітнього процесу в ЗЗСО відповідно до Концепції Нової української школи та в інклюзивно-ресурсних центрах; професійні обов'язки асистента вчителя та фахівця інклюзивно-ресурсного центру; особливості індивідуальної програми розвитку, що забезпечить індивідуалізацію навчання дитини з особливими освітніми потребами. Він має вміти: працювати в команді супроводу особи з особливими освітніми потребами (далі ООП); визначати зміст навчання відповідно до адаптованої чи модифікованої програми; добирати сучасні методи навчання, виховання й розвитку дитини з ООП; моделювати уроки (заняття) в умовах інклюзії; організувати роботу з дітьми з ООП в інклюзивно-ресурсному центрі.

До кожного компоненту включено два змістові модулі, серед тем мають місце й такі: створення траєкторії практичної діяльності (підготовка й проведення корекційно-розвиткових завдань для дітей з ООП); науково-творча діяльність здобувача освіти у процесі проходження практики за першим та другим компонентами; добірка емпіричного матеріалу для написання кваліфікаційної роботи магістра.

Педагогічна практика має зовсім інше спрямуван-

ня: підготовка магістра до науково-педагогічної діяльності. Її проходження зумовлено законодавством України щодо можливості викладання випускниками-магістрами у закладі вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту»). Відповідно здобувач освіти повинен знати: особливості організації освітнього процесу у закладі вищої освіти; сучасні підходи до викладання у вищій школі; технологію дистанційного навчання; специфіку проведення лекційних та практичних (семінарських) занять; організацію самостійної роботи студентів; добирати літературу та засоби навчання. Серед умінь такі: визначати пріоритети у роботі закладу вищої освіти, виходячи із нормативно-законодавчої бази України; аналізувати освітньо-професійну програму спеціальності, визначити складові професійної компетентності; вести спостереження за лекційними, практичними (семінарськими) заняттями; моделювати заняття у закладі вищої освіти.

Програмою означеного виду практики передбачено вивчення навчально-методичної та наукової роботи кафедри; застосування традиційних та інноваційних методів й прийомів навчання у практиці роботи науково-педагогічних працівників; критеріїв оцінювання різних видів робіт та підсумкового контролю, визначених робочими програмами навчальної дисципліни. Магістрант з'ясовує специфіку діяльності куратора студентської групи, роль студентського самоврядування. Значна увага відводиться на здійснення науково-дослідної діяльності здобувачів освіти, зокрема у рамках роботи студентського наукового гуртка «Науковий простір».

Спостереження за цим видом педагогічної практики показало, що вона є вкрай важливою для розуміння здобувачами специфіки діяльності закладу вищої освіти, Положень університету, що розроблені на основі нормативно-законодавчої бази України. Робота на відповідній кафедрі дала можливість студентам сформулювати тему власного дослідження у галузі спеціальної освіти, спостерігати за професійною діяльністю науково-педагогічних працівників, вивчити коло їх наукових інтересів, специфіку підготовки лекційно-практичних занять. У процесі їх проведення вони проявили креативність, в умовах дистанційного навчання змогли проілюструвати набуті компетенції з різних дисциплін та умінням користуватися Інтернет-платформою Google Meet. Окрім цього, робочою програмою передбачено вивчення методів педагогічного дослідження, їх видів, ознайомлення із сучасними методиками наукового дослідження. Серед завдань: дібрати методи педагогічного дослідження для вивчення у студентів мотивації до навчання за наступним освітнім ступенем та майбутньої професійної діяльності. Це дасть можливість якісно підготувати кваліфікаційну роботу магістра, дотримуючись правил академічної доброчесності.

Форма контролю: самоконтроль у вигляді систематичного ведення щоденника практики та чіткого дотримання виконання індивідуального плану; поточний контроль керівниками від бази практики та закладу вищої освіти. Підсумкова звітність повинна бути оформлена у відповідні теки. Звіт здобувача освіти є важливим документом, що підтверджує виконання програми практики.

Безперечно, спостерігалися труднощі у систематизації теоретичного матеріалу, добірки завдань для практичних занять. З метою покращення практичної підготовки студентів-магістрів нами удосконалено: систему практичних занять, на яких передбачено створення квазіпрофесійного середовища, моделювання педагогічних ситуацій, компетентнісних за-

вдань; співпрацю із стейкхолдерами, закладами освіти з участю їх у спільних заходах (семінарах, бесідах, проведеннях окремих видів завдань на практичних заняттях), що уже ввійшло у практику роботи ЗВО.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Практична підготовка у поєднанні з теоретичною сприяє формуванню складових професійної компетентності. Види практик – виробнича (двохкомпонентна: у закладах загальної середньої освіти з інклюзивними та спеціальними класами, інклюзивно-ресурсних центрах) та педагогічна – спрямовані на підготовку креативного майбутнього фахівця, який здатний до організації роботи з дітьми

з особливими освітніми потребами. Інтеграція, що закладена в основі практичної підготовки, відповідає вимогам сучасності й дає можливість реалізувати ті завдання, які сформульовані вітчизняною нормативно-законодавчою базою. Визначивши окремі труднощі у проходженні практик, нами вказано й реалізуються шляхи їх покращення. Отже, нами розглянуто специфіку організації практичної підготовки студентів-магістрів спеціальності «Спеціальна освіта» у закладі вищої освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні специфіки організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 05.01.2021 № 28. К., 2021. URL: [стандарт+вищої+освіти+спеціальності+016+спеціальна+освіта+магістр&aq=chrome.2.69i59j69i57j35i39j46i512j0i512i5j0i13i1433i512.9503j0j](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text) (дата звернення: 12.02.2022)
2. Оніщенко Н. П. Основні шляхи модернізації практичної підготовки студентів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Т.3. №74. 2021. С.55-60
3. Надкернична Л. Організація педагогічної практики майбутніх учителів: результати експериментального дослідження. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С.74–81
4. Хома О. М., Ліба О. М. Практична підготовка майбутніх учителів початкової школи в контексті освітніх реформ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Т.2. №75. 2021. С.118–121.
5. Воронка М. І., Проценко А. А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Т. 2. №69. КПУ, Запоріжжя. 2020. С.57–61
6. Освітньо-професійна програма «Олігофренопедагогіка. Інклюзивна освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, спеціалізація 016.02 олігофренопедагогіка. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/33675> (дата звернення: 12.02.2022)
7. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 року. №957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.02.2022)

References

1. Standart vyshchoi osvity Ukrainy za druhym (mahisterskym) rivnem, stupenem mahistra, z haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika spetsialnosti 016 Spetsialna osvita [Standard of higher education of Ukraine at the second (master's) level, master's degree, in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy specialty 016 Special education]. Approved and put into effect by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 05.01.2021 № 28 [in Ukrainian].
2. Onyshchenko, N. P. (2021). Osnovni shliakhy modernizatsii praktychnoi pidhotovky studentiv u zakladakh vyshchoi osvity [The main ways to modernize the practical training of students in higher education]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 3 (74), 55–60. [in Ukrainian].
3. Nadkernychna, L. (2012). Orhanizatsiia pedahohichnoi praktyky maibutnikh uchyteliv: rezultaty eksperymentalnoho doslidzhennia [Organization of pedagogical practice of future teachers: results of experimental research]. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2, 74–81. [in Ukrainian].
4. Khoma, O. M., & Liba, O. M. (2021). Praktychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v konteksti osvitnikh reform [Practical training of future primary school teachers in the context of educational reforms]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 2 (75), 118–121. [in Ukrainian].
5. Vorovka, M. I., & Protsenko, A. A. (2020). Pedahohichna praktyka yak zasib formuvannia profesiinoi maisternosti vchytelia v umovakh reformuvannia osvity [Pedagogical practice as a means of forming the professional skills of teachers in the context of educational reform]. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*, 2 (69), 57–61. [in Ukrainian].
6. Osvitno-profesiina prohrama «Olihofrenopedahohika. Inkliuzyvna osvita» drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 016 Spetsialna osvita, spetsializatsiia 016.02 olihofrenopedahohika [Educational and professional program «Oligophrenic pedagogy. Inclusive education» of the second (master's) level of higher education in specialty 016 Special education, specialization 016.02 oligophrenic pedagogy]. <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/33675> [in Ukrainian].
7. Poriadok orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity (2021). [The procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 15. №957. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Stebliuk Svitlana

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant
Department of Physical Rehabilitation
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

PRACTICE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS MAJORING IN SPECIAL EDUCATION

Abstract. The article reveals the approaches to the organization of practices in the system of training of future specialists of the specialty "Special Education". Educational and professional program "Oligophrenic pedagogy. Inclusive education" provides for two types of practices: industrial (two-component: in secondary education institutions with inclusive and special classes, inclusive resource centers) and pedagogical. The purpose of the article

is to reveal the features of the organization of practical training of master students of special education. Research methods: content analysis, observation of students' activities, analysis, synthesis. The content of two-component industrial practice is revealed, which is a new step in the training of future specialists in special education. The purpose of industrial practice is formulated - acquisition of integral, general and special competencies formulated by the Educational-professional program of the specialty; development of practical skills based on a comprehensive, integrated approach to its content. Each component includes two content modules, including: creating a trajectory of practical activities; scientific and creative activity of a student in the process of internship for the first and second components. It is determined that pedagogical practice is aimed at preparing a master's degree for scientific and pedagogical activities in a higher education institution. Its passage is conditioned by the legislation of Ukraine on the possibility of teaching by master's graduates in higher education. It is noted that in the process of determining the content of practices in higher education institutions should take into account the reforms that are taking place in the domestic education system. Forms of control are self-control in the form of systematic diary keeping and strict compliance with the individual plan; current control by managers from the base of practice and institutions of higher education. It is determined that the final report should be drawn up in the appropriate folders. The student's report is an important document that confirms the implementation of the internship program.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, special education, practical training.

УДК 371.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.273-276

Стежко Юрій Григорович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов за фахом
Національний авіаційний університет, м.Київ, Україна
istezhko@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-0226-8081>

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗА ВИМОГАМИ «СТАНДАРТУ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ НАУКОВОГО СПРЯМУВАННЯ»

Анотація. За мету нашої розвідки ми обрали висвітлення структури, змісту, значення знань у компетентності дослідника, визначення ціннісно-мотиваційних спонук до формування компетентності задля індивідуального успіху. Основними методами дослідження є аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду реформування системи освіти, методи аналогії, сходження від абстрактного до конкретного, узагальнення інноваційних науково-педагогічних здобутків. У статті висвітлюються теоретико-методологічні та методичні аспекти проблеми запровадження «Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування» у світі постмодерністських трансформацій. Здійснюється аналіз відомих визначень понять «компетенція» та «компетентність», розкривається їх сутність та взаємозв'язок. Виказуються міркування щодо структури компетентності, її обумовленості соціальністю особистості. Мовиться про необхідність володіння такими компетенціями як громадянськість, моральність, комунікативність тощо. Обґрунтовується потреба у переорієнтації навчальних програм із простого накопичення розрізнених за предметом вивчення дисциплін на цілісне осягнення дійсності як інтеграції природничих та гуманітарних знань, необхідність переосмислення самої методології навчального процесу на користь антропоцентризму, утвердження позанаукових духовних цінностей. Відзначається провідна роль заохочення учнів на отримання знань та навичок дослідницької діяльності. Мотиваційним чинником має стати усвідомлення учнем результативності компетентності та її суспільної значимості. Умовою досягнення якісної компетентності є когерентність внутрішніх та зовнішніх мотивів. Досягнення позитивної оцінки дослідницької діяльності технологічно є можливим у процесі проектного навчання.

Ключові слова: стандарт освіти, компетенція, компетентність, методологія, мотивація.

Вступ. Інтелектуальний потенціал нації є стратегічним ресурсом її економічного розвитку, тож цілком виправданою є та увага, яка приділяється державою підвищенню освітніх стандартів. Наразі виняткові за значенням щодо вдосконалення освіти заходи, визначені «Стандартом спеціалізованої освіти наукового спрямування» [4], в перших рядках якого зазначається, що «здобуття спеціалізованої освіти наукового спрямування має забезпечити розвиток дослідницької компетентності школярів відповідно до їх інтересів і профілю навчання, формування у них цінностей та особистісних якостей, що забезпечують дослідницьку культуру, академічну доброчесність і готовність до дослідницької діяльності» [4]. Ключовою вимогою «Стандарту...» є формування особистості з мисленням наукового дослідника. Відтак знання мають стати підґрунтям дослідницької компетентності. Проте без належного теоретичного та методичного забезпечення прийнятий «Стандарт...» залишиться лише декларативним наміром.

Формування дослідницьких навичок зі шкільної лави стане запорукою майбутньої участі України у реалізації підписаної за результатами двадцять третього саміту Україна – Європейський Союз від 12 жовтня 2021 року угоди про інтеграцію України у європейський дослідницький простір за міжнародною програмою «Горизонт Європа» (<https://ukraine.eu/news/20211012/1032447590.html>). У цьому сенсі нами бачиться першочерговим завданням розкрити зміст та значення знань, мотивів у формуванні дослідницької компетентності. Тож актуальність дослідження з проблеми формування особистості зі шкільної лави - з мисленням творчого дослідника - є очевидною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблеми компетентності на теоретико-методологічному та методичному рівні розглядалися

такими видатними вченими як: Я. Андреєва, Н. Бібік, С. Бондар, І. Зимня, І. Зязюн, В. Луговий, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Парашенко, Р. Пастушенко, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, Г. Селевко, В. Соловйов, С. Трубачева, А. Хуторський, Т. Яценко. Проте за усієї чисельності робіт ми не побачили завершеної дискусії, а отже й одностайності у баченні змісту та співвідношення таких понять як «компетентність» та «компетенція» за сучасних реалій постмодернізму.

За мету нашої розвідки ми обрали висвітлення структури, змісту, значення знань у компетентності дослідника, визначення ціннісно-мотиваційних спонук до формування компетентності задля індивідуального успіху. Основними методами дослідження є аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду реформування системи освіти, методи аналогії, сходження від абстрактного до конкретного, узагальнення інноваційних науково-педагогічних здобутків.

Виклад основного матеріалу. Наріжним каменем формування особистості учня з мисленням дослідника за умов панування постмодернізму є переосмислення самої філософії освіти, зречення раціоцентризму освіти на користь плюралізму форм осягнення дійсності за запитами суспільнозначимих цінностей. Саме таке бачення знань має становити сучасну компетенцію дослідника у світлі задекларованої вимоги нового «Стандарту...». Тож в основу нашого дослідження ми поклали методологічний підхід «...до освітніх трансформацій, заснований на синергетичній концептуалізації розвитку, за якої розвиток визначається не догматами раціональних закономірностей, не принципами однозначності та об'єктивної обумовленості знань, а ірраціоналізмом, необмеженим плюралізмом, сутнісним релятивізмом і суб'єктивністю, що межує із суб'єктивізмом» [8, с.122]. Тобто, йдеться про методологію, за якої

допускається сполучення об'єктивних чинників детермінації із суб'єктивним вибором, поєднання закономірного й випадкового, а отже допускається плюралізм освітніх парадигм, - як це визнають С. Гончаренко та В. Кушнір. У цьому аспекті, спираючись на уже відомі визначення, ми й спробуємо концептуалізувати поняття «компетентність» та «компетенція», позаяк змістова однозначність у їх визначенні є невід'ємною умовою успішності у втіленні нового «Стандарту...». Розгорнутий наразі освітологічний дискурс не визначився стосовно сучасних вимог до формування компетентності учнів, як і щодо дефініювання феноменів «компетентність» та «компетенція».

Широкого розповсюдження набуло бачення компетентності у контексті соціальності особистості. Це видно із дефініцій В. Соловійова, Т. Перескокова, Ю. Крупіна, які визначають компетентність як «характеристику вираженої здатності застосовувати знання, уміння та навички і проявляти соціально-особистісні властивості... Компетентності можна віднести до узагальнених характеристик особистості» [7, с.52]. Вочевидь мовиться про особистість як соціальний модус буття людини. З акцентом на професійні здібності людини маємо визначення компетентності Ф. Шаріповим, яке імпонує тим, що вказує не лише на зміст компетентності, але й на її зв'язок із компетенціями. «Компетентність, - пише він, - це сукупність рис (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, що направлена на розв'язання проблем (завдань) в певній галузі. Компетентність - це те, чого досяг конкретний спеціаліст, вона характеризує міру освоєння компетенції...» [9, с.73].

Для контекстуального уточнення співвідношення компетентності та компетенції наведемо ще два визначення із широкого спектру визначень. «Компетенція - це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів» [1, с.9]. «Компетенції - це здібності до конкретної дії, тобто практичні уміння, що мають відношення до предметної області, тобто ці здібності формуються при вивченні кожної дисципліни, на практиці, у процесі спілкування, наукової роботи. На відміну від компетентності компетенції характеризують конкретні вміння особистості. Поняття «компетенція» набуває значення «знаю як» [7, с.52]. Таким чином, компетенція характеризує здатність до конкретної реалізації отриманих фахових знань, вияву професійних знань, у той час як компетентність охоплює професійні здібності у єдності із соціальністю особистості, тобто людиновимірністю професійної діяльності. Компетентність особистості означає, передусім, здатність реалізувати набуті знання, професійну майстерність у практичній діяльності не ізольовано від соціального середовища. Тож, поряд із професійною компетенцією людина має володіти навичками соціальної адаптації, такими якостями як громадянськість, моральність, комунікативність, толерантність, колективізм тощо.

Щодо структури компетентності та взаємозв'язку компетентності із компетенцією, то, за характеристикою Дж. Равена, компетентність є інтегральним, структурованим утворенням, яке визначає «міру освоєння компетенцій». Більш докладно цей взаємозв'язок розкривають наступні його слова: «Ми переконалися, що компетентність складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного..., і що ці компоненти компетентності можуть значною мірою замінювати

один одного в якості складових ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина в процес досягнення значимих для себе цілей, тим вища ймовірність, що вона цих цілей доб'ється» [5, с.253]. Цими «компонентами компетентності», більшість яких забезпечується успішністю особистості у досягненні цілей, є компетенції, сукупність яких як засобів практичної реалізації знань визначає рівень компетентності. Компетентність є наслідком набуття компетенцій, тож є системою - а це означає певну взаємообумовленість та підпорядкованість компетенцій, завдяки чому компетентність набуває якостей, не притаманних жодній з окремих компонентів - компетенцій. Тобто ефективність системності визначається не принципом редукції, а феноменом синергії - коли загальна ефективність системи компетенцій набуває рис, не притаманних жодній із компетенцій та навіть сумарному ефекту від кожної з них. Отже, компетенції, які обумовлюють компетентнісний підхід в освіті, бачаться одночасно і засобами, і метою навчання, а отже є визначальними щодо набуття компетентності та її ефективності у практичній самореалізації особистості. Назагал маємо констатувати, що компетенції визначають фахові якості особи учня - знання та навички, а компетентність за своєю сутністю набуває соціальних рис - рис суспільного значення наслідків професійної діяльності тобто людиновимірності опрідметнення набутих знань та навичок.

Окреслене нами співвідношення між компетенціями та компетентністю має стати теоретичними та методичними орієнтирами у формуванні навчального процесу за новим «Стандартом...» дослідницького спрямування.

Із зазначеного випливає, що на часі є запровадження навчально-виховних технологій, які б поєднували навчальну складову із формуванням суспільно-значимих якостей - навичок та умінь їх реалізації в дослідницькій діяльності. За сучасних умов формування компетентності дослідника потребує докорінної переорієнтації навчальних програм із простого накопичення розрізнених за предметом вивчення дисциплін на користь спрямування на цілісне осягнення дійсності як інтеграції природничих та гуманітарних знань. Гасло «Людина - мірило усіх речей» має стати критерієм продуктивності навчання. Задля цього ще зі шкільної лави майбутній дослідник має засвоїти головний методологічний постулат - світ являє собою єдність розмаїття форм та проявів буття. Тож засвоєння наукових істин має узгоджуватися з духовними цінностями та потребами суспільства; в іншому разі здобутки розуму стануть ворожими щодо людини, її благополуччя, як це мало місце за часів модерну. Відтак, компетентність є системою, яка органічно поєднує професійну, фахову компоненту індивідуальності учня з його соціальністю як особистості.

Задля досягнення зазначених якостей компетентності на методологічному рівні варто позбутися традиційного поділу навчальних дисциплін за формами руху матерії на природничі та гуманітарні, точні та неточні, а методів пізнання - на раціональні та ірраціональні як несумісні. Вивчення окремо законів природи та законів суспільства, навіть декларуючи їх взаємозв'язок в дослідницькій практиці, обернеться протиставленням наукової діяльності дослідника та інтересів суспільства як антагоністів. Подолання у навчальному процесі традиційного метафізичного розмежування бачення дійсності за окремими дисциплінами, з одного боку, посилить гуманістичну складову знань, а з іншого - позбавить учнів невинувато великого інформаційного навантаження. За

інтеграції навчальних дисциплін у цілісну наукову картину світу посиляться зв'язок набутих знань із життєвоначними імперативами, а відтак і зацікавленість у формуванні дослідницької компетентності як суспільної необхідності на психологічному рівні. Отже, задля втілення нового «Стандарту...» та досягнення ефекту зацікавленості у навчанні має відбутися докорінне переосмислення самої методології навчального процесу у напрямку антропоцентризму, утвердження позанаукових духовних цінностей, на основі яких формується мотивація.

За компетентнісного підходу у зв'язці мотивації та знань провідною є мотивація. Як зазначає С. Бондар: "...Компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності..." [1, с.9]. Це слова, які підтверджують значимість мотивації на здобуття комплексу компетенцій, обумовленого дослідницькою орієнтованістю компетентності. Проте «особистісна зацікавленість» як внутрішня мотивація може виникати лише на ґрунті реальних можливостей реалізації компетентності в обраному виді діяльності. Внутрішня мотивація обумовлюється зовнішніми чинниками. Погодьмося, що «знання, уміння і навички, що складають рутинний, суто виконавський бік професійної діяльності, успішно формуються й актуалізуються... тільки при особистісному прийнятті та усвідомленні

великого суспільного значення відповідних цілей» [5, с.77]. Умовою досягнення якісної компетентності є когерентність мотивів, які б становили єдине ціле – потужну мотивацію. Провідним мотивом є суспільна оцінка індивідуального успіху учня. На практиці суспільне схвалення можна отримати у процесі реалізації технології проектного навчання, коли набута компетентність реалізується у солідарній діяльності по конкретному проекті. «Компетентності й компетенції є особистісним досягненням учня, яке він виявляє у певній навчальній ситуації» [6, с.42]. Цю «певну навчальну ситуацію» (читай, ситуацію успішності) має створити педагог, презентуючи інтереси учнів у ролі тьютора – посередника між учнями та суспільством.

Пам'ятаймо, що усвідомлення учнем практичної результативності здобутих знань за оцінками оточення є найвищим мотивом на його становлення не ремісником, а творчим дослідником.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Плідність впровадження нового «Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування» не є безумовною, продуктивним він має стати внаслідок переосмислення змісту програми формування компетентності, її орієнтації на цілісне осягнення дійсності на основі інтеграції розрізнених дисциплін у цілісну наукову картину. Здобута компетентність на засадах інтегративних знань набуває соціальної значимості за рахунок людськимірності результатів діяльності – урахування духовних цінностей. Наразі питання є за ефективним освітянським менеджментом.

Список використаної літератури

1. Бондар С.П. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8-9.
2. Луговий В. І. Слісаренко О.М., Таланова Ж.В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного семінару*. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України. 2014. С. 5–18.
3. Ляшенко О.І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-т ім. Івана Огієнка*. 2016. Вип. 22. С. 39-42.
4. Про затвердження Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування *Наказ МОН № 1303*. 2019. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/65987/ (дата звернення: 25.03.2022)
5. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр, 2002, 396 с.
6. Савченко О.Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12-13. С. 38–43.
7. Соловьев В.П., Перескоков Т.А., Крупин Ю.А. Формирование компетентностей выпускников инженерных программ. *Инженерное образование*. 2015. №18. С. 51–63.
8. Стежко Ю.Г. Мотиваційні домінанти та методологічні засади освітніх інновацій в імперативах українських реалій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 1 (95). С. 116–127.
9. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 1. С. 72–77.

References

1. Bondar, S.P. (2003). Kompetentnist osobystosti intehrovanyi komponent navchalnykh dosiahnen uchniv [Competence of Personality it is the Integrated Component of Students' Achievements in the Education Process.]. *Biology and chemistry at school*, 2, 8–9. [in Ukrainian].
2. Luhovyi, V.I. Slisarenko, O.M., & Talanova, Zh.V. (2014). Stanovlennia systemy osnovnykh poniat i katehorii kompetentnisnoho pidkhdou v umovakh paradyhmalnykh zmin v osviti [Competence Approach in Education: Theoretical Principles and a Practice of its Implementation: materials of the methodological seminar]. Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
3. Liashenko, O.I. (2016). Priorytety rozvytku ukrainskoi shkoly v umovakh reformuvannia osvity [Priorities of School Development in Ukraine during Reforms in Education]. *Pedagogical education: theory and practice*, 22, 39-42. [in Ukrainian].
4. Pro zatverdzhennia Standartu spetsializovanoi osvity naukovoho spriamuvannia [About the Approve of the Specialized Education Standarts in the Scientific Direction]. (2019). *Order of the Ministry of Education and Science № 1303*. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/65987/ [in Ukrainian].
5. Raven, Dzh. (2002). *Kompetennost' v sovremennom obshchestve: vyjavenie, razvitie i realizacija* [Competence in Modern Society: Identification, Development and Implementation]. Kogito-Centre. [in Russian].
6. Savchenko, O.Ya. (2015). Kompetentnisna spriamovanist novykh navchalnykh prohram dlia pochatkovoї shkoly [Competence Orientation for New Curricula in Primary School]. *Mountain school of the Ukrainian Carpathians*, 12–13, 38–43. [in Ukrainian].
7. Solovev, V.P., Pereskakov, T.A., & Krupin, Yu.A. (2015). Formirovanie kompetentnostej vypusknikov inzhenernykh programm [Competence Formation of Graduates of Engineering Disciplines]. *Engineering education*, 18, 51–63. [in Russian].
8. Stezhko, Yu.H. (2020). Motyvatsiini dominanty ta metodolohichni zasady osvitnikh innovatsii v imperatyvakh ukrainskykh realii [Motivational Dominants and Methodological Basis of Educational Innovations in the Ukrainian realities Imperatives]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (95), 116-127. [in Ukrainian].
9. Sharipov, F.V. (2010). Professionalnaya kompetentnost prepodavatelya vuza [Professional Competency of a Lecturer in University]. *Higher education today*, 1, 72–77. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 27.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 02.04.2022 р.

Stezhko Yuri

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of English

National Aviation University, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF THE RESEARCH COMPETENCE DUE TO REQUIREMENTS OF «THE SPECIALIZED EDUCATION STANDART IN THE SCIENTIFIC DIRECTION»

Abstract. The relevance of the chosen research topic is conditioned by the need for the theoretical and methodological support of the new «Specialized education standard in the scientific direction» implementation, in the process of the students' research competence formation. The purpose is lighting the structure, content, role of knowledge in the competence of a researcher and the determination of the value-motivational reasons for the formation of competence. The ground research methods are the analysis of domestic and foreign experience in reforming the education system, methods of analogy, moving from an abstract one to the concrete, the generalization of innovative scientific and pedagogical achievements. The article highlights the theoretical-and methodological and methodological aspects of the problem of implementing the «Specialized education standard in the scientific direction» in the framework of postmodern transformations. The carrying out analysis of the well-known definitions of the concepts «competency» and «competence», their essence and interrelation are revealed. Arguments about the structure of competence, its conditionality by the sociality of personalities are expressed. It is about a possess necessity of such competences as citizenship, morality, communication skills, etc. It is substantiated the reorientation necessity of curricula from a simple accumulation of disciplines disparate in the subject of study to a holistic comprehension of reality as the integration of natural and humanitarian knowledge, the need to rethink the very methodology of the educational process in favor of anthropocentrism, and the assertion of non-scientific spiritual values. It is noted the dominant role of ways to encourage students to get knowledge and research skills. The motivational factor for students should be the awareness of the competence effectiveness and its social significance. The condition for achieving qualitative competence is the coherence of internal and external motives. Reaching positive results in research activity is possible technologically in the project-based learning process. The study effectiveness lies in the conceptualization of key concepts «competency» and «competence», highlighting their structure and conditionality, as well as in the proposed recommendations about improving the curricula content.

Key words: standard of education, competence, competency, methodology, motivation.

УДК 378:373.3.011.3-051(045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.277-280

Теличко Наталія Вікторівна

доктор педагогічних наук

професор кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов

Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна

natura.carpaty@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6776-8952>

ОВОЛОДІННЯ МЕТОДАМИ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯК ОДИН З КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTІ НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. Метою статті є визначити сутність емпіричних методів дослідження та обґрунтувати важливість їх проведення для здійснення наукових досліджень у педагогіці шляхом пізнання безпосередньої дійсності, зовнішніх зв'язків та відношень. Основою стали 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 магістрів – майбутніх вчителів іноземної мови. У статті обґрунтовано важливість формування у студентів-магістрів наукового світогляду, методологічної культури; оволодіння методикою проведення наукового дослідження з педагогіки; прищеплення студентам умінь та навичок науково-дослідницької діяльності; розширення наукової ерудиції майбутнього фахівця-педагога вищої школи; розвитку творчих якостей особистості, здатності до інноваційної діяльності, інтелекту. Визначено сутність емпіричних методів дослідження та обґрунтовано важливість їх проведення для здійснення наукових досліджень у педагогіці шляхом пізнання безпосередньої дійсності, зовнішніх зв'язків та відношень. Визначено сутність та обґрунтовано групи методів емпіричного дослідження, до яких належать: спостереження, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), тестування, рейтинг, вивчення продуктів діяльності досліджуваних (письмових, графічних, творчих і контрольних робіт), вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент. Результати дослідження дозволяють переконатись у тому, що важливою складовою професійного підготовки у закладах вищої освіти студентів-магістрів, як майбутніх учителів є науково-дослідна діяльність, яка активізує їхню пізнавальну діяльність, формує творче ставлення до вирішення проблеми науково-педагогічного дослідження, дає змогу студенту-досліднику краще орієнтуватися у невпинно зростаючому потоці наукової інформації, сприяє формуванню наукової компетентності, а відтак і умінь проведення науково-педагогічних досліджень, спрямованих на виявлення суперечностей протікання певного педагогічного процесу та окреслення шляхів подолання даних суперечностей та обґрунтування правильності знайдених розв'язків проблеми.

Ключові слова: науково-педагогічне дослідження, науковий світогляд, методологічна культура, методи емпіричного дослідження, рейтинг.

Вступ. Оновлення змісту освіти є визначальним складником реформування освіти в Україні і передбачає окрім інших пріоритетних завдань, підготовку молодих вчених, формування їх методологічної компетентності у сфері загальної педагогіки, освіти та в дослідницької діяльності у галузі методики навчання англійської мови. Основним завданням вищої школи є забезпечити формування системних знань про основи методології, про методи та засоби науково-педагогічного дослідження; розвиток наукового мислення та методологічної культури майбутнього вченого; засвоєння методологічних принципів, дослідницьких парадигм, пізнавальних моделей, підходів та методів, що використовуються для вирішення дослідницьких завдань; формування уявлень про структуру організації та проведення науково-дослідної діяльності в освіті та педагогічній науці; освоєння науково-дослідних компетенцій, які забезпечують ефективність вирішення актуальних проблем освіти; вивчення методології прогнозування розвитку педагогіки та освіти та визначення на їх основі перспектив їх еволюції в нашій країні та за кордоном.

Актуальність дослідження. Науково-дослідницька робота є складовою професійної підготовки майбутніх магістрів. Її організація розглядається як сукупність цілеспрямованих процесуальних дій суб'єктів (викладачів, студентів тощо) у навчальний та позанавчальний час згідно з технологіями, які забезпечують реалізацію особистісно орієнтованої моделі взаємодії з метою формування у майбутнього магістра необхідних компетенцій.

Пошуки шляхів удосконалення освітнього процесу, обумовлює необхідність здійснення педагогічних досліджень на наукових засадах. Науково-педагогічні дослідження спрямовані на виявлення суперечностей протікання певного педагогічного процесу, окреслення шляхів подолання даних суперечностей та обґрунтування правильності знайдених розв'язків проблеми.

Потрібно зазначити, що саме методи емпіричного дослідження є безпосереднім, цілеспрямованим сприйняттям педагогічного процесу у природних умовах.

Метою статті є визначити сутність емпіричних методів дослідження та обґрунтувати важливість їх проведення для здійснення наукових досліджень у педагогіці шляхом пізнання безпосередньої дійсності, зовнішніх зв'язків та відношень. Основою стали 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 магістрів – майбутніх вчителів іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, не вирішеної раніше частини загальної проблеми, та виклад основного матеріалу. Аналітичний огляд інформаційних джерел з цієї проблематики переконує, що низка науковців, таких як В.Алфімов, А.Баскаков, С.Гончаренко, В.Гриньова, І.Зайченко, В.Зверев, І.Зязюн, А.Капто, В. Кремень, І.Поташник, М.Семчишин, С.Сисоєва, К.Ушинський та багато

інших приділяють значну увагу формуванню у молодих вчених знань методології, моделювання та діагностування результатів науково-педагогічних досліджень і зосереджують значну увагу на оволодінні методами емпіричних досліджень.

Принагідно зазначимо, що до групи методів емпіричного дослідження належать такі: спостереження, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), тестування, рейтинг, вивчення продуктів діяльності досліджуваних (письмових, графічних, творчих і контрольних робіт), вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент.

Визначаючи важливість педагогічних спостережень зазначимо, що це безпосереднє, цілеспрямоване сприйняття педагогічного процесу у природних умовах. Починаючи спостереження, дослідник повинен знати, що і з якою метою спостерігати, як довго і який очікується результат. Розпочинати спостереження можна лише за наявності необхідних знань, умінь у сфері, що що підлягає вивченню з урахуванням методики проведення спостережень та чітко продуманого плану.

Вважаємо за доцільно визначити декілька порад, які допоможуть досліднику – початківцю правильно вести спостереження, об'єктивно вибирати факти, фіксувати результати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки у явищах, робити правильні висновки та узагальнення.

Зокрема під час спостереження отримані факти можна записувати, вести щоденник, оформляти як протоколів, стенографувати, записувати на відеоплівку, магнітофон; фотографувати, робити кінозйомку.

Варто зазначити, що спостереження у зв'язку з об'єктом вивчення можуть бути безпосередніми та опосередкованими, відкритими та закритими, за ознакою часу – безперервні, дискретні (переривчасті), монографічні (дуже тривалі та ґрунтовні). Ефективним є так зване включене спостереження, коли дослідник бере активну участь у житті та діяльності досліджуваних (наприклад, досліджуючи дітей в умовах навчально-виховного процесу, спостерігач стає їх учителем або класним керівником). При включеному спостереженні складаються природні відносини, у явищах немає нальоту штучності.

Останнім часом широко використовується метод прихованого спостереження, тобто спостереження у спеціально призначених класах, яке дозволяє вивчати поведінку досліджуваних у природних умовах. Організація прихованого спостереження вимагає від дослідника дотримання такту.

Важливими чинниками є умови проведення спостережень, цілеспрямованість, систематичність, тривалість, різнобічність, об'єктивність, масовість, дотримання такту і саме можливість вивчати досліджувані явища та процеси в природних умовах складають цінність спостережень.

Етапами спостереження є: визначення завдань та мети; вибір об'єкта, предмета та ситуації; вибір способу спостереження, що найменш впливає на досліджуваній об'єкт і найбільш забезпечує збір інформації; вибір способів реєстрації спостережуваного; обробка та інтерпретація інформації.

Емпіричні методи дослідження також доповнюються опитуванням, що передбачає бесіди, анкетування, інтерв'ю. Розмова передбачає діалог дослідника з випробуваним за заздалегідь складеною програмою і проводиться за спеціально складеними запитальниками, що дозволяє з'ясувати багато аспектів досліджуваних явищ, оцінки та позиції досліджуваних, їх почуття і переживання, мотиви тих чи інших вчинків та ін.

Ефективність розмови залежить від уміння дослідника встановити дружні стосунки під час бесіди. Бесіда дозволяє коректно спрямовувати розмову у потрібне русло, варіювати питання для кращого та однозначного розуміння їх співрозмовником. Відповіді випробуваного доповнюються особистими враженнями від спілкування із ним і фіксуються, або на диктофон, або відразу після розмови з пам'яті [3, с.92].

Щодо розмови, то це складний спосіб, яким вміють скористатися далеко не всі дослідники. У розмові досліджуваний може приховати свої справжні думки і переживання, ввести дослідника в оману.

Ще одним різновидом бесіди є інтерв'ю, але воно більше орієнтоване на з'ясування оцінок та позицій опитуваного. Інтерв'ю, як правило, проводиться з заздалегідь підготовлених питань, з одного боку, та підготовлених відповідей, з іншого боку, що робить їхню щирість і точність досить відносною.

Варто відзначити, що отримання інформації про типовість того чи іншого явища у великій групі досліджуваних, виявлення відносин, запитів, побажань можливе за допомогою анкетування. При анкетуванні необхідно знати та дотримуватися таких вимог:

- ретельний підбір точних і коректних питань, що найбільш повно відображають явище, що вивчається, і дають надійну інформацію;
- використання прямих та непрямих питань, що дозволяють уточнити відповіді, визначити їх правдивість;
- однозначність питань і відсутність підказки в їх формулюванні;
- використання відкритих (коли опитуваний може висловити свою думку), закритих анкет (з обмеженим варіантом відповідей), змішаних;
- перевірка підготовленої анкети на невеликій кількості піддослідних та внесення необхідних корективів.

Вартими уваги дослідника є полярні анкети з баловою оцінкою. Такі анкети використовують для самооцінки та оцінки інших. Наприклад, треба оцінити всіх членів групи за низкою моральних показників: справедливий 5 4 3 2 1 несправедливий, добрий 5 4 3 2 1 недобрий.

Отримані результати анкетних опитувань, бесід та інтерв'ю обробляються спеціальними статистичними чи машинними методами. Методи опитування дозволяють зібрати різноманітну, цікаву для дослідника інформацію. За допомогою анкет можна охопити великі масиви опитуваних, грамотно складені закриті анкети обробляються за допомогою електронних рахункових машин. Однак у будь-якому опитувальнику завжди є елемент нещирості, а нерідко і помилковості відповідей, що даються, не для всіх вікових груп і не в усіх ситуаціях можливе проведення анкетування.

Ще одним вартим уваги є метод рейтингу та самооцінки. Цей метод є методом оцінки тих чи інших сторін діяльності компетентними судами (експертами). До відбору експертів висувають певні вимоги: вони мають бути компетентними, здатними вирішувати творчі завдання, позитивно ставитися до експертизи, бути справедливими, об'єктивними, самокритичними. Для рейтингу можна використовувати полярні анкети. Корисно для об'єктивного одержуваної інформації використовувати методи самооцінки за програмою, складеною дослідником.

У ході аналізу отриманої інформації можна застосовувати і метод рангових оцінок, коли виявлені причини розташовуються в порядку зростання або зменшення ступеня їх прояву або ті чи інші ознаки

(явлення) розташовуються в залежності від їх значущості з позиції того, хто оцінює. Наприклад, розташувати за рівнем значимості для піддослідних запропоновані мотиви вчення.

Метод узагальнення незалежних показників підвищує об'єктивність висновків. Суть методу зводиться до обробки дослідником інформації, що надійшла з різних джерел. Наприклад, вивчаючи особистість школяра, дослідник отримує інформацію про нього від вчителя, вихователя групи продовженого дня, класного керівника, батьків, однолітків, керівника гуртка тощо.

Аналізуючи метод педагогічного консилиуму (розроблений Ю.К.Бабанським) зазначимо, що він передбачає колективне обговорення результатів вивчення вихованців за певною програмою та єдиними ознаками, колективне оцінювання тих чи інших сторін особистості, виявлення причин можливих відхилень у сформованості тих чи інших рис особистості, колективне вироблення засобів подолання виявлених недоліків.

