



Наукові
перспективи

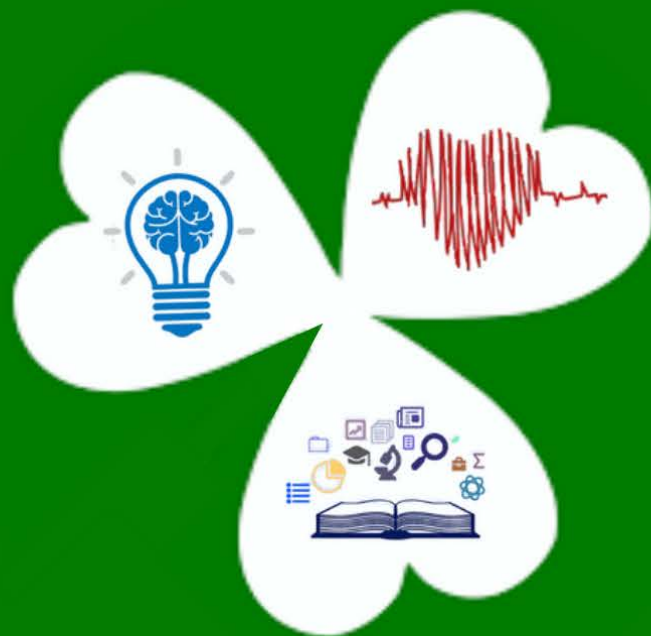
Журнал
видається
в рамках
роботи
Видавничої
групи

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ІННОВАЦІЇ НАУКИ

СЕРІЯ "ПЕДАГОГІКА"

СЕРІЯ "ПСИХОЛОГІЯ"

СЕРІЯ "МЕДИЦИНА"



№ 5 (5) 2021

Видавнича група «Наукові перспективи»

Громадська організація «Християнська академія педагогічних наук України»

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



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

«Перспективи та інновації науки»

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

Випуск № 5(5) 2021

Київ – 2021

Publishing Group «Scientific Perspectives»

Public organization "Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine"

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



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

"Prospects and innovations of science"

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

Issue № 5(5) 2021

Kiev – 2021

«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2021. № 5(5) 2021. С. 902



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

Рекомендовано до видавництва Президією громадської наукової організації «Всеукраїнська Асамблея докторів наук з державного управління» (Рішення від 16.12.2021, № 3/12-21)

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

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



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

Голова редакційної колегії:

**Жукова Ірина
Віталіївна**

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

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

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

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

Редакційна колегія:

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

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

ЗМІСТ

СЕРІЯ «Педагогіка»

Anisimova E.E. <i>INTERACTIVE EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS' ENGAGEMENT IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS</i>	16
Bilonozhko N.E. <i>SOME ASPECTS OF THE ESP QUALITY OF TEACHING IN THE PROCESS OF INTERNATIONALIZATION</i>	28
Grigorieva N.A., Fedorova S.O., Honchar N.P. <i>INNOVATION OF PRESCHOOL EDUCATION: FOREIGN PRACTICES AND DOMESTIC EXPERIENCE OF THEIR IMPLEMENTATION</i>	36
Hrachova I.V., Nikonenko O.V., Kupriienko Yu.I. <i>DEALING WITH BEHAVIOURAL PROBLEMS AND THE WAYS OF THEIR SOLVING WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS</i>	48
Алексеева С.В. <i>ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ</i>	58
Анісімова Ю.П. <i>ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</i>	69
Арістова Н.О., Малихін О.В. <i>ДОСВІД ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ПАНДЕМІЇ COVID-19 НА СИСТЕМУ ОСВІТИ: КРАЇНИ БЕНІЛЮКСУ</i>	78
Беркешук І.С., Степаненко О.К., Старостенко О.В. <i>МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ: ДОСВІД ЗВО</i>	88

Бреславська Г.Б.	99
<i>ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТІВ У ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПРОСТОРИ</i>	
Венгловська О.А., Січкара А.Д., Антипін Є.Б.	111
<i>ФОРМУВАННЯ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПЕРЕБІГУ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН</i>	
Везомська І.Г., Каткова Т.І.	123
<i>КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНИХ ПРАКТИК: ТРЕНДИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ</i>	
Воронюк І.Л.	134
<i>ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ</i>	
Гавран М.І., Гавран В.Я.	143
<i>ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРИВАТНИХ ЗВО ПОЛЬЩІ</i>	
Гаврілова Л.Г., Бескорса О.С., Ішутіна О.Є.	153
<i>ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ</i>	
Гой Н.В., Нестеренко С.В., Драган О.Б.	172
<i>СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	
Гриб'юк О.О.	185
<i>ДОСЛІДНИЦЬКЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ЇХ ВПЛИВУ НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ І ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК</i>	
Гринців М.В., Логвиненко Т.О.	205
<i>ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ</i>	

Грінченко Т.Д. <i>НОВА ГЕНЕРАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ МУЗИКАНТІВ: ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ РОМАНА ЛОПАТИНСЬКОГО</i>	218
Гусак В.М. <i>ПРОГРАМА ВИХОВАННЯ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ШКОЛИ: КЛЮЧОВІ ПРІОРИТЕТИ ТА ЗМІСТ</i>	228
Давиденко О.В. <i>МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: ДОСВІД НДУ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ</i>	239
Деркачова О.С. <i>ІНКЛЮЗИВНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ВИХОДУ З ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ КРИЗИ</i>	253
Дзера Н.А., Чубінська Н.Б., Земляк Н.І. <i>ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</i>	264
Драгунов Д.М., Ридзель Ю.М., Супронюк М.В., Зайцев В.О. <i>ІННОВАЦІЇ В ПОКРАЩЕННІ ФІЗИЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	276
Драч І.І., Слободянюк О.М. <i>СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ВИЩІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТА ПІДТРИМКИ</i>	284
Дубровіна І.В., Васюкова А.В. <i>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДИМИ ПЕДАГОГАМИ НА ЗАСАДАХ ДОРАДНИЦТВА</i>	297
Жукова А.Р. <i>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ</i>	310
Іваницька Л.П. <i>МЕТОДИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ НАВЧАННІ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ</i>	323

Іотковська М.О. <i>АЛЬБЕДО ЗАВІДУВАЧІВ КАФЕДР ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</i>	333
Кан О.Ю. <i>СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ</i>	345
Касьянова О.М., Квасник О.В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСНОВ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО РІВНЯ ДОКТОР ФІЛОСОФІЇ</i>	354
Качмар О.В., Барило С.Б., Добровольська Р.О. <i>СУТНІСТЬ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</i>	364
Кінах Н.В. <i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ</i>	375
Кірдан О.П., Кірдан О.Л. <i>ПЕДАГОГІКА ГІДНОСТІ – ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО</i>	386
Коберник Г.І. <i>ТЕХНОЛОГІЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</i>	397
Корильчук Н.І., Гнатюк В.В., Марусич О.О. <i>ПРОФЕСІЙНО-КОМПЕТЕНТНІСНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ЛІКАРІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЧНИХ ОБМЕЖЕНЬ</i>	406
Косенко Ю.М. <i>ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ В 80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	417
Криворучко І.Я., Мірошніченко В.І. <i>ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ АНДРАГОГІКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ</i>	429

- Кудла М.В.** 441
РОЛЬ І МІСЦЕ ЦЕРКОВНОПАРАФІЯЛЬНИХ ШКІЛ У РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)
- Левченко М.Г., Терешенко Н.В., Рехліцька А.Є.** 453
ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
- Малишевська О.С., Тимощук О.В., Мотрюк В.Б., Суслик З.Б., Погорілий М.П.** 466
ПОРІВНЯННЯ ВПЛИВУ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ОЧНОГО НАВЧАННЯ НА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТА ПЕРЕДВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
- Микуленко К.І., Шерман М.І., Гнедкова О.О.** 478
РОЗРОБЛЕННЯ ПРОТОТИПУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ «СТАТИСТИЧНІ МЕТОДИ У СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ»
- Молчанова Е.Ю., Руденко А.О.** 491
ПОБУДОВА МОДЕЛІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ
- Мухтаров М.А., Кольцова О.С., Разуменко О.В., Голяка С.К.** 502
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ З ЕЛЕМЕНТАМИ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ
- Ніколаєску І.О., Михальчук О.О., Нікітська Ю.М.** 512
ЗМІСТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
- Оксенюк О.В.** 523
ОРГАНІЗАЦІЙНА ПРИЗМА УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ
- Онипченко О.І., Печериця Н.М., Гладун Т.О.** 534
ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ГЕРОНТОЛОГІЧНОЮ ГРУПОЮ

- Подгорна В.В., Смолякова І.Д., Апенько Д.В.** 542
ВПЛИВ СИЛОВИХ ТРЕНУВАНЬ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ
- Рудницька-Юрійчук І.Р.** 554
МАРІЯ ПАСТЕРНАКОВА – ПЕДАГОГ, ВИХОВАТЕЛЬ ДОШКІЛЛЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ КАНАДИ
- Сілкова О.В., Макаренко О.В., Макаренко В.І., Хміль О.В.** 564
РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЮ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МЕДИЧНИХ ЕКСПЕРТНИХ СИСТЕМ
- Сливка Н.П., Геворгян К.Л., Горицька О.В.** 572
РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ
- Стуліка О.Б., Діденко О.В.** 583
ОСОБИСТІСНІ ПРАГНЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ЯК ЧИННИК КОНСТРУЮВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ
- Тубичко Ю.О.** 593
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ
- Умрихіна О.С.** 606
ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЛІФОНІЧНИХ ТВОРІВ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ФАХОВИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
- Файермен О.О.** 614
КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ»
- Хімчук Л.І., Червінська І.Б.** 627
ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ «ОБРАЗУ-Я» СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПРОЄКТУВАННЯ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТНЬОГО

- Чепок Р.В.** 644
МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ ТА ІСТОРІЯ ЇЇ РОЗВИТКУ
- Чикалова Т.Г.** 656
ГРА ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПОКОЛІННЯ АЛЬФА
- Шайнер Г.І., Ваколя З.М., Кушнірчук О.О.** 666
ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
- Шандра Н.А., Токарева О.В., Петрова А.І.** 678
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА НА ЗАНЯТТЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ
- Шевченко Ж.М.** 688
ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛЬЩІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ
- Якименко П.В.** 701
ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

СЕРІЯ «Психологія»

- Білоусенко М.В., Віхляєва Я.Є.** 713
ТЕРАПЕВТИЧНІ ІНТЕРВЕНЦІЇ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ І МОРИТА-ТЕРАПІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ
- Бочелюк В.Й., Панов М.С., Жадленко І.О.** 725
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
- Вітомський Ю.Л., Бондаренко С.Ю., Гученко К.В., Абрамян В.Ц.** 735
СУЧАСНІ МЕТОДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НУШ ЗДІБНОСТЕЙ ПЛАНУВАТИ ТА РЕАЛІЗОВУВАТИ ПЕРСОНАЛЬНИЙ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИЙ МАРШРУТ

Вовченко О.А. <i>«ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРОЦЕСИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ»</i>	747
Гуцуляк О.П. <i>ЗВ'ЯЗОК ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ З САМООЦІНКОЮ ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ В ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ У ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ</i>	760
Клібайс Т.В., Старинська Н.В., Красва О.А. <i>ДО ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЯК СКЛАДОВИХ РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ</i>	772
Кухарчук Н.П. <i>ВПЛИВ ЕКОНОМІЧНО-СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА СТАВЛЕННЯ ДО ОДРУЖЕННЯ У ЖІНОК В ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ</i>	780
Мілорадова Н.Е., Пашко Н.О. <i>ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	792
Пономаренко Я.С. <i>САМОРЕАЛІЗАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У ПОЛІЦЕЙСЬКИХ З РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗДІЙСНЕННОСТІ</i>	803
Синишина В.М. <i>РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗАСОБАМИ ДЕБРИФІНГУ</i>	814
Фоменко К.І., Мазурова Г.О. <i>МІСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ЗАДОВОЛЕННЯ БАЗИСНИХ ЦІННОСТЕЙ У МЕГАПОЛІСІ</i>	827
Цегельник Т.М., Глоба Л.Г., Чусова О.М. <i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ЛЮДЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ</i>	837
Щербакова І.М., Дудко К.І. <i>ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СПІВРОБІТНИКІВ ДЕВЕЛОПЕРСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ</i>	849

Яценко Т.В., Сергієнко Д.І. 861
*ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТАРШОМУ
ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ*

СЕРІЯ «Медицина»

**Вергун А.Р., Чуловський Я.Б., Паращук Б.М., Вергун О.М.,
Красний М.Р., Кіт З.М., Мацяк Ю.М., Мощинська О.М.,
Литвинчук М.М., Марко О.Г.** 872
*ХІРУРГІЧНІ АСПЕКТИ КОМБІНОВАНИХ ДЕСТРУКТИВНИХ І
УСКЛАДНЕНИХ ВИПАДКІВ ПОЛІОНІХОМІКОЗУ З ІНКАРНАЦІЄЮ
НІГТІВ: КЛАСИФІКАЦІЙНІ КРИТЕРІЇ ТА ІНДЕКС
ОНІХОДЕСТРУКЦІЇ, АВТОРСЬКІ ПОГЛЯДИ*

Недоступ І.В. 890
*ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ МАСАЖУ ПРИ ВИВИХУ
ПЛЕЧОВОГО СУГЛОБА*

Шановні колеги!