Вивчення та аналіз документації, продуктів діяльності дозволяє зібрати конкретний матеріал про досліджувані процеси та явища. Так, вивчення учнівських зошитів може дати не тільки цікавий матеріал про рівень знань та умінь учнів з предмета, а й про роботу вчителя. Вивчення учнівських робіт (рисуноків, творів, щоденників тощо) допомагає виявити різні інтереси учнів, визначити особливості їх мислення, уявлень, суджень та оцінок, рівень сформованості навчальних умінь [1, с.76].

Особливої уваги заслуговує педагогічне тестування, як цілеспрямоване обстеження, яке проводиться в строго контрольованих умовах, що дозволяє за допомогою спеціально розроблених завдань (завдань, опитувальників) об'єктивно вимірювати характеристики педагогічного процесу, що вивчаються. Більшість педагогічних тестів досить прості, доступні з можливістю обробки результатів за допомогою комп'ютера, найпростіших технічних пристроїв.

У педагогічних цілях найчастіше використовуються тести успішності, тести елементарних умінь, тести діагностики рівня навченості та вихованості. Найчастіше використовують тести, що містять питання та кілька (не менше чотирьох) варіантів відповіді. Широке застосування у педагогічній практиці та педагогічних дослідженнях отримали психологічні тести.

При використанні таких тестів треба дотримуватися такту, не розголошувати отримані результати, не робити їх предметом обговорення, дотримуватися конфіденційності та анонімності при обробці та аналізі отриманих результатів. За необхідності їх використання у своїй дослідницькій роботі доцільніше звертатися по допомогу до кваліфікованих психологів.

Більш детально хочемо зупинитись на такому методі педагогічного дослідження, як вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, що надає цінний матеріал для дослідника. Нерідко вчитель у своєму творчому пошуку знаходить цікаві рішення складних проблем [2, с.165].

Об'єктом вивчення може бути масовий досвід - для виявлення провідних тенденцій; негативний досвід - для виявлення характерних недоліків та помилок; передовий досвід - для виявлення та узагальнення інноваційного пошуку вчителів.

Виділяють два види педагогічного передового досвіду: педагогічна майстерність та новаторство.

Майстерність – це вміле, раціональне та комплексне використання педагогом рекомендацій науки. Вивчення того, як це робить вчитель - майстер вносить

чітке розуміння розробки технології впровадження науки в практику.

Педагогічне новаторство - це педагогічний досвід, що містить інноваційні підходи в організації педагогічної діяльності.

Як показує практика, вивчення та узагальнення досвіду здійснюється у наступній послідовності:

- опис досвіду на основі спостереження, бесід, опитувань, вивчення документів;
- класифікація спостережуваних явищ, їх тлумачення, підведення йод відомі визначення та правила;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків та механізму взаємодії різних сторін навчально-виховного процесу, їх оцінка: з'ясування способів та засобів діяльності педагога та вихованців, що призводять до високого результату.

Навіть найкращий педагогічний досвід може бути сліпо скопійований, оскільки він багато в чому визначається особистістю педагога, досвід якого айдлягає вивченню, по-друге, вимагає глибокого наукового аналізу та осмислення.

Наступним кроком вважаємо необхідним визначити важливість проведення педагогічного експерименту, позаяк спостереження в педагогічному процесі, що природно протікає, не завжди буває результативним, крім того, виникає необхідність перевірити ті чи інші припущення, що виникли у дослідника, виявити не випадкові, а закономірні зв'язки, перевірити запропоновану методику, зміст роботи.

Тому, з метою вирішення цих завдань організується педагогічний експеримент, сутність якого у тому, що дослідник створює планомірно організовані ситуації. Експеримент – активне втручання у предмет дослідження із заздалегідь заданими дослідницькими цілями, науково поставлений досвід перетворення педагогічного процесу в умовах, що гарантовано враховуються. Експеримент дозволяє штучно виділяти явище, що підлягає дослідженню, з ряду інших, цілеспрямовано змінювати умови протікання явища або процесу, повторювати окремі явища, що вивчаються, в подібних або змінених умовах.

Етапами експериментального дослідження є: констатуючий, перетворюючий (творчий, формуючий), узагальнюючий.

Під час проведення педагогічного експерименту, зазвичай, організуються як мінімум дві групи піддослідних: контрольна і експериментальна. Порівняння результатів експерименту в експериментальній групі з контрольною при рівності загальних умов здійснюваної педагогічної діяльності і дозволяє робити висновок про ефективність або неефективність експерименту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як бачимо, важливою складовою професійного підготовки у закладах вищої освіти студентів-магістрів, як майбутніх учителів є науково-дослідна діяльність, яка активізує їхню пізнавальну діяльність, формує творче ставлення до вирішення проблеми науково-педагогічного дослідження, дає змогу студенту-досліднику краще орієнтуватися у невпинно зростаючому потоці наукової інформації, сприяє формуванню наукової компетентності, а відтак і умінь проведення науково-педагогічних досліджень, спрямованих на виявлення суперечностей протікання певного педагогічного процесу та окреслення шляхів подолання даних суперечностей та обґрунтування правильності знайдених розв'язків проблеми. І саме оволодіння методами емпіричного дослідження уможливило безпосереднє, цілеспрямоване сприйняття молодими науковцями педагогічного процесу у природних умовах.

Список використаної літератури

1. Євтушевський, В. А., & Канаєва, М. О. (2008). Управління інноваційним розвитком у вищих навчальних закладах України. Проблеми освіти. № 54. С.3–19.
2. Зязюн І.А., Крамушенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність: Підручник. Київ: Вища школа, 1997. 240 с.
3. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б., Ватрушева Т.Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навч. посібник. Харків: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.

References

1. Yevtushevskiy, V.A., & Kanaieva, M.O. (2008). Upravlinnia innovatsiynym rozvytkom u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [The management of innovative development at higher educational institutions of Ukraine]. *Problemy osvity*, 54 (2), 13–19. [in Ukrainian]
2. Kaidalova, L.H., Shchokina, N.B., & Vatrushcheva, T.Iu. (2009). *Pedahohichna maisternist vykladacha* [Teacher's pedagogical skills]. NFAU. [in Ukrainian]
3. Ziazun, I.A., Kramushchenko, L.V., & Kryvonos, I.F. (1997). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skills]. Vyscha shkola. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 29.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Telychko Natalia

Doctor of Pedagogical Sciences

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

MASTERING THE METHODS OF EMPIRICAL RESEARCH AS ONE OF THE CRITERIA FOR THE FORMATION OF SCIENTIFIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The aim of the article is to determine the essence of empirical research methods and justify their importance for research in pedagogy through knowledge of the immediate reality, external connections and relationships. The following theoretical methods became the basis of research: 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 masters – future teachers of a foreign language. The article substantiates the importance of forming a master's degree in scientific worldview, methodological culture; mastering the methods of conducting scientific research in pedagogy; instilling in students the skills and abilities of research activities; expanding the scientific erudition of the future specialist-teacher of higher education; development of creative qualities of personality, ability to innovative activity, intelligence. The essence of empirical research methods is determined and the importance of their implementation for the implementation of scientific research in pedagogy through knowledge of the immediate reality, external relations and relations is substantiated. The essence and groups of empirical research methods are determined and substantiated, which include: observation, survey (conversation, interview, questionnaire), testing, rating, study of research products (written, graphic, creative and control works), study and generalization of pedagogical experience, pedagogical experiment. The results of the study allow us to see that an important component of professional training in higher education institutions of master students as future teachers is research activities that enhance their cognitive activity, form a creative attitude to solving the problem of scientific and pedagogical research. The researcher is better able to navigate the ever-growing flow of scientific information, promotes the formation of scientific competence, and hence the ability to conduct scientific and pedagogical research aimed at identifying contradictions in a particular pedagogical process and outlining ways to overcome these contradictions and justify the solutions. And mastering the methods of empirical research allows direct, purposeful perception of young scientists of the pedagogical process in natural conditions.

Key words: scientific and pedagogical research, scientific worldview, methodological culture, methods of empirical research, rating.

Товканець Ганна Василівна

доктор педагогічних наук, професор

кафедра теорії та методики початкової освіти

Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна

tovkanec2017@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-6191-9569

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЯК ТЕНДЕНЦІЯ СУЧАСНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. Мета статті – обґрунтувати компетентнісний підхід в професійній підготовці як тенденцію сучасної європейської освіти. Використані методи наукового дослідження: аналіз наукової літератури і документальних джерел; теоретичне узагальнення, систематизація досліджень; групування; прогностичний. В статті обґрунтовано умови і завдання щодо впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці в європейському освітньому просторі. Визначено основні положення документів європейського рівня щодо навичок і ключових компетенцій конкурентоспроможного фахівця для сучасного ринку праці. Схарактеризовано ключові компетенції, до яких віднесли креативність, комунікацію, критичне мислення, допитливість, метапізнання; цифрова грамотність, ІТ-навички, навички використання технологій; базова читачка, медіа, інформаційна, фінансова, наукова, математична грамотність; навички міжкультурного спілкування, лідерські навички, глобальна усвідомленість; ініціативність, самостійність, відповідальність, адаптивність; предметні знання, інноваційне мислення.

Ключові слова: компетентнісний підхід, європейський освітній простір, конкурентоспроможний фахівець, ключові компетенції.

Вступ. Освіта є необхідною умовою просування людства до інформаційно-ноосферної цивілізації. Комісія ЮНЕСКО у доповіді «Освіта: прихований скарб» наголошує на вирішальній ролі освіти не тільки у розвитку особистості протягом усього її життя, але також у розвитку всього суспільства. Сучасна освіта має насамперед долучити людину до світу науки, технології та інформації [7]. Зрозуміло, що основним аспектом на початку XXI століття є розвиток здатності особистості здійснювати будь-яку діяльність, як звичну, так і нову, з урахуванням органічної єдності знань, умінь, досвіду, відносин тощо, тобто формування компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, не вирішеної раніше частини загальної проблеми. Проблеми розвитку компетенцій та компетентнісного підходу в освіті була предметом наукових розвідок різних авторів. Так, О. Ярова, розглядаючи проблему компетентнісної спрямованості змісту освіти в європейському освітньому просторі, звертає увагу на науково-методичний аспект, зазначаючи, що «компетентнісно базована освітня парадигма передбачає впровадження сучасних методів навчання й оцінювання академічної успішності здобувачів освіти, встановлення нових відносин між усіма стейкхолдерами, ефективне використання ІКТ, реалізацію інноваційних моделей управління освітою, що потребує часу та відповідних політичних рішень на національному, регіональному, локальному та шкільному рівнях» [3, с.243].

Дослідники наголошують, що відбір та індикатори розвитку компетенцій підпорядковані певним закономірностям, їх визначають з урахуванням таких умов: формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників; сучасне життя вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називають ключовими; вибір ключових компетентностей має відбуватися на фундаментальному рівні з урахуванням світоглядних ідей суспільства й індивідуума та їх взаємодії; має враховуватися вплив культурного й інших контекстів; на відбір та ідентифікацію компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані із самою

особистістю: вік, стать, соціальний статус та ін.; визначення та відбір ключових компетенцій потребує широкого обговорення серед фахівців та представників різних соціальних груп [2].

Наукові пошуки щодо компетентнісної парадигми в освіті відображено в колективній монографії «Компетентнісні індикатори стратегії «Європа-2020: здобутки і перспективи педагогічної освіти». Зокрема, наголошено на особливостях застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки педагога, розвитку цифрової компетентності вчителів у контексті сучасних освітніх реформ, професійного розвитку вчителів, варіативних і критеріальних підходів до професійно-педагогічної практики студентів у загальноосвітніх школах європейських країн та України. Окремий акцент зроблено на формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи у контексті вимог Концепції «Нова українська школа» [1, с.8].

У документі «Європейська довідкова система ключових компетентностей для навчання упродовж життя» ЄС визначив 8 ключових компетентностей (спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність і базові компетентності з науки та технологій; цифрова компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності та громадянська компетентність; ініціатива і підприємницька компетентність; культурна виразність), що скоординувало подальші трансформаційні процеси в національних системах освіти [8]. Водночас ми зосереджуємо увагу на компетентнісному підході в європейському освітньому просторі як тенденції сучасної освіти у розвитку особистості з урахуванням вимог XXI століття.

Мета статті: обґрунтувати компетентнісний підхід в професійній підготовці як тенденцію сучасної європейської освіти. Для з'ясування поставленої мети використано різні методи наукового дослідження: аналіз наукової літератури і документальних джерел – для визначення науково-теоретичного підґрунтя компетентнісного підходу як тенденції; теоретичне узагальнення, систематизація досліджень

– для обґрунтування умов реалізації компетентнісного підходу у освітній діяльності; групування – для структурування причин необхідності модернізації освіти; прогностичний – для виявлення педагогічних умов розвитку ключових компетенцій.

Виклад основного матеріалу. Однією з перших спроб щодо впровадження компетентнісного підходу став проект ОЕСР «Визначення та відбір компетентностей» (DeSeCo) (OECD 2005), в якому зазначається, що на початку XXI століття надзвичайно важливим є розвиток навичок та формування компетенцій, оскільки вони сприяють розвитку особистості, активізації індивідуальної участі у демократичних інститутах, становленню соціальної згуртованості, справедливості, зміцненню прав людини та автономії як протидії зростаючій глобальній нерівності можливостей і посиленню індивідуальної маргіналізації [5].

Аналіз досліджень та статистичних даних [6; 10; 13] уможлиблює визначити деякі особливості суспільного розвитку, що визначили необхідність модернізації освітнього європейського простору в контексті компетентнісного підходу:

1. Зростання соціальних та демографічних диспропорцій. На глобальному та національному рівні посилюється соціальна нерівність. Роботодавці потребують підготовлених трудових ресурсів, що змушує дорослих людей здійснювати навчання протягом усього життя.

2. Стрімка урбанізація, яка з однієї сторони, може сприяти підвищенню якості життя, а з іншої сторони – збільшує конкурентоспроможність на ринку праці.

3. Зміни економіки, глобальний дисбаланс ресурсів, дані як нова сировина, новий ресурс. Змінюється механізм створення та розподілу багатства. Велика кількість інформації змінює природу споживання та виробництва: збільшується обсяг реєстрованих даних, що використовуються для створення додаткової вартості. Поширюється розрив між розвиненими економіками, сконцентрованими на якості та технологіях, і ринками праці країн, що розвиваються, орієнтованими на кількісне зростання виробництва та сировину.

4. Конвергенція нових технологій: нано-, біо-, інформаційних та когнітивних. В рамках цих дисциплін, що розвивалися окремо, тепер проводяться спільні дослідження, розробка та виробництво нових продуктів. Нові технології впроваджуються в соціальні та технологічні системи (наприклад, змінюється логістика в охороні здоров'я та забезпеченні продовольчої безпеки) [10].

5. Нові технології можуть змусити людство переглянути етичні норми. Генна інженерія, трансплантація, репродуктивні технології, продовження життя та інші технології часто переходять межі загальноприйнятих етичних норм і вимагають їхнього перегляду [6; 13].

6. Змінюється модель взаємодії між державою та громадянами. У людей з'явилися нові інструменти, щоб без посередників взаємодіяти один з одним і бути незалежнішими від держав політично, економічно та технологічно. Це змінює нові функції держави, включаючи підтримку територіальної цілісності, забезпечення правопорядку, оподаткування, обіг грошей, створення суспільних благ тощо.

7. Радикально змінюється інститут сім'ї. Все менше дітей виховуються у повних сім'ях, у сім'ях з кількома поколіннями, сестрами та братами. Ці та інші глобальні факти та виклики – зміна клімату, виснаження природних ресурсів, зниження біорізноманіття, загроза безпеці та ін. – вимагають дій та ко-

ординації на глобальному рівні та змушують освіту змінюватися.

Відповідно, все це вимагає серйозного перегляду того, що вважалося обов'язковим загальним знанням ще у XX столітті. Для освіти це означає, що підвищується базовий поріг функціональної грамотності, необхідний для успішного функціонування людини в суспільстві та економіці.

У «Прогнозі розвитку навичок» ОЕСР (OECD 2017) йдеться про можливості та виклики, пов'язані з глобалізацією. Глобалізація та наростання взаємозв'язків в економіці дозволяють людям з різних країн робити внесок у проектування, створення, маркетинг та продаж продукту. Більше компаній стають транснаціональними. Різноманітність робочої сили вимагає нових соціальних навичок для спілкування, співпраці, колективного вирішення завдань та досягнення цілей. Ці крос-функціональні навички передбачають співпрацю, соціальну та культурну поінформованість, навичок управління людьми, гнучкість, емпатію та комунікативні здібності, включаючи активне слухання [9; 13].

Смне узагальнення вимог до сучасного продуктивного працівника та громадянина можна знайти у доповіді ЮНЕСКО [12] – це: креативність, комунікація, критичне мислення, допитливість, метапізнання; цифрова грамотність, ІТ-навички, навички використання технологій; базова читачка, медіа, інформаційна, фінансова, наукова, математична грамотність; навички міжкультурного спілкування, лідерські навички, глобальна усвідомленість; ініціативність, самостійність, завзятість, відповідальність, адаптивність; предметні знання, інноваційне мислення.

Скорочення частки рутинної праці означає необхідність розвивати мислення та комунікативні навички вже у школі. Важливість навичок самоорганізації, уміння співпрацювати, спільно вирішувати завдання, приймати рішення стала підкреслюватися не лише у зв'язку з якостями дорослої робочої сили, а й у зв'язку із бажаними якостями випускників закладів загальної середньої освіти.

Новим викликом освіти стала зростаюча невизначеність щодо майбутнього. Шкільна освіта і професійна підготовка стають лише ступенем у житті людини і мають навчити вчитися та адаптуватися до нових обставин.

Індустріальна модель потребувала старанних працівників, які вміють підпорядковуватися та які виконували передбачувані завдання. У сучасному світі необхідно вирішувати інші завдання. Жити в нестабільному світі – значить вирішувати безліч незанихнутих завдань в умовах множини, нечітких і різко мінливих цілей та обставин [8].

Єдина загальноприйнята модель освіти на основі компетентнісного підходу поки що не сформована. Проте очевидно, що реформування спрямоване на системну трансформацію педагогічних практик та оцінки результатів навчання, а не на перегляд знань, що втратили актуальність, або розробку нових навчальних курсів. Одночасно у площині змісту освіти варто орієнтуватися на структурування дисциплінарного знання: необхідно зняти проблему навантаження, а також забезпечити стійкість основного каркасу навчальної програми та при цьому передбачити можливість для гнучких оперативних коректив у швидко змінюваному світі.

Досвід європейських країн та міжнародної освітньої спільноти [8; 11; 12] дає підстави визначити загальні напрями реалізації завдань компетентнісного підходу у різних освітніх системах: розробка програм підготовки здобувачів освіти до роботи, освіти, жит-

тя після закінчення школи, в основі яких формування професійних та «загальних» навичок, умінь застосовувати знання; цілеспрямований розвиток освітніх ініціатив: розширення можливостей для проходження стажувань, практичного навчання в проєктах та отримання досвіду в рамках місцевих об'єднань і громад; набуття навичок самостійної роботи з цифровими ресурсами; надання підприємницьких можливостей у рамках формальної та неформальної освіти; забезпечення цифрової грамотності; широке використання технології змішаного навчання, розгляд можливостей автоматизованого навчання; спрямування уваги громадськості і управлінців на розвиток та підтримку навичок спілкування та співпраці; глибокий аналіз даних про успішність здобувачів освіти у соціальному та культурному контексті для розробки політики рівних освітніх можливостей; приведення програми підготовки та професійного розвитку фахівців у відповідність до навичок, яких

вимагає суспільство XXI століття; впровадження колективних форм освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, компетентнісний підхід стає основною тенденцією сучасної європейської освіти щодо професійної підготовки. Для конкурентоспроможного фахівця ключовими компетенціями стають поліфункціональність знань, що спрямовує на розв'язання проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя, надпредметність і міждисциплінарність, багатовимірність, розвиток логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання та формування адекватної самооцінки тощо. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні організаційно-педагогічних умов розвитку здібностей, навчальних та інноваційних навичок педагогів, які повинні давати здобувачам освіти базові знання, формувати в них предметні навички і вміння, виховувати й розвивати.

Список використаної літератури

1. Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти: монографія / Г.В.Товканець та колектив авторів. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2020. 336 с.
2. Щекатунова Д. Реалізація компетентнісного підходу у вимірі сьогодення. Матеріали науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційний освітній простір ліцею: від простого до складного, від ідеї до практики» (м.Київ, 21 жовтня 2019 р.). URL: <http://klovsky77.com.ua/naukova-robota/%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9.html> (дата звернення: 02.11.2021)
3. Ярова О.Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2018. 410 с.
4. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. The European Commission works with EU Member States to promote key competences, knowledge and perspectives facilitating lifelong learning. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (дата звернення: 10.01.2022)
5. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
6. EU Parliament. What if technologies challenged our ethical norms? Scientific Foresight: What is? / European Parliament. URL: [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_ATA\(2018\)624246](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_ATA(2018)624246) (дата звернення: 04.10.2021)
7. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice. The information network on education in Europe, 2002. 28 p.
8. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 12 p.
9. OECD Skills Outlook. Skills and Global Value Chains. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264273351-en> (дата звернення: 10.10.2021)
10. Roco M., Bainbridge W. Converging Technologies for Improving Human Performance. Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science. Arlington: Kluwer Academic Publishers, 2003. 468 p.
11. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum, 2017. 171 p.
12. Marope M., Griffin P., Gallagher C. Future Competences and the Future of Curriculum. URL: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future-competences-and-the-future-of-curriculum.pdf?fbclid=IwAR1Y3Ac0dNgpHqle02-OwYQ-bcAZfwEHJ3PwnbUZA8TXla-PZQpTrMjnhU> (дата звернення: 14.10.2021)
13. Philbeck Th., Davis N., Engtoft Larsen A. M. Values, Ethics and Innovation: Rethinking Technological Development in the Fourth Industrial Revolution. Geneva: WEF. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_WP_Values_Ethics_Innovation_2018.pdf (дата звернення: 14.10.2021)

References

1. Tovkanets, H.V. (Ed.). (2020). *Kompetentnisni indykatory stratehii «Ievropa 2020»: zdobutky i perspektvyv pedahohichnoi osvity* [Competence indicators of the strategy «Europe 2020»: achievements and prospects of pedagogical education. Publishing Office of Mukachevo State University. [in Ukrainian].
2. Shchekatunova, D. (2019). Realizatsiia kompetentnisnogo pidkhodu u vymiri sohodennia [Implementation of the competency approach in the dimension of today]. *Proceedings of scientific-practical Internet conference "Innovative educational space of the lyceum: from simple to complex, from idea to practice"* (october 21, 2019). <http://klovsky77.com.ua/naukova-robota/%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9.html> [in Ukrainian].
3. Iarova, O.B. (2018). *Tendentsii rozvytku pochatkovoї osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu (kinets XX – pochatok XXI st.)* [Trends in the development of primary education in the European Union (late XX – early XXI century). Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
4. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
5. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
6. EU Parliament (2018). What if technologies challenged our ethical norms? Scientific Foresight: What is? / European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_ATA\(2018\)624246](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_ATA(2018)624246)
7. Key Competencies. (2002) A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe.
8. Key Competences for Lifelong Learning. (2007). Office for Official Publications of the European Communities.
9. OECD Skills Outlook. (2017). Skills and Global Value Chains. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273351-en>
10. Roco, M., & Bainbridge, W. (Eds.) (2003). *Converging Technologies for Improving Human Performance. Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. Kluwer Academic Publishers.
11. Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. WEF.

12. Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf?fbclid=IwAR1Y3Ac0dNgpHqle02-OwYQ-b-eAZfwEHJ3PwnbUZa8TXIa-PZQpTrMjnhU
13. Philbeck, Th., Davis, N., & Engtoft Larsen, A.M. (2018). *Values, Ethics and Innovation: Rethinking Technological Development in the Fourth Industrial Revolution*. WEF. https://www3.weforum.org/docs/WEF_WP_Values_Ethics_Innovation_2018.pdf

Стаття надійшла до редакції 03.02.2022 р.

Стаття прийнята до друку 08.02.2022 р.

Tovkanets Anna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Theory and Methods of Primary Education

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING AS A TREND OF MODERN EUROPEAN EDUCATION

Abstract. The article substantiates the conditions and tasks for the implementation of the competence-based approach in the vocational training in the European educational space. Methods of scientific research applied: analysis of scientific literature and documentary sources – to determine the scientific and theoretical basis of the competency approach as a trend; theoretical generalization, systematization of research – to justify the conditions for the implementation of the competence approach in educational activities; grouping – to structure the reasons for the need to modernize education; prognostic – to identify pedagogical conditions for the development of key competencies. The main provisions of European level documents on the skills and key competencies of a competitive specialist for the modern labor market are identified. The key competencies characterized include: creativity, communication, critical thinking, curiosity, metacognition; digital literacy, IT skills, technology skills; basic reading, media, information, financial, scientific, mathematical literacy; intercultural communication skills, leadership skills, global awareness; initiative, independence, perseverance, responsibility, adaptability; subject knowledge, engineering and innovative thinking and understanding of natural sciences. It is revealed that the reform of European education is aimed at the systematic transformation of pedagogical practices and assessment of learning outcomes, the structuring of disciplinary knowledge and ensuring the sustainability of the core curriculum, providing opportunities for flexible operational adjustments against a changing world. The general directions of realization of tasks of the competence approach are defined: development of programs of preparation of applicants for work, education, life after graduation based on the formation of professional and "general" skills, abilities to apply knowledge; purposeful development of educational initiatives: expanding opportunities for internships, practical training in projects and gaining experience in local associations and communities; acquisition of skills of independent work with digital resources; providing entrepreneurial opportunities in formal and non-formal education; ensuring digital literacy; extensive use of blended learning technology, consideration of automated learning opportunities; directing the attention of the public and managers to the development and maintenance of communication and cooperation skills; in-depth analysis of data on the success of students in the social and cultural context to develop a policy of equal educational opportunities; aligning the teacher training and professional development program with the skills required by the 21st century society.

Key words: competence-based approach, European educational space, competitive specialist, key competencies.

УДК 378; 374.7
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.285-289

Товканець Оксана Сергіївна

доктор педагогічних наук, доцент

професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

tovkanecoksana@ukr.net

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

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ СЕМІНАРІВ І ТРЕНІНГІВ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Анотація. Мета статті: окреслити змістові аспекти семінарів і тренінгів у підготовці фахівців з менеджменту для освіти дорослих в європейських країнах. Для з'ясування поставленої мети використано різні методи наукового дослідження: аналіз наукової літератури і документальних джерел – для визначення науково-теоретичного підґрунтя змістових аспектів семінарів і тренінгів у підготовці фахівців з менеджменту для освіти дорослих; теоретичне узагальнення, систематизація досліджень – для визначення особливостей організації підготовки фахівців з менеджменту для освіти дорослих. В статті обґрунтовано змістові аспекти семінарів і тренінгів у підготовці фахівців з менеджменту для освіти дорослих в європейських країнах. Здійснено аналіз освітніх програм різного напрямку, серед яких значний відсоток освітніх програм, спрямованих на формування і розвиток управлінських компетенцій і лідерських навичок. Наведено приклад серії семінарів, що передбачають вивчення таких проблем з підготовки менеджерів для освіти дорослих: «Основи управління персоналом», «Успішне інтерв'ю», «Ефективна співбесіда», «Проведення оцінювання персоналу», «Коучинг співробітників», «Корпоративна культура».

Ключові слова: освіта дорослих, фахівці з менеджменту освіти, європейський освітній простір.

Вступ. Надзвичайно важливого значення у ХХІ ст. набуває освіта дорослих. Поступово відбувається її змістове й організаційне відокремлення, яке виявляється у збільшенні мережі установ і закладів, орієнтованих на задоволення освітньо-культурних потреб дорослої людини, урізноманітненні програм, які істотним чином відрізняються від тих, що реалізуються у дитячій та юнацькій освіті.

Відповідно, гостро постає потреба у підготовці керівників-професіоналів, генераторів творчих ідей, конкурентоспроможних організаторів виробничого й освітнього процесу для освіти дорослих. Цій проблемі приділено значну увагу у міжнародних та європейських стратегічних документах (Програма ООН «Трансформація нашого світу: Порядок денний стійкого розвитку 2030» (2015); Міжнародний звіт публічного сектору ООН «Адаптивне та відповідальне публічне управління» (2015); рекомендація Ради Європи «Європа 2020. Стратегія розумного, стійкого та всебічного зростання» (2010); Проект Всесвітньої ради підприємців зі сталого розвитку (WBCSD) «Бачення–2050» (2010) та ін.

Проблеми підготовки і професійного розвитку фахівців, зокрема з менеджменту освіти, задекларовано у стратегіях і концепціях Європейської Комісії, МОП, ОЕСР, ООН, ЮНЕСКО («Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання» («Європа 2020», 2010); «Неперервна освіта для дорослих» (OECD, 2012), «Освіта впродовж життя. Політика і стратегії» (UNESCO, 2014); Інчхонська декларація «Концепція розвитку освіти до 2030 року» (2015)) та інших документах, в яких обґрунтовано стратегічну діяльність у сфері розвитку освіти європейських країн («Стратегія розвитку професійної освіти і навчання на період 2015 – 2020 рр.» в Болгарії, «Бачення і стратегія розвитку Словачкої Республіки до 2030 р.», «Стратегія інтернаціоналізації вищої школи 2016 – 2020» у Словенії, «Стратегія освітньої політики Чеської Республіки до 2020 р.») тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми. Цій проблемі приділено значну увагу у міжнародних та європейських стратегічних документах (Програма ООН «Трансформація нашого світу: Порядок денний

стійкого розвитку 2030» (2015); Міжнародний звіт публічного сектору ООН «Адаптивне та відповідальне публічне управління» (2015); рекомендація Ради Європи «Європа 2020. Стратегія розумного, стійкого та всебічного зростання» (2010); Проект Всесвітньої ради підприємців зі сталого розвитку (WBCSD) «Бачення–2050» (2010) та ін.

Проблеми підготовки і професійного розвитку фахівців, зокрема з менеджменту освіти, задекларовано у стратегіях і концепціях Європейської Комісії, МОП, ОЕСР, ООН, ЮНЕСКО («Неперервна освіта для дорослих» (OECD, 2012), «Освіта впродовж життя. Політика і стратегії» (UNESCO, 2014); Інчхонська декларація «Концепція розвитку освіти до 2030 року» (2015)) та інших документах, в яких обґрунтовано стратегічну діяльність у сфері розвитку освіти європейських країн.

В наукових розвідках вітчизняних (Л. Антонюк, В. Берека, С. Бурдіна, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, С. Калашнікова, Т. Коваль, Л. Лук'янова, В. Любарець, В. Маслов, О. Мармаза, І. Наумчук, Н. Протасова, А. Прокопенко, Т. Сокол, Т. Сорочан та ін.) та європейських дослідників (Ф. Бачік, І. Люткова, В. Троян, Й. Кітцбергер (Чехія), Т. Ажман, Д. Цанкар, А. Корен (Словенія), К. Горватова, З. Обдражек (Словаччина) та ін. розкриваються особливості підготовки фахівців з менеджменту освіти, зокрема в освіті дорослих, керівників шкіл до управлінської діяльності, теоретико-методологічні засади функціонування системи освіти та управління загальноосвітніми навчальними закладами як соціальними системами з урахуванням інноваційних змін, що відбуваються на початку ХХІ ст.

Зосередимо увагу на змістових аспектах та умовах забезпечення ефективності семінарів і тренінгів як організаційних форм у підготовці фахівців з менеджменту для освіти дорослих.

Мета статті: окреслити змістові аспекти семінарів і тренінгів у підготовці фахівців з менеджменту для освіти дорослих в європейських країнах. Для з'ясування поставленої мети використано різні методи наукового дослідження: аналіз наукової літератури і документальних джерел – для визначення науково-теоретичного підґрунтя змістових аспектів

семінарів і тренінгів у підготовці фахівців з менеджменту для освіти дорослих; теоретичне узагальнення, систематизація досліджень – для визначення особливостей організації підготовки фахівців з менеджменту для освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що у професійній підготовці фахівців з менеджменту для освіти дорослих у європейських країнах застосовуються різні організаційні форми.

У Словаччині в підготовці фахівців з менеджменту для освіти дорослих надається перевага неформальній освіті. Переважно – це курси, тренінги, завданням яких є розвиток певних менеджерських, управлінських компетенцій управлінців на основі вже здобутої вищої освіти, які дуже часто пропонують не тільки університети чи вищі школи, а і освітні організації, які зареєстровані як товариства, що надають окремі освітні послуги [1; 2].

Пропонуються освітні програми різного напрямку, серед яких значний відсоток освітніх програм, спрямованих на формування і розвиток управлінських компетенцій і лідерських навичок.

Наприклад, ТОВ «Прогрес» (м. Братислава) пропонує цикл семінарів «Управління персоналом. Теорія і практика формування навичок».

Мета циклу семінарів полягає у розвитку та формуванні у фахівців з менеджменту освіти дорослих навичок для здійснення контролю в системі підготовки спеціалістів у формальній і неформальній освіті. Особливість такої програми визначається можливістю вільного вибору для слухачів/студентів та компонування серії семінарів у залежності від необхідності для самого слухача/студента удосконалення професійних компетенцій (можна вибрати тільки один з семінарів або ж здійснювати навчання за повним циклом запропонованих семінарів). *Цільова група учасників* – це менеджери, усі, хто займається кадровою політикою і працює в компанії. *Найбільш ефективними методами проведення семінарів є* дидактична гра, модерація дискусій учасників, максимальна концентрація на практичних ситуаціях, рольові ігри, особисті тести, групова і індивідуальна робота, тематичні дослідження, відео тренінг, кейс-ситуації, вирішення конкретних кейсів з практики учасників.

Зміст курсу. Серія семінарів включає 6 окремих семінарів: 1. Семінар: «Основи управління персоналом»; 2. Семінар: «Успішне інтерв'ю»; 3. Семінар: «Ефективна співбесіда»; 4. Семінар: «Проведення оцінювання персоналу»; 5. Семінар: «Коучинг співробітників»; 6. Семінар: «Корпоративна культура».

Більш докладно подаємо інформацію про окремі семінари:

1-й семінар: Основи управління персоналом – зміст: місце, значення і основні напрями роботи персоналу в компанії, специфікація і аналіз нової роботи, джерела робочої сили (внутрішньої і зовнішньої), пошук і підбір нових співробітників, процес набору персоналу в двох словах, необхідний персонал адміністрування, оцінка співробітників, процес оплати праці, чинники мотивації і створення пільг, система кафетерію, навчання, підготовка і навчання співробітників, звільнення з роботи, культура компанії і її значення, перевірка індивідуальних кадрових вправ. Обсяг семінару – 16 годин / 2 дні.

2-й семінар: Співбесіда – зміст: як визначити нову роботу (комплексний аналіз), вакансії, джерела робочої сили (внутрішні та зовнішні, переваги і недоліки), співпраця з бюро з працевлаштування, навчання ефективному процесу найма. Обсяг семінару – 8 годин / 1 день.

3-й семінар: Ефективна співбесіда – зміст: про-

цес визначення нової роботи, встановлення основних вимог до кандидата, джерел підходящих кандидатів, правильної реклами і того, що робити далі, методи відбору співробітників, попередній відбір для досягнення більш високої ефективності, створення відповідного місця, часу і атмосфера співбесіди, етап співбесіди, які підходять і недоречні запитання, тексти, оцінка здібностей, знань і особистості кандидата, надання вичерпної інформації кандидату, як «продати» роботу, підготовка до співбесіди, обсяг семінару – 8 годин / 1 день,

4-й семінар: Проведення оціночних інтерв'ю – зміст: створення системи оцінки в компанії, оцінка цілей співробітників, формальні і неформальні оцінки та їх переваги, оціночні інтерв'ю і їх структура, визначення критеріїв і компетенцій для оцінки, підготовка до оцінки, проведення оціночного інтерв'ю, принципи для забезпечення зворотного зв'язку, результатів оціночних інтерв'ю і їх використання, оцінки співробітників, розвитку співробітників, навчання правильному проведенню оціночного інтерв'ю. Обсяг семінару – 8 годин / 1 день.

5-й семінар: Коучинг співробітників – зміст: сутність коучингу, особливості коучингу, відмінності між коучингом і менеджментом, коучинг, діагностика та стратегія, коучинг / коучингові відносини, індивідуальні та командні тренування, практичні питання і індивідуальні та командні вправи. Обсяг семінару – 8 годин / 1 день.

6-й семінар: Корпоративна культура – контент: корпоративна культура, хто її створює і хто на неї впливає, типи корпоративної культури, елементи корпоративної культури, корпоративна культура і особистість, корпоративна культура і стратегія, вплив корпоративної культури на результативність, знання корпоративної культури як основи для її формування, визначення основних цінностей організації, створення корпоративних цілей і цінностей, корпоративної культури, орієнтованої на клієнта, корпоративної культури, орієнтованої на якість, корпоративної культури, орієнтованої на інновації, спільного використання цінностей співробітниками, чинників комунікації, менеджмент як ключ до ефективності підтримки корпоративної культури. Обсяг семінару – 16 годин / 2 дні.

У Словенії в рамках активізації управління в освіті дорослих діє «Консорціум 17» (<http://www.firis-imperl.si/konzorcij-17/>), організація як асоціація за інтересами, що створена 25 середніми і малими муніципалітетами країни, а також компанією FIRISIMPERL й Інститутом геронтології і співіснування поколінь ім. Антона Трстєняка. Його діяльність спрямована на координацію різних освітніх програм, що орієнтуються на створення мережі інтегрованої допомоги на місцевому рівні. Завданням такого консорціуму є ініціювання та вироблення освітніх програм, що допоможуть в розвитку управлінських компетенцій керівників організацій і керівників підрозділів освітніх організацій для дорослих.

Звернемо увагу на зміст освітньої програми та тренінгу, які активно впроваджуються в Словенії консорціумом.

Освітня програма «Школа Директорів / Менеджмент освітніх організацій і організацій соціального забезпечення» діє за рішенням Громадської палати Словенії за погодженням з Експертною радою Республіки Словенія по загальній освіті.

Основними цілями програми є навчання щодо ефективного виконання завдань планування, організації, управління і контролю в організації; координації людських, матеріальних і фінансових ресурсів з

цілями організації та встановлення в'язків організації з зовнішнім середовищем і реагування на освітні і соціальні потреби окремих осіб і груп в суспільстві.

Досягнувши основних цілей навчальної програми, учасники будуть розвивати такі загальні компетенції:

1. Управління методами, процедурами і процесами, розробка критичного і самокритично судження.
2. Узгоджене володіння базовими знаннями і здатність інтегрувати знання з різних сфер і їх застосування в бізнес-середовищі.
3. Здатність самостійно шукати і набувати досвіду й інтегрувати його з існуючими знаннями.
4. Автономність у професійній діяльності та в прийнятті ділових рішень.
5. Уміння вирішувати конкретні завдання роботи.
6. Розвиток співпраці, вміння працювати в групі.

Тренінг призначений призначений для директорів організації; кандидатів на посади директорів і управлінських посад в сфері освіти і соціального забезпечення; менеджерів різних рівнів (професійні менеджери, керівники, керівники підрозділів і програм).

Зміст програми складає три модулі, два з яких поділяються на підмодулі:

I / A: Організація і управління людськими ресурсами.
I / B: організація і управління матеріальними ресурсами.

II / A: Елементи успішного планування і прийняття рішень – управління якістю

II / B: Впровадження змін і управління проектом.

III / A: Динаміка управління, організаційна культура і особистісний розвиток співробітників.

Тренінг для керівників організаційних підрозділів – це проект впровадження нового підходу до проектування освітньої діяльності вимагає організаційних змін в напрямку децентралізації операцій шляхом створення декількох організаційних підрозділів, в рамках яких діють автономні робочі групи. *Мета тренінгу* полягає в усвідомленні осучасненої ролі лідера в новому соціальному і освітньому середовищі; визначити базові умови, які забезпечують командну автономію; навчитися делегувати завдання і обов'язки команди; бути навченим виконувати процеси взаємодії в команді; бути навченим до використання конкретних інструментів для надання допомоги в керівництві; розвивати навички, пов'язані з соціальним та емоційним інтелектом; розробити відповідний стиль керівництва.

Програма призначена для установ, які впроваджують модель «Культура гармонійних відносин». Він спрямований на фахівців, які керуватимуть окремими організаційними одиницями групи (2–4 автономних робочих групи), як для тих, хто буде лідерами на етапі тестування проекту, так і для тих, хто пізніше візьме на себе управління організаційними одиницями в поширенні концепції на всю групу. Директор також повинен бути включений в програму, оскільки йому / їй знадобляться ці нові лідерські навички і знання для його / її керівництва, в той же час він / вона зможе краще розуміти і підтримувати нові орієнтації керівників організаційних підрозділів.

Сама програма «Навчання керівників організаційних підрозділів» розрахована на два роки і реалізується в формі восьми-, дво- і триденних семінарів (146 год.)

Цікавий досвід з підготовки організаторів освіти дорослих в Словенії має Андрагогічний центр Республіки Словенія (ACS. <https://www.acs.si/o-nas/>) [3].

Основою діяльності з професійної підготовки педагогів і організаторів (управлінців) для освіти дорослих в ACS є спрямування на розвиток і реалізацію завдань освіти дорослих, яке навчить фахів-

ця ефективно працювати в професійній, особистій і соціальній сферах на основі компетентнісного підходу до планування освіти. Це означає професійний пошук відповіді на питання, пов'язані з сучасними проблемами розвитку освіти дорослих і її становленням.

Такі підходи проаналізовані в науковій праці (монографія) авторів С. Кlemenčič, Т. Можіни, Н. Залец «Компетентнісна основа навчання педагогів для освіти дорослих (Klemenčič, 2012, URL), де відображено проблему дизайну компетентностей для навчання в освіті дорослих [4].

Дослідники наголошують на напрямках та змістових лініях підготовки фахівців з менеджменту освіти дорослих в Словенії, серед яких актуальними окреслені наступні: <https://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/N-363-3.pdf> (Zmožnosti vodje / organizatorja izobraževanja odraslih Andragoški center Slovenije 2014, URL); (Адаптовано із: Загальні європейські принципи компетентностей та кваліфікацій учителів (2007). Європейська Комісія, Брюссель):

1) Визначення потреб в освіті дорослих: визначення потреб особистості, цільових груп, освітнього середовища.

2) Планування і організація роботи: планування реалізації завдань освіти дорослих стимулювання (активізація) потенційних учасників до включення в освіту, підготовча робота до навчання з учасниками, організація освіти

3) Забезпечення навчального процесу: консультативна підтримка учасників під час тренінгів і різних форм організації освітнього процесу, педагогічний супровід учасників під час навчання.

4) Оцінювання і якість в освіті дорослих: поточне та підсумкове оцінювання якості освіти.

5) Лідерство в освіті дорослих: робота з персоналом, розвиток персоналу та особистісний розвиток, робота з розвитку і інновацій в освіті дорослих, робота з партнерами / робота з освітнім середовищем, сприяння розвитку освіти дорослих

6) Управління в освіті дорослих: планування ділової, фінансової та звітної діяльності, регулювання нормативних питань, пов'язаних з навчанням дорослих, документальне забезпечення і ведення обліку роботи.

Для кожного напрямку роботи визначається детальний опис діяльності, зазначається, на формування яких компетенцій лідерів та організаторів освіти дорослих спрямовується навчання – загальних і спеціальних професійних умінь.

Наприклад, визначення потреб в освіті дорослих (визначення потреб особистості, цільових груп, освітнього середовища) та основних завдань професійної діяльності полягають у виявленні суспільних потреб в освіті та потреб регіону чи місцевої громади; виявленні освітніх потреб галузі, спеціальності, організації; виявленні освітніх потреб цільових груп в суспільному та освітньому середовищі; виявленні індивідуальних освітніх потреб.

Професійна підготовка спрямовується на формування загальних компетенцій фахівця з менеджменту освіти – здатності до ідентифікації соціальних потреб, потреб регіону або місцевої громади та потреб цільових груп і особи в освіті дорослих. Спеціальними професійними вміннями лідера та організатора освіти дорослих за даним напрямом визначаються здатність передбачати розвиток соціальних тенденцій та їх вплив на освіту дорослих, вміння аналізувати ситуації, які диктують потреби після навчання дорослих, вміння спілкуватися з представниками різних галузей соціального середовища

стосовно вивчення освітніх потреб; вміння визначати освітні потреби в галузі, організації чи установі, здатність ідентифікувати різні цільові групи та їх освітні потреби, можливість виявити потреби людей у необхідності здобуття освіти, здатність розвивати нові освітні потреби.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Слід підкреслити, що підготовка фахівців з менеджменту для освіти дорослих в європейських країнах орієнтується на вимоги, суть яких полягає у врахуванні ключових особливостей і типології здобувачів освіти. Очевидно, що це і вимоги до умінь працювати у соціумі та для соціуму. Тобто взаємодія із різними соціальними групами, здатність сприяти, а також власним прикладом зміцнювати повагу до

різних культур, розуміння їх та виявляючи загальні цінності, здатність визнавати, зрозуміти та збагатити соціальну згуртованість різних цільових груп та посилити етичний вимір освітньої організації, вміння ефективно працювати та співпрацювати з місцевими громадами, партнерами та іншими зацікавленими сторонами, представниками груп в освіті, здатність збагатити систему забезпечення якості власним досвідом. Відповідно, потрібно і враховувати такі особливості при змістовому наповненні різних організаційних форм освітньої діяльності. Перспективами подальших досліджень може бути вивчення кваліфікаційних вимог до менеджменту в освіті дорослих в європейських країнах та їх адаптація в українському освітньому просторі.

Список використаної літератури

1. Лук'янова Л. (2013). Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі. Професійна порівняльна педагогіка. №1(5). С.7–15.
2. Товканець О. (2019). Тренінгові технології у професійній підготовці майбутніх магістрів з педагогічної освіти – фахівців з менеджменту освіти. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. №1(9). С.117–122.
3. ACS. URL <https://www.acs.si/o-nas/> (дата звернення: 11.02.2022)
4. Klemenčič S., Možina T., Žalec N. Kompetenčna zasnova spopolnjeva njai zobraževalcevo draslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2012.
5. Tureckiová M. Záměry a efekty dalšího vzdělávání pracovníků vzdělávacích organizací. In M.Dvořáková, V.Trojan, M.Tureckiová (Eds.) Efektivita vzdělávání. Praha: ČSM PedF UK, 2016. pp.119–123
6. Zmožnosti vodje. Organizatorja izobraževanja odraslih Andragoški center Slovenije, 2014.

References

1. Lukianova, L. (2013). Istoryko-teoretychni aspekty pidhotovky andrahohiv u Polshchi. *Profesiina porivnialna pedahohika*, 1(5), 7–15. [in Ukrainian].
2. Tovkanets, O. (2019). Treninhovi tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh mahistriv z pedahohichnoi osvity – fakhivtsiv z menedzhmentu osvity [Training technologies in professional training of future masters in pedagogical education – specialists in education management]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Pedahohika ta psykholohiia*, 1(9), 117–122.
3. ACS. <https://www.acs.si/o-nas/>
4. Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2012). Kompetenčna zasnova spopolnjeva njai zobraževalcevo draslih [Competent design perfects the adult educator]. Andragoški center Slovenije. [in Slovenian].
5. Tureckiová, M. (2016). Záměry a efekty dalšího vzdělávání pracovníků vzdělávacích organizací [Intentions and effects of further education of employees of educational organizations]. In M. Dvořáková, V. Trojan, & M. Tureckiová (Eds.), *Efektivita vzdělávání* (pp. 119–123). Praha: ČSM PedF UK. [in Czech]
6. Zmožnosti vodje (2014). *Organizatorja izobraževanja odraslih Andragoški center Slovenije*. [in Slovenian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Tovkanets Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine

CONTENT ASPECTS OF SEMINARS AND TRAININGS IN THE TRAINING OF MANAGEMENT SPECIALISTS FOR ADULT EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES

Abstract. The article substantiates the content aspects of seminars and trainings in the training of management specialists for adult education in European countries. The analysis of educational programs of different directions has been carried out, among which there is a significant percentage of educational programs aimed at the formation and development of managerial competencies and leadership skills. It has been emphasized that the peculiarity of the programs is determined by the possibility of free choice for listeners/students and the arrangement of a series of seminars, depending on the need of the listener/student to improve professional competencies. The most effective methods for conducting seminars are didactic games, moderation of participants' discussions, maximum concentration in practical situations, role-playing games, personal tests, group and individual work, case studies, video training, case situations, solving specific cases from participants' practice. An example of a series of seminars has been given that provides for the study of such problems of training managers for adult education «Fundamentals of personnel management», «Successful interview», «Effective interview», «Personnel assessment», «Employee coaching», «Corporate culture». It has been determined that the main goals of the educational program are the development of such competencies: management of methods, procedures and processes, development of critical and self-critical judgment; consistent possession of basic knowledge and the ability to integrate knowledge from different areas and their application in the business environment; the ability to independently seek and acquire experience and integrate it with existing knowledge; autonomy in professional activities and business decision-making; ability to solve specific tasks of work; development of cooperation; ability to work in a group. It has been noted that certain areas and content lines of training management specialists for adult education in European countries are relevant: determination

of needs in adult education; determination of the needs of the individual, target groups, educational environment; planning and organization of work: ensuring the educational process; leadership in adult education; management in adult education, etc.

Key words: adult education, specialist in education management, European educational space.

УДК 378.147:37.011.3-051-056.2/3
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.290-293

Франчук Тетяна Йосипівна

кандидат педагогічних наук, доцент
керівник відділу наукової роботи

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка м. Кам'янець-Подільський, Україна
franchuk@kpnpu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-2404-0771>

Миронова Світлана Петрівна

доктор педагогічних наук, професор
проректор з наукової роботи

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
myronova@kpnpu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-9418-9128>

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. У статті представлені результати досліджень проблеми взаємозалежності розвитку інклюзивної освіти та інклюзивного середовища, що складає основу соціальної інклюзії всіх рівнів та спрямувань. Обґрунтовується необхідність посилення інтеграційних процесів у рамках сучасних стандартів інклюзивної професійної освіти, потреби у формуванні фахівця, здатного формувати адекватне інклюзивне середовище. У тексті статті запропоновані підходи до визначення основ забезпечення взаємозалежності процесів розвитку інклюзивної освіти та інклюзивного соціального середовища, сутності інтеграційних процесів у рамках модернізації змістово-технологічного забезпечення професійної підготовки фахівців означеної сфери. Використані методи наукових досліджень, з домінуванням теоретичних, дали можливість: а) систематизувати пріоритети дослідницьких пошуків щодо оптимізації інтеграційних процесів у сфері інклюзивної освіти та інклюзивного соціального середовища на основі аналізу наукових праць за цією проблематикою; б) виділені протиріччя між традиційною системою професійної освіти та сучасними вимогами щодо готовності фахівців формувати соціально орієнтоване середовище, а також виділено комплекс залежностей, врахування яких дозволить оптимізувати означені інтеграційні процеси; в) обґрунтовано теоретико-практичний підхід до модифікації системи професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної, інклюзивної освіти, оволодіння ними інноваційними практиками та безпосереднім досвідом творення адекватного інклюзивного середовища не лише в освітньому закладі, а й за його межами; г) акцентовано увагу на різних рівнях середовища, важливості забезпечення їх взаємозалежності через конструктивні форми взаємодії.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, інтеграція, компетентність, професійна освіта.

Вступ. Високим рівнем актуальності означені дослідження пошуку можливостей та алгоритмів розвитку інклюзивного суспільства. Це детермінує необхідність посилення тенденції до все більшої інтеграції вищої освіти в соціальні структури та процеси, соціальне середовище загалом. Г.Хоружий зазначає: «Необхідною передумовою осмислення сучасної місії вищої освіти є підхід до неї як до соціального інституту» [1, с.5]. Закономірно, що системотвірну складову в розвитку інклюзивного суспільства, інклюзивного середовища безальтернативно можуть реалізувати лише структури, що мають найвищий потенціал інтеграції науки і практики, а також здійснюють спеціальну теоретико-практичну підготовку фахівців для цієї сфери, постійно орієнтуючись на інноваційні стандарти якості. Саме ЗВО, який акумулює зусилля науковців з проблем теорії і практики інклюзії, а також дотичних сфер, що мають до неї безпосереднє чи опосередковане відношення, може розробити стратегію та змістово-технологічне забезпечення розвитку інклюзії як системи у комплексі базових та супідрядних складових, визначивши особливості їх взаємозв'язків та взаємозалежностей, а також логіку поетапної практичної імплементації на рівні соціальних взаємин. Означений підхід передбачає спрямування вектора дослідницьких інтересів науково-педагогічних працівників, окрім традиційного і на формування адекватного освітнього простору як моделі соціального середовища, в рамках якого майбутній спеціаліст не лише набуває необхідні зна-

ння та вміння, а і формується як особистість, здатна трансформувати цінності інклюзії у свій життєвий простір, соціальне середовище та реалізувати свої професійні функції у широкому соціальному контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інклюзивної освіти, інклюзивного освітнього середовища є предметом досліджень значної кількості вітчизняних та зарубіжних науковців: В.Бондар, М.Буйняк, В.Засенко, Ю.Найда, А.Колупаєва, О.Мартинчук, В.Синьов, Н.Софій, М.Чайковський та ін. У низці державних документів та окремих працях наголошується, що ефективність інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами залежить від професійної кваліфікації педагогічних працівників. Зокрема, М.Буйняк доведено, що однією з умов інклюзивного навчання є психологічна готовність фахівців до вирішення його завдань [2].

Аналіз наукових праць цієї проблеми вказує на значне збільшення наукових досліджень, проектних робіт, які стосуються впровадження основ інклюзії в освіті різних рівнів, а також формування адаптивного соціального середовища. Значно менше досліджень стосується ракурсу, який відповідає за інтеграційні процеси як у сфері інклюзивної освіти, так і соціальної інклюзії, а також взаємозалежності цих стратегічних напрямів розвитку освіти, її інтеграцію у соціальне середовище. Реалізацію середовищного підходу у вищій освіті досліджували М.Братко, В.Желанова, Г.Полякова та ін. Аналіз напрацювань

науковців дав можливість систематизувати пріоритети пошуків щодо оптимізації інтегративних процесів у сфері інклюзивної освіти та інклюзивного соціального середовища: формування нової філософії інклюзивної освіти та інклюзивного суспільства як взаємозалежних процесів, що розвиваються на основі спільних гуманістичних, соціально спрямованих цінностей та алгоритмів їх практичної імплементації; загальна психологія толерантного ставлення та прийняття осіб з порушеннями психофізичного розвитку, взаємозалежність психологічних основ інклюзії в освіті та соціальному середовищі; формування адекватної архітектури інклюзивного середовища з високим освітньо-розвивальним потенціалом, можливостями для конструктивної співпраці всіх його суб'єктів; підвищення соціальної відповідальності за якість інклюзивного навчання, інклюзивного середовища, необхідність використання дієвого інструментарію, здатного здійснювати моніторинг цих складних процесів. У цих напрямках необхідна інтенсифікація наукових пошуків, на їх основі – імплементація сучасних інноваційних практик.

Метою статті є визначення особливостей забезпечення взаємозалежності процесів розвитку професійної освіти та інклюзивного соціального середовища в ЗВО, з'ясування їх теоретичних засад і перспектив практичної реалізації.

Методи дослідження детермінуються пріоритетністю теоретичного осмислення проблеми як підґрунтя пошуку адекватного інструментарію його практичної імплементації: аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, моделювання, алгоритмізація.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел вказує на брак інтегрованих досліджень у сфері соціалізаційних процесів та практичних упроваджень сучасних моделей забезпечення функціонування взаємозалежних систем з адаптивними алгоритмами дій. Тому особливої значущості набуває проблема формування інклюзивного соціального середовища. В.Желанова визначає середовищний підхід у вищій педагогічній освіті як «стратегію, що ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього педагога через створення певного середовища» [3, с. 101].

Проблема формування адекватного, соціально зорієнтованого середовища складна та поліфункціональна, оскільки передбачає можливість формування інтегративних утворень на основі різних системотвірних чинників. У цьому дослідженні у якості системотвірної позиціонується структура, яка має найвищий потенціал реалізації інтегративних процесів, у тому числі тих, що відповідають за теорію і практику інклюзії у різних освітніх, соціальних середовищах. Йдеться про систему інклюзивної освіти, що реалізується в університетах, які на інституційному рівні здійснюють спеціальну теоретико-практичну підготовку фахівців для цієї сфери. Саме вища професійна освіта максимально орієнтована на інноваційні стандарти якості, є чинником забезпечення конкурентоспроможності не лише фахівця на сучасному ринку праці, а й ЗВО на ринку освітніх послуг. Окрім того, інклюзія не є предметом вивчення окремої навчальної дисципліни, вона акумулює надбання теорії і практики різних наук та сфер діяльності, як от: психологія, філософія, педагогіка, соціологія, спеціальна освіта, соціальна робота та ін.

Закономірно, що освітнє середовище формується відповідно до моделі соціального середовища, в рамках якого майбутній фахівець у сфері інклюзивної освіти, інклюзивного соціального середовища не

лише формує необхідні компетентності, а і формується як особистість. Зокрема, відповідно до Стандартів вищої освіти галузі 01 Освіта/Педагогіка, інтегральна компетентність передбачає здатність розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру і в сфері інклюзивної освіти в умовах, які постійно змінюються. Також предметні компетентності стосуються здатності до організації безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища, у тому числі й інклюзивного. Отож, майбутні фахівці мають бути здатними до створення адекватного соціально орієнтованого інклюзивного середовища. Саме в рамках професійної підготовки фахівці отримують свій досвід створення соціального, інклюзивно зорієнтованого середовища, яке починається від мікросередовища, завершуючи макросередовищем, що виходить за рамки освітнього процесу.

Йдеться про формування системи взаємозалежних середовищ/просторів з адекватним смисловим, цільовим та технологічним забезпеченням (система в системі, простір у просторі). Головна увага має акумулюватися на проблемах не лише змістового та методичного забезпечення основ інклюзивної освіти, а й на формуванні середовища, що базується на філософії та психології «прийняття іншого» з притаманними йому як пріоритетами, так і проблемами розвитку, визнання за ним права «бути самим собою», відчувати себе значущим суб'єктом колективної/групової діяльності. У цьому контексті актуалізується проблема готовності майбутнього фахівця інклюзивної освіти до створення інклюзивного середовища не лише в інклюзивному класі, а і більш широкого, яке включає взаємодію школярів, педагогічного колективу та батьків дітей (і не тільки з психофізичними порушеннями). Результати досліджень свідчать, що значна частина проблем стосується здатності учнів і їх батьків до прийняття «іншої» дитини у свою групу, здатності вибудовувати з нею адекватні стосунки.

Також слід відзначити, що проблеми професійної підготовки фахівців педагогічної галузі пов'язані також з досить аспектною та ситуативною реалізацією сформованих компетентностей на практиці (зазвичай в рамках інклюзивного класу), недооцінюючи можливості неперервної практики, в рамках якої студент має можливість долучитися до різних форм роботи в громадських організаціях, реалізувати широку палітру можливостей волонтерської діяльності (допомога батькам дітей з психофізичними порушеннями, людям, що мають проблеми з соціальною адаптацією та ін.).

На основі вищезазначеного були виділені протиріччя, робота над вирішенням яких сприятиме посиленню інтеграційних процесів у рамках зазначеної проблематики: а) між системою професійної підготовки фахівця та практикою його професійної діяльності; б) між освітніми стандартами фахівців спеціальної та загальної середньої освіти і низьким рівнем інтеграції теорії і практики професійної освіти, а також рівнем сформованості освітнього середовища, в умовах якого формуються необхідні інтегральні та фахові компетентності; в) між актуальними потребами створення умов для самоактуалізації та самореалізації особистості кожного і рівнем сформованості соціального середовища, його інклюзивного, адаптивного потенціалу; г) між домінантою теоретичних знань майбутніх фахівців щодо створення інклюзивного середовища в освітніх закладах, соціумі загалом та володіння ефективними практиками їх реалізації, досвідом створення адекватного соціально, інклюзивно зорієнтованого середовища.

Отож, проблеми розвитку соціально, особистісно зорієнтованого, інклюзивного суспільства особливо актуальні для інституцій, які готують фахівців, що на професійному рівні покликані сприяти соціалізації особистості, починаючи від раннього дитинства, завершуючи труднощами соціалізації людей похилого віку. При тому особлива увага приділяється особам, які мають додаткові проблеми соціалізації через особливі освітні потреби.

Виходячи з означених позицій та протиріч, основна стратегія полягає у розробленні концепції, теоретичного обґрунтування системи професійної підготовки таких фахівців, як: корекційні та соціальні педагоги, психологи, вчителі початкових класів, на основі формування адекватного особистісно зорієнтованого, соціально адаптивного інклюзивного середовища, яке би слугувало платформою для інтеграції теорії і практики спеціальної, інклюзивної освіти, отримання цінного досвіду реалізації завдань соціальної інклюзії в майбутній соціально-педагогічній практиці.

Узагальнення власних теоретичних та експериментальних досліджень дозволили виділити комплекс залежностей, врахування яких дозволить оптимізувати означені вище інтеграційні процеси: а) рівень здатності до соціальної інклюзії сучасного суспільства буде значною мірою/безпосередньо залежати від якості інклюзивної освіти, зокрема її здатності до формування цілісного інклюзивного освітнього простору регіону, взаємодії закладів професійної освіти зі школою, іншими соціально зорієнтованими організаціями; б) рівень професійних компетентностей майбутнього фахівців спеціальної освіти, психології та соціальної роботи буде безпосередньо залежати від якості освітнього середовища, рівня його сформованості за критеріями особистісної орієнтованості та соціальної інклюзії; в) рівень сформованості позитивного освітнього середовища безпосередньо позначиться на здатності майбутнього фахівця формувати свій життєвий простір і середовище в рамках реалізації майбутньої професійних функцій; г) якість освітнього середовища за критеріями соціальної інклюзії буде безпосередньо залежати від того, наскільки воно стане предметом системного теоретичного та цілеспрямованого дослідження та цілеспрямованого формування; д) рівень соціальної активності майбутніх фахівців спеціальної освіти буде значно вищим за умови надання їм можливості для самореалізації в системі неперервної практики через участь у різних неформальних об'єднаннях, громадських організаціях, волонтерській діяльності.

Виходячи з вищезазначеного, в системі професійної підготовки фахівців з інклюзивної освіти необхідним є обґрунтування теоретико-практичного підходу до модифікації системи професійної підготовки майбутніх фахівців для спеціальної та інклюзивної освіти на основі створення адекватного інклюзивного середовища, а також оволодіння інноваційними практиками, досвідом творення середовища на основі принципів соціальної інклюзії.

Інструментально-технологічною складовою реалізації цього підходу є: а) розроблення концепції модернізації професійної підготовки фахівців на основі створення інклюзивно зорієнтованого освітнього, соціального середовища; б) формування комплексу критеріїв, параметрів та діагностичного інструментарію оцінювання якості освітнього, соціального середовища, їх інклюзивного потенціалу; в) розроблення рекомендацій для оновлення освітніх програм з урахуванням забезпечення практикоорієнтованос-

ті навчального процесу; г) оновлення програми навчальних практик, у яких необхідно передбачити завдання оптимізації освітнього, соціального середовища на основі принципів соціальної інклюзії; д) забезпечення можливості волонтерської діяльності, участі в громадських організаціях щодо посилення інклюзивного компонента в реалізації професійних функцій.

При тому слід наголосити на практичній цінності зазначеного підходу не лише для підвищення ефективності системи професійної освіти фахівців, а і для суспільства, яка полягає у розробці практичного інструментарію підвищення рівня соціальної інклюзії не лише в освітніх закладах, а і в регіоні через: а) підвищення рівня толерантності стосунків між учнями загальноосвітньої школи та дітьми з особливими освітніми потребами, педагогами та учнями, батьками учнів інклюзивного класу; б) підвищення толерантності взаємовідносин людей з різними освітніми, професійними можливостями та ефективності міжособистісної взаємодії в рамках освітньої, професійної, соціальної групи; в) пониження рівня агресивності в структурі соціальних взаємин, відповідно, рівня тривожності людей, що потребують особливих умов для навчання, професійної діяльності.

У рамках системи інклюзивної освіти та професійної діяльності фахівців також вибудовується своєрідна архітектура взаємозалежних середовищ/просторів, що включає: а) спеціальне формування інклюзивного навчального, особистісно, соціально, зорієнтованого середовища групи, яке слугує основою професійної, особистісної самореалізації кожного студента і відповідає критеріям соціальної інклюзії; б) спеціальне формування соціально зорієнтованого соціального простору факультету, професійне спрямування якого пов'язане зі спеціальною, інклюзивною освітою, галуззю поведінкових наук; в) формування соціально орієнтованого середовища у школах з інклюзивними класами, осередках надання соціальної допомоги людям з ООП; г) формування соціально орієнтованого інклюзивного середовища регіону через долучення до громадських акцій, волонтерської діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процес забезпечення взаємозалежності розвитку професійної інклюзивної освіти та інклюзивного соціального середовища є складним та поліфункціональним, він значною мірою залежить від модернізації концепції та програми професійної підготовки фахівців означеної сфери. Зважаючи на інноваційні освітні стандарти посиленої уваги потребує формування їх здатності до створення адекватного соціально зорієнтованого інклюзивного середовища в освітньому закладі будь-якого рівня та типу, як і поза його межами. Це можливо не лише через оновлення змісту та технологій навчальної діяльності, а і створення інклюзивного середовища в рамках освітньої системи ЗВО, співпраці з соціальними інституціями регіону.

Реагуючи на виклики часу, зважаючи на надскладні реалії життя країни, важко переоцінити значення перспектив подальших досліджень, пов'язаних з формуванням інтегрованого соціального середовища на основі базових інклюзивних цінностей, об'єднання всіх соціальних інституцій у пошуках оптимальних форм конструктивної співпраці задля забезпечення соціальної єдності та захищеності всіх і кожного, гуртування навколо найбільш актуальних проблем захисту державності, соціальних свобод людини.

Список використаної літератури

1. Хоружий Г.Ф. Вища освіта: соціальна природа, структура і функції. Полтава: Полтавський літератор. 2013. 308 с.
2. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Київ. 2019. 19 с.
3. Желанова, В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*, Житомир: Вид-во Рута. 2016. С. 98–15.
4. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. 4 (78). С. 186–199.

References

1. Khoruzhyi, H.F. (2013). *Higher education: social nature, structure and functions*. [Vyscha osvita: sotsialna pryroda, struktura i funktsii]. Poltava: Poltavskyi literator [in Ukrainian].
2. Buynyak, M.G. (2019). *Formation of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs* [Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti vchyteliv do inkluzyvnogo navchannia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy] [Extended abstract of candidate's thesis]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Zhelanova, V.V. (2016). *Environmental approach in higher education: the essence and logic of implementation* [Seredovyschnyi pidkhid u vyshchii osviti: sutnist ta lohika realizatsii]. In Dubaseniuk, O.A. (Ed.), *Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia* (pp. 98-15). Ruta [in Ukrainian].
4. Poliakova, H. (2018). Development of an environmental approach in higher education in the context of global change [Rozvytok seredovyschnoho pidkhodu u vyshchii osviti v umovakh hlobalnykh zmin]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 4 (78), 186–199 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Franchuk Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Myronova Svitlana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ivan Ogiienko Kamenets-Podolsky National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

INTERDEPENDENCE OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION AND INCLUSIVE ENVIRONMENT

Abstract. The article presents the results of research, concerning interdependence of inclusive education and inclusive environment, which serves as the basis of social inclusion of all levels and directions. The necessity of strengthening integration processes within the framework of modern standards of inclusive professional education, the need to form a specialist capable to form an adequate inclusive environment is substantiated. In the article it offers approaches as to determining the basics for ensuring the interdependence of the processes of developing the inclusive education and inclusive social environment, the essence of integration processes in the modernization of content and technological support for training the specialists in this field. The methods of scientific research, dominated by theoretical, made it possible to: a) systematize the priorities of research to optimize integrative processes in the field of inclusive education and inclusive social environment based on the analysis of scientific papers on this issue; b) highlight contradictions between the traditional system of professional education and modern challenges related to the readiness of professionals to form a socially directed environment, as well as a set of dependencies, taking into account which it will be possible to optimize these integration processes; c) it is substantiated the theoretical and practical approach to modifying the system of future inclusive education specialists' professional training, their mastery of innovative practices and their own experience of creating an adequate inclusive environment not only in the educational institution but also outside; d) emphasis is placed on different levels of environments, the importance of ensuring their interdependence through constructive forms of interaction. The process of ensuring interdependence of developing the inclusive education, inclusive environment is complicated and poly functional. It mostly depends upon modernizing the conception and program of training the future specialists in this sphere.

Key words: inclusive education, inclusive environment, integration, competence, professional education.

УДК 37.013.42:[343.6:004]-057.87
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.294-297

Фуштей Оксана Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра психології та соціальної роботи

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

м.Вінниця, Україна

fyshtey5@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-2330-6745>

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. Проблема насильства у віртуальному просторі є дуже актуальною в Україні. Адже нестабільна ситуація в державі та відсутність належного покарання за кібербулінг та його профілактики спричиняє збільшення випадків цього явища. Метою статті є висвітлення проблеми кібербулінгу та визначення основних напрямів роботи соціального працівника з соціальної профілактики кібербулінгу серед студентської молоді. Для досягнення поставленої мети дослідження використано комплекс методів: 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. На основі теоретичного вивчення та емпіричного дослідження було розкрито основні напрямки соціальної профілактики кібербулінгу та розроблений проєкт «Соціальна профілактика кібербулінгу серед молоді в інтернет-просторі»

Ключові слова: кібербулінг, соціальна профілактика, студентська молодь

Вступ. Останнім часом молодь все більше часу проводить в мережі Інтернет. Молоді люди спілкуються, отримують нові знання та досвід, грають в ігри, викладають свої фото та роблять ще багато іншого у віртуальному середовищі. Проте крім цих позитивних моментів, мережа Інтернет може породжувати нові проблеми та випробування. Тільки молодь почала забувати про ігри у соціальних мережах, що призводили до самогубства. Як постала нова проблема, яка потребує вирішення – кібербулінг.

Проблема насильства у віртуальному просторі є дуже актуальною в усьому світі. Адже нестабільна ситуація та відсутність належного покарання за кібербулінг спричиняє збільшення випадків цього явища. Особливо вразливою до випадків кібербулінгу є молодь. Тому, що юнацький вік – це період пошуку та ідентифікації себе. Молодь намагається знайти своє місце в житті, у тому числі, через Інтернет простір. Тому образи, сексуальні домагання та насильство в мережі призводить до психологічних проблем, проблем з адаптацією та інтеграцією особи у суспільство.

Аналіз останніх досліджень. У наукових працях дослідників поняття «кібербулінгу» тлумачиться по-різному. Розглянемо деякі з них:

1) це агресивна поведінка особи, яка здійснюється проти конкретної людини засобами електронної комунікації [9, с. 24];

2) це новітня форма агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, зашкодити, принизити людину за допомогою інформаційно-комунікативних засобів [4, с. 4];

3) це новітня форма агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням сучасних електронних технологій: Інтернету (електронної пошти, форумів, чатів, ICQ) та інших засобів електронної техніки – мобільних телефонів, гаджетів [2, с. 32].

Вітчизняні дослідники описуючи насильство, цькування, агресію у віртуальному просторі вживають такі поняття, як «кібербулінг», «кібернасильство», «кіберагресія», «кіберхуліганство» тощо. На нашу думку, слід вживати найбільш поширений термін «кібербулінг».

Кібербулінг є досить вивченим явищем, проте в Україні досі не прийнято законів щодо покарання

кривдників в інтернет просторі. До того ж, недостатньо профілактичних методів щодо боротьби з насильством у віртуальному середовищі. Тому одним із пріоритетних напрямків роботи соціального працівника є профілактика насильства у Інтернет просторі, а саме пошуку ефективних методів профілактики. Адже краще запобігти кібербулінгу, ніж у майбутньому потерпати від його наслідків.

Метою статті є висвітлення проблеми кібербулінгу та визначення напрямів роботи соціального працівника з соціальної профілактики кібербулінгу серед студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Кібербулінг – це континуум (тобто впорядкований набір) різних форм поведінки. На мінімальному полюсі континууму знаходяться жарти, які надто складно розпізнати як булінг. На іншому ж, радикальному, полюсі – психологічний віртуальний терор, що завдає неоправної шкоди, призводить до суїцидів і смерті. [8]

З появою інтернет-комунікацій молоді люди отримали нові можливості і активно користуються віртуальним простором для реалізації своєї агресії, припиняючи і ображаючи інших людей, що може мати важкі наслідки для жертв: від негативних емоційних реакцій до психічних розладів і навіть суїциду, коли особистість не витримує емоційних навантажень і не може впоратися зі ситуацією, що склалася [5].

Оскільки у сучасному світі відбувається поширення агресивної та насильницької поведінки молоді в інтернет мережі, то існує необхідність профілактичної діяльності соціального працівника серед студентів.

Варто виділити дві основні групи причин, що притаманні студенту, який вчиняє кібербулінг:

1. Персональні (особистісні), які притаманні суто молоді.

2. Соціальні, які впливають із життя соціуму і спонукають молоду людину до таких вчинків.

До персональних причин вчинення кібернасильства належать:

- схильність до агресії та вчинення насильницьких дій;
- присутність заздрості, комплексу неповноцінності;
- прагнення до першості;

- особливості характеру студента;
- прагнення здобути авторитет;
- невміння розв'язувати конфліктні ситуації.

До соціальних чинників можна віднести:

- негативний приклад членів сім'ї;
- відсутність профілактики кібербулінгу у суспільстві;
- відсутність профілактики насильства;
- пропаганда насильства через медіа.

Наслідки впливу кібербулінгу на студентську молодь:

– соціальні – прихованість, не бажання йти на контакт із батьками та друзями; уникнення освітнього закладу та інших товариств; втрата комунікативних навичок; дезадаптація; дезінтеграція; девіантна поведінка;

– психологічні – зниження самооцінки; втрата впевненості в собі; порушення психічного розвитку; психічні розлади; психоемоційна нестабільність; постійне відчуття тривоги, страху, розвиток параної; думки про суїцид;

– педагогічні – зниження успішності; небажання відвідувати освітній заклад; пропуски занять; нестабільні оцінки; низька освітня активність;

– фізіологічні – депресії, стреси як наслідок зниження імунітету, часті скарги на головні болі, болі в ділянці серця і нудоту, швидка втомлюваність, поганий сон і безсоння, погіршення пам'яті та уваги, дефекти мови або нервові тики тощо. Поряд із цим можуть загострюватися або виникати серцеві чи інфекційні захворювання, виразка шлунка, невроз, астма, цукровий діабет [6].

Кібербулінг може відбуватися у різних формах. Тому його можна класифікувати за вісьмома типами, а саме суперечки, або флеймінг, нападки та постійні виснажливі атаки, обмовлення та зведення наклепів, самозванство (втільнення себе в іншу особу), видурювання конфіденційної інформації та розповсюдження її, відчуження, кіберпереслідування, хепіслепінг.

Соціальна профілактика є одним з видів соціальної роботи. Дослідники у сфері соціальної педагогіки та соціальної роботи визначають профілактику як сукупність або ж систему заходів, розроблених з метою попередження виникнення та розвитку будь-яких відхилень у розвитку, навчанні, вихованні особистості, а також загалом як комплекс превентивних заходів, які проводяться шляхом організації загальнодоступної медико-психологічної і соціально-педагогічної підтримки [7, с.376].

Основним профілактичним напрямом кібербулінгу є формування загальної медіакультури в сфері користування інформаційно-комунікаційними технологіями шляхом запровадження спільних правил, створення громадської думки, формування в освітньому середовищі командного духу, колективу [3, с.25].

Розв'язати проблему кібернасильства щодо молоді можна лише спільними зусиллями соціальних працівників, молодих людей та викладачів вищих навчальних закладів.

На сьогодні профілактична робота здійснюється за двома напрямками. Перший напрям пов'язаний з розвитком технічних засобів, що обмежують небажаний контент (фільтри, цензура), що передбачає у соціальних мережах та на веб-сайтах кнопок «поскаржитися», а також налаштування конфіденційності персональних аккаунтів. Даний напрям включає в себе створення системи швидкого реагування провайдерів контенту і сервісів, правоохоронних структур, операторів зв'язку на протиправну діяльність і мережі Інтернет.

Другий напрям профілактики кібербулінгу передбачає навчання користувачів мережі Інтернет основним правилам безпеки і коректної поведінки по відношенню до інших користувачів спільноти. За кордоном існують спеціальні веб-ресурси, що присвячені підвищенню рівня медіаграмотності і навчанню коректній, неагресивній і невиктимній поведінці в мережі Інтернет. Зокрема, розглядаються аспекти тих чи інших вчинків у мережі, проблема внутрішнього вибору, який здійснює людина, поводячи себе жорстоко і без поваги стосовно інших користувачів мережі Інтернет або розповсюджуючи хибну інформацію, плітки, будь-які інші матеріали, що можуть нанести морально-психологічну, або навіть матеріальну шкоду потерпілим [3].

Боротьба з некоректною поведінкою в мережі Інтернет рухається у двох напрямках. З одного боку – розвиток технологій, що обмежують небажаний контент (фільтри, цензура), розміщення на сайтах і в соціальних мережах «кнопок тривоги», покликанням яких є привернення уваги адміністрації сайту до конфлікту, налаштування конфіденційності персональних аккаунтів. З іншого боку – навчання користувачів основним правилам безпеки і адекватної поведінки щодо інших в умовах Інтернет-комунікації.

Також, позитивним кроком у боротьбі з кібербулінгом став запуск чат-боту «Кіберпес» від 1 червня 2020 року. Міністерство цифрової трансформації у співпраці з ЮНІСЕФ та за інформаційної підтримки Міністерства освіти і науки України, Координаційного центру з надання правової допомоги та Міністерства юстиції України випустило чат-бот «Кіберпес». У чат-боті можна дізнатись про те, як діяти молоді, батькам і викладачам у випадку кібербулінгу.

Чат-бот у Telegram і Viber допоможе дізнатись, як визначити кібербулінг, як самостійно видалити образливі матеріали з соціальних мереж, а також куди звертатись за допомогою [1].

Слід наголосити на тому, що дозволена в Інтернеті анонімність деформує поведінку людей. Можливість не бути ідентифікованими призводить до феномену розторможування: без загрози покарання і соціального несхвалення люди говорять і роблять речі, які б не стали говорити і робити під своїм власним ім'ям, дозволяють собі набагато більше, ніж звикли в звичайному житті, де вони несуть відповідальність за свої вчинки і слова.

Нами було проведено дослідження на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського імені Михайла Коцюбинського, щодо виявлення кібербулінгу та прояву агресивності серед студентської молоді. Вибірку склали випробувані студенти у віці 20 років. Загальна кількість досліджуваних – 120 осіб.

Першим етапом нашого емпіричного дослідження було проведення анонімне анкетування за авторською анкетною на визначення рівня поінформованості щодо кібербулінгу та виявлення студентів, які зазнавали або чинили булінг в інтернет середовищі. За даними першого етапу дослідження можна зробити висновок, що респонденти розуміють термін «кібербулінг», проте не всі опитані розуміють як діяти у випадку, коли над ними чинять віртуальне насильство. Також ми дізналися, що більшість студентів зазнавали кібербулінгу. Сумним є той факт, що респонденти не звертались за допомогою у випадку інтернет-цькування. До того ж, було виявлено, що 37% опитуваних ображали інших у віртуальному середовищі. Було визначено, що майже всі респонденти хотіли б більше дізнатися про насильство в інтернеті та шляхи його усунення, а це означає, що соціаль-

но-профілактична робота соціального працівника є необхідною.

Другим етапом дослідження було проведення адаптованого опитувальника Л.Г. Почебут щодо виявлення виду агресії та її рівня серед студентської молоді. Встановлено, що деякі студенти мають високий рівень вербальної та віртуальної агресії. А це означає, що опитувані здатні до вчинення насильства у інтернет-просторі. Тому що, чим більший рівень віртуальної агресії, тим вищий рівень виникнення кібербулінгу серед молоді. Тому одним із напрямків роботи соціального працівника має бути соціальна профілактика цього негативного явища. Адже, соціальна робота полягає у пошуку нових ефективних методів у боротьбі з цією проблемою, у викорінненні цього явища та підтримці тих, хто від нього потерпав.