Вітаю Вас і увесь колектив фахового, категорія Б журналу «Перспективи та інновації науки» із виходом у світ його чергового випуску.

У наш час, зміни відбуваються не тільки в науковій сфері, але і у всій країні, при чому, з такою швидкістю, що наявність стійких наукових співтовариств стає найважливішою умовою наукового пошуку, розвитку фахової думки. Такі спільноти, у сучасних умовах, виникають, розвиваються найбільш успішно навколо нових ініціатив та лідерів і створення журналу «Перспективи та інновації науки» стало саме такою ініціативою.

У цьому номері журналу Ви ознайомитеся із: характеристикою педагогіки гідності як напряму розвитку сучасної педагогічної науки; обґрунтуванням педагогічних умов формування професійно-педагогічного підприємництва як складової професійного вдосконалення педагога в системі неперервної освіти; визначенням основних структурних компонентів технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи; вивченням впливу дистанційного навчання на стан фізичного та психічного здоров'я студентів вищих та передвищих медичних закладів та ін.

Бажаю редакційній колегії, всьому колективу журналу свіжих ідей і цікавих знахідок, нових авторів та читачів.

**З повагою,
 Проректор з наукової роботи
 Національного Авіаційного
 Університету, доктор наук з
 державного управління, професор,
 Заслужений юрист України**

Є.О. Романенко

Шановні колеги, дорогі друзі!



Вітаю із виходом чергового номера журналу категорії Б «Перспективи та інновації науки».

Сподіваюся, що випуск зацікавить Вас не тільки своєю різноманітною тематикою, а й авторським баченням проблематики формування психологічної культури та професійної етики викладачів в сучасному світі, особливостями психологічних детермінантів оптимізації бізнес-комунікацій, аналізом процесів інтеграції інформаційних і педагогічних технологій у просторі вищої освіти.

Як і в попередніх випусках, мета видання – різнобічно показати розвиток вітчизняного наукового потенціалу в галузі педагогіки та психології для його інтеграції у світовий науковий простір.

Користуючись нагодою вітаю Вас із прийдешніми новорічними святами.

Бажаю у Новому році доброго здоров'я, духовної сили, бадьорого настрою та приємних подарунків.

Нехай у Ваших родинах панують злагода і лад, затишок і благополуччя!

**З повагою,
Директор Видавничої групи
«Наукові перспективи»,
проректор ПВНЗ Університет
Новітніх Технологій**



Ірина Жукова

СЕРІЯ «Педагогіка»

УДК 378. 064. 2. 018. 43

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-16-27](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-16-27)

Anisimova Elena Eduardivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Kherson State University, st. University, 27, Kherson, Kherson region, Ukraine, 73003, +380990224295, e-mail: anisimova_7@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-9467-3975>

INTERACTIVE EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS' ENGAGEMENT IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. Modern socio-economic life changes have led to the relevance of searching for new forms, methods and technologies of professional preparations of education applicants in higher education institutions.

Currently, many researchers of this issue are unanimous in the opinion that interactive forms are the effective methods of influence and the means of forming the professional personality formation. The article provides a historiographic analysis of the formation and development of interactive learning in teacher education theory. The features of this direction were characterized and the definition of "interactive education" was revealed.

It was determined that this phenomenon is associated with the transition to competence-based learning and consists in creating an atmosphere of interaction between a teacher and applicants and applicants between each other. During interactive learning, all participants are involved in the learning process, they are active and independent, and the role of the teacher changes: he does not broadcast knowledge, but acts as an intermediary and an equal participant in the educational process.

The article provides a theoretical analysis of changes in communication between educational process participants and a comparative analysis of various learning models (passive, active, interactive), formulates the goals and objectives of interactive learning and defines its features.

The analysis of different approaches to the classification of interactive education methods was carried out. Among interactive learning methods, oral verbal methods (heuristic conversation, hybrid forms of lectures), visual methods, practical and problem-searching methods of active learning (method of production situation analyzing, "case studies", game methods, research method, method of "brainstorming", projects method, quizzes, olympiads, contests, festivals, etc.).

Keywords: interactive engagement, interactive education, interactive technologies, teaching models.

Анісімова Олена Едуардівна кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73003, тел.: +380990224295, e-mail: anisimova_7@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-9467-3975>

ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Сучасні зміни в соціально-економічному житті суспільства спричинили актуальність питання пошуку нових форм, методів та технологій професійної підготовки здобувачів у закладах вищої освіти. Нині багато дослідників цієї проблематики одностайні у думці, що ефективними методами впливу та засобами формування професійного становлення особистості є саме інтерактивні форми. У статті здійснено історіографічний аналіз становлення й розвитку теорії інтерактивного навчання у педагогічній освіті. Схарактеризовано особливості цього напрямку та розкрито дефініцію «інтерактивне навчання».

Визначено, що цей феномен пов'язаний з переходом до компетентнісного навчання та полягає у створенні під час академічних занять атмосфери взаємодії педагога зі здобувачами та здобувачів між собою. Під час інтерактивного навчання всі учасники залучені до процесу пізнання, вони активні та самостійні, а роль викладача змінюється: він не транслює знання, а виступає посередником та рівноправним учасником освітнього процесу.

У статті здійснено теоретичний аналіз змін комунікації між учасниками освітнього процесу та здійснено порівняльний аналіз різних моделей навчання (пасивна, активна, інтерактивна), сформульовано цілі та завдання інтерактивного навчання та визначено його особливості.

Здійснено аналіз різних підходів до класифікації інтерактивних методів навчання. Серед методів інтерактивного навчання виділено усні словесні методи (евристична бесіда, гібридні форми лекції), наочні методи, практичні методи та проблемно-пошукові, методи активного навчання (метод аналізу виробничої ситуації, «кейс-стаді», ігрові методи, метод дослідження, метод «мозкового штурму», метод проєктів, вікторини, олімпіади, конкурси, фестивалі та ін.).

Ключові слова: інтерактивна взаємодія, інтерактивне навчання, інтерактивні технології, моделі навчання.

Problem formulation. Modern reformation processes of the Ukrainian educational system require constant optimization of educators activities, the searching of effective forms and methods of pedagogical interaction and bringing

them in line with time needs. World trends and modern education development principles require a qualitatively new level of future specialist training. Pedagogical excellence and the professional teacher level are the main factors in the implementation of modern world requirements for the educational system.