У зв'язку з актуальністю проблеми і широкою поширеністю кібербулінгу в молодіжному середовищі був розроблений проєкт «Соціальна профілактика кібербулінгу серед молоді в інтернет-просторі». Основна ідея проєкту полягала в створенні умов, засобів формування негативних відносин молоді до кібербулінгу, підвищення рівня інформованості молоді про кібербулінг та його наслідків, профілактика кібербулінгу в студентському середовищі. Програма

проєкту передбачала реалізацію наступних заходів: просвітницькі бесіди, тренінги, майстер-класи, лекції, години відкритих думок, кінолекторії, організації конкурсів, акцій, зустрічі з працівниками правоохоронних органів, консультацій з фахівцями та розробка нових форм роботи з протидії цьому явищу.

Важливо показати студентам, що кожен з них є самодостатньою особистістю, а їхня самооцінка не повинна залежати від думки людей, які їх оточують. Потрібно зуміти вселити у молодих людей впевненість та відчуття захисту та безпеки. При здійсненні допомоги молоді соціальним працівникам та психологам необхідно спиратися на такі принципи: системності, суб'єкт-суб'єктності, конфіденційності, комплексності та гуманності.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Отже, проблема кібербулінгу актуальна на даний момент і є серйозною загрозою для психологічного здоров'я молоді. Основними напрямками роботи з молоддю, щодо профілактики кібербулінгу було обрано проєкт, адже через ряд заходів можна навчити молодь протидіяти кібербулінгу та не вчиняти його, привернути велику громадську увагу до проблеми та запропонувати ефективні та комплексні заходи щодо профілактики цькування або способи вирішення вже виниклої проблемної ситуації.

Список використаної літератури

1. Кіберпес: в Україні розробили чат-бот для боротьби з кібербулінгом: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/50-pidlitkiv-v-ukrayini-buli-zhertvami-ckuvan-v-interneti-prezentovano-chat-bot-kiberpes-dlya-dopomogi-u-borotbi-z-kiberbulingom> (дата звернення: 15.03.2022).
2. Кочан І.М. Слова з компонентом кібер- у сучасній українській мові. *Вісник Львівського університету: Серія філологічна*. 2016. № 63. С.277–285.
3. Міхеєва О.Ю., Корнієнко М.М. Кібербулінг як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2018 листопад №11(63). С.247–251.
4. Найдьонова Л.А. Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини: методичні рекомендації. Київ: НАПНУ «Медіаосвіта на допомогу вчителю», 2011. 34 с.
5. Найдьонова Л.А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013, 244 с.
6. Пантелєєва Н.М., Кабенгеле Г.Т. Кібербулінг як загроза психологічній і соціальній безпеці життєдіяльності особистості та суспільства. *Фінансовий простір*. 2018. №4(32). С.125–131.
7. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т.Ф.Алексєєнко. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.
8. Теоретичні засади кібербулінгу в підлітковому середовищі: веб-сайт. URL: <https://mydocx.ru/10-77317.html> (дата звернення: 19.03.2022).
9. Фадєєва М.В. Структура психологічної готовності вчителя до надання психологічної допомоги дитині-жертві кібербулінгу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Сер.: Педагогіка і психологія*: зб. ст. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Ч. 1. 316 с.

References

1. Kiberpes: v Ukraini rozrobyly chat-bot dlya borot'by z kiberbulinhom [Cyberpes: a chatbot has been developed in Ukraine to combat cyberbullying]. (n.d.). *mon.gov.ua*. <https://mon.gov.ua/ua/news/50-pidlitkiv-v-ukrayini-buli-zhertvami-ckuvan-v-interneti-prezentovano-chat-bot-kiberpes-dlya-dopomogi-u-borotbi-z-kiberbulingom> [in Ukrainian].
2. Kochan, I.M. (2016). Slova z komponentom kiber- u suchasnyy ukayins'kiy movi [Words with a cyber component in the modern Ukrainian language]. *Visnyk LNU*, 63, 277–285. [in Ukrainian].
3. Mikheeva, O.Y. & Kornienko, M.M. (2018) Kiberbulinh yak sotsial'no-pedahohichna problema [Cyberbullying as a social-pedagogical problem]. *Molodyy vchenyy - Young Scientist*, 11, 247–251. [in Ukrainian].
4. Nayd'onova, L.A. (2011) *Kiberbulinh abo ahresiya v interneti: sposoby rozpiznannya i zakhyst dytyny* [Cyberbullying or aggression on the Internet: ways to recognize and protect the child]. NAPNU «Mediaosvita na dopomohu vchytelyu» [in Ukrainian].
5. Nayd'onova, L.A. (2013) *Mediapsykhohihiya: osnovy refleksyvnoho pidkhodu* [Media psychology: basics of reflexive approach]. Imeks-LTD. [in Ukrainian].
6. Panteleeva, N.M. & Kabengele, G.T. (2018) Kiberbulinh yak zahroza psykhohohichniy i sotsial'niy bezpetsi zhyttyedyal'nosti osobystosti ta suspil'stva [Cyberbullying as a threat to the psychological and social security of the individual and society]. *Finansovyy prostir - Financial space*, 4 (32), 125–131. [in Ukrainian].
7. Alekseenko, T.F. (Eds.). (2009). *Sotsial'na pedahohika* [Social pedagogy]. Planer [in Ukrainian].
8. Teoretychni zasady kiberbulinh v pidlitkovomu seredovyschi [Theoretical principles of cyberbullying in adolescence]. (n.d.). *mydocx.ru*. <https://mydocx.ru/10-77317.html> [in Ukrainian].
9. Fadeeva, M.V. (2013) *Struktura psykhohohichnoyi hotovnosti vchytelya do nadannya psykhohohichnoyi dopomohy dytyni-zhertvi kiberbulinh* [The structure of the psychological readiness of the teacher to provide psychological assistance to the child victim of cyberbullying]. *Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity - Problems of modern pedagogical education: Series: Pedagogy and psychology*, 39, 316. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Fushtei Oksana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Vinnytsia, Ukraine

SOCIAL PREVENTION OF CYBERBULYING AMONG STUDENTS

Abstract. The problem of virtual space violence is very relevant in Ukraine. The state's unstable situation and lack of proper punishment for cyberbullying and its prevention cause an increase in cases of this phenomenon. Cyberbullying is a problem that is rapidly spreading and causing irreparable damage to young people. The purpose of the article is to highlight the problem of cyberbullying and determine the main directions of the social worker's work on the social prevention of cyberbullying among students. To achieve the goal of the study, a set of methods was used: analysis of social-pedagogical, psychological and pedagogical literature, comparison of scientific sources, which became the basis for determining the degree of scientific development of the problem, systematization in order to determine and clarify the basic concepts of research and existing scientific approaches to solving the specified problem, generalization - to formulate final provisions and conclusions. Theoretical study and empirical research allow us to draw the following conclusions regarding the concept of "cyberbullying" and examine its occurrence, causes, consequences and main directions of social prevention of cyberbullying. Therefore, cyberbullying is a type of bullying, but the specifics are the use of electronic communications. Cyberbullying can occur in various forms. Therefore, it can be classified into eight types, namely, disputes, or flaming, assaults, and constant debilitating attacks, slander and restatement, impostor (impersonation of oneself into another person), erase confidential information and spread it, alienate, cyber-harassment, and hepisleeping. Preventive work is carried out in two directions. The first area is associated with the development of technical means that restrict unwanted content (filters, censorship), which provides social networks and websites "complain" buttons, as well as setting up the privacy of personal accounts. This area includes the creation of a system of rapid response of content providers and services, law enforcement agencies, communication operators for illegal activities and the Internet. The second area of cyberbullying prevention involves teaching Internet users the basic rules of security and correct behavior towards other community users. On the basis of theoretical study and empirical research, the main directions of social prevention of cyberbullying were revealed and the project "Social prevention of cyberbullying among young people in the Internet space" was developed

Key words: cyberbullying, social prevention, students' youth.

УДК 378:659.182]:331.5
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.298-301

Черевичний Геннадій Семенович

кандидат історичних наук, доцент

доцент кафедри новітньої історії України

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

gscherevichnyj@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9094-8732>

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАЛЬНОГО Е-ПОРТФОЛІО У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Анотація. Активне запровадження в систему вищої освіти електронних освітніх ресурсів нині є актуальним в умовах глобальних суспільних і освітніх трансформацій. Форс-мажорні обставини, спричинені за останні роки карантинними заходами з пандемії COVID-19 та у теперішній час введенням воєнного стану в Україні, ускладнюють ефективне здійснення освітнього процесу майже на всій території країни в реальному часі. Адже прагнення освітян і науковців, а також й здобувачів освіти, до збереження освіченої й сильної країни, формування й розвитку інтелектуального людського потенціалу, дає поштовх до створення адаптивного середовища дистанційної освіти в університетах України. На меті дослідження є представлення певного бачення з упровадження педагогічної технології відкритого навчального Е-портфоліо майбутніх учителів історії у системі їхньої підготовки в університетах України на засадах системного, компетентнісного і діагностичного підходів. На основі методів контент-аналізу наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених, пропонується стислий опис етапів системного алгоритму за методикою розроблення власного Е-портфоліо майбутніми вчителями історії на засадах методології особистісно-розвивального й суб'єктно-діяльнісного підходів: особистісне мотивування; командне структурування; спільне планування, презентування і демонстрування, експертування, коригування і редагування, компетентне консультування; професійне використання; контролювання і оцінювання результативності застосування. Автором представлено власно розроблені критерії до показників контролю і оцінювання результатів діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти за історичним фахом в університетах України, зроблено акцент на особливостях забезпечення рефлексії.

Ключові слова: е-портфоліо, вчитель історії, заклади вищої освіти, педагогічна технологія.

Вступ. Нині підготовка педагогічних кадрів в умовах введення воєнного стану відбувається в режимі дистанційного навчання, певний досвід якого був набутий ще за періоду суто карантинних ковідних обмежень. Важливим кроком у цьому сенсі є збереження її цілісності, компетентнісної спрямованості на саморозвиток і самовдосконалення у системі навчання педагогічній професії, у т. ч. й майбутніх учителів історії, для яких в ситуації повномасштабної воєнної агресії рф з'явилося обумовлене громадянське й освітнє завдання збереження історичної пам'яті про події, що відбуваються в Україні та у світі. Перед сучасними закладами вищої освіти (далі – ЗВО), в яких здійснюється історична підготовка постає необхідність вироблення принципово нових організаційних та методичних підходів у своїй діяльності, що забезпечували б не тільки процес формування в майбутніх учителів історії фахової педагогічної компетентності, але й сприяли б відстеженню та отриманню результатів їхніх досягнень в цілісному і структурованому вигляді, що й уможливило їхнє успішне працевлаштування в майбутньому. Тому запровадження педагогічної технології навчального Е-портфоліо (далі – ПТ-Е-портфоліо) в дистанційну підготовку майбутніх учителів історії є одним із ефективних напрямів створення іміджу кожного здобувача історичної освіти на ринку праці та впливатиме на забезпечення належного рівня якості надання освітніх послуг ЗВО України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу наукових, педагогічних, історичних та інших джерел дали змогу констатувати те, що проблемою розроблення та застосування Е-портфоліо у педагогічній теорії та практиці займалась певна низка зарубіжних і вітчизняних дослідників таких, як: Р. Андерсон, Т. Батсен, Л. Демюлле, С. Куку, Д. Літл, Є. Полат, Г. Сіменс, Б. Тон, Р. Фарр, С. Шевчук та ін.

Учені характеризують різні типи, форми, структурування та моделі змісту навчального, у т. ч. й відкритого Е-портфоліо.

Наприклад, С. Куку, стверджує, що «слід звернути увагу на електронне портфоліо як на резюме нового покоління» у структурно-логічному поєднанні «електронне портфоліо + веб-портфоліо = eFolio», а також пропонує приклади eFolio: eFolio Minnesota, The NASA Explorer Schools Project Electronic, Portfolio University of Minnesota ModernEfolio (NES) [1]. У свою чергу, М. Росток зазначає, що Е-портфоліо є складовою педагогічної технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців та акцентує увагу на його практичному використанні в освітньому процесі. Вона зазначає, що таким чином забезпечується визначення індивідуальної траєкторії та іміджу майбутнього фахівця [3]. Дослідниця С. Шевчук стверджує, що «портфоліо педагога – це спосіб фіксування, накопичення матеріалів, що демонструють рівень його професіоналізму та уміння формулювати і розв'язувати завдання своєї педагогічної діяльності...» [5]. Відтак, майбутнім учителям історії буде за потреби оволодіти як саме ПТ-Е-портфоліо, так й безпосередньо методами створення власного ресурсу в умовах дистанційної освіти.

Метою статті є розкриття суті педагогічної технології відкритого навчального Е-портфоліо майбутніх учителів історії як ефективного навчально-методичного забезпечення формування їхньої фахової компетентності в процесі дистанційного навчання, спричиненого надзвичайним станом.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано методи контент-аналізу та порівняльного аналізу науково-педагогічних, навчально-методичних, інформаційно-довідкових й термінологічних літературних джерел. Для опанування ефективності навчального Е-портфоліо майбутніх учителів істо-

рії застосовано методику факторно-критеріального аналізу щодо визначення його складових на засадах системного, компетентнісного та діагностичного підходів. Забезпечення динамічної його основи, що зможе змінюватися в часі та в залежності від набутих знань та вивчення історичного й педагогічного досвіду здобувачами вищої освіти досліджено засобами трансдисциплінарної методології. Наприклад, проблему інтеграції цих складових здійснено методами технологічного підходу (особистісний, мотиваційний, професійно зорієнтований, практикологічний, специфічний за фахом блоки).

Виклад основного матеріалу. Компетентнісна підготовка майбутніх учителів історії на кафедрі новітньої історії України Київського національного університету імені Тараса Шевченка (<http://novitukr.history.knu.ua/>), у векторі модернізації освітнього процесу відбувається за освітньою програмою «Середня освіта». У часи карантинних заходів з приводу пандемії COVID-19 її було тимчасово переведено у режим дистанційного навчання. Тоді дійсно виникла нагальна потреба використання сучасних онлайн-інструментів для здійснення освітніх комунікацій таких, як: Zoom, Google Meet, Skype та ін. [4]. Проте питання контролю, оцінювання та різноманітних тематичних атестацій вирішувалося в режимі зворотного зв'язку засобами цих електронних ресурсів. Щойно, коли воєнний стан практично вніс кардинальні зміни у систему освіти та спричинив певний емоційно-технологічний збій у всіх напрямках освітньої діяльності, переважна роль відводиться самоосвіті студентів. Застосування у цьому випадку ПТ-Е-портфоліо є доцільним та аргументованим рішенням. Це уможливило узагальнення, систематизацію та певні процедури контролю і оцінювання набутих майбутніми вчителями історії знань і компетенцій.

У пріоритеті для забезпечення викладання історії у школі випускники ЗВО мають набути низку специфічних компетенцій для забезпечення відповідного рівня сформованості професійної компетентності, мати певне розуміння своїх цілей, уміти адаптивно працювати в педагогічній команді, а також системно коригувати власний план саморозвитку, самоосвіти, кар'єри. Майбутні вчителі історії, орієнтуючись на запити сьогоденного ринку, також мають оволодіти механізмами самопрезентації, ефективними методами соціально-психологічної поведінки при співбесідах. В умовах надзвичайності, всі людські ресурси суб'єктів освітнього процесу знаходяться в стресовому, напруженому стані. Перехід у дистанційний режим отримання освітніх послуг має також стресове підґрунтя, проте розуміння необхідності та неминучості запровадження такої форми навчання дає поряд з негативом, й розвиток трансдисциплінарної компетентності у студентів, що у майбутньому принесе якісні результати, понад всі негаразди форсмажорного освітнього простору [6]. Тому, для вирішення спричинених реальністю обставин, науково-педагогічний склад ЗВО, враховуючи досвід науки і практики, має прагнути до застосування адаптивних педагогічних технологій задля покращення якості дистанційного навчання та одночасно підтримки студентства у «важкий час» протистояння країни.

Одним із потужних ресурсів балансування освітнього процесу в дистанційному стані навчання, на нашу думку, стає ПТ-Е-портфоліо. Як вже підтвердилося аналітичними висновками з вивчення наукового доробку, вона базується на концептуальних засадах, визначених сучасною наукою. Проте, будемо намагатися зорієнтувати її, в першу чергу, на формування

і розвиток індивідуальної кар'єрної траєкторії майбутніх учителів історії, спираючись на специфічність отримання та донесення історичного знання та досвіду поколінь нащадкам, використовуючи та удосконалюючи навчально-методичний і педагогічний потенціал, бібліотечні та архівні методології вивчення історичної спадщини поколінь та кореляції з сучасністю. Зауважимо, що ПТ-Е-портфоліо сприятиме удаленій організації й плануванню власної самоосвітньої діяльності здобувачами вищої історичної освіти, допомагатиме їхньому ситуаційному осмисленню отриманого на дистанційних лекціях навчального досвіду, тобто уможливлуватиме встановлення трансдисциплінарних взаємозв'язків між формальним і неформальним педагогічним та реальним історичним досвідом, відображатиме прогрес його опанування та набуття у цьому контексті знань. Окрім того, безпосередньо саме Е-портфоліо має стати технологічним інструментом науково-педагогічного, навчально-методичного та інформаційно-аналітичного супроводу дистанційної підготовки майбутніх учителів історії. Завдяки саме їхній індивідуальній позиції у виборі якісного дизайну, ефективного пошуку й структурування потрібної для навчання педагогічній професії інформації (візуалізації, структурування й показу), формування банку знань з педагогічних та історичних явищ, подій, ситуацій, сприяє засвоєнню, осмисленню, забезпеченню глибини та міцності фахових знань. Крім того, Е-портфоліо є не тільки особистісно-дійовим конструктом для наповнення скарбнички власних надбань й окреслення перспектив, але його можна розглядати і як діагностико-контролюючий засіб оцінювання досягнень майбутніх вчителів історії (якісна форма самооцінювання результатів, важіль для посилення мотивування студентів до самоосвіти, формування рефлексивної культури, спрямовування на розвиток критичного мислення). Зазначимо, що ПТ-Е-портфоліо базується на принципах автентичного оцінювання з врахуванням основних положень компетентнісного підходу до навчання. Тому одним із компонентів Е-портфоліо має стати колекція різноманітних прикладів власних педагогічних дій. Відтак, запровадження Е-портфоліо у систему підготовки майбутніх вчителів історії має починатися з їхнього вступу до ЗВО та здійснюється впродовж всього курсу дистанційного навчання.

Слід відмітити, що потенціал Е-портфоліо також має певну вагомість у набутті здобувачами освіти фахових компетенцій з самооцінки (коригування власних умінь і досягнень) та оцінки (командного оцінювання діяльності інших). Доцільним є активізація діяльності з коригування Е-портфоліо на випусковому етапі дистанційного навчання майбутніх учителів історії задля подальшого ефективного їхнього працевлаштування. Необхідно спрямувати їх на узгодження у цьому сенсі критеріїв до вимог потенційних роботодавців (закладів освіти, де вони матимуть здійснення майбутньої педагогічної діяльності). Таким чином, ПТ-Е-портфоліо має включати таку діяльність як науково-педагогічних працівників випускних кафедр ЗВО, так і здобувачів вищої освіти, що здійснюється за напрямками:

1. Мотивування майбутніх вчителів історії на створення Е-портфоліо. Здобувачі вищої освіти мають чітко визначитись з метою, завданнями, структурою, змістом й етапами створення Е-портфоліо. Науково-педагогічним працівникам доцільно провести консультативні заходи щодо створення, використання й можливостей Е-портфоліо при дистанційному навчанні.

2. Формування й реалізація структурних компонентів Е-портфоліо. Майбутні учителі історії розробляють структуру Е-портфоліо відповідно встановленої мети його створення та реалізації. Науково-педагогічні працівники надають консультації, поради, пропозиції і рекомендації, які є доцільними у цьому сенсі, проте заохочуючи творчість та гнучкість діяльності студентів.

3. Проектування заходів зі збору, оформлення й підготовки Е-портфоліо до презентації та демонстрації. Характеризується формуванням бази знань з планування діяльності здобувачів освіти в архівах, бібліотеках, з інтернет-джерелами задля забезпечення тематичних рубрик Е-портфоліо адекватною змісту його компонентів назвою відповідно визначеної структури, відбір інструментарію для змістовного наповнення.

4. Процес узагальнення, систематизації та створення основної бази Е-портфоліо. Майбутні учителі історії узгоджують узагальнені та систематизовані навчальні матеріали зі запланованими позиціями, керуються існуючими правилами щодо створення відкритого навчального Е-портфоліо.

5. Науково-професійне консультування, експертна оцінка Е-портфоліо. Відповідно до порад науково-педагогічних працівників здобувачі освіти готуються до загальної презентації Е-портфоліо. З'ясовується якість навчальної роботи, що дасть змогу мати судження про їхню готовність до педагогічної діяльності в реальному часі. Привертається увага до професійно-зорієнтованих спроб надати у змісті Е-портфоліо компетентісно обґрунтованих аспектів: моделювання як педагогічних, так і суто специфічних, поєднаних з викладанням історії у школі проблемних ситуацій (опис, суть і варіанти рішень); створення бази презентацій як для дистанційної демонстрації Е-портфоліо взагалі, так і для забезпечення тематичних рубрик викладання історії в школі відповідно існуючої програми у закладах загальної середньої освіти; залучення експертів (науково-педагогічних працівників, одногрупників та внутрішніх працівників ЗВО, так й зовнішніх експертів (у цьому сенсі доречним має стати організація і проведення конкурсів та інших видів інтелектуальних змагань); коригування певних помилкових ситуацій, що виявлено експертами та налагодження за цим спрямуванням суб'єкт-суб'єктного зворотного зв'язку «науково-педагогічні працівники ↔ майбутні вчителі історії ↔ експерти»; реалізація добросовісного й якісного контролю, оцінювання та незалежної експертизи з використанням Е-портфоліо; попереджувальне запобігання інцидентів під час демонстрації Е-портфоліо щодо виказування власної думки власниками Е-портфоліо, яка заперечує норми морального, національного та громадянського права та категоричній забороні використання виявлених негараздів проти здобувачів освіти (своєчасне усунення конфліктної ситуації); забезпечення гарантій додаткових демонстрацій Е-портфоліо після усунення негараздів у процесі експертних коригувань.

6. Демонстрація презентацій Е-портфоліо. Безпосереднє оприлюднення особистих досягнень шляхом презентації Е-портфоліо перед аудиторією. Це є підсумковою фазою, але не завершальним кроком у роботі з Е-портфоліо. Рефлексивний період дає змогу перенести отримані та презентовані результати навчальної діяльності в результати набуття індивідуального та командного досвіду роботи у цьому контексті.

7. Визначення критеріїв до показників оцінюван-

ня підсумків презентації власного навчального досвіду засобами Е-портфоліо та забезпечення рефлексії. Слід приділити значну увагу саме цієї фазі – організації контролю та оцінювання Е-портфоліо майбутніх учителів історії, що передумовлює: опрацювання критеріїв до показників оцінювання Е-портфоліо та відповідно визначення певних процедур цього процесу; визначення організаційних форм оцінювання Е-портфоліо та методів організації рефлексії щодо його створення, презентації, демонстрації й реалізації. Тут пропонується здійснювати оцінювання не тільки саме розробленого власноруч майбутніми учителями історії Е-портфоліо, тобто за техніко-технологічними показниками його оформлення, але значущим є оцінювання якісних результатів вживання його у процесі дистанційного навчання та функціональних можливостей застосовувати для майбутніх здобувачів освіти як корисний приклад систематизації й упорядкування результатів власної педагогічної діяльності. Проведення заключної рефлексії у сенсі оцінювання успішності майбутніх учителів історії засобами Е-портфоліо створює перспективи їхнього професійного становлення й розвитку як учителів історії.

Спираючись на досвід Н. Морзе, зазначимо, що зміст Е-портфоліо може включати такі складові, як: «особисті дані; науково-дослідна діяльність; викладацька діяльність; професійний розвиток». На підставі вивчення досвіду вченої, зауважимо, що «кількісними показниками якості освітньої діяльності» у т. ч. й майбутніх учителів історії можна вважати – «середній бал оцінки» їхньої навчальної педагогічної (практичної) діяльності, друковані й електронні навчальні публікації, участь у закордонних й вітчизняних науково-дослідних проєктах, студентських конференціях, отримання індивідуальних грантів з мобільності, захист власних навчальних досліджень, результативність у предметних олімпіадах і міжнародних конкурсах, створення електронних презентаційних матеріалів тощо. Також до якісних показників, що відображено в Е-портфоліо можна віднести результати педагогічної навчальної практики у школах, долучення до роботи у наукових школах факультетів й кафедр, відгуки викладацького складу тощо [2]. Саме у цьому контексті, Е-портфоліо майбутніх учителів історії дає змогу сформулювати цілісне бачення про результати сформованості їхньої професійної компетентності за фахом педагога-історика. Це уможливорює цілісне бачення його громадянської позиції як історика, національної ідентичності як особистості та педагогічної майстерності як учителя. Також Е-портфоліо може слугувати засобом, що забезпечує моніторинг якості професійної підготовки як майбутніх учителів історії, так і освітньої діяльності всіх причетних до цього суб'єктів університету, що сприяє підвищенню рейтингу інформаційно-освітнього середовища ЗВО.

Висновки. У практиці діяльності ЗВО, що здійснюють підготовку майбутніх учителів історії, ефективність запровадження ІТ-Е-портфоліо сприяє підвищенню якості проведення оцінювання освітніх, навчальних педагогічних та специфічних історичних фахових досягнень, особистісних якісних показників, уможливорює формування й розвиток рефлексивної культури щодо своєї громадянської й суспільної позиції, дає змогу для демонстрації власних можливостей й здобутків. Отже, Е-портфоліо є дієвим педагогічним інструментарієм дистанційного навчання, особливо – в умовах воєнного стану.

Список використаної літератури

1. Куку С. Ю. Електронні портфоліо та вебпортфоліо. Наукові записки. Комп'ютерні науки. 2007. Т. 73. С.23–26.
2. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Е-портфоліо як інструмент відкритості та прозорості освітньої діяльності сучасного університету. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 52, Вип. 2. С.62–80.
3. Росток М. Л. Управління формуванням професійної компетентності кваліфікованих робітників на адаптивних засадах засобами авторської педагогічної технології. Управління якістю освіти: досвід та інновації: монографія. Павлоград: ІМА-прес, 2018. Т. 2. С.109-132, 276 с.
4. Черевичний Г. С. Модернізація підготовки учителів історії в університетах України на засадах компетентнісного підходу. Імідж сучасного педагога. 2022. Вип. 1 (202). С.69–73.
5. Шевчук С.С. Електронне портфоліо як інструмент оцінювання рівня професійної компетентності педагога вищої школи. Імідж сучасного педагога. 2019. Вип. 5 (188). С.57–63.
6. Banit O., Shtepura A., Rostoka M., Cherevychnyi G., Dyma O. Students' Readiness to Distance Learning: Results of Research in the Institutions of Higher Education. In: Auer M.E., Hortsch H., Michler O., Köhler T. (eds). *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education. ICL 2021. Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022. Vol. 389. P.426–434.

References

1. Kuku, S.Yu. (2007). Elektronni portfolio ta vebportfolio [Electronic portfolios and web portfolios]. *Naukovi zapysky. Kompiuterni nauky*, 73, 23–26. [in Ukrainian]
2. Morze, N.V., Varchenko-Trotsenko, L.O. (2016). E-portfolio yak instrument vidkrytosti ta prozorosti osvithoi diialnosti suchasnoho universytetu [E-portfolio as a tool for openness and transparency of educational activities of a modern university]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 2 (52), 62–80. [in Ukrainian]
3. Rostoka, M.L. (2018). *Upravlinnia formuvanniam profesiinoi kompetentnosti kvalifikovanykh robotnykiv na adaptivnykh zasadakh zasobamy avtorskoi pedahohichnoi tekhnolohii* [Management of the formation of professional competence of skilled workers on an adaptive basis by means of author's pedagogical technology]. IMA-pres. [in Ukrainian]
4. Cherevychnyi, H.S. (2022). Modernizatsiia pidhotovky uchyteliv istorii v universytetakh Ukrainy na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Modernization of the training of history teachers in the universities of Ukraine on the competence-based approach]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 1 (202), 69–73. [in Ukrainian]
5. Shevchuk, S.S. (2019). Elektronne portfolio yak instrument otsiniuvannia rivnia profesiinoi kompetentnosti pedahoha vyshchoi shkoly [Electronic portfolio as a tool for assessing the level of professional competence of higher education teachers]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 5 (188), 57–63. [in Ukrainian]
6. Banit, O., Shtepura, A., Rostoka, M., Cherevychnyi, G., & Dyma, O. (2022). Students' Readiness to Distance Learning: Results of Research in the Institutions of Higher Education. In: Auer, M.E., Hortsch, H., Michler, O., & Köhler, T. (eds). *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education. ICL 2021. Lecture Notes in Networks and Systems*, 389, 426–434.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Cherevychnyi Gennadii

Ph.D of Historical Sciences, Associate Professor
Department of Contemporary History of Ukraine
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL E-PORTFOLIO IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE HISTORY TEACHERS

Abstract. The active introduction of electronic educational resources in the higher education system is now relevant in the context of global social and educational transformations. The force majeure caused in recent years by the quarantine measures of the COVID-19 pandemic and the current imposition of martial law in Ukraine complicate the effective implementation of the educational process in almost the entire country in real time. After all, the desire of educators and scientists, as well as students, to preserve an educated and strong country, the formation and development of intellectual human potential, gives impetus to the creation of an adaptive environment for distance education in Ukrainian universities. The aim of the study is to present a vision of the introduction of pedagogical technology of open educational E-portfolio of future history teachers in the system of their training in Ukrainian universities on the basis of systematic, competency and diagnostic approaches. Based on the methods of content analysis of scientific achievements of domestic and foreign scientists, a brief description of the stages of the system algorithm by the method of developing their own e-portfolio by future history teachers based on the methodology of personal development and subject-activity approaches: personal motivation; team structuring; joint planning, presentation and demonstration, expertise, proofreading and editing, competent consulting; professional use; monitoring and evaluating the effectiveness of the application. The author presents the developed criteria for indicators of control and evaluation of the results of higher pedagogical education in the historical specialty in the universities of Ukraine, the emphasis is on the peculiarities of reflection.

Key words: E-Portfolio, History Teacher, Higher Education Institutions, Pedagogical Technology.

Чикурова Ольга Ярославівна

аспірант

кафедра педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
o.teslyuk@tnpu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-4760-9895>

ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ: ЕТАПИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ

Анотація. Мета статті – визначити моделі дистанційного навчання, охарактеризувати етапи й технології моделі дистанційного навчання для школи першого ступеня. Використано теоретичні методи дослідження: аналіз наукової літератури, узагальнення інформації, систематизація наукових та науково-методичних джерел з проблеми дослідження. Подано особливості етапу імплементації технологій дистанційного навчання в освітній процес початкової школи. Розкрито рівні імплементації дистанційного навчання та їх підетапи, до яких належать: використання вчителем елементів технологій дистанційного навчання; використання елементів технологій дистанційного навчання вчителем і учнями; самостійна робота учнів (під керівництвом вчителя) з елементами технологій дистанційного навчання; самостійна робота для виконання домашніх навчальних завдань (короткотривале використання та середньої тривалості і довготривалі). Запропоновано класифікацію технологій дистанційного навчання за можливістю реалізації освітнього процесу, за напрямками (сферами) професійної діяльності вчителя в умовах віддаленості та за середовищем та видом комунікації.

Ключові слова: початкова школа, технологія дистанційного навчання, дистанційне навчання, школа першого ступеня.

Вступ. Сучасне суспільство неперервно розвивається, перед освітянською спільнотою постають нові проблеми та виклики, тому система освіти потребує інноваційних методів навчання, що дозволяють досягти максимального залучення всіх учасників до освітнього процесу з максимальною продуктивністю. Одним з актуальних методів для досягнення цієї мети є дистанційне навчання. Дистанційне навчання (далі – ДН) – це нова форма навчання, що передбачає використання таких засобів, методів, організаційних форм навчання, а також форм взаємодії вчителя та учнів, що реалізуються засобами інформаційних мереж та інформаційних та комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-педагогічні засади дистанційного навчання вивчали Л. Власенко, О.Воронкін, Н. Жевакіна, А. Заблоцький. Зокрема, І.Большакова проаналізувала практики дистанційного навчання, Л.Власенко описала методи, переваги та недоліки дистанційного навчання, О.Воронкін та А.Заблоцький дослідили використання комп'ютерних технологій у дистанційному навчанні.

Теоретичні та практичні основи дистанційної освіти у своїх працях відобразили зарубіжні вчені як К. Гаррі (K.Harry), А.Кей (A.Kaye), В. Олійник, Г. Рамбл (G. Rumble).

Різні аспекти впровадження дистанційної освіти розкрито В. Кременем, В. Кухаренком, А. Хуторським та ін. Проте і досі відчувається недостатність досліджень, спрямованих на організацію дистанційного навчання у школі першого ступеня.

Питання організації дистанційного навчання у початковій школі досліджували В. Кілочок (педагогічні умови організації дистанційного навчання в початковій школі), Є. Мігель (виклики дистанційної освіти для учнів початкової школи), О. Муковіз (основи дистанційного навчання, вимоги до вчителя початкової школи у процесі дистанційного навчання).

Мета статті – охарактеризувати моделі, етапи й технології дистанційного навчання для школи першого ступеня. Для реалізації мети використано такі

методи дослідження: аналізу наукової та методичної літератури, узагальнення інформації, систематизації наукових та науково-методичних джерел з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. У процесі виокремлення передумов ефективності освітнього процесу (далі – ОП) початкової школи в умовах ДН необхідно охарактеризувати моделі дистанційного навчання, й відповідно, конкретизувати ці моделі для кожного ступеня загальної середньої освіти. Зважаючи на дидактичні, санітарно-гігієнічні, організаційно-управлінські аспекти проблеми освітнього процесу в умовах віддаленості виділяємо такі моделі дистанційного навчання (рис.1.).

На рис.1. представлено розмежування моделей для початкової та середньої і старшої школи, натомість у Положенні про дистанційну форму здобуття загальної середньої освіти (далі *Положення*) таких категоричних розмежувань немає [1]. Положення визначає лише, що «загальна середня освіта може здобуватися повністю за дистанційною формою або за традиційною формою навчання з використанням технологій ДН» [1]. З такого підходу, в пріоритет взято організаційно-управлінський аспект означеної проблеми дослідження. Натомість у виокремленні моделей дистанційного навчання беремо до уваги дидактико-методичний аспект, що й обумовлює такий чіткий розподіл моделей.

Водночас, «розмежовуємо моделі ДН, зважаючи на санітарно-гігієнічні правила та норми щодо рухової активності молодших школярів, вправ для очей, тривалості навчальної діяльності з комп'ютерними пристроями, тривалості виконання домашньої навчальної роботи, формування розкладу навчальних занять для початкової школи і т.ін.» [2]. З огляду на зазначені аспекти проблеми, зміст початкової освіти та психолого-педагогічні передумови ефективності навчання молодших школярів, визначаємо, що для початкової школи найбільш оптимальним є етап *імплементації технологій дистанційного навчання в освітній процес*, що відповідає моделі мінімального



Рис. 1. Моделі дистанційного навчання

дистанціювання суб'єктів освітньої взаємодії (рис.1).

Однією із домінантних причин, що обумовлює саме імплементування в початковій школі є те, що в освітньому процесі використовується значна частка мультимедійних засобів навчання, що використовуються на базі інтернет-зв'язку. Дослідники зазначають, що «таке використання в початковій школі опосередковано заохочує молодших школярів до використання комп'ютерних пристроїв удома, де санітарно-гігієнічні правила і норми поведінки часто порушуються» [3; 4].

Ще однією із причин виокремлення саме цього етапу є «відсутність медіаграмотності молодших школярів, адже інтернет-ресурси сприяють необме-

женому доступу до інформації, небезпек, у тому й числі інтернет-булінгу і залежності тощо. Результати досліджень (Центр соціальних експертиз, 2009) свідчать, що ані діти, ані дорослі – батьки й вчителі, не повністю усвідомлюють реальні ризики для дитини в Інтернеті» [5].

Таким чином, модель мінімального дистанціювання суб'єктів взаємодії є актуальною саме для початкової школи, що відповідає першому етапу імплементування технологій дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти. Зазначений етап відбувається поступово – за рівнями формування самостійності навчальної діяльності у молодших школярів (рис.2.).



Рис.2. Етап імплементування технологій ДН в ОП початкової школи

Розглянемо відносно завершені підетапи в межах кожного рівня імплементації технологій дистанційного навчання.

Перший рівень передбачає використання вчителем елементів технологій ДН, яке може здійснювати в різних видах його професійної діяльності: плануванні освітнього процесу, обліку навчальних занять, викладанні, контролі й оцінці навчальних досягнень молодших школярів, організації проєктної освітньої діяльності учнів, позакласній виховній діяльності тощо. У залежності від цього й обумовлюється добір застосунків, що оптимізують освітній процес початкової школи в умовах ДН в цілому. Такими застосунками можуть бути *електронний розклад навчальних занять, електронні журнали та щоденники, електронні освітні ресурси*, у тому числі й *дистанційний освітній контент* та ін. Помітним явищем у цьому підетапі є використання *хмарних технологій* в освіті. Функціонально зручними для вчителя початкової школи є створення *бази даних класу, створення звітів, форм спостереження* за розвитком учня чи учениці [1].

Заслужують уваги визначені В. Котковою, Л. Петуховою, О. Співаковським можливості для створення *учнівських портфоліо*, скануючи/фотографуючи результати діяльності школярів, доступ до яких матимуть лише батьки для ознайомлення в будь-який зручний час [6].

Зважаючи, на значну кількість таких застосунків, які ще трактують, як технології дистанційного навчання (ТДН), вважаємо за доцільне їх класифікувати, адже дезорієнтованість у такій варіації електронних застосунків становить проблему вибору найоптимальніших саме для ланки початкової школи. Класифікувати технології ДН можна за різними ознаками, оскільки генетичної ознаки науковцями все ще не визначено. Крім цього, технології ДН трактують як засоби навчання – електронні й цифрові.

Класифікуючи технології ДН з позицій педагогічної науки, доцільно за основу взяти визначальне ядро дистанційного навчання – віддаленість суб'єктів взаємодії. Важливими ознаками класифікації ТДН можуть бути напрями професійної діяльності вчителя в умовах ДН, а також, можливість забезпечення освітнього процесу в різних режимах. За видом і середовищем комунікації в умовах віддаленості виокремлюють ще одну групу технологій ДН [7].

Наголосимо, що технології ДН є поняттям вужчим, а поняття ІКТ – ширшим, адже ТДН класифікуємо за ознакою віддаленості, а в ІКТ цю ознаку не враховують, оскільки вони використовуються, як в умовах традиційного освітнього процесу, так і в умовах віддаленості. Отже, технології дистанційного навчання є компонентом інформаційно-комунікаційних технологій.

Зважаючи на те, що ТДН, передусім, є системо-технічним забезпеченням освітнього процесу в умовах віддаленості, пропонуємо таку класифікацію технологій дистанційного навчання:

1. *За можливістю реалізації освітнього процесу ТДН*: синхронного режиму; асинхронного режиму; комбінованого типу.

2. *За напрямками (сферами) професійної діяльності вчителя в умовах віддаленості такі: ТДН планування освітнього процесу* (застосунки для електронного розкладу, тематичного й поурочного планування тощо); *ТДН обліку навчальних занять* (електронні журнали, щоденники і т.ін.); *ТДН забезпечення власне освітнього процесу* (електронні освітні ресурси: завдання й вправи, електронні підручники й посібники, комп'ютерні дидактичні ігри,

електронні освітні ігрові ресурси; дистанційний освітній контент тощо); *ТДН для контролю й оцінки навчальних досягнень* (середовища тестових завдань; електронні кросворди й вікторини; електронне портфоліо учнів).

3. *За середовищем та видом комунікації ТДН (А. Хуторський)*: «електронна пошта; веб-форуми; тематичні розсилки; соціальні мережі (чат); локальна мережа; відеоконференцзв'язок; інтернет-зв'язок; мобільний зв'язок; поштовий зв'язок» [7, с.511-516].

Зазначимо, що повноцінного уніфікованого системно-технічного забезпечення для електронного ведення документообігу в початковій школі ще немає, хоча наявна нормативно-правова база України сприяє його розробці.

Використання елементів технологій ДН вчителем і учнями передбачає можливість застосування в межах навчального заняття: віртуальних екскурсій, електронних музеїв, завдань з різними видами інформації в локальному комп'ютерно орієнтованому освітньому середовищі. Істотно характеризують зміст цього підетапу навчальні заняття з «Інформатики», під час яких учні безпосередньо оволодівають усім необхідним набором умінь та навичок для роботи з комп'ютерними пристроями, інформацією, безпекою в мережі Інтернет тощо. До цього етапу належить використання вчителем дистанційного освітнього контенту, розробленого і представленого в Інтернеті [9].

Самостійна робота учнів (під керівництвом вчителя) з елементами технологій ДН розширює можливості попереднього підетапу. Вчителю необхідно акцентувати увагу на самостійній діяльності учнів, використанні цифрових застосунків для узагальнення знань школярів з конкретних тем, комп'ютерних дидактичних ігор тощо. Цей підетап є важливим, адже тут закладаються основи самоорганізації навчальної діяльності у позанавчальній та позакласній діяльності школярів, домашній навчальній роботі та ін.

Другий рівень етапу імплементації технологій ДН в освітній процес початкової школи визначається *самостійною роботою для виконання домашніх навчальних завдань*. «Академічна автономія вчителя початкової школи забезпечує самостійне визначення педагогом завдань чи вправ навчальних предметів чи інтегрованих курсів, які будуть виконуватися за допомогою технологій ДН» [1]. Зважаючи на те, що «тривалість часу виконання домашньої навчальної роботи чітко регламентується» [2], пропонуємо використовувати елементи технологій ДН для проєктної діяльності молодших школярів. За тривалістю виконання проєкти для молодших школярів зазвичай поділяють на короткотривалі, середньої і довгої тривалості [8]. З огляду на це у 2 рівні цього етапу виділяємо також два підетапи імплементації технологій ДН – короткотривале використання, зокрема для короткотривалої проєктної діяльності, та середньої і довгої тривалості для проєктної діяльності відповідно.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами виділено такі моделі дистанційного навчання: мінімального дистанціювання суб'єктів взаємодії, значного (часткового) дистанціювання та повного дистанціювання суб'єктів взаємодії. Для школи першого ступеня найбільш оптимальним є етап імплементації технологій дистанційного навчання в освітній процес, що відповідає моделі мінімального дистанціювання суб'єктів освітньої взаємодії. Цей етап має свої підетапи. У першому рівні підетапами є використання вчителем елементів

технологій ДН; використання елементів технологій ДН вчителем і учнями; самостійна робота учнів (під керівництвом вчителя) з елементами технологій ДН. Другий рівень етапу імплементації технологій ДН в освітній процес початкової школи характеризується

самостійною роботою для виконання домашніх навчальних завдань. Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті наступного, ширшого за своєю сутністю рівня комп'ютерних освітніх технологій.

Список використаної літератури

1. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти. Затверджено наказом МОН України від 08.09.2020 року №1115. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f8/9ab/795/5f89ab79598a1864855426.pdf> (дата звернення 19.03.2022)
2. Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказ МОЗ України № 2205 від 25.09.2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#Text> (дата звернення 17.03.2022).
3. Янкович О. І. Медіаосвіта в загальноосвітній школі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. 160 с.
4. Яценко Н.А. Скечноутинг та комікси на уроках. *Педагогічна майстерня*. 2018. №5 (89). С.21–23.
5. Дослідження «Знання та відношення українців до питання безпеки дітей інтернету». Загальні висновки. Центр соціальних експертиз, 2009. URL: https://rescentre.org.ua/images/Uploads/Files/statistika_dl/research_Kievstar.pdf (дата звернення 17.03.2022).
6. Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон, 2011. 267 с.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное. М.: Высшая школа, 2007. 639 с: ил.
8. Янкович О.І., Кузьма І.І. Освітні технології у початковій школі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. 266 с.
9. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти. Затверджено наказом МОН України від 08.09.2020 року №1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення 17.03.2022)

References

1. *Polozhennia pro dystantsiinu formu zdobuttia povnoi zahalnoi serednoi osvity* [Regulations on distance learning of general secondary education]. Zatverdzheno nakazom MON Ukrainy vid 08.09.2020 roku №1115. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f8/9ab/795/5f89ab79598a1864855426.pdf>. [in Ukrainian].
2. *Sanitarnyi rehlement dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Sanitary regulations for general secondary education institutions]. Zatverdzheno Nakaz MOZ Ukrainy № 2205 vid 25.09.2020 roku. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#Text>. [in Ukrainian].
3. Yankovych, O.I. (2016). *Mediaosvita v zahalnoosvitnii shkoli* [Media education in secondary school]. TNPU im. V. Hnatiuka. [in Ukrainian].
4. Yatsenko, N.A. (2018) *Skechnoutynh ta komiksy na urokakh* [Sketching and comics in the classroom]. *Pedahohichna maisternia*, 5(89), 21–23. [in Ukrainian].
5. *Doslidzhennia «Znannia ta vidnoshennia ukraintiv do pytannia bezpeky ditei interneti»*. Zahalni vysnovky [Research "Knowledge and attitudes of Ukrainians to the issue of children's safety on the Internet." General conclusions]. https://rescentre.org.ua/images/Uploads/Files/statistika_dl/research_Kievstar.pdf. [in Ukrainian].
6. Spivakovskiy, O.V., Petukhova, L.Ye., & Kotkova, V.V. (2011). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv napriamu pidhotovky «Pochatkova osvita»* [Information and communication technologies in primary school: a textbook for students majoring in "Primary Education"]. Kherson. [in Ukrainian].
7. Khutorskoi, A.V. (2007). *Sovremennaya dydaktyka* [Modern didactics]. Vysshaya shkola. [in Russian].
8. Yankovych, O.I., & Kuzma, I.I. (2018). *Osvitni tekhnologii u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Educational technologies in primary school: a textbook]. TNPU im. V. Hnatiuka. [in Ukrainian].
9. *Polozhennia pro dystantsiinu formu zdobuttia povnoi zahalnoi serednoi osvity*. Zatverdzheno nakazom MON Ukrainy vid 08.09.2020 roku №1115 [Provisions for dissociation for zdobuttia povnoi zahalnoi serednoi osvity. Approved by the order of MON Ukrainy dated 08.09.2020 №1115]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Chykurova Olha
PhD Student

Department of Pedagogy and Methodology of Primary and Preschool Education
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University
Ukraine, Ternopil)

DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES FOR SCHOOLS OF THE FIRST DEGREE: STAGES OF IMPLEMENTATION

Abstract. Modern society is constantly evolving, the educational community is facing new challenges and challenges, so the education system needs to innovative teaching methods that allow to achieve maximum involvement of all participants in the educational process with maximum productivity. One of the relevant forms to achieve this goal is distance learning. The purpose of the article is to define distance learning models, as well as to describe the stages and technologies of the distance learning model for school of the first degree. The research used theoretical research methods: analysis of scientific literature, generalization of information, systematization of scientific and scientific-methodological sources on the research problem. The study presents the features of distance learning technologies' stage implementation in primary school educational process. The levels and sub-stages of distance learning implementation are revealed, which include: use of elements of distance learning technologies by the teacher; use of elements of distance learning technologies by teachers and students; independent work of students (under the guidance of a teacher) with elements of distance learning technologies; independent homework (short-term, medium-term and long-term use). The following classification of distance learning technologies is offered: according

to the possibility of educational process realization, according to the directions (spheres) of the teacher's professional activity in remote conditions and according to the environment and communication type. Thus, we have identified the following models of distance learning: minimal distancing of the subjects of interaction, significant (partial) distancing and complete distancing of the subjects of interaction. Prospects for further research are to uncover the next, broader level of computer education technology.

Key words: primary school, distance learning technology, distance learning, school of the first degree.

УДК 37.01(045):659.4:338.46
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.307-310

Швардак Маріанна Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту

Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

anna-mari_p@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-9560-9008>

PR-ТЕХНОЛОГІЇ НА РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Анотація. PR є одним із найбільш впливових сучасних засобів комунікації, який використовують для підтримки іміджу закладу освіти. Мета статті: розрити сутність та охарактеризувати структурні елементи PR-технологій; визначити роль та значення PR-технологій на ринку освітніх послуг. Методи дослідження: аналіз і систематизація наукової літератури; моделювання, класифікація та узагальнення. У статті розкрито сутність, визначено мету PR-технологій в освітній сфері. Окреслено напрями діяльності PR-технологій. Охарактеризовано форми PR-технологій. Розглянуто найбільш дієві засоби PR-технологій. Підтверджено, що для просування освітнього бренду на просторах Інтернету заклади освіти використовують рекламу. Виявлено, що ефективними видами реклами на сьогодні є контекстна і таргетована. Подано алгоритм застосування PR-технологій на ринку освітніх послуг. Отримані результати дослідження дають змогу стверджувати, що застосування PR-технології сприяє формуванню позитивного іміджу; створенню більш високої, у порівнянні з конкурентами, цінності освітніх послуг для споживачів, які могли б максимального задовольнити їх потреби.

Ключові слова: PR-технології, імідж, зв'язок з громадськістю, реклама.

Вступ. В умовах ринкової економіки конкуренція закладів освіти, в тому числі закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), стає дедалі жорсткішою. Сприяє розвитку конкуренції наявність великої кількості таких закладів, як: ліцеї, гімназії, приватні школи тощо. Відповідно, це підштовхує ЗЗСО займати активну позицію на освітньому ринку, застосовуючи маркетинг в освіті; постійно підвищувати якість освітньої діяльності; формувати імідж та розвивати унікальність свого закладу; вивчати попит та пропозиції на освітні продукти та послуги. В результаті, вимогливі споживачі освітніх послуг підштовхують керівництво та педагогів ЗЗСО до активного застосування технологій освітнього менеджменту, що підвищують його потенціал, конкурентоздатність на ринку освітніх послуг. Однією з таких технологій є Public relations (PR). Дана технологія займає нову нішу впливу на соціальне життя молоді та задає нові вимоги просування актуальних продуктів та послуг на освітньому ринку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання маркетингу в освіті розглядається в роботах таких авторів як Б. Братаніч, С. Вознюк, Е. Королькова, І. Мороз, Т. Оболенська, О. Панкрухин, З. Рябова, О. Телетов, С. Телетова та ін. Питання формування іміджу закладів освіти засобами PR-технологій присвячені роботи таких дослідників як І. Агалець, М. Зацерківна, В. Троян та ін. Незважаючи на досить високий рівень вивченості особливостей застосування PR-технологій в умовах ринкової економіки, на даний момент майже відсутні дослідження проблем, пов'язаних з популяризацією ЗЗСО та освітньої діяльності, що зумовлює актуальність та практичне значення дослідження питань щодо формування іміджу ЗЗСО через застосування PR-технологій.

Мета статті: розрити сутність та охарактеризувати структурні елементи PR-технологій; визначити роль та значення PR-технологій на ринку освітніх послуг.

Методи дослідження: аналіз і систематизація наукової літератури; моделювання, класифікація та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. PR-технологію розглядаємо як сучасну технологію управління со-

ціальними комунікаціями, яка реалізується засобами PR. У свою чергу, PR (піар) – аббревіатура англійських слів «public relations», що в перекладі означає – зв'язки з громадськістю. PR – засіб маркетингової комунікації з цільовою аудиторією; планована безперервно здійснювана робота із забезпечення інформаційної взаємодії і взаєморозуміння між організацією (в даному випадку, ЗЗСО) та її громадськістю.

Першорядна мета PR-технологій в освітній сфері – формування позитивного корпоративного іміджу закладу освіти, який повинен бути конкурентним, впливати на поведінку здобувачів, створювати позитивне враження, мати сильні сторони, бути унікальним. Саме унікальність іміджу має вирізняти один ЗЗСО від іншого.

Позитивний імідж для освітнього закладу є найціннішим активом. Негативний, навпаки, може призвести до недовіри до ЗЗСО, загалом; до керівника, педагогічних працівників, освітніх продуктів та послуг, зокрема. Формування іміджу освітнього закладу є складним та довготривалим процесом, що потребує системного підходу, дотримання певних цілей та напрямів, здійснення систематичної та планованої діяльності, постійного розвитку і готовності до змін задля задоволення потреб освітнього ринку. Є багато закладів освіти, які мають сильний кадровий склад, бажання і здатність до результативної праці, але втрачають контингент здобувачів через те, що не змогли своєчасно висвітлити, донести до громадськості свої сильні сторони [1, с.359].

Щоб привернути до себе увагу майбутніх здобувачів, їх батьків, заклади освіти повинні піклуватися про підтримку свого іміджу. Розробка маркетингових комунікацій має розглядатися з позиції створення позитивного іміджу закладу. PR є одним із найбільш впливових сучасних засобів комунікації, який використовують для підтримки іміджу.

PR-технології включають низку напрямів діяльності: роботу з громадськістю (майбутніми здобувачами, здобувачами загальної середньої освіти, випускниками, їх батьками та іншими родичами тощо); управління корпоративним іміджем; налагодження відносин із представниками ЗМІ; створення доброзичливих стосунків із персоналом ЗЗСО; сприяння

реалізації окремих програм ЗЗСО; громадську експертизу освітньої та управлінської діяльності ЗЗСО; колаборацію з партнерами, меценатами закладу освіти; проведення презентаційних заходів; управління кризовими ситуаціями.

Для закладу освіти одним із важливих завдань є формування власних конкурентних переваг, пошук, зацікавлення та утримання «споживачів», адже головна мета закладу освіти – це його довготривала успішна освітня діяльність, яка базується на якості освітніх послуг та орієнтована на максимальне наближення фактичної кількості здобувачів до ліцензованого обсягу ЗЗСО.

Характерними ознаками ЗЗСО, які можуть вигідно представити його на фоні конкурентів є: рівень задоволення існуючих потреб набутих у закладі освіти компетентностями; статус ЗЗСО; рівень викладання педагогічних працівників; поглиблене вивчення певних предметів; рівень розвитку інфраструктури; інноваційна діяльність ЗЗСО (застосування інноваційних технологій викладання, реалізація авторських освітніх програм, сучасних методик); активність у віртуальному просторі (наявність офіційного вебсайту закладу ЗСО та активне його використання, присутність у соціальних мережах, на освітніх форумах та чатах тощо); освітній бренд ЗЗСО; участь у міжнародних проєктах, грантових програмах; активна позакласна робота (мережа актуальних гуртків, секцій); цікаве учнівське дозвілля; якісне, здорове та збалансоване харчування школярів [2].

Після пошуку та усвідомлення власних конкурентних переваг ЗЗСО повинен грамотно інформувати цільовий ринок про свою унікальність та переваги відносно конкурентів. Інформація про ЗЗСО повинна привернути увагу безпосередніх споживачів освітніх послуг (майбутніх здобувачів освіти та їх батьків) і викликати бажання скористатись пропозицією закладу освіти, тобто обрати його для навчання.

Таким чином, керівництво ЗЗСО має вирішувати комплекс питань маркетингу задля підтримання і підвищення свого іміджу, а також залучення здобувачів освіти.

За формою взаємодії PR-технології можна умовно поділити на дві групи:

1. Контактні PR – передбачають безпосередній зв'язок представників ЗЗСО з цільовою аудиторією (проведення днів відкритих дверей, конференцій, прес-конференцій, круглих столів, симпозіумів, участь в освітніх ярмарках, виставках тощо).

2. Дистанційні PR – передбачають відсутність безпосереднього контакту з потенційними споживачами та здійснення популяризації освітньої діяльності з використанням різноманітних комунікаційних засобів. До цієї групи належать ЗМІ (радіо, телебачення, друковані видання), мережа Інтернет (сайти ЗЗСО, сторінки в соціальних мережах, освітні форуми, чати, відеоконференції), прямі поштові розсилки (інформація про проведення днів відкритих дверей, організацію конференцій чи семінарів), створення різноманітних рекламних матеріалів (інформаційних листів, буклетів, рекламних проспектів, флаєрів, що розкривають особливості закладу освіти, а також розробка атрибутивних іміджевих характеристик закладу: логотипу, прапора, герба, гасла, гімну тощо) [3].

Розглянемо найбільш дієві засоби PR-технологій.

Наявність офіційного сайту ЗЗСО на сьогодні є обов'язковою вимогою успішної діяльності та нагальною потребою кожного ЗЗСО, який претендує на гідне місце серед конкурентів на освітньому ринку. Адже вебсайт – це загальнодоступний ресурс, який

дійсно може забезпечити закладові популярність, викликати інтерес з боку не тільки потенційних споживачів освітніх послуг, але й спонсорів та партнерів. Сайт дозволяє ЗЗСО звернутися до цільової аудиторії від першої особи, заявити про себе і прорекламувати свої освітні продукти або послуги. Від дизайну, структури та функціоналу сайту залежить, наскільки буде успішною комунікація зі споживачем. Задля дотримання принципу прозорості та інформаційної відкритості заклади освіти, що мають ліцензію на провадження освітньої діяльності, зобов'язані забезпечувати на своїх вебсайтах відкритий доступ до інформації та документів, визначених ЗУ «Про освіту» (2017, ст. 30) [4]. Грамотне використання вебсайту в якості засобу формування іміджу ЗЗСО передбачає ергономічний дизайн сайту (зручність навігації, читабельність змістовної частини, наявність карти сайту, пошукових функцій), якісний та актуальний контент, інтерактивність (наявність можливостей для зворотного зв'язку), високі технічні показники (швидкість завантаження сайту, наявність реєстрації в найбільших пошукових системах, можливість перегляду вмісту сайту без завантаження додаткового програмного забезпечення, популярність сайту) і т.ін. Правильне поєднання означених параметрів може допомогти зробити Інтернет-маркетинг найефективнішим інструментом формування позитивного іміджу ЗЗСО [5, с.165].

З метою збільшення охоплення сайту необхідно займатися залученням трафіку. Для цього перш за все необхідно подбати про видачу сайту в пошукових системах. Забезпечити позиції Інтернет-ресурсу, що просувається в перших рядках видачі пошукових систем, допоможе SEO-оптимізація (Search Engine Optimization). Це пошукова оптимізація вебсайту ЗЗСО з метою збільшення його видимості в пошукових системах (наприклад, Google, Yahoo) за запитами Інтернет-користувачів. Оптимізація включає коригування HTML-коду, структури сайту, його контенту та навігації для відповідності вимогам алгоритму пошукових систем. Користувачі, які заходять на вебсайт через пошукові системи – активна цільова аудиторія із сформованими інтересами; шукають конкретний освітній продукт чи послугу.

Наступну групу засобів мережних інтернет-комунікацій із аудиторією об'єднує обов'язкова наявність фідбеку і персоналізація. Сюди можна віднести електронну розсилку, соціальні мережі, блоги, чати. Розглянемо кожен PR-засіб окремо.

Електронна розсилка – це модифікований вид поштової розсилки. Сьогодні це не просто текст, а інформативна сторінка з індивідуальним дизайном, графічною та текстовою інформацією, а іноді – аудіо- та відеоконтентом. Зміст листа включає також посилання на сайт, що збільшує шанси потрапляння користувача на головну вебсторінку ЗЗСО.

Набули широкої популярності чати в сервісах Viber, Telegram шляхом створення спільнот цільової аудиторії. Додаток-месенджер із зручним інтерфейсом забезпечує потужний фідбек із користувачами сервісу, дає можливість оперативно обговорювати та вирішувати нагальні робочі і навчальні проблеми.

Закладу освіти доречно мати групи та/або сторінки в соціальних мережах (Facebook, Instagram). Важливо активно займатися веденням акаунтів і безперервно взаємодіяти зі своєю аудиторією, розширюючи її. Тут користувач може знайти потрібну йому інформацію, поставити питання і швидко отримати на нього відповідь. Таким чином, можна максимально наблизитися до молоді, їх мовою популяризувати освітню діяльність даного закладу.

PR має метою створення зони комфорту між педагогічним персоналом та здобувачами освіти, їх батьками. Успіх залежить також від того, чи були включені при розробці PR-стратегії використання інструментів SMM (англ. social media marketing – маркетинг у соціальних мережах). За допомогою SMM можна правильно зорієнтувати цільову аудиторію і донести важливу інформацію до великої кількості фоловерів можна. SMM являє собою комплекс заходів, а саме: брендоване оформлення сторінок; створення різних типів контенту; моніторинг трендових тем; розробка і використання нових інструментів та форматів присутності в соціальних медіа; розширення цільової аудиторії; збільшення охоплення; оцінка репутаційних ризиків та заходи щодо нейтралізації негативних явищ; вимір результатів просування.

Для просування освітнього бренду на просторах Інтернету заклади освіти використовують також рекламу. Сьогодні реклама в Інтернеті за своєю ефективністю і рентабельністю в рази випередила різні види зовнішньої реклами, рекламу на телебаченні і радіо. Тому число бажаючих замовити Інтернет-рекламу стрімко зростає.

Ефективними видами реклами на сьогодні є: контекстна і таргетована.

Контекстна реклама – популярний та ефективний вид Інтернет-реклами, знаходиться на першому місці за популярністю в Україні серед різних інструментів просування в мережі Інтернет. Налаштовується в залежності від інтересів конкретного користувача, враховуючи запити, які він вводив; сайти, які відвідував. Реклама називається контекстною, бо за змістом пов'язана з ключовим словом у пошуку, який здійснює користувач. Її тематика визначається конкретним контекстним середовищем.

Таргетована реклама – сучасний ефективний засіб популяризації організації в соціальних мережах, який дозволяє налаштувати оголошення для конкретної цільової аудиторії. Для налаштування таргетованої реклами необхідно створити вебсторінку ЗЗСО в обраній соцмережі, активувати рекламний кабінет, створити оголошення, налаштувати цільову аудиторію за параметрами, вказати бюджет та трафік показу оголошень, сформувати рекламу та опублікувати її.

Блог – засіб представлення ЗЗСО, структурного підрозділу чи конкретного працівника (наприклад, заступника директора з виховної роботи) в мережі Інтернет; онлайн-журнал, інтернет-щоденник, вміст якого регулярно поповнюється. Серед українських блогерських платформ можемо виділити: Bigmir.net, Vloxx.ua, Meta.ua, VKursi.com. Відповідно, блоги можуть бути двох видів: корпоративні та персональні. Вміст блога формується у вебстрічку, в якій у хронологічному порядку йдуть дописи (пости) блогера. За допомогою блогу можна формувати бачення свого ЗЗСО, впливати на враження про освітні продукти та послуги, тим самим, просуваючи їх.

Як і кожна технологія, PR-технологія має свій ал-

горитм реалізації:

1. Опис проблем та чітких завдань PR-кампанії.
2. Визначення груп цільової аудиторії: первинних та вторинних.
3. Вивчення потреб освітнього ринку.
4. Розробка PR-стратегії (масштаб діяльності, час проведення, бюджет).
5. Створення атрибутивних іміджевих характеристик закладу: логотипу, гімну, гасла, прапора, герба тощо.
6. PR через офіційний вебсайт ЗЗСО.
7. PR ЗЗСО через соціальні мережі.
8. Ведення корпоративних та персональних блогів.
9. Використання ресурсів відеосервісу YouTube, реєстрація YouTube-каналу.
10. Створення Telegram-каналу, Viber-спільнот цільової аудиторії для оперативного розповсюдження інформації.
11. Проведення контактних PR-заходів (дня відкритих дверей, брифінгу, прес-конференції, прес-туру, презентації, виставки тощо).
12. Проведення масштабних масових заходів для привернення уваги громадськості ЗЗСО (олімпійські ігри, концерт, конференція, бал, благодійна ярмарка).
13. Розроблення, виготовлення та розповсюдження серед цільової аудиторії друкованої текстової інформативної рекламної (буклетів, флаєрів) та сувенірної продукції.
14. Розміщення освітньої реклами на білбордах та сітілайтах.
15. Співпраця з пресою, телебаченням, радіо (репортаж, інтерв'ю, прес-реліз, тизер тощо).
16. Електронна розсилка інформативних рекламних матеріалів.
17. Підготовка і публікація навчальної, навчально-методичної та наукової літератури (підручники, посібники, методичні вказівки, збірники статей).
18. Наявність «гарячої лінії», скриньки довіри для фідбеку з цільовою аудиторією.
19. Використання каналів особистої комунікації (особиста бесіда, спілкування з аудиторією, розмова по телефону, листування).
20. Оцінювання ефективності PR-кампанії, наступна післядія.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таких чином, застосування PR-технології сприяє формуванню позитивного іміджу; створенню більш високої, у порівнянні з конкурентами, цінності освітніх послуг для споживачів, які могли б максимально задовольнити їх потреби. Успішна реалізація технології залежить від своєчасного обліку ринкових факторів потреб і очікувань цільових аудиторій, що є необхідною умовою ефективного маркетингового менеджменту ЗЗСО.

Перспективами подальших розвідок вбачаємо подальше вивчення системи технологій освітнього менеджменту.

Список використаної літератури

1. Швардак М.В. Технології управління сучасним закладом освіти. *Професійна підготовка фахівців у системі дошкільної та початкової освіти в умовах полікультурного середовища: теоретико-практичний аспект: колективна монографія* / за заг. ред. В.І. Кобалю. Мукачево: РВЦ МДУ, 2021. С.355–374.
2. Хоменко О. М. Визначення місця маркетингового позиціонування освітніх установ у системі складових комунікаційної стратегії. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sre/2011_1/289.pdf (дата звернення: 18.12.2021).
3. Бобало О. Ю. Вітчизняний досвід маркетингової діяльності вищих навчальних закладів. Пропозиції щодо використання маркетингових інструментів. *Демократичне врядування: Науковий вісник*. 2011. Вип. 8. URL: <http://www.lvivacademy.com/visnik8/fail/Bobalo.pdf> (дата звернення: 12.01. 2022).
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.01. 2022).
5. Петруня Ю., Залесов М., Брижатию В. Маркетинг на ринку освітніх послуг. *Вісник ТАНГ*. 2003. №5. С.163–167.

References

1. Shvardak, M. V. (2021). Tekhnolohii upravlinnia suchasnym zakladom osvity [Technologies of management of a modern educational institution]. *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv u systemi doshkilnoi ta pochatkovoї osvity v umovakh polikulturnoho seredovyshcha: teoretyko-praktychnyi aspekt* [Professional training of specialists in the system of preschool and primary education in a multicultural environment: theoretical and practical aspect] (pp.355–374). Mukachevo State University. [in Ukrainian].
2. Khomenko, O.M. (2011). *Vyznachennia mistsia marketynhovoї pozytsionuvannia osvitykh ustanov u systemi skladovykh komunikatsiinoї stratehii* [Determining the place of marketing positioning of educational institutions in the system of components of communication strategy]. http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sre/2011_1/289.pdf [in Ukrainian].
3. Bobalo, O.Yu. (2011). Vitchyzniani dosvid marketynhovoї diialnosti vyshchych navchalnykh zakladiv. Propozytsii shchodo vykorystannia marketynhovykh instrumentiv [Domestic experience of marketing activities of higher educational institutions. Suggestions for the use of marketing tools]. *Democratic governance: Scientific Bulletin*, 8. <http://www.lvivacademy.com/visnik8/fail/Bobalo.pdf>. [in Ukrainian].
4. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine] (2017) № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. [in Ukrainian].
5. Petrunia, Yu., Zalesov, M., & Bryzhatyi, V. (2003). Marketynh na rynku osvitykh poslug [Marketing in the market of educational services]. *Bulletin TANH*, 5, 163-167. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Shvardak Marianna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

PR-TECHNOLOGIES IN THE MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES

Abstract. PR is one of the most influential modern means of communication, which is used to maintain the image of the educational institution. PR-technology occupies a new niche of influence on the social life of young people and sets new requirements for the promotion of relevant products and services in the educational market. The purpose of the article: to dig up the essence and describe the structural elements of PR-technologies; determine the role and importance of PR-technologies in the market of educational services. Research methods: analysis and systematization of scientific literature; modeling, classification and generalization. The article reveals the essence, defines the purpose of PR-technologies in the field of education. The directions of PR-technologies activity are outlined. Forms of PR-technologies (contact and remote PR) are characterized. The most effective means of PR-technologies (official website of the educational institution, SEO-optimization, social networks, blog, e-mail, forum, SMM tools) are considered. It has been confirmed that educational institutions use advertising to promote the educational brand on the Internet. Today, it has been found that online advertising is many times more effective than other types of outdoor advertising, television and radio advertising. It was found that the effective types of advertising today are: contextual and targeted. The algorithm of application of PR-technologies in the market of educational services is given. The results of the study allow us to say that the use of PR-technology contributes to the formation of a positive image; creating a higher value of educational services for consumers compared to competitors, which could best meet their needs.

Key words: PR-technologies, image, public relations, advertising.

Шинкарьова Валерія Сергіївна

аспірант

кафедра дошкільної освіти

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

м. Черкаси, Україна

shynkarova.vs@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-8439-446X

ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу теоретичних засад формування цифрового освітнього простору у закладі вищої освіти задля підвищення якості підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Метою статті є ґрунтовний теоретичний аналіз концептуальних засад формування цифрового освітнього простору у закладі вищої освіти для підвищення якості професійної підготовки студентів, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. В роботі використовувались наступні теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, індукція та дедукція, порівняння, конкретизація. В статті запропоновано обґрунтування проблеми цифровізації освіти, актуальності формування цифрового освітнього простору в закладі вищої освіти, висвітлено вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розширення змісту і можливостей освітнього простору, зокрема у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Публікація відображає узагальнення щодо цілей і принципів застосування цифрових технологій в умовах здобуття вищої освіти майбутніми вихователями ЗДО, а також пропонує низку завдань, котрі, на наш погляд, вдосконалять освітній процес та якість підготовки майбутніх вихователів шляхом впровадження інноваційних інформаційних систем.

Ключові слова: освіта, підготовка, вихователь, цифровізація.

Вступ. Феномен цифровізації декілька років поспіль не втрачає своєї актуальності, навпаки відкриває нові можливості та перспективи. Нині особливої уваги потребує цифровізація системи освіти, процедура підготовки майбутніх фахівців до формування і розвитку цифрової грамотності, цифрової компетентності у зростаючого покоління. Нині держава реалізує низку засадничих програм та пріоритетних проєктів, що дозволяють проаналізувати теоретико-практичні засади процесу цифровізації освітнього простору. Ці програми, зокрема, спрямовані на створення необхідних умов для розвитку цифрових технологій, котрі, своєю чергою, підвищують конкурентоспроможність країни, якість життя громадян, забезпечують зростання і національний суверенітет. ХХІ століття – визнаний етап інтенсивного поступу інформаційних технологій, що висуває більш високі вимоги до якості освіти. В умовах всесвітньої інформатизації найважливішим чинником розвитку та засобом підвищення результативності всіх сфер діяльності, включаючи освіту, виступають інформаційні та комунікаційні технології, спрямовані на створення, збереження, забезпечення та переробку ефективних способів надання інформації споживачеві. Сучасна система освіти потребує педагога з розвиненими здібностями до сприйняття, осмислення та використання нової інформації. Кардинальні зміни у системі освіти впроваджуються поступово, проте вже вихователям, педагогам і викладачам, учням і студентам, а також усім іншим громадянам, які прагнуть актуалізувати власні знання, пропонується комплекс новітніх освітніх технологій та інструментів – «цифрових». В умовах цифрового освітнього простору для зростаючого покоління уможливується формування важливих якостей та вмінь, що затребувані нині та певною мірою визначають особистісний та соціальний статус освіченої людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові праці, взяті за основу для теоретичного аналізу порушеної проблеми, висвітлюють окремі аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних техно-

логій в освітній процес і видані за авторства В. Бикова, В. Беспалька, Ю. Жука, Н. Морзе та ін. Ключові теоретичні засади формування та імплементації цифрового освітнього простору широко представлені у працях М. Жалдака, І. Іванюк, В. Лапінського, О. Пінчука, Н. Сороки та ін. Практична апробація ефективності засобів цифрового освітнього простору у процесі викладання в закладах освіти є предметом дослідження таких зарубіжних вчених, як Д. Кідд, Р. Паттон, М. Шихан та ін. Проте аналіз процесу формування цифрового освітнього простору для підвищення якості професійної підготовки студентів поки залишається висвітленим лише частково.

Метою статті є ґрунтовний теоретичний аналіз концептуальних засад формування цифрового освітнього простору у закладі вищої освіти для підвищення якості професійної підготовки студентів, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Методи дослідження підпорядковані характеру публікації, тож зазначимо, що у ході роботи нами використано наступні теоретичні методи дослідження: аналіз феномену цифровізації та процесу формування цифрового освітнього простору; синтез для встановлення сприятливих умов та послідовності етапів становлення цифрового освітнього простору у закладі вищої освіти; узагальнення для формулювання авторських позицій відносно ефективності цифровізації освіти у контексті підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів; індукція та дедукція для визначення організаційних принципів формування цифрового освітнього простору у закладі вищої освіти; порівняння як метод диференціації цілей функціонування цифрового освітнього простору для замовників, здобувачів та надавачів освітніх послуг; метод конкретизації для дослідження феномену цифровізації системи освіти в сучасних реаліях професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Фактично безмежний обсяг інформації в глобальній мережі Internet дозволяє користуватись можливостями вдосконалення професійної підготовки за різними напрямками, що

пропонуються безліччю сайтів та організацій. Поширення та актуальності набувають онлайн-курси, курси підвищення кваліфікації тощо, котрі пропонують до уваги колективи викладачів і співробітників закладів освіти, які створюють онлайн-курси з основних дисциплін і розміщують їх на спеціалізованих інтернет-платформах, що користуються популярністю серед студентів. Формування цифрового освітнього простору в освітній організації – наразі необхідність, тому що роль закладу освіти полягає в підготовці всебічно розвинутого фахівця, котрий володіє необхідним набором компетенцій, готовий до продовження освітньої діяльності у високорозвинутому інформаційному суспільстві. Цифровий освітній простір передбачає широке впровадження набору ІКТ-інструментів, використання яких сприяє впорядкуванню умов реалізації освітніх програм, забезпечує досягнення студентами планованих особистісних, метапредметних, предметних та програмових результатів навчання. Як свідчить досвід, навчання, що спрямоване на формування ключових компетенцій, нині найбільш ефективно реалізується в освітньому процесі, який передбачає: активну імплементацію інноваційних технологій та активних методів навчання; створення умов для формування у студентів досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших завдань майбутньої професійної діяльності; апробацію процесу самооцінювання студентами досягнутих результатів, тобто оцінювання рівня власної компетентності [1].

Таким чином, в умовах перетворень, що відбуваються в суспільстві, зростають вимоги до якості підготовки студентів, особливо тих, чия професійна діяльність передбачає роботу в системі освіти. Відтак, затребуваними стають нові напрями навчання, пов'язані із запровадженням інновацій, в основі яких сучасні технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання, що сприяють підвищенню якості підготовки студентів, зокрема майбутніх вихователів. Сучасні діти, підлітки активно використовують цифрові технології для актуалізації знань та застосування їх на практиці. Студенти все частіше обирають цифровий варіант роботи, вважають його більш зручним і цікавим, порівняно з традиційним. Завдяки інтерактивності матеріалу досягається швидше засвоєння інформації, що призводить зрештою до підвищення рівня успішності студентів. Але варто зважати, що самостійне оволодіння знаннями доступне не завжди. Складнощі зумовлюються як тривалістю пошуку необхідних матеріалів так і відсутністю перевірки якості, достовірності інформації, яка є взагалі неможливою без існування організованої цифрової системи. Згідно результатів наукових розвідок, формування цифрового освітнього простору у закладі вищої освіти дозволить забезпечити процеси модернізації освітнього процесу, впровадити в педагогічну практику технології змішаного навчання, моделі електронного навчання, автоматизувати процеси управління якістю освіти, сформувати у майбутніх фахівців навички навчання у цифровому форматі та уміння створювати цифрові проекти для обраної професії [2].

Як свідчать результати досліджень, для ефективної цифрової модернізації освітнього процесу закладу вищої освіти необхідне дотримання низки умов:

- забезпечення відкритого доступу до інформаційних каналів локальної внутрішньої мережі, глобальної мережі Internet та до ресурсів медіатек;
- створення можливостей для впровадження інформаційних та комунікаційних технологій у прак-

тику;

- активне використання цифрових технологій з метою підвищення рівня якості подачі навчального матеріалу. Сучасні стандарти освіти передбачають впровадження у освітній процес технологій діяльного типу, а методи проектно-дослідницької діяльності визначено як одну з умов реалізації освітньо-професійних програм [3].

Відтак, для ефективного використання й подальшого впровадження інформаційних систем і технологій потрібна ретельна підготовка не лише в аспекті навчання інформаційно-комунікаційних технологій, а й розуміння засад функціонування інформаційних систем як освітньої категорії. Цифрова взаємодія здатна розширити сферу надання освітніх послуг, при цьому найважливішим аспектом успішного розвитку цифрової освіти, на наш погляд, є організація системи ефективної взаємодії між державою, закладом освіти та студентами як користувачами переваг цифровізації та ретрансляторами цифрової грамотності.

Нині в Україні відстежуємо реалізацію низки ініціатив, націлених на формування необхідних умов для розвитку цифрової економіки, що, своєю чергою, підвищить конкурентоспроможність країни, якість життя громадян, забезпечить економічне зростання і національний суверенітет. Проекти націлені на створення можливостей для отримання якісної освіти громадянами різного віку та соціального статусу шляхом використання сучасних інформаційних технологій. Процес інформатизації сучасного суспільства супроводжується і суттєвими змінами в дошкільній педагогіці: формування цифрового освітнього середовища, цифрової грамотності у дітей дошкільного віку сприяє їх подальшій гармонійній адаптації в інформаційному суспільстві.

Використання сучасних інформаційних технологій, на наш погляд, є необхідною умовою для становлення більш ефективних підходів до навчання та вдосконалення існуючої методики викладання для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Особливу роль у цьому процесі відіграють інформаційні технології у зв'язку із їх спроможністю підвищувати рівень мотивації до навчання у студентів, економити і раціонально розподіляти навчальний час та забезпечувати інтерактивність і наочність, котрі сприяють кращому сприйняттю, розумінню та засвоєнню навчального матеріалу.

Здійснивши теоретичний аналіз наукових досліджень пропонуємо узагальнені організаційні принципи побудови цифрового освітнього простору для підвищення якості підготовки майбутніх вихователів ЗДО [4]:

- уніфікованість – узгоджене впровадження в єдиній освітній і технологічній логіці розмаїття цифрових технологій, що розв'язують у різних сферах освітнього середовища спеціалізовані задачі;
- відкритість до поповнення комплексу освітніх технологій власне цифровими та до їх взаємодії;
- доступність як принцип необмеженого функціонування як комерційних, так і некомерційних складових цифрового освітнього простору з дотриманням вимог стандартів освіти та ліцензійних умов для кожного конкретного користувача. Як правило вони доступні шляхом використання глобальної мережі Internet, незалежно від способу підключення до неї;
- конкурентність – як потенційна можливість повної або часткової заміни цифрового освітнього простору конкуруючими технологіями, системами, платформами;
- відповідальність як право, обов'язок і можли-

вість кожного суб'єкта освітнього процесу вирішувати завдання інформатизації, у тому числі долучатись до погодження завдань з обміну інформацією з суміжними інформаційними системами;

- валідність – принцип відповідності складу інформаційної системи цілям, повноваженням і можливостям суб'єкта освітнього процесу, для якого вона створювалася, без виконання надлишкових функцій і впровадження зайвих структур даних, що вимагають невиправданих витрат на їхній супровід;

- корисність – як засада формування нових можливостей та/або зниження трудовитрат користувача за рахунок впровадження цифрового освітнього простору.