Modern education is characterized by a transition from traditional to innovative forms of education, and one of the main directions of improving the training of higher education applicants is the introduction of active and interactive forms of education. The state national program "Education: Ukraine in the XXI century" outlines the steps of reforming education, namely the development of individual abilities and talents of the younger generation, the creation of conditions for their self-development and implementation. One of the main tasks of organizing the educational process of higher education is the widespread introduction and usage of active and interactive forms of engagement "teacher - applicant" for the formation of necessary future specialists' professional competencies.

Analysis of recent research and publications. The concept and technology of interactive education are based on the phenomenon of interaction (from the English "interaction" - interaction, influence on each other).

Analysis of studies on the interactive education methods shows that most of them are based on the idea of the theory of symbolic interactionism (J.G. Mead (USA), G. Bloomer (USA), D.M. Baldwin (USA), W. Thomas (USA), C. Cooley (USA), G. Siemel (Germany), etc.), which serves as a scientific basis and the ground for the development of conditions conducive to the process of personal self-realization. The concept of interactive education is considered by M. Artyukhina, L. Bolotnyuk, I. Gubarenko, I. Gulyaeva, N. Dvolichanskaya, A. Dzhanzakova, Zh. Raskazova and many other researchers.

The theoretical foundations of the application of modern technologies in the educational process of higher education are disclosed in the works of I. Bogdanova, A. Verbitsky, A. Kozlov, M. Raza, V. Semichenko, S. Sysoeva, Yu. Sidorenko, P. Shcherban and other researchers. Active education methods were intensively developed by scientists such as L. Asimova, O. Baeva, N. Bogomolova, Yu. Emelyanov, V. Zakharov, E. Mikhailova, V. Platanov, A. Panfilova, etc.

The article's purpose is to carry out a historiographic analysis of the formation and development of the theory of interactive education in teacher education, as well as to determine effective methods of interactive interaction in higher education for the future teacher's professional development.

Presentation of the main material. According to the competence-activity approach, the psychological and pedagogical foundation of education is an active cognitive activity of the higher education applicant, which leads to the creative thinking ability, using the competencies acquired in the process of activity. The modern orientation of education involves the creation of didactic and psychological conditions in which the applicant can show not only intellectual abilities, but also a social position, his individuality and express himself as a subject of the educational process. This changes communication in pedagogical interaction: from a teaching

monologue to multipositional communication in the form of a polylogue, where there is no strict polarity and concentration on a single “expert” opinion (Fig. 1).

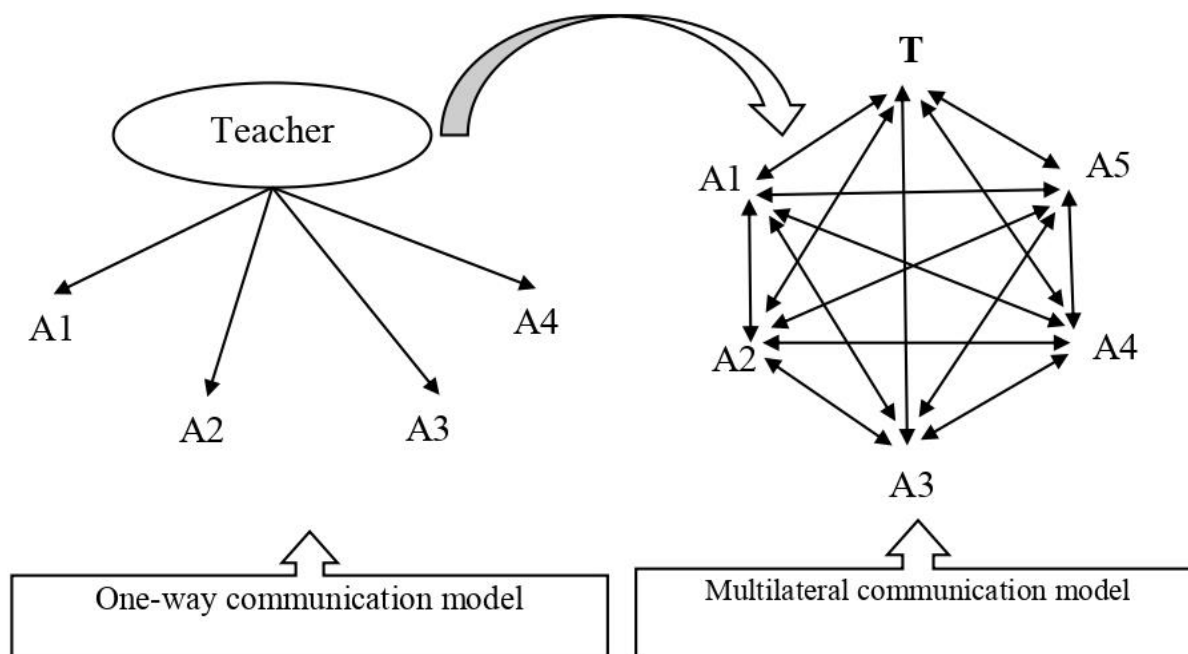


Fig. 1 Communication models changing in pedagogical interaction

Thus, the educational process optimization will be possible if the educational process participants will act as its active subjects - they will have the right for a personal position, their own opinion, an erroneous statement, disagreement and personal statement. Consequently, there is a need to introduce an interactive approach into pedagogical practice, the main specificity of which is the constant participant interaction, exchange of ideas, the possibility of group discussions on the problem or the under study issue.

This approach to teaching and upbringing is not completely new for educational institutions in Ukraine. The introduction of an interactive approach to the educational process dates back to the first decades of the last century, and this approach was widespread in pedagogical practice in the 1920s.

In the pedagogical heritage of V. Sukhomlinsky, one can also find a reflection of the elements of interactive education, the creativity of teachers and innovators of the 70-80s. (V. Shatalov, E. Ilyin, S. Lysenko, Sh. Amonashvili and others) [2, p. 71].

The end of the XX century was marked in the theory and practice of American educational institutions by a period of active implementation of interactive educational technologies in various educational components' teaching. In the 80s. the National Training Center (USA, Maryland) conducted research that confirmed the idea that interactive education can significantly increase the percentage of material learning, since it is directed not only to the consciousness of the education applicant, but also to his feeling. [5]. In the Ukrainian educational system, the technology of interactive education by A. Pometun is widely used [7].

Scientific research by Hanns-Eberhard Meincher also confirms the benefits of interactive learning. According to the results of the study, with a predominantly passive perception of educational material, education applicants keep in mind [4, pp. 18-27]:

- 10% of what is read;
- 20% of what is heard;
- 30% of what is seen;
- 50% of what is heard and seen.

As long the condition of active material perception, the information is stored in the following volume:

- 80% of what the student said himself;
- 90% of what he did.

Considering this, the issue of introducing and using interactive methods and forms of education in the educational process of a higher education institution deserves great attention.

The word "interactive" takes its roots from the English word "interact" ("inter" - mutual, "act" - to act). Consequently, interactive is one capable for interaction, dialogue.