В контексті підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО аналізуємо основні цілі формування цифрового освітнього простору у закладі вищої освіти [5]:

для здобувачів освіти: розширення можливостей побудови освітньої траєкторії; доступ до найсучасніших освітніх ресурсів; стирання меж освітніх організацій до масштабів усього світу;

для замовників освітніх послуг: розширення освітніх можливостей; підвищення прозорості освітнього процесу; полегшення комунікації з усіма учасниками освітнього процесу; здійснення контролю за успішністю студентів за рахунок автоматизації; підвищення зручності моніторингу за освітнім процесом; формування нових можливостей організації освітнього процесу; формування нових умов для мотивації студентів під час створення та виконання завдань;

для закладу освіти, надавача освітніх послуг: підвищення ефективності використання ресурсів за рахунок переносу частини навантаження на цифрові технології; розширення можливостей освітньої пропозиції за рахунок мережевої організації процесу; зниження навантаження на кадри за рахунок авто-

матизації.

З метою ефективного функціонування цифрового освітнього простору закладу вищої освіти, згідно досліджень, необхідно виконати низку завдань [6]:

- розробити нові регламенти і принципи обробки даних з урахуванням вимог щодо захисту персональної інформації в умовах перенесення документообігу в цифровий формат з урахуванням принципу помірності на всіх рівнях управління процесом;

- скласти список даних для обміну, що використовуються у сфері освіти;

- розробити архітектуру цифрового освітнього простору, що дозволяє гнучко замінювати системи в її складі і розширювати її склад;

- розробити протоколи обміну даними та затвердити їх як галузевий стандарт;

- переглянути нормативну базу документообігу та організації освітнього процесу для виключення конфліктів попередніх норм та сучасного електронного документообігу.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**, що формування цифрового освітнього простору дозволяє забезпечити безперешкодне вирішення проблем зберігання, пошуку та передачі інформації суб'єктам освітнього процесу у закладах вищої освіти. Нині в закладах освіти в електронному вигляді можуть бути накопичені значні інформаційні ресурси, активна цифровізація яких позитивно відобразиться на якості підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Поширення персоналізованих цифрових послуг і спрощений доступ до глобальної мережі Internet привносить у сферу освіти нові технічні та дидактичні можливості. Зокрема це спрощення діалогового спілкування, доступ до значних обсягів інформації та, звичайно ж, можливість візуалізації, що в комплексі дозволяє формувати у зростаючого покоління цифрову грамотність ще в дошкільному віці.

Список використаної літератури

1. Ткачук Г. Е. Розвиток ІКТ-компетентності педагогів у системі методичної роботи професійно-технічного навчального закладу. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. 2017. Випуск 10. С. 104–109.
2. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі / Національна академія педагогічних наук України. 2021. URL: <https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kontsepsiia-vykhovannia-ditey-ta-molodi-v-tyfrovomu-prostori.pdf>. (дата звернення: 19.02.2022)
3. Kidd D. How to select the right digital materials for your students. Cambridge University Press. 2019. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2019/10/29/how-select-right-digital-materials-your-students>. (дата звернення: 19.02.2022)
4. Шамрало О. Л. Формування навчального інформаційного середовища як показник розвитку технологічної культури педагогів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С.173–175.
5. Іванюк І. В., Овчарук О. В. Результати онлайн опитування «Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину». *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2020. Випуск 2(1). URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1>. (дата звернення: 19.02.2022)
6. Морзе Н. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2019_spetsvip. (дата звернення: 19.02.2022)

References

1. Tkachuk, H. E. (2017) Rozvytok IKT-kompetentnosti pedahohiv u systemi metodychnoi roboty profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu [Development of ICT competence of teachers in the system of methodical work of vocational school]. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 10. 104–109 [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori [The concept of education of children and youth in the digital space] (2021) / National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2021. <https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kontsepsiia-vykhovannia-ditey-ta-molodi-v-tyfrovomu-prostori.pdf> [in Ukrainian].
3. Kidd, D. (2019) How to select the right digital materials for your students. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2019/10/29/how-select-right-digital-materials-your-students> [in English].
4. Shamraliuk, O. L. (2017) Formuvannia navchalnoho informatsiinoho seredovyshcha yak pokaznyk rozvytku tekhnolohichnoi kultury pedahohiv [Formation of educational information environment as an indicator of development of technological culture of teachers]. *Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects* (pp.173–175). LSU BJD. [in Ukrainian].
5. Ivaniuk, I. V., & Ovcharuk, O. V. (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 in raising the professional level on the use of digital tools and ICT in quarantine»]. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. 2(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1> [in Ukrainian].

6. Morze, N. (2019) Opys tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka (proekt) [Description of digital competence of a pedagogical worker (project)]. *Open educational e-environment of a modern university*. http://nbuv.gov.ua/UJRN/oecemu_2019_spetsvip [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.
Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Shynkarova Valeriia

PhD student

Department of Preschool Education

Department of Preschool Education,

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

PRINCIPLES OF FORMATION OF DIGITAL EDUCATIONAL SPACE TO IMPROVE THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE EDUCATORS

Abstract. The article is devoted to the analysis of the theoretical foundations of the formation of digital educational space in higher education institutions in order to improve the quality of training of future educators. The aim of the article is a thorough theoretical analysis of the conceptual foundations of the formation of digital educational space in higher education to improve the quality of professional training of students, including future educators of preschool education. The following theoretical research methods were used in the work: analysis, synthesis, generalization, induction and deduction, comparison, concretization. The article proposes the substantiation of the problem of digitalization of education, the relevance of digital educational space in higher education, highlights the impact of information and communication technologies on expanding the content and capabilities of educational space, in particular in the training of future educators. A number of conditions have been proposed, the observance of which can increase the efficiency of digital modernization of the educational process of a higher education institution. The publication summarizes the goals (for the applicant, the customer and the educational institution) and the principles (uniformity, openness, accessibility, competitiveness, responsibility, validity, usefulness) of digital technology use in higher education by future educators. The article proposes a number of tasks that will improve the educational process and quality of training of future educators through the introduction of innovative information systems, including: development of new regulations and principles of data processing, formation of the list of data potentially subject to exchange; development of digital educational space architecture; development of data exchange protocols and approval of relevant standards; revision of the normative base of document circulation and organization of the educational process in order to eliminate conflicts of previous norms and modern electronic document circulation.

Key words: education, training, educator, digitization.

Шишак Андріана Михайлівна

аспірантка

кафедра педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, Україна

andrianashyshak@tnpu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-7715-9528>

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА ТА ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОНЯТЬ

Анотація. Актуальність проблеми дослідження сутності інформаційно-комунікаційної та інформаційно-цифрової компетентностей, їх порівняння зумовлена відображенням різних тлумачень термінів у Державному стандарті початкової освіти та Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа». Мета статті полягає у дослідженні сутності понять «інформаційно-комунікаційна компетентність» та «інформаційно-цифрова компетентність», порівнянні їх змісту в контексті формування в учнів початкової школи. Серед основних методів наукового дослідження використано аналіз, порівняння, узагальнення та конкретизацію. У статті конкретизовано зміст понять: інформаційно-комунікаційна компетентність як сукупність знань, умінь, навичок, досвіду діяльності та ціннісних ставлень особистості, що передбачають критичну та доцільну взаємодію користувача із інформацією та засобами інформаційно-комунікаційних технологій для її обробки та комунікації; інформаційно-цифрова компетентність як система знань, умінь, навичок, досвіду діяльності та ціннісних ставлень здобувача освіти, що пов'язано із критичною обробкою та використанням інформації суто у цифровій формі. Зважаючи на трактування та дослідження семантики складових частин термінів, встановлено, що інформаційно-комунікаційна та інформаційно-цифрова компетентності мають подібний зміст і можуть вживатися, здебільшого, як синоніми: інформаційно-комунікаційна компетентність – для акцентування насамперед на комунікаційному аспекті; інформаційно-цифрова компетентність – на цифровій формі інформації, з якою працює користувач.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, інформаційно-цифрова компетентність, цифрова інформація, учень початкової школи, початкова освіта.

Вступ. У зв'язку із глобалізаційними процесами та перебігом науково-технічного прогресу усі сфери суспільного життя перебувають на етапі діджиталізації, тобто переходу «галузевої інформації та комунікації у цифровий формат» [1, с. 39]. В умовах діджиталізації початкової освіти особливої актуальності набуває необхідність вмілого орієнтування молодших школярів в інформаційних процесах: в отриманні даних з цифрових джерел, опрацюванні їх, швидкому та якісному обміні ними.

Зважаючи на те, що окреслена проблема є відносно новою та сьогодні активно досліджується науковцями, існує різноманіття підходів до трактування тематичних термінів: у наукових працях використовують поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» та «інформаційно-цифрова компетентність», що зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслене питання вчені досліджували аспектно: А. Гуржій, Н. Морзе, О. Овчарук – виокремлення та трактування поняття інформаційно-комунікаційної компетентності; О. Готько, О. Чайковська, О. Янкович – специфіка застосування інформаційно-комунікаційних технологій у закладах освіти. Проблему формування в учнів початкової школи інформаційно-комунікаційної компетентності відображають у своїх наукових працях Н. Грона, Т. Довга, Т. Пушкарьова, М. Шевчук; інформаційно-цифрової – О. Мазко, К. Сіненко та інші.

Метою статті є дослідити сутність понять «інформаційно-комунікаційна компетентність» та «інформаційно-цифрова компетентність», порівняти їх зміст в контексті формування цих феноменів в учнів початкової школи.

Методи дослідження: аналіз нормативних документів та науково-педагогічної літератури з пробле-

ми дослідження інформаційно-комунікаційної та інформаційно-цифрової компетентностей учнів початкової школи; порівняння змісту зазначених понять; узагальнення та конкретизація для формулювання висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Щоб здійснити порівняння понять «інформаційно-комунікаційна компетентність» та «інформаційно-цифрова компетентність», першочергово з'ясуємо їх сутність.

Трактування змісту інформаційно-комунікаційної компетентності тісно пов'язане із сутністю інформаційно-комунікаційних технологій. Під інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) розуміють засоби, які пов'язані із створенням, збереженням, передачею, обробкою інформації та управлінням нею; а також – освітні технології, які використовують спеціальні способи, програмні й технічні засоби (кіно-, аудіо-, відеозаписи; комп'ютери, телекомунікаційні мережі) і забезпечують та підтримують вищевказані інформаційні та комунікаційні процеси [2, с. 131; 3, с. 146]. Засобами ІКТ є комп'ютер, комп'ютерні мережі, принтер, сканер, камера тощо, тобто пристрої і системи, які або забезпечують усі види роботи з інформацією, або здійснюють деякі з них.

На думку О. Овчарук, інформаційно-комунікаційна компетентність – це «доведена здатність працювати індивідуально або колективно, використовуючи інструменти, ресурси, процеси та системи, які відповідають за доступ та оцінювання інформації (відомостей та даних), отриманої через будь-які медіаресурси, та використовувати таку інформацію для вирішення проблем, спілкування, створення інформованих рішень, продуктів та систем, а також для отримання нових знань» [4].

У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) зазначено, що серед ключових компетент-

ностей, оволодіння якими має забезпечити ланка початкової освіти, є інформаційно-комунікаційна компетентність. Останню розуміють як «опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях» [5].

Цифрова грамотність передбачає «вміння користуватися цифровими (інформаційно-комунікаційними) технологіями для пошуку, оцінювання, використання та створення інформації» [6, с. 198]. Показниками оволодіння молодшими школярами цифровою грамотністю є сформованість у них вміння сприймати, розуміти та критично оцінювати отриману із різноманітних діджитал-джерел інформацію у різних форматах (аудіо, відео, зображення, PDF тощо); використовувати електронне середовище для вирішення окреслених завдань. Опанування основою цифрової грамотності має на меті сприяти розвитку молодших школярів та формуванню в них умінь комунікувати через використання ІКТ, діджитал-сервісів та ресурсів.

Під здатністю безпечного використання учнями початкової школи засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях розуміють критично осмислене користування засобами ІКТ: комп'ютерними пристроями (ПК, планшетом, смартфоном тощо), їхніми операційними системами та програмним забезпеченням, мережею Інтернет (вебсайтами, пошуковими системами, електронними сховищами та ін.).

Вміння етично використовувати цифрові засоби передбачає створення, поширення, використання інформаційних продуктів, а також онлайн-спілкування із дотриманням принципів моральності. Наприклад, сюди належать правила ввічливої комунікації у мережі, відсутність образливого та дискримінаційного (зважаючи на вік, стать, віру, соціальний статус, національну приналежність тощо) контенту, унеможливлення спонукання до агресивної чи шкідливої поведінки, а також дотримання правил авторського права та інтелектуальної власності.

Якщо досліджувати семантику терміну «інформаційно-комунікаційна компетентність», то його значення є досить широким. «Компетентність» – поінформованість, обізнаність, авторитетність; здатність застосовувати навчальні досягнення (знання, уміння, навички, досвід діяльності та ціннісних ставлень) відповідно до побутових умов; «інформаційний» – який містить, опрацьовує, видає інформацію; «комунікаційний» – який стосується комунікації, пов'язаний з комунікацією [7]. Конкретизації про суто цифровий формат даних немає. Зворотнє усвідомлюємо тільки після опрацювання визначень. Аспект комунікації є чітко помітним.

Узагальнивши зазначені визначення, можна зробити висновок, що інформаційно-комунікаційна компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду діяльності та ціннісних ставлень особистості, які передбачають критичну та доцільну взаємодію користувача з інформацією та засобами інформаційно-комунікаційних технологій для її обробки та комунікації.

У Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа» зазначено, що інформаційно-цифрова компетентність – це впевнене «критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні» [8, с.11]. Зазначено також, що чільне місце у системі інформаційно-циф-

рової компетентності належить «інформаційній та медіаграмотності, основам програмування, алгоритмічному мисленню, роботі з базами даних, навичкам безпеки в інтернеті та кібербезпеки; розумінню етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» [8, с. 11].

Медіа- та інформаційна грамотність є основою навчання впродовж життя, тому що оволодіння нею створює для людини умови «ефективно шукати, оцінювати, використовувати і створювати інформацію у всіх сферах діяльності для досягнення особистих, соціальних, професійних і навчальних цілей» [6, с. 18]. Сформованість інформаційної грамотності, зокрема у молодших школярів, передбачає набуття навичок пошуку інформації, її оцінювання та етичного використання; медійної – здатність розуміти функції медіа, оцінювати якість їх виконання, взаємодіяти з медіа для самовираження [6, с. 18–21].

Формуванню в учнів початкової школи основ програмування забезпечує розвиток у них алгоритмічного мислення. Адже створити програму, зашифрувавши попередній задум в код, можливо тільки тоді, коли вся покроковість дій продумана та осмислена. Вдало та якісно створений алгоритм є основою ефективної програми. Звичайно, учнів початкової школи не варто одразу залучати до роботи зі складними середовищами програмування. Вони можуть працювати з такими програмами, як, наприклад, «Scratch», оскільки її побудова та робота з нею є логічними та доступними. Програмуючи, молодший школяр вчиться усвідомлювати завдання, створювати алгоритм його виконання та реалізовувати його, досягаючи мети. Потім такі навички особистість трансформує у реальне життя й усі життєві завдання вирішує, попередньо алгоритмізуючи їх.

Сприяння оволодінню молодшими школярами умінь працювати із базами даних передбачає насамперед роботу з даними. Це не означає, що учні 6–10 років зобов'язані одразу повністю вивчити функціонал програм, у яких можна створити базу даних. Проте вони мають навчитися збирати та впорядковувати інформацію у систему та користуватися нею. Наприклад, створення списку класу із зазначенням дати народження, статі, зросту, кольору очей тощо – це теж своєрідна база даних, яка може бути створена і без комп'ютерних програм. Але якщо існуватиме потреба, звідти можна отримати інформацію. Якщо у молодшого школяра сформувати умінь працювати із базами даних, це сприятиме розвитку його мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, групування, класифікації тощо), а також формуватиме спостережливість.

Оволодіння молодшим школярем навичками безпеки в інтернеті та кібербезпеки займає одне із основних завдань у структурі формування інформаційно-цифрової компетентності молодшого школяра. Це пов'язано із тим, що саме від таких умінь залежить особиста безпека молодшого школяра. У сучасному вебсвіті учні молодшого шкільного віку досить відкриті: вони активно ведуть свої сторінки у соціальних мережах, публікують особисті дані та фото тощо. Потрібно вчити їх критично підходити до відображеної інформації та особистої активності у глобальній мережі: у соцмережах, онлайн-форумах, пошукових запитах тощо; а також піклуватися про пристрій, усвідомлюючи небезпеку неперевіраних гіперпосилань чи неліцензійних програм для нього.

Сприяти розумінню учнями початкової школи етики роботи з інформацією передбачає усвідомлення ними сутності авторського права та інтелектуальної власності, формуванню навичок дотримання кон-

кретних правил, які регулюють доброчесність в контексті використання створених іншими людьми продуктів. Учні повинні знати, що усі спродуковані та розміщені в інтернеті матеріали (літературні твори, комп'ютерні програми, відеофрагменти, ілюстрації тощо) мають свого творця, який сам має право приймати рішення щодо використання кимось продуктів своєї діяльності; що без дозволу автора або в окремих випадках без посилання на нього користуватися матеріалами є неетично та неправомірно, оскільки це порушує законодавство.

На трактування сутності поняття «інформаційно-цифрова компетентність» впливає також семантика компонентів терміну. Лексема «цифровий» вказує на те, що дані, з якими працює користувач, перебувають у цифровому форматі. Стає зрозуміло, що інформаційно-цифрова компетентність охоплює сформованість знань, умінь, навичок, досвіду роботи з інформацією, яка перебуває суто у цифровій формі. До операцій з інформацією, якими має оволодіти особистість, належать збирання, введення, записування, перетворення, передавання, зчитування, зберігання та видалення. В контексті вказаних видів роботи з даними помітний комунікаційний ефект, адже спілкування – це обмін інформацією у будь-якій формі безпосередньо або із використанням засобів зв'язку. Користувач опрацьовує інформацію самостійно із використанням засобів ІКТ або передає її іншим. Таким чином, інформаційно-цифрова компетентність – це система знань, умінь, навичок, досвіду діяльності та ціннісних ставлень здобувача освіти, що пов'язано із критичною обробкою та використанням інформації суто у цифровій формі.

Зважаючи на зазначене, серед спільних ознак тлумачення поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» та «інформаційно-цифрова компетентність» виокремимо такі:

– вказані компетентності охоплюють комплекс знань, умінь, навичок, досвіду діяльності та ціннісних ставлень молодших школярів щодо роботи з цифровою інформацією: створення, зберігання, використання, поширення, видалення;

– робота з діджитал-даними в контексті формування цих компетентностей пов'язана із оволодінням учнями 6–10 років інформаційною та медіаграмотністю, основами програмування, алгоритмічним мисленням, роботою з базами даних тощо;

– формування вказаних компетентностей ґрунтується на взаємодії учнів початкової школи із інформаційно-комунікаційними технологіями, засобами яких є комп'ютер, комп'ютерні мережі, камера, принтер, сканер тощо;

– зазначені компетентності спрямовані на становлення у молодших школярів навичок безпечної та етичної поведінки під час роботи в інтернеті та під час використання цифрових засобів.

Основна відмінність між термінами «інформаційно-комунікаційна компетентність» та «інформаційно-цифрова компетентність» полягає у їхній семантиці.

Викладений матеріал дає змогу зробити **висновки**, зокрема, про те, що сутності понять «інформаційно-комунікаційна компетентність» та «інформаційно-цифрова компетентність» є загалом аналогічними і можуть вживатися здебільшого як синоніми: інформаційно-комунікаційна компетентність – для акцентування насамперед на комунікаційному аспекті; інформаційно-цифрова компетентність – на цифровій формі інформації, з якою працює користувач. Тому використання обох термінів під час дослідження проблем початкової освіти є доречним. Хоча, якщо звернути увагу на комплексну семантику складових частин понять, то під час формування компетентності, спрямованої на орієнтування та активність у діджитал-просторі, перевагу варто надавати терміну «інформаційно-цифрова компетентність», оскільки таке формулювання передбачає створення системи знань, умінь, навичок, досвіду діяльності та ціннісних ставлень здобувача початкової освіти, що пов'язано із роботою з інформацією суто у цифровій формі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у науковому вивченні структурних компонентів інформаційно-цифрової компетентності та методики її формування в учнів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Чайка В. М., Шишак А. М. Діджиталізація початкової освіти: проблеми і перспективи. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: Херсонська академія неперервної освіти. 2021. Вип. 50. С.38–47.
2. Готько О., Чайковська О. Інформаційно-комунікаційні технології – як сучасний засіб навчання в освіті. *Молодь і ринок*. 2015. №4 (123). С. 130–134.
3. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.
4. Овчарук О.В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. №7. С.3–6.
5. Державний стандарт початкової освіти. Київ, 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.03.2022).
6. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / под ред. А. Гриззл, К. Уилсон. Париж: UNESCO, 2012. 198 с.
7. Словопедія: вебсайт. URL: <http://slovopedia.org.ua> (дата звернення: 10.03.2022).
8. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.03.2022).

References

1. Chaika, V.M., & Shyshak, A.M. (2021). Didzhytalizatsiia pochatkovoi osvity: problemy i perspektyvy [Digitalization of primary education: problems and prospects]. *Pedahohichnyi almanakh: zbirnyk naukovykh prats*, 50, 38–47. [in Ukrainian].
2. Hotko, O., & Chaikovska, O. (2015). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii – yak suchasnyi zasib navchannia v osviti [Information and communication technologies - as a modern teaching tool in education]. *Molod i rynok*, 4 (123), 130–134. [in Ukrainian].
3. Yankovych, O., Bednarek, Yu., & Andzheievska, A. (2015). Osvitni tekhnolohii suchasnykh navchalnykh zakladiv [Educational technologies of modern educational institutions]. *TNPU im. V. Hnatiuka*. [in Ukrainian].
4. Ovcharuk, O.V. (2013). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak predmet obhovorennia: mizhnarodni pidkhody [Information and communication competence as a subject of discussion: international approaches]. *Komp'iuter u shkoli ta sim'i*, 7, 3–6. [in Ukrainian].
5. Cabinet of Ministers of Ukraine (2018). Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State standard of primary education]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
6. Grizzl, A., & Uilson, K. (Ed.) (2012). Mediynaya i informatsionnaya gramotnost: programma obucheniya pedagogov [Media and Information Literacy: Teacher Training Program]. UNESCO. <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214706.pdf>.

[in Russian].

7. Slovopectia.com (2007). Slovopectiia [Slovopectia]. <http://slovopectia.org.ua>. [in Ukrainian].

8. Ministry of Education and Science of Ukraine (2016). Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly «Nova ukrainska shkola» [Conceptual principles of reforming the secondary school «New Ukrainian School»]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Shyshak Andriana

PhD Student

Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

INFORMATION-COMMUNICATION AND INFORMATION-DIGITAL COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS: COMPARATIVE CONTENT ANALYSIS OF CONCEPTS

Abstract. The actuality of the problem deals with the analysing the essence of information-communication and information-digital competencies, and their comparison, which is reflected through different interpretations of the terms in the State Standard of Primary Education and the Conceptual Principles of Secondary School Reform «New Ukrainian School». The purpose of the article is to study the essence of the concepts of «information-communication competence» and «information-digital competence», comparing their content in the context of the formation of primary school pupils. Analysis, comparison, generalisation and specification, are used among the main methods of scientific research. The article specifies the content of concepts: information-communication competence is regarded as a set of knowledge, skills, experience and values of the individual, providing critical and appropriate interaction of the user with information and information-communication technologies for its processing and communication; information-digital competence is understood as a system of knowledge, skills, experience and values of the learner, which is associated with the critical processing and use of information in purely digital form. Among the common features of the interpretation of these concepts are the following: these competencies include a set of knowledge, skills, experience and values of primary school pupils to work with digital information: creation, storage, use, dissemination, deletion; work with digital data in the context of the formation of these competencies is associated with 6-10-year-old pupils' information and media literacy, the basics of programming, algorithmic thinking, working with databases, etc.; the formation of these competencies is based on the interaction of primary school students with information and communication technologies, the means of which are a computer, computer networks, camera, printer, scanner, etc.; these competencies are aimed at developing the skills of safe and ethical behavior in primary school pupils while working on the Internet and when using digital media. The main difference between the terms «information-communication competence» and «information-digital competence» is in their semantics. Considering the interpretation and analysis of the semantics of the constituent parts of terms, it is established that information-communication and information-digital competences have a similar meaning and can be used mostly as synonyms: information-communication competence – to emphasize primarily the communication aspect; information-digital competence is based on the digital form of information with which the user works.

Key words: information-communication competence, information-digital competence, digital information, primary school pupil, primary education.

УДК 378.14

DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.319-323

Шищенко Інна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра математики, фізики та методик їх навчання
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
м.Суми, Україна
shiinna@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-1026-5315>

Лукашова Тетяна Дмитрівна

доктор фізико-математичних наук, доцент
кафедра математики, фізики та методик їх навчання
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
м.Суми, Україна
tanya.lukashova2015@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1465-9530>

Чкана Ярослав Олегович

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра математики, фізики та методик їх навчання
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
м.Суми, Україна
chkana_76@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-3667-3584>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ: ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Анотація. У процесі підготовки у педагогічному ЗВО освітня діяльність майбутнього учителя математики має набувати рис його професійної діяльності, тому, крім оволодіння знаннями, повинен мати здатність контролювати розумові процеси, обґрунтовувати, виявляти проблеми та знаходити власне їх вирішення, вміти відстоювати свою думку, робити усвідомлений та обґрунтований вибір елементів змісту освіти та методів навчання при проєктуванні уроку. Ці положення активізують проблему розвитку критичного мислення майбутніх учителів математики у процесі їх професійної підготовки. Мета дослідження – розкрити шляхи організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів математики, який сприятиме ефективному формуванню їх критичного мислення під час вивчення фахових математичних дисциплін. Методи дослідження: теоретичні: аналіз, систематизація й узагальнення педагогічних та психологічних досліджень. Методика підготовки майбутніх вчителів математики, орієнтована на формування вмінь критичного мислення, включає організацію освітнього процесу на основі залучення студентів до активної пізнавальної діяльності з використанням різних прийомів роботи з інформацією та розробку спеціально сконструйованих комплексів завдань.

Ключові слова: майбутні вчителі математики, професійна підготовка, формування критичного мислення, фахові математичні дисципліни.

Вступ. На будь-якому етапі розвитку суспільства існує потреба у компетентних фахівцях з високим рівнем науково-дослідницької підготовки, здатних до самостійного пошуку знань. Це вимагає від вчителів, у першу чергу математики, педагогічної майстерності будувати освітній процес новітніми методами, які сприяють розвитку творчих здібностей учнів та їх критичного мислення. Перед закладами вищої педагогічної освіти постає завдання якісної професійної підготовки майбутніх вчителів математики. Натомість, сучасні педагогічні технології, методи особистісно-орієнтованого і розвиваючого навчання недостатньо використовуються у процесі вивчення фахових математичних дисциплін у закладах вищої освіти, оскільки це вимагає значних зусиль викладачів для їх упровадження, використання нових комп'ютерних засобів, створення нових навчальних інформаційних ресурсів.

Також, під час вивчення математичних дисциплін майбутні вчителі математики опрацьовують значний обсяг теоретичного матеріалу, необхідного для розв'язування типових математичних задач. Проте, у реальних умовах професійної діяльності під час педагогічної практики студенти часто мають труднощі

із застосуванням отриманих знань для пошуку оптимальних або раціональних розв'язків професійних задач. Таким чином, маємо невідповідність між великим обсягом теоретичного математичного матеріалу та уміннями його використовувати в нестандартних ситуаціях, що відображає протиріччя між репродуктивними і розвиваючими методами навчання.

У процесі навчання у педагогічному ЗВО навчальна діяльність студента має набувати рис його головної професійної діяльності, оскільки майбутній учитель математики, крім оволодіння теоретичними знаннями, повинен мати здатність контролювати розумові процеси, обґрунтовувати вчинки та рішення, виявляти проблеми та знаходити власне її вирішення, підкріплювати це вирішення розумними, обґрунтованими аргументами, вміти відстоювати свою думку, робити усвідомлений та обґрунтований вибір елементів змісту освіти та методів навчання при проєктуванні уроку.

Ці положення активізують проблему розвитку критичного мислення майбутніх учителів математики у процесі їх професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищення рівня математичної освіти забезпечить по-

треби суспільства у кваліфікованих спеціалістах для науково місткого та високотехнологічного виробництва. До стратегічних умов реалізації такого підвищення належить, зокрема, ефективна підготовка вчителів фізико-математичних спеціальностей, формування у них математичної компетентності і нового педагогічного мислення, оскільки компетентний учитель саме фізико-математичних спеціальностей має позитивно впливати на формування творчої особистості учня, усвідомлювати сам та допомагати усвідомити учням важливість математичних знань, умінь, навичок, методів, засобів та може досягти кращих результатів у вирішенні математичними методами стандартних і нестандартних ситуацій навчальної й професійної діяльності, здатен реалізувати свої творчі можливості, розвивати критичне мислення учнів. Цю проблему віддзеркалено в документах Державного стандарту базової і повної загальної освіти, Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р., Законі України «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель», концепції «Нової української школи» тощо.

Проблему формування критичного мислення майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей висвітлено в багатьох наукових працях І.Акуленко, О.Антонюк, Н.Бельської, Т.Волобуєвої, І.Гавриленкової, М.Галатюка, В.Заболотнього, О.Іваницького, Л.Михайленко, О.Ордановської, Л.Осипової, С.Ракова, С.Скворцової, О.Фуштей, Н.Костюченко, а засоби його формування віддзеркалено в працях О. Антонюк (дослідницька та пошукова діяльність), Н.Бельської (самостійна робота), І.Гавриленкової (професійна орієнтація), М.Галатюка, М.Фуштей (мультимедіа), О.Іваницького (інноваційні технології), О.Ордановської (інформаційні технології), Л.Осипової (позааудиторна самостійна робота), С.Ракова (дослідницька пошукова діяльність з використанням інформаційних технологій), Н.Костюченко (навчально-ігрові технології). Слід зазначити, що в згаданих та інших, дотичних до проблеми роботах, немає єдиного підходу та пропонується пошук різних шляхів, засобів, методів, форм організації навчального процесу професійної підготовки майбутніх учителів математики, які сприятимуть ефективному формуванню критичного мислення.

Метою статті є розкриття одного зі шляхів організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів математики, який сприятиме ефективному формуванню їх критичного мислення під час вивчення фахових математичних дисциплін. Застосовано комплекс взаємопов'язаних теоретичних **методів**: аналіз, систематизація й узагальнення педагогічних та психологічних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення є найважливішим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів математики. Критичне мислення педагога у загальному визначається як вид оціночної мисленнєвої діяльності, заснований на сформованих вміннях певного типу, що сприяє осмисленню теоретичних знань, переведенню їх у практичну діяльність та прогнозуванню результатів. У процесі підготовки майбутніх вчителів математики, спрямованому на формування умінь критичного мислення у курсах фахових математичних дисциплін, передбачає організацію навчального процесу з урахуванням залучення студентів у активну пізнавальну діяльність і розробку комплексів завдань, орієнтованих на формування умінь критичного мислення.

Досить часто в математиці виникають задачі, в яких вимагається знайти суму членів деякої послідовності (скінченної чи нескінченної). Такі задачі

зустрічаються чи не в кожному розділі математики: лінійній алгебрі, аналітичній геометрії, алгебрі та теорії чисел, математичному аналізі, теорії рядів, теорії диференціальних рівнянь, дискретній математиці, теорії ймовірностей, що зайвий раз підтверджує слова Д.Кнута [1] про те, що «суми всюдишні».

Існує цілий ряд методів знаходження сум (як скінченних так і нескінченних), кожен з яких відноситься до певного розділу математики і потребує відповідних знань, гарного володіння технікою тотожних перетворень та розуміння особливостей застосування методу (див., наприклад, [1; 4; 7; 8]). Тому ми вважаємо, що доцільним є розгляд кількох універсальних підходів, що використовуються для знаходження скінченних сум цілочислових доданків.

У якості прикладу розглянемо суму квадратів n перших натуральних чисел:

$$\sum_{k=1}^n k^2 = 1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + n^2 \quad (1)$$

Значення цієї суми добре відоме:

$$\sum_{k=1}^n k^2 = \frac{n(n+1)(2n+1)}{6}$$

і наводиться у багатьох посібниках з елементарної математики (див., наприклад, [6, с.118]). Довести її нескладно, використовуючи метод математичної індукції. Зовсім інша справа – встановити вказану формулу.

Перші згадки про наведену вище степеневу суму зустрічаються в роботі Архімеда «Про спіралі» (близько 287 – 212 до н. е.) [5, с.13]. Наведені там міркування носили суто *геометричний* характер і полягали у наступному: «Якщо взяти відрізки в якій завгодно кількості та кожен перевищує наступний на надлишок, який дорівнює меншому з усіх, і якщо взяти в тій же кількості, як і перші, інші відрізки, з яких кожний дорівнює більшому з відрізків першого ряду, то сума всіх квадратів на відрізках, рівних більшому, додана до квадрата на більшому і додана до площі, яка міститься між меншим відрізком та відрізком, що складається з усіх нерівних відрізків, дорівнює потроєній сумі

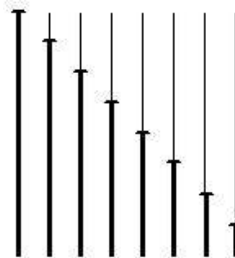


Рис. 1. Ілюстрація до міркувань Архімеда

Прийmemo за одиницю довжину найменшого відрізка. Тоді наведене твердження можна записати у вигляді:

$$n \cdot n^2 + n^2 + (1 + 2 + \dots + n) = 3(1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + n^2).$$

Застосовуючи формулу суми n перших членів арифметичної прогресії до виразу в дужках, одержимо:

$$n(n^2 + 1) + \frac{(1+n)n}{2} = 3(1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + n^2),$$

звідки й отримуємо потрібну рівність

$$1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + n^2 = \frac{n(1+n)(2n+1)}{6}.$$

Інший спосіб знаходження суми квадратів перших n натуральних чисел запропоновано в [2, с.50]. Розглянемо прямокутну таблицю, що має n рядків і $(2n+1)$ стовпців, в кожному стовпчику якої зверху вниз записано натуральні числа від 1 до n (рис. 2).

Рис. 2. Ілюстрація до табличного способу знаходження суми квадратів перших n натуральних чисел

Сума чисел у кожному стовпці дорівнює

$$1 + 2 + \dots + n = \frac{(1+n)n}{2}.$$

Усіх стовпців $(2n+1)$, тому сума всіх чисел в таблиці дорівнює

$$\frac{(1+n)n}{2}(2n+1) = \frac{n(1+n)(2n+1)}{2}.$$

Обчислимо суму всіх чисел у таблиці іншим способом. Для цього розділимо таблицю ламаною лінією на три частини (рис. 2). Кількість чисел в лівій і правій частині, які розташовані під ламаною лінією, рівні. Обчислимо суму чисел кожної із частин:

$$1 + (2 + 2) + (3 + 3 + 3) + \dots + (\underbrace{n + n + \dots + n}_n) = 1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + n^2.$$

Знайдемо тепер суму чисел над ламаною:

$$1 + (1 + 2 + 1) + (1 + 2 + 3 + 2 + 1) + \dots + (1 + 2 + \dots + n + \dots + 3 + 2 + 1)$$

Оскільки

$$(1 + 2 + 3 + \dots + (n-1) + n) + (1 + 2 + 3 + \dots + (n-1)) = \frac{(1+n)n}{2} + \frac{(1-n)n}{2} = n^2,$$

то сума всіх чисел, над ламаною лінією дорівнює

$$1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + n^2$$

(і дорівнює сумі чисел, що стоять у лівій та правій частині таблиці над ламаною лінією).

Отже, сума усіх чисел у таблиці дорівнює

$$3(1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + n^2), \text{ звідки}$$

$$3(1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + n^2) = \frac{n(1+n)(2n+1)}{2} \text{ і } \sum_{k=1}^n k^2 = \frac{n(n+1)(2n+1)}{6}.$$

Розглянемо ще один табличний спосіб підрахунку суми $S_n = \sum_{k=1}^n k^2$, наведений в [8]. Розглянемо таблицю (рис. 3) і знайдемо суму всіх чисел, що стоять у ній.

Зрозуміло, що шукана сума дорівнює сумі чисел у кожному рядку, тобто $n(1 + 2 + 3 + \dots + n) = n \frac{(1+n)n}{2}$.

Знайдемо тепер цю суму у інший спосіб: розіб'ємо таблицю на n кутових груп, де k -та група має вигляд, зображений на рисунку 4.

1	2	3	...	k	...	n
1	2	3	...	k	...	n
1	2	3	...	k	...	n
...	...	...	...	...	...	...
1	2	3	...	k	...	n
...	...	...	...	...	...	...
1	2	3	...	k	...	n

Рис.3. Знаходження суми квадратів

				k
				k
				k
				$\dots$
				k
				k
1	2	3	$\dots$	k

Рис.4. k -та група розбиття

Тоді сума усіх чисел у вихідній таблиці дорівнює:

$$\sum_{k=1}^n \left((1 + 2 + 3 + \dots + k) + \frac{(k + k + \dots + k)}{k-1} \right) = \sum_{k=1}^n \left(\frac{(1+k)k}{2} + k(k-1) \right) = \sum_{k=1}^n \left(\frac{3}{2}k^2 - \frac{k}{2} \right) = \frac{3}{2} \sum_{k=1}^n k^2 - \frac{1}{2} \sum_{k=1}^n k = \frac{3}{2} S_n - \frac{1}{2} \frac{(1+n)n}{2}.$$

Прирівнюючи отримане значення до знайденого вище, одержимо:

$$n \frac{(1+n)n}{2} = \frac{3}{2} S_n - \frac{1}{2} \frac{(1+n)n}{2}$$

$$\text{Звідки } \frac{3}{2} S_n = \frac{(1+n)n}{2} \left(n + \frac{1}{2} \right) = \frac{(1+n)n(2n+1)}{4} \text{ і } S_n = \frac{n(n+1)(2n+1)}{6}.$$

Вагому роль для ілюстрації таких завдань відіграють класичні методи алгебри, комбінаторного аналізу та різницевого числення. Тому, вивченню відповідних питань корисно приділяти окрему увагу як при вивченні базового курсу дискретної математики, так і в окремих спецкурсах та на заняттях математичного гуртка.

Використання таких завдань в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів математики сприяє реалізації міжпредметних зв'язків, створення стійких мотивів вивчення абстрактних математичних понять на рівні узагальнення, підвищення рівня усвідомленості теоретичних знань з фахових математичних дисциплін з погляду професійної спрямованості, інтеграції педагогічних та математичних знань, що врешті впливає на формування критичного мислення майбутніх учителів математики.

Висновки. Критичне мислення є найважливішою складовою професійної підготовки майбутніх учителів математики. Воно включає в себе сукупність умінь: бачити проблему та планувати розумову діяльність відповідно до вирішення цієї проблеми,

прогнозувати результат та висувати гіпотези, будувати доведення, аналізувати хід власних думок, аргументувати. Уміння критичного мислення забезпечують осмислення теоретичних знань, переклад їх у практичну діяльність та прогнозування результатів та сприяють виробленню ефективних способів вирішення професійних педагогічних проблем. Формування критичного мислення вчителів математики передбачає зміни у професійній підготовці майбутніх вчителів математики в курсах фахових математичних дисциплін, що стосуються дидактичних матеріалів, форм, та методів навчання. Методика підготовки майбутніх вчителів математики, що включає організацію навчального процесу на основі залучення студентів до активної пізнавальної діяльності з використанням різних прийомів роботи з інформацією та розробку спеціально сконструйованих комплексів завдань, орієнтованих на формування вмінь критичного мислення, забезпечує підвищення якості їхньої професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Грэхем Р., Кнут Д., Паташник О. Конкретная математика. Основания информатики. Пер. с англ. Москва : Мир, 1998. 703 с.
2. Депман И.Я. Рассказы о решении задач. Ленинград: Госиздат, 1957. 128 с.
3. Дідківська Т.В., Сверчевська І.А. Степенні суми в історичних задачах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип.1 (79). С.113–117.
4. Мартиненко О.В., Чкана Я.О. Про різні методи знаходження скінченних сум. *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 4. С.59–67.
5. Попов Г.Н. Сборник исторических задач по элементарной математике. М.-Л. : ОНТИ, 1938. 216 с.
6. Прасолов В.В. Задачи по алгебре, арифметике и анализу. Москва: МЦНПО, 2007. 608 с.
7. Страх О.П., Лукашова Т.Д. Міждисциплінарні зв'язки при вивченні деяких тем дискретної математики та диференціальних рівнянь. *Фізико-математична освіта*. 2021. Вип. 3 (29). С. 112–118.
8. Стрільченко Н.Н. Обчислення сум. *У світі математики*. В.3, Т.6. 2000. С.59–61.

References

1. Graham, R., Knut, D., & Patashnick, O. (1998). *Konkretnaya matematika. Osnovaniya informatiki* [Concrete mathematics. Foundations of computer science]. Mir. [in Russian].
2. Depman, I.Ya. (1957). *Rasskazy o reshenii zadach* [Stories about Problems' Solving]. Gosizdat. [in Russian].
3. Didkivska, T.V., & Sverchevska, I.A. (2015). Stepenevi sumy v istorichnykh zadachakh [Degree sums in historical problems]. *Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical sciences*, 1 (79), 113–117. [in Ukrainian]
4. Martinenko, O.V., & Chkana, Ya.O. (2017). Pro rizni metody znakhodzhennya skinchennykh sum [About different methods of finding finite sums]. *Physical and mathematical education*, 4, 59–67. [in Ukrainian]
5. Popov, G.N. (1938). *Sbornik istoricheskikh zadach po elementarnoy matematike* [Collection of historical problems in elementary mathematics]. ONTI. [in Russian]
6. Prasolov, V.V. (2007). *Zadachi po algebre, arifmetike i analizu* [Problems in algebra, arithmetic and analysis]. MTsNPO. [in Russian]
7. Strakh, O.P., & Lukashova, T.D. (2021). Mizhdystyplinarni zvyazky pry vyvchenni deyakykh tem dyskretnoy matematyky ta dyferentsialnykh rivnyan [Interdisciplinary connections in the study of some topics of discrete mathematics and differential equations]. *Physical and mathematical education*, 3 (29), 112–118. [in Ukrainian]
8. Strilchenko, N.N. (2000). Obchyslennya sum [Calculation of amounts]. *In the world of mathematics*, 3 (6), 59–61. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 04.04.2022 р.

Shyshenko Inna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Mathematics, Physics and Methods of Teaching
Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

Lukashova Tatiana

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
Department of Mathematics, Physics and Methods of Teaching
Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

Chkana Yaroslav

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Mathematics, Physics and Methods of Teaching
Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS: THE PROBLEM OF FORMING CRITICAL THINKING

Abstract. The relevance of the problem under consideration. In the process of training at the pedagogical university, the educational activities of future mathematics teachers should acquire the features of his professional activity, so in addition to mastering knowledge, must have the ability to control mental processes, justify, identify problems and find their own solutions, be able to defend their opinions, choice of elements of educational content and teaching methods in lesson design. These provisions intensify the problem of developing critical thinking of future mathematics teachers in the process of their professional training. The purpose of the study is to reveal ways to organize the process of professional training of future teachers of mathematics, which will contribute to the effective formation of their critical thinking in the study of professional mathematical disciplines. Research methods: theoretical: analysis, systematization and generalization of pedagogical and psychological research. Critical thinking is the most important component of the training of future mathematics teachers. Critical thinking of the teacher is generally defined as a type of evaluative thinking activity, based on the formed skills of a certain type, which contributes to the understanding of theoretical knowledge, translating them into practical activities and predicting results. Methods of training future teachers of mathematics, focused on the formation of critical thinking skills, includes the organization of the educational process based on involving students in active cognitive activities using various methods of working with information and development of specially designed sets of tasks.

Key words: future teachers of mathematics, professional training, formation of critical thinking, professional mathematical disciplines.

УДК 373.5.016:541:37.091.26
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.324-327

Шиян Надія Іванівна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра хімії та методики викладання хімії
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, м. Полтава, Україна
chemisnada@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8139-996X>

Криворучко Аліна Валеріївна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра хімії та методики викладання хімії
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, м. Полтава, Україна
alinakryvoruchko2@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8177-0378>

Стрижак Світлана Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра хімії та методики викладання хімії
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, м. Полтава, Україна
sstrijak.sv@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-7903-702X>

МЕТОДИКА ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ХІМІЇ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена потребою шкільної практики у впровадженні нового підходу в оцінюванні навчальних досягнень учнів – формувального оцінювання. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні методики формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії у закладах загальної середньої освіти. У процесі дослідження були використані наступні методи: теоретичні (аналіз нормативних документів, психологічної, дидактичної та методичної літератури з метою вивчення проблеми формувального оцінювання навчальних досягнень учнів в теорії та практиці навчання хімії; аналіз технік формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії та цифрових інструментів їх здійснення); емпіричні (узагальнення та систематизація педагогічного досвіду вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, опитування, спостереження, бесіда, анкетування). У статті представлена методика формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії, яка ґрунтується на інтеграції дидактичних прийомів вчителя з інструментарієм формувального оцінювання та передбачає взаємозв'язок таких організаційних компонентів її впровадження: мотиваційного, змістово-процесуального, рефлексійного. Визначено техніки формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії за способом їх використання (візуальні, схематично-графічні, комбіновані), техніки формувального оцінювання, що відображають їх місце у навчальному процесі (рефлексія емоційного стану, рефлексія діяльності, рефлексія змісту діяльності), техніки формувального оцінювання, в основі яких лежить спрямованість на вироблення у школярів навичок самооцінювання та взаємооцінювання. Виявлено цифрові інструменти, які сприяли розробленню методичного супроводу формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії. Запропонована методика дає змогу цілісно й системно забезпечити зворотній зв'язок під час аудиторного, змішаного чи дистанційного навчання.

Ключові слова: оцінювання, формувальне оцінювання, методика, техніки формувального оцінювання, цифрові інструменти.

Вступ. Шкільна освіта України перебуває в стані докорінних змістових трансформацій, які безпосередньо направлені на підвищення якості освіти, зокрема на модернізацію змісту, методик і засобів контролю й оцінювання результатів навчання. У концепції «Нова українська школа», Державному стандарті базової середньої освіти, методичних рекомендаціях МОН України позиціонується як основний вид оцінювання – формувальне оцінювання [1]. Упровадження формувального оцінювання потребує системних знань щодо його сутності, принципів використання та способів зворотного зв'язку.

Теоретичний аналіз проблеми формувального оцінювання навчальних досягнень учнів у педагогічній теорії і практиці засвідчив наявність потреби обґрунтування методики формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з урахуванням специфіки навчання хімії та сучасних тенденцій в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтуванню важливої ролі формувального оцінювання в умовах трансформації української освіти присвячені дослідження багатьох українських на-

уковців. Так, дослідження технік формувального оцінювання у початковій школі, проведені О. Онопрієнко, О. Фідкевич, Н. Богданець-Білокаленко; технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу навчання описана О. Онопрієнко; практичний досвід з використання технік формувального оцінювання учнів 1–3-х класів досліджені Л. Ларіоною, Н. Стрельцовою; питання поєднання можливостей традиційного поточного та формувального оцінювання, які є не взаємозамінюваними, а взаємодоповнюваними видами оцінювання, обґрунтовані А.Гривко та Л.Ващенко, запровадження формувального оцінювання з інформатики досліджено Н. Морзе.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методики формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії. У процесі дослідження були використані наступні методи: теоретичні (аналіз нормативних документів, психологічної, дидактичної та методичної літератури з метою вивчення проблеми формувального оцінювання навчальних досягнень

учнів з хімії в теорії та практиці навчання хімії; аналіз технік формуального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії та цифрових інструментів їх здійснення); *емпіричні* (узагальнення та систематизація педагогічного досвіду вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, опитування, спостереження, бесіда, анкетування).

Виклад основного матеріалу. Під час обґрунтування методики формуального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії нами враховано, що ефективність формуального оцінювання залежить від правильного визначення його мети, критеріїв, навчальних потреб учнів, способів досягнення мети, тобто методів навчання та взаємозв'язку дидактичних прийомів вчителя з інструментарієм формуального оцінювання. У зв'язку з цим методику формуального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії розглядаємо як складну динамічну систему, структуровану з таких взаємопов'язаних компонентів: цільовий, змістово-процесуальний та рефлексійний. Під системою розуміємо взаємозв'язок між цілями, змістом, формами, методами, засобами навчання, що включає інструментарій для здійснення зворотного зв'язку. Для того щоб урізноманітнити формувальне оцінювання, уникнути ознак формальності, необхідно використовувати різні способи зворотного зв'язку від вчителя до учня, від учня до вчителя, від учня до учня під час виконання завдань на уроках хімії. У запропонованій методиці, урахувавши змішану форму навчання, потяг і вправність сучасних школярів щодо засобів ІКТ, ми пропонуємо також альтернативний формат зворотного зв'язку – онлайн зворотній зв'язок. Здійснюються у синхронному або асинхронному режимі онлайн чи офлайн з використанням цифрових інструментів.

Цільовий компонент методики визначений нормативними освітніми документами: концепцією «Нова українська школа», Державним стандарт базової середньої освіти, методичними рекомендаціями МОН України. Учителю на основі очікуваних результатів навчання, передбачених навчальною програмою та критеріїв оцінювання визначає цілі навчання (перспективні, тематичні, конкретного заняття, діяльності тощо). Правильна організація системи заходів з визначення цілей навчального заняття повинна обов'язково включати певну послідовність дій: визначення мети заняття, визначення мети кожного виду діяльності, визначення мети контрольних заходів, визначення змісту контрольних заходів, планування кількості і часу контрольних заходів.

Методика формуального оцінювання передбачає чітке визначення цілей навчання для кожного заняття, а не тільки на завершенні розділу чи теми та критеріїв за якими оцінюватимуться навчальні досягнення учнів з хімії. Учні не отримують визначення та формулювання цілей у готовому вигляді, а спільно з вчителем визначають зрозумілу для всіх, досягну, конкретну, зорієнтовану на результат мету діяльності. Під час формулювання навчальних цілей, результатів навчання орієнтуємося на таксономію Б. Блума та модифіковану таксономію Л. Андерсона і Д. Кратвола [2], основні ідеї яких корелюють між собою. Наведені у таксономіях дієслова допомагають описати результати навчання, які мають бути вимірюваними та спостережуваними. На основі такого опису учень має зрозуміти, які конкретні знання чи вміння йому доведеться опанувати.

На етапі цілепокладання визначення навчальних потреб учнів, визначення цілей діяльності на занятті реалізується через наступні методи та прийоми: «мозковий штурм», «асоціативний куш», «фішбоун»,

«дерево передбачень», «знаємо-хочемо дізнатися», «діаграма Венна», «карта знань», «таблиця Елвермана» [3]. Визначати цілі подальшої роботи можна з допомогою цифрових інструментів: тестових (Kahoot, Classtime, Google-форми), спільних дошок (Padlet, Linoit, Jamboard), онлайнних документів (Drive-google, Canva), карт знань (Bubll.us, Coogle.it, MindMeister, Mindomo тощо), мозкових штурмів (Jamboard, Canva) [4]. Вказані цифрові інструменти сприяли розробленню методичного супроводу формуального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії.

Зрозумілі та об'єктивні цілі навчання легко трансформувати у критерії для самооцінювання. Інформування учнів про критерії оцінювання є обов'язковим компонентом формуального оцінювання. З цією метою доцільним є поступове залучення учнів до визначення критеріїв окремих видів навчальної діяльності. Школярі складають один-два критерії, записують їх на дошці та аналізують, розташовують критерії за ступенем важливості, визначають шкалу для вимірювання (визначення балів кожного критерію). Здобуття інформації про реальний стан навчальних досягнень за допомогою постійного зворотного зв'язку постає ключовим чинником у методиці формуального оцінювання.

Змістово-процесуальний компонент включає використання найбільш ефективних засобів, методів і форм навчання для забезпечення зворотного зв'язку. Ефективність формуального оцінювання значною мірою залежить від вибору технік, за допомогою яких воно реалізується. Плануючи поточне оцінювання учитель має здійснити вибір технік формуального оцінювання, які найкраще відповідатимуть потребам учнів та поставленим цілям.

Узагальнивши матеріали нормативних, методичних та наукових джерел, техніки формуального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії за способом їх використання умовно поділяємо на три групи: візуальні, схематично-графічні, комбіновані (змішані). Разом з тим аналіз теоретичних основ організації формуального оцінювання дозволив нам визначити: техніки формуального оцінювання, що відображають їх місце у навчальному процесі, техніки формуального оцінювання, в основі яких лежить спрямованість на вироблення у школярів навичок самооцінювання та взаємооцінювання. У той же час, розподіл технік формуального оцінювання є у значній мірі умовним.

Візуальні техніки формуального оцінювання унаочнюють процес оцінювання змісту навчальної діяльності та її ефективності. До візуальних технік відносимо: *застосування карток* (Так / Ні картки, двосторонні картки, індекс-картки, кольорові картки), *умовні сигнали* (сигнали рукою, застосування піктограм / бджів / смайлів), *шкалування* (лінійка, сітка координат, шкала вподобань, бальна шкала). Для використання візуальних технік пропонуємо такі цифрові інструменти як ClassroomScreen, Jamboard, Zoom, Google Meet, Canva.

Схематично-графічні передбачають створення або заповнення схем / діаграм / таблиць аналізуючи свої очікування з отриманим результатом. До схематично-графічних технік відносимо: *діаграми думок* (карти знань, діаграма Вена, Т-діаграма, сортування слів), *таблиці* (чек-лист, таблиця «ЗХД», таблиця Елвермана, 3-2-1 зворотній відлік). У дослідженні передбачаємо роботу з електронними таблицями Google Таблиці або з таблицями створених засобами Canva, Google Документ, Jamboard.

Комбіновані техніки зворотного зв'язку – це ін-

струменти, що передбачають можливість на основі виконаних завдань, спільного їх обговорення, отримати учню розгорнуті відгуки, коментарі та рекомендації щодо покращення навчання. Зокрема, *опитування* (усне опитування, тестування, інтерактивні вправи, кубування), *коментування* (дві зірки й побажання, одне речення, мозковий штурм), *листи оцінювання* (незавершені речення, лист-(само, взаємо-) оцінювання, критеріальна матриця, спостереження), *портфоліо* (індивідуальне портфоліо навчальних досягнень, портфоліо проектної діяльності, портфоліо дослідницької діяльності). Для створення та використання комбінованих технік пропонуємо такі цифрові інструменти як Kahoot, Classtime, Mentimeter, Poll Everywhere, Google Forms, LearningApps, Flippity, що призначені для створення інтерактивних вправ, онлайн-вікторин, тестів, опитувань тощо. Classtime і Google Forms використовуємо для проведення опитувань та самоперевірки (навчальні тести, які можна проходити необмежену кількість разів). Цифровими інструментами Canva, Google Документи, Google Презентація, Google Таблиці можна надавати зворотний зв'язок безпосередньо в учнівській роботі або інтерактивному листі, пропонованому вчителем. Учасники освітнього процесу можуть долучитись до інформаційного продукту і прокоментувати окремі фрагменти, запропонувати ідеї для покращення роботи загалом, заповнити бланк самооцінювання чи взаємооцінювання, чек-лист тощо. Практична частина інтерактивних листів містить алгоритм роботи, завдання та орієнтовні відповіді учнів.

Під час *самооцінювання* і *взаємооцінювання* учні аналізують діяльність свою чи однокласників, бачать та усвідомлюють помилки і навчаються відповідально ставленню до навчання. Самооцінювання може включати аналіз змісту навчання, якості визначеної діяльності, а також свій емоційно-психологічний стан. У процесі взаємооцінювання учні оцінюють не

особистість, а виконану роботу чи результат власної діяльності у групі.

Завдання, що використовуються у навчання хімії включають обов'язковий складник – інструментарій формуального оцінювання, який допомагає здійснювати зворотній зв'язок. Упродовж виконання завдань учні повсякчас інформують учителя про розуміння чи нерозуміння їх змісту, їх посиленість, необхідність допомоги і підтримки тощо. Інструментарій для зворотного зв'язку, що пропонується після виконання завдань має бути візуально цікавими і привабливим. У його створенні необхідно враховувати особливості сучасного покоління дітей.

Рефлексійний блок дозволяє зафіксувати зміни, які відбулися в результаті цілеспрямованої роботи та за необхідності сформулювати рекомендації для школярів. На цьому етапі організовується рефлексія та самооцінювання учнями змісту та результатів навчальної діяльності. Відбувається співставлення поставленої мети та отриманих результатів, фіксується ступінь їх відповідності, окреслюються цілі подальшого навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Особливості методики формуального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії полягають у комплексному використанні технік формуального оцінювання (візуальних, схематично-графічних, комбінованих), форм оцінювання (самооцінювання, взаємооцінювання) та цифрових інструментів для планування й організації формуального оцінювання. Запропонована методика дає змогу цілісно й системно забезпечити зворотній зв'язок під час аудиторного, змішаного чи дистанційного навчання. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формуального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії. Перспективними для подальшого наукового пошуку видаються питання дослідження найефективніших цифрових інструментів формуального оцінювання.

Список використаної літератури

1. Онопрієнко О.В. Контрольно-оцінювальна діяльність у новій українській школі: характеристика особистісних досягнень учнів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Вип. 3 (1). URL: <https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2021/02/117-Naukove-povidomlennya-242-1-10-20210208.pdf>
2. Пометун О. І., Ремех Т. О. Формувальне оцінювання у навчанні історії та громадянської освіти в контексті Нової української школи. *Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування освітньої галузі: з досвіду впровадження ідей Нової української школи*. 2020. С.108–110.
3. Фідкевич О., Бакуліна Н. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: теорія і практика формуального оцінювання у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти». Київ : Генеза, 2019. 65 с.
4. Шиян Н., Криворучко А., Стрижак С. Підготовка майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Випуск 1 (48). С.450–455.

References

1. Onoprienko, O.V. (2021). Kontrolno-otsiniuvalna diialnist u novii ukrainskii shkoli: kharakterystyka osobystisnykh dosiahnen uchniv [Control and evaluation activities in the new Ukrainian school: a description of personal achievements of students]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 3 (1). <https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2021/02/117-Naukove-povidomlennya-242-1-10-20210208.pdf> [in Ukrainian].
2. Pometun, O.I., & Remekh, T.O. (2020). Formuvalne otsiniuvannia u navchanni istorii ta hromadianskoi osvity v konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Formative assessment in the teaching of history and civic education in the context of the New Ukrainian School]. *Innovatsiina diialnist pedahoha v umovakh reformuvannia osvitnoi haluzi: z dosvidu vprovadzhennia idei Novoi ukrainskoi shkoly*, 108–110. [in Ukrainian].
3. Fidkevych, O., & Bakulina, N. (2019). *Navchalno-metodychnyi posibnyk "Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka formuvalnoho otsiniuvannia u 1-2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity"* [Educational and methodical manual "New Ukrainian school: theory and practice of formative assessment in 1-2 grades of general secondary education"]. Heneza. [in Ukrainian].
4. Shyian, N., Kryvoruchko, A., & Stryzhak, S. (2021). Pidhotovka maibutnykh uchyteliv khimii do zastosuvannia khmarnykh servisiv u profesiinii diialnosti [Preparation of future chemistry teachers for the use of cloud services in professional activities]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (48), 450–455. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Shyian Nadiia

Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D., Professor
Head Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry
Poltava V.G.Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

Kryvoruchko Alina

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

Stryzhak Svitlana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

METHODS OF FORMATIVE EVALUATION OF STUDENTS ACHIEVEMENTS IN CHEMISTRY

Abstract. The relevance of the study is due to the need of school practice in the introduction of a new approach to the assessment of student achievement - formative assessment. Assessment of students' academic achievements in chemistry has its own characteristics, which requires a variety of techniques for formative assessment of students' academic achievements. The purpose of the study is theoretically substantiate the methodology of formative assessment of students' academic achievements in chemistry in general secondary education. The following methods were used in the research: theoretical (analysis of normative documents, psychological, didactic and methodological literature to study the problem of formative assessment of students' achievements in chemistry in the theory and practice of chemistry; analysis of techniques of formative assessment of students' achievements in chemistry and digital instruments their implementation); empirical (generalization and systematization of pedagogical experience of teachers of secondary schools, surveys, observations, interviews, questionnaires). The article presents a method of formative assessment of students' achievement in chemistry, which is based on a complex combination of teaching methods with tools of formative assessment and involves the relationship of the following organizational components of its implementation: motivational, substantive, reflective. The didactic bases of definition of tools of formative estimation - the purposes of employment, the purposes of educational activity, individual features and educational needs of students are outlined. Techniques of formative assessment of students' academic achievements in chemistry according to the method of their use (visual, schematic-graphic, combined), forms of formative assessment that reflect their place in the educational process (reflection of emotional state, reflection on activity, reflection on content of activity), techniques of formative assessment, which are based on the focus on developing students' skills of self-evaluation and mutual evaluation. Methods for determining the educational needs of students, determining the goals of activities are identified. Digital tools have been identified that contribute to the development of methodological support for the formative assessment of students' academic achievements in chemistry. The proposed methodology allows for holistic and systematic feedback during classroom, blended or distance learning.

Key words: assessment, formative assessment, methodology, formative assessment techniques, digital tools

УДК 378.091:[37.013.42+364]
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.328-332

Юрків Ярослава Ігорівна
доктор педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м. Старобільськ, Україна.
yurkiv.yara@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-9890-7855

ЦІЛЕ-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

Анотація. У статті на підставі системного підходу розкрито один із компонентів системи професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. До складників цієї системи також належать ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-суб'єктний, середовищний, змістовий, технологічний компоненти. Мета статті – надати змістовну характеристику ціле-результативному компоненту системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури, узагальнення, класифікація (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація, групування (для концептуалізації основних положень дослідження), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків). Результати дослідження полягали у тому, що ціле-результативний компонент визначає мету – формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, яка є системоутворювальним чинником, реалізується на трьох рівнях (мега-, макро-, мікро-) та знаходить своє втілення в конкретному результаті – професійна готовність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Ключові слова: ціле-результативний компонент, система, професійна підготовка, соціальний педагог, соціальний працівник, вразливі категорії населення.

Вступ. Соціальна, політична, економічна, гуманітарна криза в Україні на тлі зовнішніх та внутрішніх викликів спричинили появу великої кількості вразливих категорій населення, які в нормативному та науковому вітчизняному просторі визначаються як та частина суспільства, що найбільш сприйнятлива до впливу негативних чинників та не в змозі самостійно забезпечити собі гідних умов існування. Останнім часом до визначених раніше категорій вразливого населення (особи з інвалідністю, похилого віку, малозабезпечені, з девіантною поведінкою та ін.) додалися нові – внутрішньо переміщені особи, особи з тимчасово окупованої території, військовослужбовці – учасники бойових дій, які мають високий ступінь ризику потрапляння в складні життєві обставини. У зв'язку з цим актуалізувалася проблема професійної підготовки фахівців до роботи із вразливими категоріями населення.

Нами було розроблено систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел наукової літератури, в яких представлено системний підхід до вирішення проблеми (В. Безпалько, В. Волкова, Б. Гершунський, В. Докучаєва, О. Дубасенюк, І. Зайнишев, Т. Ільїна, І. Ільєсова, О. Караман, Н. Кузьміна, С. Омельченко, О. Павленко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Торхтій, С. Харченко, Є. Хриков та ін.) вказує на багатоаспектний характер поняття «мета». Із соціально-педагогічної точки зору вона може мати філософсько-методологічне, психологічне і педагогічне значення, відображає протиріччя і причинні стосунки у світі, зв'язки суб'єктивного і об'єктивного і має діяльну природу. Мета також зумовлює вибір можливих засобів і шляхів її досягнення, визначає напрями пошуку додаткових джерел інформації про умови і соціальне

середовище життєдіяльності досліджуваного об'єкта [1; 2].

Мета статті – надати змістовну характеристику ціле-результативному компоненту системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури, узагальнення, класифікація (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація, групування (для концептуалізації основних положень дослідження), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків).

Виклад основного матеріалу. Спираючись на концептуальні положення теорії систем (І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін) та педагогічних систем (Н. Кузьміна), систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення визначаємо як цілісну, упорядковану, взаємозумовлену сукупність компонентів (ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий та технологічний), спрямовану на формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Першим компонентом системи, характеристику якого ми докладно розкриємо через ціле-результативний компонент, буде мета та завдання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що підкоряє та об'єднує всі інші компоненти системи.

До ціле-результативного компонента досліджуваної системи відносимо мету, завдання, результат професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Традиційно розпочне-

мо опис з **мети** як основної рушійної сили будь-якої діяльності та системотвірного компонента системи.

У сучасній філософії поняття «мета» вживається, принаймні, у трьох сенсах: 1) як специфічний пізнавальний прийом, при якому наслідок мислиться як мета передуючих, діючих причин; 2) як об'єктивне, без втручання ідеального чинника, відношення, де метою є спрямованість змін до означеного результату, зберігання стійкості стану самокерованої системи в заданих параметрах її функціонування, що досягається за допомогою механізму зворотного зв'язку; 3) як ідеальний і жаданий образ майбутнього результату діяльності, який породжується свідомістю та детермінує сам процес [3, с.6].

Одним з ключових компонентів, від якого залежить загальний процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, є мета системи, що слугує значущим орієнтиром, відповідно до якого структурується і наповнюється вся система.

Мета будь-якої педагогічної системи функціонує у взаємопов'язаних рівневих векторах – на рівні *соціального замовлення* (мегамета), *регіону* (макромета) та *безпосередньо системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників закладу вищої освіти* як трансформованого соціального запиту (мікромета). Таку багаторівневу мету пов'язуємо з наявністю горизонтальних зв'язків системи.

На рівні *соціального замовлення* реалізується так звана «глобальна мета» (В. Беспалько), що віддзеркалює вимоги, які висуває суспільство до особистості, зокрема до майбутніх фахівців, що зафіксовано у відповідних нормативно-правових документах, на основі яких здійснюється професійна та фахова підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.), «Про соціальні послуги» (2003 р.), Національна рамка кваліфікацій, Державні галузеві стандарти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти (2019 р.), Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з професії 5133 «Соціальний робітник» (2021 р.), професійні стандарти «Соціальний працівник» (2019 р.), «Соціальний робітник» (2019 р.), «Фахівець із соціальної роботи» (2020 р.) та ін.).

Сформулюємо глобальну мету, спираючись на:

– Закон України «Про освіту», де мета освіти загалом розглядається через «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [4];

– Закон України «Про вищу освіту», де ідеальна мета, до якої варто тяжіти, схарактеризована через сутність категорії «вища освіта», що тлумачиться на законодавчому рівні як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів

мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [5].

– Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» визначає чітку освітню мету щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників – «підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери або у процесі навчання, у тому числі управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, та зорієнтованих на подальшу фахову самоосвіту» [6].

Отже, констатуємо, що цілі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників взаємопов'язані та взаємообумовлені, що є підставою об'єднати їх в один ціле-результативний компонент.

Вірогідно, що на рівні *соціального замовлення* мета, що висувається, стосується майбутніх фахівців загалом, сформульована в Законі України «Про вищу освіту» і полягає в *підготовці конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях*.

На наш погляд, ця мета частково конкретизується щодо майбутнього соціального педагога та соціального працівника через Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота». Отже, на рівні *соціального замовлення* (мегамета) мету системи можна визначити як *підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери або у процесі навчання, зокрема управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, та зорієнтованих на подальшу фахову самоосвіту*.

Макромета системи підготовки майбутнього соціального педагога та соціального працівника конкретизується через *регіональний контекст*, зокрема на сході України така мета може відбивати потреби регіону у відновленні й зміцненні кадрового потенціалу (через відтік кадрів із зони конфлікту); специфічної підготовки фахівців із соціальної педагогіки та соціальної роботи до роботи із новими вразливими категоріями людей, спричинених війною, – внутрішньо переміщеними особами, особами з тимчасово окупованої території, військовослужбовцями – учасниками бойових дій; розробку специфічного змісту і технологій соціальної та соціально-педагогічної роботи щодо деокупації та реінтеграції тимчасово окупованих територій у правовий та освітній простір України тощо.

На рівні *закладу вищої освіти* (мікромета) відбувається трансформація мети соціального замовлення на рівні держави і регіону відповідно до специфіки фахової підготовки майбутнього соціального педагога та соціального працівника в конкретному закладі вищої освіти, відбитою в назві і змісті освітньої програми, що визначається кожним ЗВО в межах

спеціальності 231 Соціальна робота. Кожна освітня програма проєктується відповідно до законодавчих норм, визначених у Державному стандарті вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» у вигляді компетентностей (інтегральної, загальних, професійних) та програмних результатів навчання. Тобто на рівні мікромети йдеться про підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у конкретному закладі вищої освіти, результатом якої є їхня готовність до виконання переліку освітніх і професійних завдань, виражених у програмних результатах навчання. Отже, коло «мета – результат» замкнулося.

Уважаємо, що на рівні закладу вищої освіти метою системи є *формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до виконання кола освітніх і професійних завдань*, визначених у Стандарті вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота та конкретній освітній програмі.

Однією з компетентностей та програмних результатів навчання підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є готовність до роботи із вразливими категоріями населення.

А тому, конкретизуючи мікромету підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників на рівні ЗВО через призму предмета нашого дослідження, *метою* системи підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення будемо вважати *формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення*.

На основі використання теорії і технології цілепокладання (процес і результат визначення, формулювання, постановки цілей і завдань освітнього процесу, інструмент формування системи цілей (дерева цілей), який визначає вибір форм, методів і способів досягнення генеральної мети) доцільно визначити *ієрархію цілей* системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення: 1) загальна мета системи (стратегічна); 2) мета системи на різних етапах її реалізації (тактична); 3) мета освітнього процесу в конкретний момент часу (оперативна), тобто йдеться про певні цілі, що ставлять перед собою суб'єкти освітнього процесу під час різних етапів та форм роботи – лекції, семінарського заняття, різних видів самостійної роботи, позааудиторної роботи, різних видів практик, виконання науково-дослідної роботи, написання різних видів робіт у жанрі академічного письма (реферати, курсові роботи) тощо.

Отже, *загальною (стратегічною) метою* досліджуваної й змодельованої нами системи, сформульованої вище, є *формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення*.

Таку мету ми розглядаємо як стратегічну та дещо ідеальну, адже однакового рівня сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників практично неможливо досягнути наприкінці фахової підготовки в умовах ЗВО. Крім того, ми розуміємо, що кожна особистість матиме унікальний (індивідуальний) набір знань, умінь, навичок, компетентностей, отже, уніфікувати його складно.

Часткова конкретизація ідеальної мети системи відбувається на наступному рівні, а саме *під час* того чи того *етапу реалізації системи*, що віддзеркалює тактичні цілі.

До етапів реалізації системи професійної підго-

товки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення ми віднесли такі: *адаптивний, формувальний, активно-творчий*. Конкретизуємо мету кожного з виокремлених нами етапів через сукупність завдань, які необхідно вирішити на кожному з них.

Так, *метою адаптивного етапу* є адаптація майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до умов освітнього середовища ЗВО; формування уявлення про майбутню професію, зокрема про роботу із вразливими категоріями населення; розвиток ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, прагненням до постійного особистісного й професійного зростання, саморозвитку й самореалізації в обраній професії тощо. Означена мета реалізується через вирішення таких завдань: 1) познайомити майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників з місією та стратегією діяльності ЗВО, освітньою програмою; 2) сформувати уявлення про систему професійних компетентностей та програмних результатів навчання, які повинні засвоїти майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники, зокрема необхідних для роботи із вразливими категоріями населення; 3) створити умови для усвідомлення та розуміння майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками сутності, значення і видів соціальної роботи, зокрема із вразливими категоріями населення; уявлень про вразливі категорії населення; основних аспектів і складників соціальної та соціально-педагогічної роботи (соціологічного, психологічного, педагогічного, юридичного, економічного, менеджерського, медичного) та психології (загальної, вікової, соціальної, педагогічної) шляхом розширення змісту фахових дисциплін та залучення до інших видів діяльності в процесі першого року навчання (соціально-гуманітарної та пропедевтичної науково-дослідної); 4) здійснити діагностику вхідного рівня сформованості готовності соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення; 5) спрямувати роботу на розвиток ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, прагненням до постійного особистісного й професійного зростання, саморозвитку й самореалізації в обраній професії тощо.

Прогнозованим результатом адаптивного етапу реалізації системи є усвідомлення сутності, значення і видів соціальної роботи та основних її напрямів із вразливими категоріями населення; сформованість певною мірою ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, прагненням до постійного особистісного й професійного зростання, саморозвитку й самореалізації в обраній професії.

Мета *формувального етапу* полягає у формуванні системи науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань щодо роботи із вразливими категоріями населення та пов'язаних із попередженням, мінімізацією або подоланням складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство, а саме: взаємодіяти з клієнтами; оцінювати соціальні, педагогічні та психологічні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів; розробляти шляхи подолання соціальних, педагогічних і психологічних проблем, знаходження ефективних технологій їх вирішення.

Для реалізації означеної мети необхідним є вирішення таких завдань: 1) забезпечити якість про-

фесійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (створення кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних умов) щодо формування системи науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань щодо роботи із вразливими категоріями населення шляхом подальшого розширення відповідного змісту фахових дисциплін, використання інтерактивних технологій навчання, розробка й упровадження нових обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів; залучення майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до різних видів діяльності (навчальної, науково-дослідної, соціально-гуманітарної, міжнародної, професійно-практичної тощо); 2) координація зусиль з різнопрофільними органами, установами, організаціями для поєднання науково-дослідної, соціально-гуманітарної, міжнародної, професійно-практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників); 3) сприяння студентським ініціативам у межах різних видів соціально-гуманітарної діяльності (суспільно корисній, волонтерській, культурно-дозвіллевій) та ін.

Виходячи з цього, *прогнозованим результатом* системи на формувальному етапі є сформованість у майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників системи науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань щодо роботи із вразливими категоріями населення.

І, нарешті, *метою активно-творчого етапу* є шліфування й закріплення операційних та практичних умінь і навичок, необхідних для роботи майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників із вразливими категоріями населення, зокрема, комунікації, організації соціальних послуг, взаємодії і самопомогі тощо в процесі включення в активну професійно-практичну діяльність.

Завданнями професійної підготовки майбутніх

соціальних педагогів та соціальних працівників на цьому етапі можуть бути: 1) реалізація в змісті виробничої практики активної й творчої професійної діяльності із вразливими категоріями населення; 2) створення й реалізація стартапів, проєктів, різних продуктів діяльності (концепцій, моделей, програм тощо); 3) підтримка студентських ініціатив у різних видах діяльності (навчальній, соціально-гуманітарній, науково-дослідній, міжнародній, професійно-практичній) тощо.

Сформулювавши ієрархію цілей та завдань системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, ми можемо визначити *результат системи*, що полягає у сформованості (певною мірою, у цей проміжок часу) професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в сукупності чотирьох компонентів (*ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-особистісного*), спрямованої на попередження, мінімізацію або подолання складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство. Якщо результат системи представити більш лаконічно, то це – професійна готовність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Такий результат співвідноситься з метою й робить змодельовану нами систему цілеспрямованою, цілісною, надійною.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Розробка та характеристика ціле-результативного компонента системи професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, до якого ми відносимо мету, завдання, результат, стануть підґрунтям й орієнтиром для характеристики інших компонентів системи. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розкритті змісту всіх компонентів системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Список використаної літератури

1. Павленко О. Цілепокладання як основна мета в системі формування методичної культури викладача вищої школи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: Педагогічні науки. 2014. Вип. 131. С.155–160.
2. Технология социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И. Г. Зайнышева. Москва: Гуманит. изд. Центр «ВЛАДОС», 2002. 240 с.
3. Шаповаленко С.Г. Обучение и научное познание. Москва: Педагогика, 1981. 152 с.
4. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-УІІІ. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 12.02.2022)
5. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. (дата звернення: 12.02.2022)
6. Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 року № 557. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>. (дата звернення: 12.02.2022)

References

1. Pavlenko, O. (2014). Tsilepokladannia yak osnovna meta v systemi formuvannia metodychnoi kultury vykladacha vyshchoi shkoly [Goal setting as the main goal in the system of formation of methodical culture of a higher school teacher]. *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Ser.: Pedahohichni nauky, 131, 155–160. [in Ukrainian].
2. Zaynyisheva, I.G. (Ed.). (2002). *Tehnologiya sotsialnoy raboty* [Technology of social work]: Gumanit. izd. Tsentr «VLADOS». [in Russian].
3. Shapovalenko, S.G. (1981). *Obuchenie i nauchnoe poznanie* [Training and scientific knowledge]. Pedagogika. [in Russian].
4. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 roku № 2145-UIII. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). 2017. № 38-39. St. 380. [On education: Law of Ukraine of September 5, 2017 № 2145-UIII. Information of the Verkhovna Rada. 2017. № 38-39. Art. 380]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. [in Ukrainian].
5. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1 lyupnia 2014 roku № 1556-VII. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). 2014. № 37–38. Art. 2004. [On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 № 1556-VII. Information of the Verkhovna Rada. 2014. № 37–38. Art. 2004.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia Standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 «Sotsialna robota» dlia pershoho (bakalavrs'koho) rivnia vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.04.2019 roku № 557. [On approval of the Standard of higher

education in specialty 231 "Social work" for the first (bachelor's) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 24.04.2019 №557]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 06.04.2022 р.

Yurkiv Yaroslava

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Social Pedagogy

Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine

THE GOAL-RESULT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM FOR FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES AND SOCIAL WORKERS TO WORK WITH VULNERABLE CATEGORIES OF POPULATION

Abstract. Based on a systematic approach, the article reveals one of the components of the system of professional training of social educators and social workers to work with vulnerable groups. The components of this system also include whole-effective, theoretical-methodological, subject-subject, environmental, content, technological components. The purpose of the article is to provide a meaningful description of the purposeful component of the system of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups. Research methods: analysis and synthesis of scientific literature, generalization, classification (to clarify key research concepts), systematization, grouping (to conceptualize the main provisions of the study), theoretical generalization (to formulate the final provisions and conclusions). The results of the study were that the goal-effective component determines the goal – the formation of professional readiness of future social educators and social workers to work with vulnerable groups, which is a system-forming factor, implemented at three levels (mega-, macro-, micro-) and finds its embodiment in a concrete result – the professional readiness of future social educators and social workers to work with vulnerable groups. The development and characterization of the goal-effective component of the system of professional training of social pedagogues and social workers to work with vulnerable groups, to which we refer the goal, objectives, results, will be the basis and benchmark for characterizing other components of the system. We see prospects for further research in the disclosure of the content of all components of the system of professional training of future social pedagogues and social workers to work with vulnerable groups.

Key words: whole-effective component, system, professional training, social pedagogue, social worker, vulnerable categories of population.

Юрченко Артем Олександрович

доцент кафедри інформатики

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

м.Суми, Україна

a.yurchenko@fizmatsspu.sumy.ua

<https://orcid.org/0000-0002-6770-186X>

Хворостіна Юрій В'ячеславович

доцент кафедри математики

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

м.Суми, Україна

y-y-y@fizmatsspu.sumy.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8354-944X>

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНОМУ МОДЕЛЮВАННЮ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

Анотація. Сучасна освіта, характеризується підвищеною увагою до поняття моделі та методології моделювання. Вона використовує їх у багатьох галузях знання, але вивчення інформатики допомагає учням зібрати свої знання про моделі в загальну систему і усвідомлено застосовувати їх у своїй навчальній та практичній діяльності. Оскільки в даний час завдання навчання полягають в оновленні змісту та одержанні нової якості одержуваного результату, роль навчання комп'ютерному моделюванню стає особливо значущою і має пріоритетну здатність забезпечувати результативність освіти у всій сукупності її елементів. Мета статті: виявити методичні особливості навчання комп'ютерному моделюванню на уроках інформатики. Методи дослідження: теоретичні – аналіз і узагальнення науково-методичних джерел для обґрунтування актуальності, визначення місця теми «Моделювання» у шкільному курсі інформатики; узагальнення для виявлення методичних особливостей навчання моделюванню на уроках інформатики. За аналізом навчальної програми з інформатики старшої школи ЗЗСО рівня стандарт в контексті теми виявлено, що вивчення моделювання в цілому та комп'ютерного моделювання, зокрема, включено в шкільну програму з інформатики. Аналіз чинних підручників з інформатики для учнів старших класів показав, що теми «Моделювання» та «Комп'ютерне моделювання» подаються досить стисло. В навчанні комп'ютерного моделювання виділяють три типи завдань: за поданою моделлю об'єкта отримати необхідну інформацію та сформулювати висновки; на основі даних про реальний об'єкт розробити його модель; здійснити процес моделювання на комп'ютері.