Interactive education is a special form of cognitive activity organizing, which has a specific, intended goal - to create comfortable educational conditions in which each applicant will feel his success and intellectual consistency [2, p. 72].

Interactive education is based on the higher education applicant's interaction with the content of educational components, with other educational process participants, with their personal experience (Fig. 2).

The main educational value is what happens to the applicant for education both in his subjective world and in the interpersonal space.

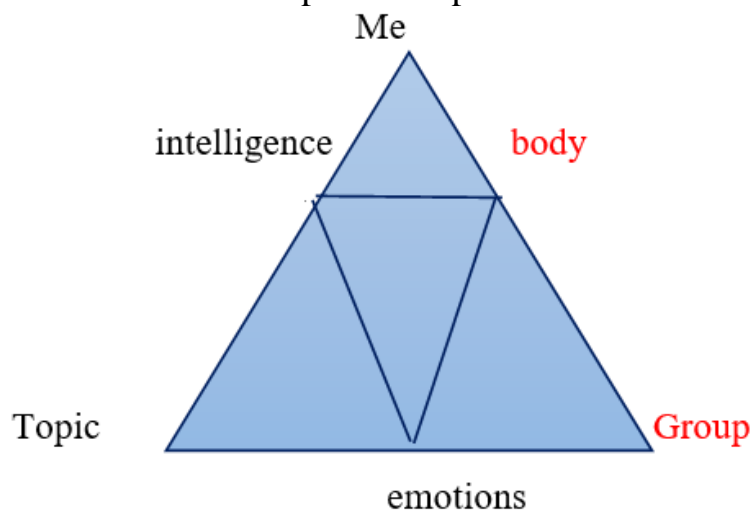


Fig.2 Interactive education structure

Interactive education is a special form of cognitive activity organizing. *The main goals and objectives of interactive education are:*

- increasing the efficiency of the educational process, achieving high educational results;
- formation and development of professional skills of education applicants;
- analysis and reflective manifestation skills development;

- development of skills in modern technical means and information perception and processing technologies;
- formation and development of the ability to independently find information and determine its authenticity;
- the ability to transfer the acquired knowledge, abilities, skills and methods of activity to various educational components and practical activities;
- the formation of internal motivation of education applicants [6].

In order to find out the essence of interactive education, let us pay attention to the comparative analysis of learning models created by J. Golant in the 60s. of the XX century (Table 1) [2, P. 72].

Table 1

**Comparative analysis of different education models
(according to J. Golant)**

Passive education model	Active education model	Interactive education model
<p>The education applicant acts as an object of training. Its main role is the assimilation and reproduction of educational material, transmitted by the source of correct knowledge (teacher, textbook, technical means, etc.). Teaching methods: lecture-monologue, reading, explanation, demonstration, reproductive survey.</p> <p>Education applicants usually do not perform creative tasks and do not interact with each other.</p>	<p>The education applicant acts as a subject of training, performs creative tasks, enters into a dialogue with the teacher.</p> <p>Teaching methods: independent work, problem and creative tasks. Application of the whole range of methods that stimulate cognitive activity and independence of education applicants.</p>	<p>The applicant and the teacher are equal participants in the educational process; the applicant understands what he is doing, reflects on what he knows, can and does. The educational process is carried out subject to the active interaction of all participants. At the same time, mutual learning and coaching take place. The organization of interactive education requires modeling life situations, using role-playing games, and jointly solving collective creative problems.</p>

The defining feature of interactive education is that the educational process is carried out in the constant interaction of all its participants.

Basic approaches to interactive teaching and education.

The person-centered approach. One of the aspects of modern reforming of national education is mastering a new philosophy of education and methodological reorientation of the educational process towards the development and self-development of schoolchildren based on the full use of the inner individual's potential. *Personality becomes the goal of education.*

The basis of personality-oriented education is humanization, the turn of the school towards the child's personality, revealing respect and trust in him,

understanding each student, his needs, interests, goals, and at the same time the corresponding influence on the process of his formation. Humanization of the educational process is realized, in particular, through the consistent individualization of the pedagogical process: content, methods and forms of education and upbringing. It assumes their correspondence to the existing experience and the level of students' achievements, the orientation of the individual, the structure of their interests. Personally oriented education and upbringing is not the formation of a personality with predetermined properties, but the provision of favorable conditions for the full identification, disclosure and development of the student's personal properties.

The activity-based approach. The main thesis of the approach to personality development is that a person manifests the properties and connections of elements of the real world only in the process of activity and on the basis of its different types. Activity is a form of connection with the world and is defined as a set of processes of the real life of a person. Scientists have proven that a student learns well what acts as an object and as the goal of his activity. Therefore, conscious learning and activity presupposes, on the one hand, the implementation of educational responses with educational material and not just observation and listening, on the other hand, the transformation of the learned material into the main goal of these actions, that is, the solution of educational tasks. According to the activity-based approach, the stages of knowledge assimilation, skills and values are considered together with the stages of activities assimilation. The learning process is organized by the teacher or the student himself, purposeful, self-directed, reflective-converting activity for mastering certain knowledge, ways of obtaining, processing and applying it. The activity-based approach allows solving a large number of teaching problems, child upbringing and development.

An integrated approach provides solid and systemic knowledge and skills. This approach is a consequence of the application of the dialectics law, according to which each phenomenon should be considered in all connections and mediations, each should be taken in the unity of the general, individual and singular.

An integrated approach to the educational process consists in observing the unity of the following parameters:

- the unity of the social, psychological and pedagogical in the educational process;
- the unity of all educational functions: educational, developmental, upbringing;
- the unity of all components of the educational process: goals, content, forms, means, methods.

Competence-based approach determines the educational process focus on the formation and development of key life individual competencies. The result of this process is the formation of general competence, which is expressed in an integrated personality characteristic. It contains knowledge, skill, attitude, experience of activity and behavioral models of a person. The competence-based approach does not focus on the student's awareness, but on the ability to acquire knowledge and, on the basis of knowledge, to solve problems that arise in various situations, enhances the actual practical orientation of education and upbringing, and focuses on its results.

The need to include a competence-based approach in the education system is determined by a change in the educational paradigm as a set of attitudes, values, technical means, etc., characteristic of members of a particular society.

A systematic approach. Knowledge is built in the minds of students according to the scheme: basic concepts - the main theory - consequences - application. Consequently, students need to be armed not only with actual theory knowledge, but also with methodological one, that is, knowledge about the most important elements of it and the structural connections between all parts. At the same time, it is customary to call knowledge elements as ones that are inherent in relative independence, that is, those ones that in the educational process become an object of study or means of solving theoretical, practical and educational problems.

Synergetic approach - (synergetics - cooperation, assistance) scientific direction of the theory of self-organization, formulating the principles of self-organization, acting on all structural levels of matter. A modern scientific paradigm that combines systemic knowledge about nature and man, the functioning of complex systems, matter and spirit, on the methodological basis of which a substantially new picture of the world is created. The technique provides a person with more opportunities for self-development within the framework of sociocultural norms. The task of education in this context is to attract the individual to the social and humanistic path of his possible development [6].

Interactive education is effective and based on the following principles:

- direct participation of each participant - the teacher organizes the educational process in such a way that each applicant is an active seeker for ways of solving the problem or task posed to him;
- mutual informational and spiritual enrichment - the educational process is organized in such a way that education applicants can exchange information;
- student-centered learning - the teacher takes into account the personal educational interests of each applicant.

Features of interactive education [6]:

1. The educational process is organized in such a way that almost all applicants are involved in the learning process, they have the opportunity to think and express their own thoughts. The joint activity of applicants in the process of learning, mastering educational material means that everyone makes their own special contribution and exchanges knowledge, ideas and activity methods. This happens in an atmosphere of benevolence and mutual support, which allows not only to gain new knowledge, but also develops cognitive activity, translates it into higher forms of cooperation.

2. The main methodological foundations of interactive education:

- careful selection of working terms, educational, professional vocabulary, conventional concepts;
- a comprehensive analysis of specific practical examples of managerial and professional activities, in which applicants perform different role functions;
- keeping by all education applicants a continuous visual contact with each other;

- performing at each lesson one of the educational functions of the leader, initiating a discussion of the educational problem;
- active usage of technical teaching aids, including slides, films, videos, video clips, an interactive whiteboard, with the help of which educational material is illustrated;
- constant support by the teacher of active intragroup interaction, relieving tension;
- prompt intervention of the teacher in the course of the discussion in the event of unforeseen difficulties, as well as in order to explain the provisions of the curriculum that are new to the listeners;
- intensive use of individual lessons (homework of a creative nature) and individual abilities in group lessons;
- interaction implementation in the regime of strict observance of the norms, rules, rewards (punishments) for the achieved results formulated by the teacher;
- training in decision making in conditions of strict regulations and the presence of an element of information uncertainty.

3. Interactive learning involves:

- regular updating and usage of electronic educational and methodological publications;
- usage of modern multimedia teaching aids for conducting training sessions;
- formation of a video library with lecture courses and business cases;
- conducting classroom lessons in real time via the Internet, when applicants and teachers have the opportunity not only to listen to lectures, but also to discuss certain topics, participate in debates, etc.

The educational process, based on the usage of interactive teaching methods, is organized taking into account the involvement of all applicants in the group without exception. Joint activity means that everyone makes their own special individual contribution, during the work there is an exchange of knowledge, ideas, methods of activity. Individual, pair and group work is organized, project work and role-playing games are used, work with documents and information sources is carried out. Interactive methods are built on the principles of interaction, activity, reliance on group experience, mandatory feedback. An environment of educational communication is created, characterized by openness, interaction of participants, equality of their arguments, accumulation of common knowledge and the possibility of mutual assessment and control.

It is important for a teacher who implements interactive teaching methods in professional activities to clearly understand the purpose of each of them. There are many classifications of interactive teaching methods. For example, Figure 3 shows the classification of interactive education methods developed by Lyudmila Karamushka [4, pp. 18-27].

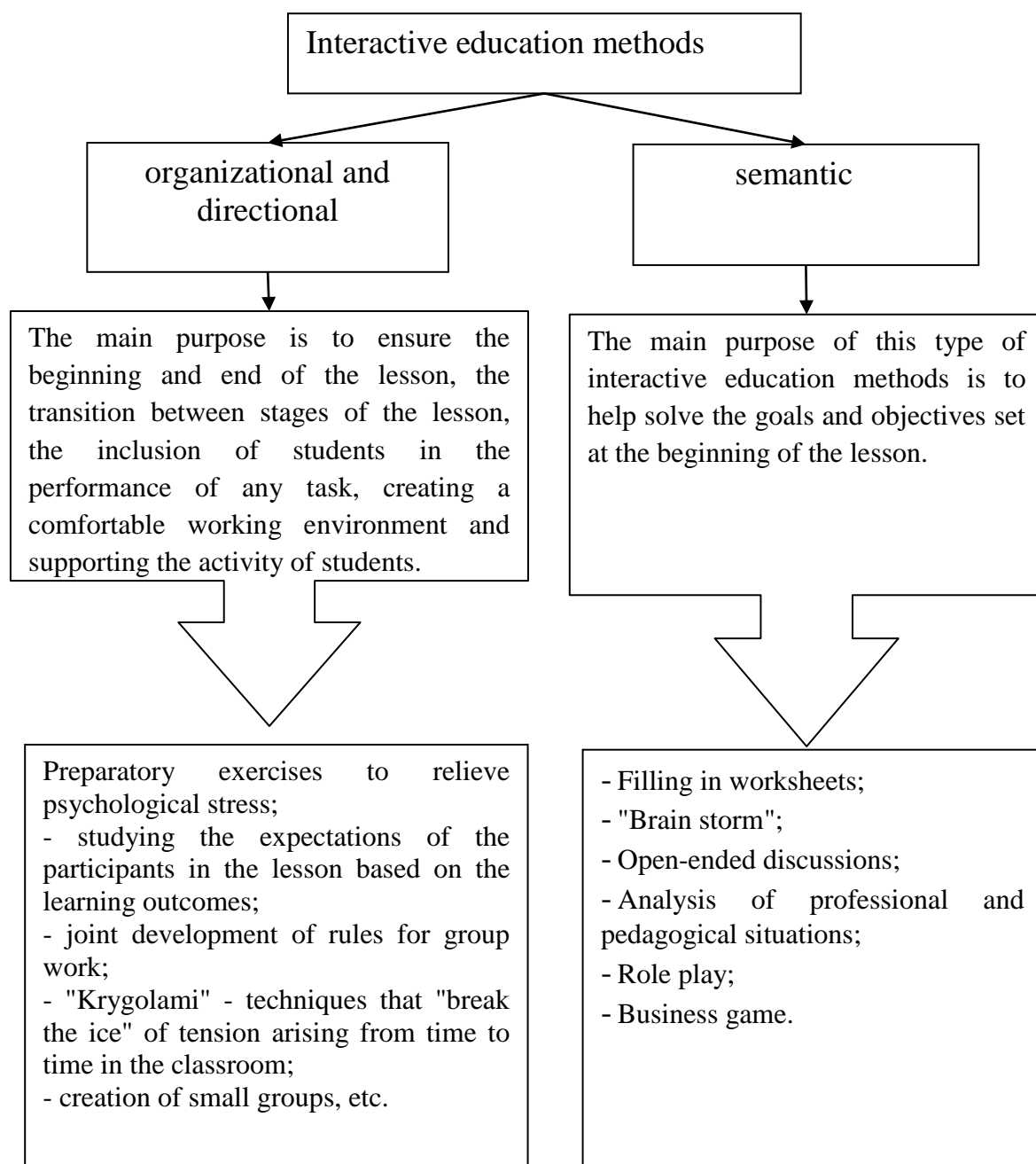


Fig. 3 Classification of interactive education methods by L. Karamushka

Also, an attempt to classify interactive education methods was undertaken by many domestic teachers: L. Vavilova, T. Dobrynina, E. Golant, O. Golubkova, V. Guzev and others.