Ключові слова: моделювання, комп'ютерне моделювання, навчання інформатики, особливості комп'ютерного моделювання.

Постановка проблеми. Сучасна наука оперує різноманітними методами, серед яких моделювання є одним із найпоширеніших, оскільки дозволяє відійти від ідеального подання об'єкта та використовувати його аналог, у якому збережено найсуттєвіші характеристики, які дають змогу говорити про властивості об'єкта після певних змін чи впливів на нього.

Моделювання як метод пізнання використовувався ще у давнину при розрахунках площ земельних ділянок, які зводилися до обчислення площ багатокутника. Елементи математичного моделювання використовувалися у часи Ньютона і Ейлера, коли вчені намагалися підпорядкувати закони природи математичним законам, підтриманим аналітичними розрахунками. З появою комп'ютерної техніки метод моделювання знову став одним із провідних, оскільки числові математичні моделі, розраховані на комп'ютері, давали можливість прогнозувати наслідки і можливі шляхи вирішення абстрактно сформульованих задач, а опрацювання комп'ютером варіантів розв'язків стало не лише швидким, а й наочним.

Розвиток комп'ютерної техніки сприяв не лише відродженню методу моделювання, а й призвів до появи спеціалізованих програм, де стало можливим моделювання різних об'єктів чи процесів. Навчання моделюванню є одним із завдань курсу шкільної інформатики, а тому розроблення методичних рекомендацій чи дидактичних матеріалів для підтримки цього процесу є актуальною проблемою в галузі методики навчання інформатики, яка потребує свого вирішення.

Сучасна освіта, характеризується підвищеною увагою до поняття моделі та методології моделювання. Вона використовує їх у багатьох галузях знання, але вивчення інформатики допомагає учням зібрати свої знання про моделі в загальну систему і усвідомлено застосовувати їх у своїй навчальній та практичній діяльності. Оскільки в даний час завдання навчання полягають в оновленні змісту та одержанні нової якості одержуваного результату, роль навчання комп'ютерному моделюванню стає особливо значущою і має пріоритетну здатність забезпечувати результативність освіти у всій сукупності її елементів [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями дослідження особливостей навчання комп'ютерному моделюванню в закладах освіти займалися багато науковців. Зокрема, А. Верлань, А. Бочкін, М. Жалдак, С. Литвинова, Р. Майер, О. Маркович, С. Раков, С. Семеріков, І. Теплицький та інші зосереджували свою увагу на впровадженні комп'ютерного моделювання в рамках ІТ-дисциплін. Низка науковців, серед яких В. Глушков, І. Новік, Л. Матвеева, Н. Озолін, Є. Федотова займалася вивченням моделювання як методу пізнання навколишнього світу, що дає розвиток комп'ютерному моделюванню. Науковці Ю. Жук, О. Соколюк, Н. Деметієвська, О. Слободяник розкривали основні принципи і підходи до використання комп'ютерного моделювання природних явищ та процесів в шкільній освіті для за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення.

Н. Шамшина розглядає комп'ютерне моделю-

вання скоріше як мистецтво, ніж сформовану науку з самостійним набором засобів відображення явищ і процесів реального світу [10]. Авторка вважає, що процес побудови комп'ютерних моделей доцільно виконувати в табличному процесорі, що не вимагає написання програми та може бути виконаний початківцями, які не знаються на програмуванні.

Т.Зайцева та О.Терещенкова вважають, що комп'ютерне моделювання сприяє формуванню як предметних, так і професійних компетентностей під час розв'язування прикладних задач. ІТ, за допомогою яких проводяться обчислювальні експерименти, дають можливість в рамках освітнього процесу вивчати природу і поведінку об'єкта, можливість обчислення характеристик системи з необхідною точністю і достовірністю, оптимізувати виробничий процес, спрогнозувати кінцевий результат експерименту та проаналізувати отримані розв'язки [1].

С.Литвинова у своїй роботі [3] розглядає засоби комп'ютерного моделювання, до яких відносить онлайн тренажери, симулятори, інтерактивні моделі, віртуальні лабораторії за допомоги яких вчитель може розроблювати дослідницькі завдання, а відкритий доступ до цих засобів дає можливість учням здійснювати навчально-дослідницьку діяльність й вирішувати поставлену проблему як в урочний, так і в позаурочний час під час самостійної або групової роботи.

Комп'ютерне моделювання – це метод наукового пізнання дійсності за допомогою побудови комп'ютерних моделей і проведення з ними комп'ютерного експерименту [2].

Суть комп'ютерного моделювання полягає в отриманні кількісних і якісних характеристик об'єкта за його моделлю. Якісні висновки, одержувані за результатами аналізу, дозволяють виявити невідомі раніше властивості складної системи: її структуру, динаміку розвитку, стійкість, цілісність тощо. Кількісні висновки в основному носять характер прогнозу деяких майбутніх або пояснення минулих значень змінних, що характеризують систему.

Аналізуючи різноманітні тлумачення поняття «комп'ютерне моделювання» можна зазначити, що це не тільки цікавий та корисний вид діяльності, а й метод який потребує вивчення та впровадження у шкільну освіту.

Мета статті виявити методичні особливості навчання комп'ютерному моделюванню на уроках інформатики. Для досягнення мети використано низку **методів дослідження**: теоретичні – аналіз і узагальнення науково-методичних джерел для обґрунтування актуальності, визначення місця теми «Моделювання» у шкільному курсі інформатики; зіставлення для виявлення обсягів дидактичної підтримки теми «Моделювання» у шкільному курсі інформатики; узагальнення для виявлення методичних особливостей навчання комп'ютерному моделюванню на уроках інформатики.

Виклад основного матеріалу. За аналізом навчальної програми з інформатики [5] старшої школи ЗЗСО рівня стандарт в контексті теми виявлено, що вивчення моделювання в цілому та комп'ютерного моделювання, зокрема, включено в шкільну програму з інформатики. Сьогодні тема «Моделі і моделювання. Аналіз та візуалізація даних» для учнів старшої школи пропонується у вигляді базового модуля обсягом 35 годин (уроків). Аналіз чинних підручників з інформатики для учнів старших класів [4; 6; 7] показав, що теми «Моделювання» та «Комп'ютерне моделювання» подаються досить стисло і базуються на використанні таких комп'ютерних програм, як

Excel, LibreOffice Calc, Lazarus, Tinkercad.

Вивчаючи моделювання у старшій школі, учні дізнаються основи моделювання, отримують уявлення про модель та її види. Це обґрунтовується тим, що при проведенні досліджень учні повинні вміти правильно вибирати й ефективно використовувати відповідне програмне середовище та відповідні інструменти для кожної побудованої ними моделі.

Комп'ютерне моделювання є однією з тем, в ході вивчення якої в учнів формуються навички та вміння, необхідні для самостійного набуття знань. Робота учня з інформаційними моделями дозволяє навчитися перетворювати інформацію про об'єкти навколишнього світу, отриману за допомогою органів чуття, у графічну чи символічну, тобто будувати графічні чи знакові моделі. Ці навички корисні у різних предметних галузях. Крім цього, акцентування уваги на перетворенні інформації, що виконується, дає учневі можливість зрозуміти, що саме він робить, для чого він це робить і що йому потрібно отримати в результаті цієї діяльності.

Відзначаючи загальні дії з інформацією різного виду і з різних предметних областей, учень починає краще орієнтуватися в тих шкільних дисциплінах, де потрібні обробка, аналіз, запам'ятовування великих обсягів інформації, представленої, як правило, у текстовому вигляді з тими чи іншими доповненнями (аудіо, відеофрагментами, малюнками або схемами).

Уміння виконувати перехід від однієї форми подання інформації до іншої (перекладувати з однієї знакової системи до іншої) – вміння, необхідне учневі для самостійного набуття знань з багатьох шкільних дисциплін. На уроках інформатики практичні завдання формування цього вміння дозволяють додатково освоїти програмні інструменти, які виконують це перетворення автоматично [8].

У галузі моделювання слід виділити три основні типи завдань та розташувати їх у порядку зростання складності сприйняття [9]:

1) З представленої моделі об'єкта отримати необхідну інформацію та сформулювати висновки.

При вивченні інформатики школярам доводиться стикатися з різними видами інформаційних моделей, найпростішими прикладами яких є різні загадки, де описуються властивості, за якими потрібно вгадати назву об'єкта («Влітку сірий, взимку білий»; «Взимку та влітку одним кольором»).

Один і той же об'єкт, залежно від поставленої мети, можна уявити декількома інформаційними моделями, які відрізняються набором параметрів та способом їх подання.

Прикладами задач на побудову інформаційних моделей є задачі, які пов'язані з аналізом графіків та діаграм в електронних таблицях, а також задачі на побудову найкоротшого шляху у таблиці суміжності.

За проведенням аналізом підручників з інформатики виявлено, що в них подається незначна кількість задач на моделювання.

2) На основі даних про реально існуючий об'єкт розробити його інформаційну модель.

Зазвичай, вирішення таких завдань проходить в два етапи: 1 етап – розробка комп'ютерної моделі, а 2 етап – проведення комп'ютерного експерименту. Такі задачі відтворюються у табличному процесорі MS Excel.

3) Здійснити процес моделювання на комп'ютері.

Наприклад, учні можуть провести міні-дослідження, націлене на те, щоб з'ясувати, як витрачається їхній вільний від навчання у школі час. За отриманими результатами можна буде зробити висновки щодо ефективності витрачання часу та скоригувати свій ре-

жим дня для досягнення необхідних освітніх результатів. Або, навпаки, може з'ясуватися, що слід більше часу присвячувати відпочинку, прогулянкам, спілкуванню з друзями, турботі про здоров'я. Примітно, що до тих чи інших висновків ученя має дійти сам.

Дане завдання проходить кілька етапів:

Перший етап – етап колективного обговорення завдання.

Другий етап – етап самостійної роботи, присвячений вибору суттєвих властивостей процесу, що моделюється, і форми представлення моделі.

Третій етап – використання електронної таблиці щодо обчислень, за результатами яких буде зроблено аналіз.

Четвертий етап включає побудову стовпчастої або іншої діаграми за наявною електронною таблицею та аналіз отриманих результатів.

Однією з основних переваг комп'ютерного моделювання як методу пізнання є можливість учнів представляти результати моделювання в графічному вигляді, що дозволяє зробити навіть невидимі і абстрактні об'єкти «видимими», наприклад, побачити будову молекули, розпад атомного ядра, фоторобот, змодельований за словесним описом. Досить часто програми, що моделюють об'єкти, процеси, явища у вигляді графічних зображень, пишуться на основі їх математичної моделі. Графічну модель можна побудувати взагалі без використання математики, напри-

клад, за допомогою точок, відрізків прямих і кривих ліній, плоских і об'ємних фігур тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Сучасна наука оперує різноманітними методами, серед яких моделювання є одним із найпоширеніших, оскільки дозволяє відійти від ідеального представлення об'єкта та використовувати його аналог, у якому збережено найсуттєвіші характеристики, які дають змогу говорити про властивості об'єкта після певних змін чи впливів на нього.

2. Комп'ютерне моделювання – це метод наукового пізнання дійсності за допомогою побудови комп'ютерних моделей і проведення з ними комп'ютерного експерименту.

3. Комп'ютерне моделювання дає можливість отримувати наочні динамічні ілюстрації фізичних експериментів і явищ, відтворювати їх деталі, які часто не є очевидними при спостереженні реальних явищ і експериментів; візуалізувати не реальні явища природи, а їх спрощені моделі не досяжним в реальному фізичному експерименті.

Проблема навчання комп'ютерному моделюванню на уроках інформатики не є цілком вирішеною. Додаткових науково-методичних пошуків потребують питання навчання комп'ютерному моделюванню в умовах дистанційного навчання, в інклюзивних класах, на гурткових заняттях з інформатики.

Список використаної літератури

1. Зайцева Т.В., Терещенкова О.В. Комп'ютерне моделювання в системі підготовки спеціалістів морської галузі. *Фізико-математична освіта*. 2019. Випуск 4(22). С.45-50.
2. Ковальчук М.Б. Моделювання задач математичної фізики в системі комп'ютерної математики Maple. *Фізико-математична освіта*. 2019. Випуск 2(20). С.40-47.
3. Литвинова С.Г. Використання систем комп'ютерного моделювання для проектування дослідницьких завдань з математики. *Фізико-математична освіта*, 2018. Випуск 1(15). С.83-89.
4. Морзе Н. В., Барна О. В. *Інформатика (рівень стандарту): підруч. для 10 (11) кл. закладів загальної середньої освіти*. К.: УОВЦ «Оріон», 2018. 240 с.
5. *Навчальні програми для 5-9 класів*. URL <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
6. Ривкінд Й.Я., Лисенко Т.І., Чернікова Л.А., Шакоцько В.В. *Інформатика (рівень стандарту): підруч. для 10-го (11-го) кл. закл. заг. серед. освіти*. Київ: Генеза, 2018. 144 с.
7. Руденко В.Д., Речич Н.В., Потієнко В.О. *Інформатика (профільний рівень): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти*. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 256 с.
8. Сергєєв Д.С. Комп'ютерне моделювання когнітивного аспекту обробки природної мови на основі природно-мовної бази знань. *Штучний інтелект*, 2016. № 4. С. 42-48.
9. Соколюк О.М. Моделювання у навчально-пізнавальній діяльності учнів: аспект природничо-математичних предметів. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/711654/1/Соколюк%20О.М.Формування%20інформаційно-цифрової%20компетентності%20учнів.pdf>.
10. Шамшина Н.В. Розв'язування завдань комп'ютерного моделювання у табличному процесорі EXCEL. *Фізико-математична освіта*, 2018. Випуск 4(18). С.171-176.

References

1. Zaytseva, T., & Tereshchenkova, O. (2019). Kompiuterne modeliuvannia v systemi pidhotovky spetsialistiv morskoi haluzi [Computer simulation in the training system of the marine industry specialists]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 4(22), 45-50. [in Ukrainian].
2. Kovalchuk, M.B. (2019). Modeliuvannia zadach matematychnoi fizyky v systemi kompiuternoi matematyky Maple [Modeling the mathematical physics problem in the computer mathematics system Maple]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 2(20), 40-47. [in Ukrainian].
3. Lytvynova, S. (2018). Vykorystannia system kompiuternoho modeliuvannia dlia proektuvannia doslidnytskykh zavdan z matematyky [Use Of The Systems Of Computer Modelling For Projecting Of Research Tasks In Mathematics]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 1(15), 83-89. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-015-1-013>. [in Ukrainian].
4. Morze, N. V., & Barna, O. V. (2018). *Informatyka (riven standartu): pidruch. dlia 10 (11) kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Informatics (standard level): textbook. for 10 (11) classes. institutions of general secondary education]. UOVTs «Orion». [in Ukrainian].
5. *Navchalni prohramy dlia 5-9 klasiv* [Curricula for grades 5-9]. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].
6. Ryvkind, Y.Ia., Lysenko, T.I., Chernikova, L.A., & Shakotko, V.V. (2018). *Informatyka (riven standartu): pidruch. dlia 10-ho (11-ho) kl. zakl. zah. sered. osvity* [Informatics (standard level): textbook. for the 10th (11th) class. institutions of general secondary education]. Heneza. [in Ukrainian].
7. Rudenko, V.D., Rechych, N.V., & Potienko, V.O. (2019). *Informatyka (profilnyi riven) : pidruch. dlia 10 kl. zakl. zahal. sered. Osvity* [Informatics (profile level): textbook. for 10 classes. institutions of general secondary education]. Ranok. [in Ukrainian].
8. Serheiev, D.S. (2016). Kompiuterne modeliuvannia kohnityvnogo aspektu obrobky pryrodnoi movy na osnovi pryrodno-movnoi bazy znan [Computer modeling of the cognitive aspect of natural language processing based on the natural language knowledge base]. *Shtuchnyi intelekt – Artificial Intelligence*, 4, 42-48. [in Ukrainian].

9. Sokoliuk, O. M. (2018). Modeliuvannia u navchalno-piznavalnii diialnosti uchniv: aspekt pryrodnycho-matematychnykh predmetiv [Modeling in the educational and cognitive activities of students: an aspect of natural and mathematical subjects]. <https://lib.iitta.gov.ua/711654/1/Соколюк%20О.М.Формування%20інформаційно-цифрової%20компетентності%20учнів.pdf>. [in Ukrainian].
10. Shamshina, N. (2018). Rozviazuvannia zavdan kompiuternoho modeliuvannia u tablychnomu protsesori Excel [Solving Tasks Of Computer Modeling In Excel Spreadsheet]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 4(18), 171–176. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2022 р.

Yurchenko Artem

Associate Professor of Informatics Department
A.Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

Khvorostina Yurii

Associate Professor of Informatics Department
A.Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

FEATURES OF TEACHING COMPUTER MODELING IN INFORMATICS LESSONS

Abstract. Modern education is characterized by increased attention to the concept of model and methodology of modeling. She uses them in many fields of knowledge, but the study of computer science helps students to gather their knowledge of models into a common system and consciously apply them in their educational and practical activities. As the current task of learning is to update the content and obtain a new quality of result, the role of teaching computer modeling is becoming particularly important and has a priority ability to ensure the effectiveness of education in all its elements. The purpose of the article: is to identify the methodological features of teaching computer modeling in computer science lessons. Research methods: theoretical – analysis and generalization of scientific and methodological sources to substantiate the relevance, determining the place of the topic "Modeling" in the school course of computer science; generalizations to identify methodological features of teaching modeling in computer science lessons. An analysis of the high school computer science curriculum in the context of the topic revealed that the study of modeling in general and computer modeling, in particular, is included in the school computer science curriculum. An analysis of current computer science textbooks for high school students has shown that the topics of "Modeling" and "Computer Modeling" are presented quite concisely. There are three types of tasks in the teaching of computer modeling: to obtain the necessary information and formulate conclusions according to the given model of the object; develop a model of a real object based on data about it; perform the simulation process on a computer.

Key words: modeling, computer modeling, computer science education, features of computer modeling.

УДК [373.3:004]:81
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.337-340

Юрченко Катерина Володимирівна

вчитель математики

Комунальна установа Сумська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №6

м. Суми, Україна

k.yurchenko@fizmatsspu.sumy.ua

http://orcid.org/0000-0002-4153-4397

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ STEM-ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ

Анотація. Сучасна освіта з кожним роком оновлюється, вбирає в собі новітні методи та форми навчання. Актуальним і перспективним напрямом, на сьогоднішній день, вважається впровадження в освітній процес так званої STEM-освіти. Саме цей напрям вибудовує дослідницьку діяльність в навчанні, налаштовує учнів на командну роботу, на вирішення компетентнісних завдань та використання набутих знань на практиці. Мета дослідження полягає у визначенні позитивного досвіду впровадження STEM-освіти за межами України; у означенні перспектив реалізації STEM-освіти в українських школах. Методи дослідження: системний науково-методологічний аналіз наукової, психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців; аналіз результатів навчання відповідно до проблеми дослідження; синтез та узагальнення теоретичних положень, розкритих у науковій та навчально-методичній літературі; узагальнення власного педагогічного досвіду та досвіду колег. Результати дослідження. Проведений аналіз світового досвіду реалізації STEM-освіти надав можливості сформулювати єдине поняття даного терміну, розглянути сучасні перспективи вітчизняної шкільної освіти з цього напрямку. Підкреслюється доцільність упровадження STEM-освіти на основі закордонного досвіду.

Ключові слова: STEM-освіта, зарубіжний досвід, розвиток STEM-освіти в Україні, STEM-освіта в США.

Вступ. З кожним роком освіта України намагається інтегрувати в собі кращі практики сучасності. Це стосується освіти різних рівнів – від початкової школи до закладів вищої освіти. В освітній процес вводять нові програми, різноманітні новітні засоби навчання, інноваційні методи, впроваджують сучасні концепції навчання, наприклад, Концепція Нової Української Школи (НУШ), вчителі та викладачі підвищують свою кваліфікацію у європейських закладах освіти тощо.

Зважаючи на сучасний стан освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) відсутня повністю або впроваджена частково дослідницька діяльність. Опитування вчителів-предметників Сумської області дає підстави говорити про те, що більшість шкіл працюють в межах навчальної програми – подають теоретичний матеріал і за підручником виконують завдання. Вчителі зазначають, що є бажання подати теоретичний матеріал в більш цікавому інтерактивному вигляді, використовувати сучасні методи навчання, зокрема, мозковий штурм, ігрові методи, дискусії, інтерактивні методи та інші, але у них не вистачає часу на підготовку. На питання «Чи даєте Ви учням дослідницькі завдання?» більшість наголошує на тому, що таких завдань не задають. За словами вчителів «матеріалу багато, а часу на його виклад – мало». А зважаючи на те, що сучасні учні мають «готові домашні завдання» з різних предметів і елементарно просто звідти списують, не використовуючи повноцінно свої знання та вміння, можна вказати на те, що учні мають і низький рівень знань, практичних і дослідницьких вмінь. А сучасна освіта зорієнтована на підготовку компетентного громадянина, який вміє інтегрувати знання з різних предметів, використовувати їх на практиці, вміти підходити до поставленого завдання креативно та досліджувати. З відповідей вчителів випливає те, що у деяких школах не достатньо учні вміють це робити.

Одним із дієвим напрямом удосконалення національної системи освіти є розвиток та посилення

вивчення в ЗЗСО STEM-компоненту. Завдяки STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) в освітньому процесі не тільки поєднуються природничі науки, технології, інженерія та математика а й допомагають вчителям в рамках навчальних програм посилити природничонауковий компонент, інноваційні технології та дослідницьку діяльність. Тому актуальним серед науковців та учителів постає питання впровадження в освітні заклади STEM-освіти та вивчення закордонного досвіду для реалізації тільки позитивних практик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що концепція STEM-освіти є порівняно новою для України вона вже регламентується на державному рівні. Зокрема, розробкою концепції STEM-освіти та її впровадження у освітній процес навчальних закладів займається Інститут модернізації змісту освіти. Так, на науковці Інституту формують визначення STEM-освіти як низку чи послідовність деяких курсів чи навчальних програм, які готують школярів до успішного працевлаштування, до продовження навчання після ЗЗСО або для того й іншого. Також науковці зазначають, що STEM-освіта вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із використання математичних знань і наукових понять [10].

Відповідно до Концепції розвитку природничо-математичної освіти [11], STEM-освіта передбачає комплексне поширення інноваційних методик викладання та об'єднання зусиль учасників освітнього процесу у формуванні необхідних компетентностей здобувачів освіти (зокрема, когнітивних навичок; науково-дослідницьких навичок; алгоритмічного мислення та цифрової грамотності; креативних якостей та інноваційності; навичок комунікації тощо), які дадуть можливість запропонувати розв'язання проблем суспільства, поєднавши природничі науки, технології, інженерію та математику [11].

Впровадження STEM-освіти та її аспекти в ЗЗСО України є предметом наукових досліджень багатьох

вітчизняних вчених, як В. Андрієвська, С. Бабійчук, Н. Балик, М. Бойченко, Ю. Ботузова, О. Гончарова, О. Коршунова, О. Кузьменко, І. Манькусь, О. Мартинюк, Н. Морзе, Н. Олефіренко, О. Патрикєєва, Н. Поліхун, І. Савченко, А. Сбруєва, І. Сліпучіна та ін.

Так, Ю. Ботузова розуміє під STEM-освітою цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що ґрунтується на трандисциплінарних підходах у побудові навчальних програм різного рівня, окремих дидактичних елементів, до дослідження явищ і процесів навколишнього світу, вирішення проблемно орієнтованих завдань [8].

Науковці О.Стрижак, І.Сліпучіна, Н.Полісун та І.Чернецький вважають STEM-освіту навчальним процесом, метою якого є формування STEM-грамотності через інтегроване освоєння STEM-дисциплін [12].

Однак, аналізуючи низку вітчизняних джерел, можна стверджувати, що саме поняття «STEM-освіта» прийшло до України із США. Саме там, у 1990-х роках ХХ ст., американським бактеріологом Р. Колвел було вперше запропоновано використовувати абревіатуру «STEM». Зважаючи на це, для того щоб дослідити STEM-освіту та її особливості варто проаналізувати і науково-методичну літературу США та інших розвинених країн Європи та Азії. Адже, щоб займатися впровадженням STEM-освіти в Україні треба знати про позитивний та негативний досвід цього процесу закордоном.

Мета статті є на основі аналізу сучасних наукових публікацій: 1) визначити який позитивний досвід впровадження STEM-освіти за межами України можна запозичити до національної системи освіти; 2) означити, що в реаліях українських шкіл не спрацює, тобто, які з рекомендацій зарубіжних науковців є недоречними для українських закладів освіти. У процесі дослідження використовувались такі **методи** як системний науково-методологічний аналіз наукової, психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців стосовно визначення змісту STEM-освіти з метою визначення перспектив вітчизняної науки й освіти в цьому напрямі; аналіз результатів навчання відповідно до проблеми дослідження; синтез та узагальнення теоретичних положень, розкритих у науковій та навчально-методичній літературі; узагальнення власного педагогічного досвіду та досвіду колег.

Виклад основного матеріалу. STEM-освіта об'єднує в собі тісні зв'язки між чотирма переплетеними полями задля успішного і оперативного досягнення успіху. Навчання в STEM – це необхідність вміти виходити за рамки когнітивних завдань (наприклад, згадувати факти окремо) та отримувати базове розуміння змісту, що дозволяє мислити більш широко, масштабно [9].

STEM-освіта на сьогоднішній день є однією з пріоритетних і ставить більш високі вимоги для якості навчання. Традиційно, STEM-освіту описують як підхід до освітнього процесу, відповідно до якого основою набуття знань є проста та доступна візуалізація наукових явищ, що дає змогу легко охопити і здобути знання на основі практики та глибокого розуміння процесів [4].

Підходи до визначення STEM-освіти у зарубіжних науковців дещо схожі на вітчизняних, зокрема, Е.Хом вкладає у зміст цього поняття творчий простір формування світогляду дитини, у якому вона не тільки готується до дорослого життя, а й повноцінно

реалізує свої потреби [1].

У розумінні З.Чжао, STEM-освіта виходить далеко за рамки абревіатури. Це не лише наука, технології, інженерія та математика, а й своєрідне проєктне навчання за участю школярів. Це активне міждисциплінарне навчання. Воно вирішує проблеми реальної ситуації шляхом співпраці та інтегрує процес навчання та зміст знань [6].

Дж.Цинь і Г.Фу [3] вважають, що суть STEM-освіти полягає в тому, щоб культивувати STEM-грамотність як мету та здійснювати міждисциплінарну освіту на основі реальних проблемних сценаріїв.

STEM-освіта – це стратегія, яка тісно пов'язана з реальною діяльністю і включає чотири дисципліни, такі як наука, технологія, інженерія та математика, усі з яких слід викладати разом [7].

Окрім зазначених зарубіжних науковців, питання STEM-освіти розглядали ще й інші, зокрема, Р.Байбі, Дж.Браун, І.Декойто, К.Гайот, Л.Інгліш, А.Кім, М.Рай, В.Сейранян, Г.Сінатра Н.Сочака, Дж.Уолтер, Е.Чут.

Аналізуючи різні підходи до визначення STEM-освіти зарубіжних науковців можна виділити її основні особливості: інтегроване тематичне навчання; застосування знань у реальному житті; розвиток навичок критичного мислення та розв'язання реальних проблем; активна комунікація та командна робота; розвиток інтересу до природничих дисциплін; креативні та ініціативні підходи до навчальних проєктів; міст між навчанням і кар'єрою.

Враховуючи основні тези закордонних науковців, ми під STEM-освітою розуміємо освіту, яка поєднує в собі природничі науки з технологіями, інженерією і математикою, навчає жити у реальному світі з постійними змінами, критично мислити, бути загально розвинутою творчою особистістю.

Нами було проведено аналіз впровадження STEM-освіти у різні розвинені країни, такі як Великобританія, Німеччина, Іспанія, Китай та ін. Цікавим у розбудові STEM-освіти є досвід США. Науковці С.Вакіль та Р.Айєрс [5] зазначають, що у США особлива роль відводиться дворічній вищій освіті в STEM-області, яка отримується в муніципальних коледжах. Пов'язано це з прогнозами експертів, згідно з якими у найближчому майбутньому зросте вдвічі потреба у випускниках з дипломами молодшого спеціаліста, які є обізнаними у STEM-галузі за потребу в фахівцях, які не здобули освіти в даному напрямі.

Для ефективності дворічної вищої STEM-освіти потрібні:

- якісний науково-педагогічний склад та відповідна методична база, що є основою для якісного навчання учнів у стислі терміни (пропозиція навчальних програм і методик, забезпечення кадрами тощо);
- потреба приватного сектора (організацій та фірм) у фахівцях у галузі нових, перспективних технологій (наявність попиту на випускників);
- підготовка учнів, орієнтованих на подальше навчання з інтенсивних програм університетів;
- мотивація випускників на продовження освіти у поєднанні з практичним застосуванням вже здобутих знань і навичок у галузі STEM.

Не менш цікавий досвід STEM-освіти у США описаний у роботі [2]. Автори зазначають, що у США значна увага приділяється взаємозв'язку шкіл та університетів. За останні 50 років були створені різноманітні способи їхньої взаємодії (наприклад, дослідницькі університети). Такі заклади освіти встановлюють зв'язки зі школами, допомагаючи їм вводити до освітнього циклу нові STEM-дисципліни,

готуючи талановитих школярів для продовження освіти в університеті з метою подальшої науково-дослідної роботи. Учні мають можливість вивчати фізику, хімію, основи наноінженерії, у тому числі у формі е-навчання, знайомитись із лабораторними дослідженнями університетів тощо.

Школи та університети США пропонують різноманітні форми та методи співпраці у галузі STEM-освіти: активно працюють асоціації шкільних правлінь, асоціації шкільних комітетів та самоврядувань, які регулярно організовують конференції, в рамках яких обговорюються актуальні питання STEM-освіти; розробка та реалізація навчальних програм кількома мовами; розвиток програм академічних та наукових досягнень; включення позакласного навчання у розклад середніх та старших класів; виконання стандартів технологічного обладнання навчання тощо.

Зазначений досвід реалізації STEM-освіти в США має місце бути і в реаліях української освіти. Так, на нашу думку, є можливим введення у шкільний курс навчання факультативних або гурткових занять, спецкурсів з орієнтацією на STEM-галузь, де учні отримували б базові знання з природничих наук, технології, технічної творчості та математики, навички опрацювання різноманітних завдань креативного напрямку, що буде розвивати та удосконалювати природничонауковий компонент навчального процесу. Такі заняття можна проводити для старшокласників, коли у дітей активно розвивається критичне мислення, є базові знання з основних шкільних дисциплін та у яких формуються думки щодо своєї майбутньої професії. Заняття у STEM-галузі будуть не тільки цікавими для учнів, а й допоможуть зорієнтуватися у виборі майбутньої спеціалізації для продовження освіти у закладах вищої освіти.

Доцільно до таких занять долучати співпрацю ЗЗСО та університетів. Така співпраця може бути реалізована, як мінімум, у наданні школам навчальних аудиторій, наукових лабораторій, інноваційних технічних засобів для проведення уроків з використанням STEM. Даний варіант співпраці буде мати позитивний вплив на обидві сторони договору: школи матимуть матеріально-технічну базу для занять у галузі STEM, а університети отримують потенційних абітурієнтів.

На нашу думку, проаналізований позитивний досвід STEM-освіти за кордоном, може спрацювати і в

українських школах. Але необхідно враховувати наступні нюанси:

1) Навчальна програма в українських закладах освіти побудована так, що досить великий обсяг матеріалу учні повинні засвоїти впродовж уроку. Тому не доречним буде ще їх ознайомлювати зі STEM-освітою на уроці через перевантаження знаннями. Також не всі учні мають можливість для науково-дослідницької діяльності як в місті, так і в селі. Також, STEM-освіта в Україні повинна враховувати специфіку навчання дітей з особливими потребами.

2) Невід'ємною частиною STEM-освіти є новітнє обладнання, зі застарілим складно вивчати актуальні теми. На даний час держава не може забезпечити всі школи належними приладами. Навіть, якщо встановити співпрацю з університетами, то не все необхідне обладнання є для роботи в ЗЗСО. Також, якщо порівнювати з закордонним рівнем життя, то не всі навіть можуть забезпечити своїх дітей смартфонами з необхідними програмними засобами та інтернетом.

3) Для того, щоб STEM-освіта позитивно спрацювала в Україні, необхідно учителям пройти перепідготовку. На курсах вони повинні дізнатися, що таке STEM, для чого його вводять, як з ним працювати, як підтримувати учнів, як організовується закордонний досвід, його позитивні сторони та недоліки. Краще було б, якщо вчителі були вмотивовані, це дасть кращі результати учнів в STEM-освіті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, узагальнюючи вітчизняний та зарубіжний досвід впровадження STEM-освіти, можемо стверджувати: більшість науковців вважають, що STEM-навчання є одним із сучасним і перспективним напрямом розвитку освіти; підтримка STEM-освіти в школах України відбувається на державному рівні, про що вказує достатня кількість нормативно-правових документів; за досвідом інших країн можна відфільтрувати позитивні та негативні практики впровадження STEM-освіти, що дасть змогу національній освіті увібрати тільки найкраще та найефективніше; не кожен позитивний досвід тієї чи іншої країни може бути позитивно реалізований в Україні – обов'язково треба аналізувати й апробувати в українських реаліях. Вважаємо перспективними напрямки дослідження форм STEM-навчання за кордоном та аналізу різноманітних STEM-програм, що є вільно доступними для українського учня.

Список використаної літератури

1. Hom E.J. What is STEM Education? *Live Science Contributor*. URL: <http://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html>. (дата звернення: 18.02.2022)
2. Park W., Wu J.Y., Erduran S. The Nature of STEM Disciplines in the Science Education Standards Documents from the USA, Korea and Taiwan Focusing on Disciplinary Aims, Values and Practices. *Science & Education*, 2020. Vol.29. Issue 4. P.899–927.
3. Qin J.R., Fu G.S. STEM Education: Interdisciplinary Education Based on Real Problem Scenarios. *China Educational Technology*. 2017. Vol. 4. P.67–74.
4. STEM освіторія – НМЦ ПТО у Рівненській області. URL: <https://wp.nmc-pto.rv.ua/stem-osvitoriya/> (дата звернення: 18.02.2022)
5. Vakil S., Ayers R. The racial politics of STEM education in the USA: interrogations and explorations. *Race ethnicity and education*/ 2019. Vol. 22. Issue 4. P.449–458.
6. Zhao Z.J. *Progress of Stem Education Policy in the United States*. Shanghai: Shanghai Science and Technology Education Press, 2015.
7. Zhou C., Li Y. The Focus and Trend of STEM Education Research in China – Visual Analysis Based on CiteSpace. *Open Journal of Social Sciences*. 2021. Vol. 9. P.168–180.
8. Ботузова Ю.В. Динамічні моделі Geogebra на уроках математики як основа STEM-підходу. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 3 (17). С.31–35.
9. Жигайло О.О. Особливості застосування STEM-підходу в освітньому процесі початкової школи. *Фізико-математична освіта*. 2021. Випуск 3(29). С.58–62.
10. Інститут модернізації змісту освіти. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> (дата звернення: 18.02.2022)
11. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>. (дата звернення: 18.02.2022)
12. Стрижак О., Сліпучіна І., Полісун Н., Чернецький І. STEM-освіта: основні дефініції. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 62 (6). С.16–33.

References

1. Hom, E.J. What is STEM Education? *Live Science Contributor*. <http://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html>.
2. Park, W., Wu, JY., & Erduran, S. (2020). The Nature of STEM Disciplines in the Science Education Standards Documents from the USA, Korea and Taiwan Focusing on Disciplinary Aims, Values and Practices. *Science & Education*, 29 (4), 899–927.
3. Qin, J. R., & Fu, G. S. (2017). STEM Education: Interdisciplinary Education Based on Real Problem Scenarios. *China Educational Technology*, 4, 67–74.
4. STEM osvitoriia [STEM education]. *NMTs PTO u Rivnenskii oblasti*. <https://wp.nmc-pto.rv.ua/stem-osvitoriia/> [in Ukrainian].
5. Vakil, S., & Ayers, R. (2019). The racial politics of STEM education in the USA: interrogations and explorations. *Race ethnicity and education*, 22 (4), 449–458.
6. Zhao, Z.J. (2015). *Progress of Stem Education Policy in the United States*. Shanghai Science and Technology Education Press.
7. Zhou, C., & Li, Y. (2021). The Focus and Trend of STEM Education Research in China – Visual Analysis Based on CiteSpace. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 168–180.
8. Botuzova, Yu. (2018). Dynamichni modeli Geogebra na urokakh matematyky yak osnova STEM-pidkhodu [Geogebra Dynamic Models At The Mathematics Lessons As A STEM-Approach]. *Physical and Mathematical Education*, 3 (17), 31–35. [in Ukrainian].
9. Zhigailo, O. (2021). Osoblyvosti zastosuvannia STEM-pidkhodu v osvitnomu protsesi pochatkovoї shkoly [Features of the application of stem approach in the educational process of primary school]. *Physical and Mathematical Education*, 29(3), 58–62. [in Ukrainian].
10. *Institut modernizatsii zmistu osvity* [Institute for Modernization of Educational Content]. <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> [in Ukrainian].
11. *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-p#Text> [in Ukrainian].
12. Stryzhak, O.Y., Slipukhina I.A., Polikhun, N.I., & Chernetskiy, I.S. (2017). STEM-osvita: osnovni definitsii [STEM-education: main definitions]. *Information Technologies and Learning Tools*, 62 (6), 16–33. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

Yurchenko Kateryna

Teacher of Mathematics

Municipal institution Sumy comprehensive school of I-III degrees №6
Sumy, Ukraine

FOREIGN EXPERIENCE AND DEVELOPMENT PROSPECTS STEM EDUCATION IN UKRAINIAN SCHOOLS

Abstract. Modern education is updated every year, incorporates the latest methods and forms of learning. The introduction of the so-called STEM education in the educational process is considered to be a relevant and promising direction today. It is this area that builds research activities in learning, sets students up for teamwork, solves competency problems, and uses the acquired knowledge in practice. The purpose of the study is to formulate the author's understanding of the term STEM education based on the analysis of modern scientific publications; to determine the positive experience of STEM education outside Ukraine; to determine the prospects for the implementation of STEM education in Ukrainian schools. Research methods: systematic scientific-methodological analysis of scientific, psychological-pedagogical, and educational-methodical literature on the problem of research; systematization and generalization of the experience of domestic and foreign scientists; analysis of learning outcomes by the research problem; synthesis and generalization of theoretical positions revealed in scientific and educational literature; generalization of own pedagogical experience and experience of colleagues. Research results. The analysis of the world experience of STEM education provided an opportunity to formulate a single concept of this term, to consider the current prospects of domestic school education in this area. The expediency of introducing STEM education based on foreign experience is emphasized. We consider forms of STEM-study abroad and analysis of various STEM-programs that are freely available to Ukrainian students as promising areas of research. In our opinion, it is possible to introduce into the school curriculum of optional or group classes special courses with a focus on the STEM industry.

Key words: STEM education, foreign experience, development of STEM education in Ukraine, STEM education in the USA.

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Збірник наукових праць

Випуск 1 (50)

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 23.04.2022. Підписано до друку 29.04.2022.

Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.

Друк різогр. Ум. друк. арк. 39.

Наклад 300 прим. Замовлення №36

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