G. Kharkhanova classifies interactive education methods based on the formation of conflict motivation and dividing it into three groups, depending on the range of possibilities: interactive education methods with a wide, medium and narrow range of possibilities.

One of the well-known classifications of interactive education methods is the classification developed by E. Golant, which for the first time classifies teaching methods according to the involvement of applicants in the educational process. She

divides all interactive methods into passive and active. Passive methods of learning are called by her "non-labor methods of ready-made knowledge", active methods - "intensive, active-labor" [1].

Also noteworthy is the classification by O. Golubkov, A. Prilepo, who classify interactive education methods based on their communicative functions, dividing them into 3 groups (Figure 4).

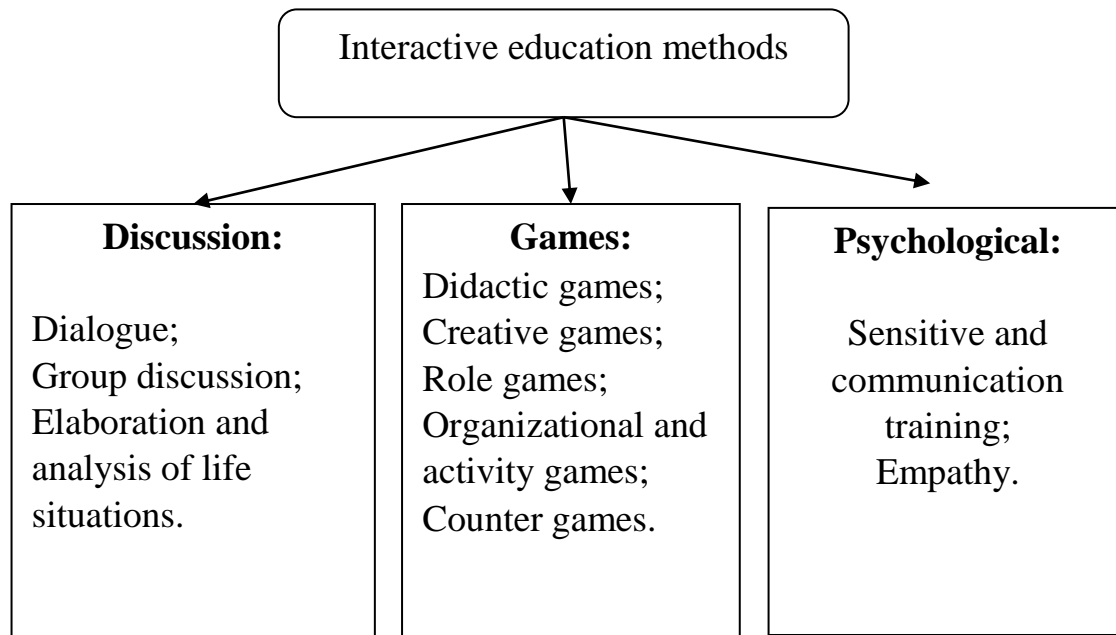


Fig. 4 Classification of interactive education methods by O. Golubko, A. Prilepo

A similar classification of interactive education methods was developed by T. Panina and L. Vavilova, who divide interactive teaching methods into three groups:

- discussion (dialogue, group discussion, analysis of situations in practice);
- game (didactic creative games, including business, role-playing games, organizationally activity games);
- training (communication training, training of sensitivity) [3].

Conclusions. The modern development of the educational system is impossible without the introduction and usage of interactive education methods in teaching. After all, they allow applicants to present educational material in a visual and verbal form. Interactive methods bring the greatest effect for education applicants when integrated in the process of studying the educational component. In combination with traditional types of educational work, higher efficiency is achieved in the process of training future specialists.

Література:

1. Водопьянова Ю. Активные методы обучения подростков как одна из форм личносно ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе: на материале естественнонаучных дисциплин: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2005. 23 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Авт. укладач Н. П. Наволокова. 2-ге вид. Х.: Вид. група «Основа», 2014. С. 71.

3. Каліка В. В. Класифікація інтерактивних методів. Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2009. https://ua-referat.com/%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%85_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%96%D0%B2_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F

4. Кіндрат І. Інтерактивні методи в системі підвищення фахової майстерності педагогів / Вихователь-методист дошкільного закладу: щомісячний спеціалізований журнал. Київ: ТОВ «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку-Україна» № 6. 2012. С. 18-27.

5. Коленечко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. Спб.:КАРО, 2004. 368 с.

6. Методические рекомендации по проведению занятий с применением активных и интерактивных форм обучения. https://etrp.wmo.int/pluginfile.php/25894/mod_resource/content/2/%D0%90%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%B8%20%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%8B%20%D0%B8%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf.

7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: Вид. А.С.К., 2004. 192 с.

References:

1. Vodop'janova, Ju. (20050). Aktivnye metody obuchenija podrozkov kak odna iz form lichnostno orientirovannogo podhoda v uchebno-vospitatel'nom processe: na materiale estestvennonauchnyh discipline [Active methods of teaching adolescents as one of the forms of personality-oriented approach in the educational process: on the material of natural sciences]: *Extended abstract of candidate's thesis*. М [in Russian].

2. Navolokova, N. P. (2014). *Enciklopedija pedagogichnih tehnologij ta innovacij [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]*. Н.: Vid. grupa «Osнова» [in Ukrainian].

3. Kalika, V. V. (2009). *Klasifikacija interaktivnih metodiv [Classification of interactive methods]*. L'viv: L'vivs'kij nacional'nij universitet imeni Ivana Franka Retrieved from https://ua-referat.com/%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%85_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%96%D0%B2_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F [in Ukrainian].

4. Kindrat, I. (2012). Interaktivni metodi v sistemi pidvishhennja fahovoï majsternosti pedagogiv [Interactive methods in the system of improving the professional skills of teachers]. *Vihovatel'-metodist doshkil'nogo zakladu - Educator-methodologist of preschool institution*, 6, 18-27 in Ukrainian].

5. Kolenechko, A. K. (2004). *Jenciklopedija pedagogicheskij tehnologij [Encyclopedia of pedagogical technologies]*. Spb.:KARO [in Russian].

6. Metodicheskie rekomendacii po provedeniju zanjatij s primeneniem aktivnyh i interaktivnyh form obuchenija [Methodical recommendations for conducting classes with the use of active and interactive forms of learning]. (n.d.). *etrp.wmo.int*. Retrieved from https://etrp.wmo.int/pluginfile.php/25894/mod_resource/content/2/%D0%90%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%B8%20%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%8B%20%D0%B8%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf [in Ukrainian].

7. Pometun, O., Pirozhenko, L. (2004). *Suchasnij urok. Interaktivni tehnologii navchannja [Modern lesson. Interactive learning technologies]*. Kiïv: Vid. A.S.K. [in Ukrainian].

UDC 378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-28-35](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-28-35)

Bilonozhko Nataliia Elikovna Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Foreign Languages Department, Taras Shevchenko national university of Kyiv, Volodymirska St., 60, Kyiv, tel. (044) 239-33-02, e-mail: natalia--bilon@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-3192-5615>

SOME ASPECTS OF THE ESP QUALITY OF TEACHING IN THE PROCESS OF INTERNATIONALIZATION

Abstract. The focus of the article is on the process of internationalization of the ukrainian universities and the role of English for specific purposes which is considered as a platform for developing Key Competences for Lifelong Learning 2021. It is underlined that the international component of competence-oriented education requires new and innovative forms of English for specific purposes teaching and learning. That is why the participation of ESP teachers in the international projects, one of which is English for Universities British Council Ukraine and Ministry of Education and Science of Ukraine, is of great importance. It is emphasized that such projects have the great influences upon the quality of education in general and ESP teaching in particular, enhance using of the new methods of the professional language competence development. The definitions of ESP as well as its absolute and variable characteristics have been analyzed. This analyses has brought to the conclusion that Needs Analyses is the cornerstone of English for Specific Purposes. Needs Analyses Questionnaire as one of the most appropriate research tools to define learners' needs, should be designed in accordance with five specific groups among which is target situation analysis, as well as, objective versus subjective needs analysis, linguistic and discourse analyses. The effectiveness of using Needs Analyses Questionnaire is exemplified by the results of 5-year-study of the students needs influence of the participation in Academic mobility programs. These results created a valuable bases for the further curriculum design where the students' prospective professional needs, their needs in terms of language skills and some deficiencies in this area had been taken into account. It was concluded that the systematic review of students' needs analyses maintains and improves the quality and efficiency of the educational process. Sharing teaching experience while participating in the international educational projects widens ESP teaching horizons, gives a solid background for building strong quality assurance system as a key to provide high-quality education.

Keywords: internationalization, quality of education, language competence, English for specific purposes, Needs analyses

Білоножко Наталія Еліковна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Київського національного університету імені Тараса Шевченка, вул. Володимирівська 60, м. Київ, тел.: (044) 239-33-02, e-mail: natalia--bilon@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-3192-5615>

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ

Анотація. У центрі уваги статті – процес інтернаціоналізації українських університетів та роль англійської мови за професійним спрямуванням, яка розглядається як платформа для розвитку ключових компетентностей в умовах безперервної освіти - 2021. Підкреслено, що міжнародний компонент компетентісно-орієнтованої освіти вимагає інноваційних підходів до викладання англійської мови за професійним спрямуванням. Участь викладачів у міжнародних освітніх проектах, таких як "Англійська мова для університетів" від Британської ради в Україні та Міністерства, освіти і науки України, має велике значення, оскільки сприяє підвищенню рівня якості освіти загалом і викладання англійської мови за професійним спрямуванням зокрема. Проаналізовано визначення англійської мови за професійним спрямуванням та її абсолютні і змінні характеристики. Було обґрунтовано, що аналіз потреб студентів є наріжним каменем викладання англійської мови за професійним спрямуванням. Підкреслено, що анкета для аналізу потреб є одним із найбільш відповідних дослідницьких інструментів для визначення потреб студентів і має бути розроблена відповідно до п'яти основних груп: аналіз цільової ситуації, аналіз об'єктивних та суб'єктивних потреб, лінгвістичний та дискурсивний аналізи. Ефективність використання анкети аналізу потреб підтверджується результатами 5-річного вивчення впливу участі студентів в програмах академічної мобільності на їхні потреби у навчальному процесі з іноземної мови. Ці результати створили цінну основу для подальшої розробки навчальних програм, де було враховано перспективні професійні потреби студентів та їхні потреби у розвитку мовних компетентностей. Зроблено висновок, що систематичний аналіз потреб студентів підтримує та підвищує якість та ефективність навчального процесу. Обмін викладацьким досвідом під час участі в міжнародних освітніх проектах розширює горизонти викладання англійської мови за професійним спрямуванням, дає міцне підґрунтя для побудови потужної системи забезпечення якості освіти.

Ключові слова: інтернаціоналізація, якість освіти, мовна компетентність, англійська мова за професійним спрямуванням, аналіз потреб

Introduction. The system of Higher education in Ukraine undergoes valuable transformations as a result of intensive process of internationalization. According to M. Stepko, there are four driving forces under the influence of which transformations

occur. The first one is the growth of education needs; the second is the diversification of types of higher educational institutions; the third is the impact of information and communication technologies in all aspects of learning; the fourth is globalization, which affects how we teach, learn, study, explore and communicate [3].

This opinion is supported by J. Knight, who underlines that international, intercultural and global dimension are three terms that are intentionally used as a triad. These three terms complement each other and together depict the richness in the breadth and depth of internationalization [10].

Internationalization of higher education is a process of systematic integration of the international component into educational, research and public activities of higher education institutions. International cooperation in the sphere of education has become an important tool of achieving the higher standards in quality of education, defining and developing competences that are challenging for the young generation.

According to European Proposal for a Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning there have been identified eight key competences needed for personal fulfilment, a healthy and sustainable lifestyle, employability, active citizenship and social inclusion:

- Literacy
- Multilingualism
- Numerical, scientific and engineering skills
- Digital and technology-based competences
- Interpersonal skills, and the ability to adopt new competences
- Active citizenship
- Entrepreneurship
- Cultural awareness and expression [18].

To develop such students' competences it is necessary to provide high-quality education for them, to facilitate their mobility throughout Europe.

First of all the developed foreign-language communicative competence of the future specialist is the key to successfully overcoming the barrier in the further professional communication, as well as a source of mutual understanding between business partners and their productive business cooperation. It is noteworthy that competence-oriented education requires new and innovative forms of English for specific purposes teaching and learning, the development and implementation of which currently involves the international component.

Internationalization of higher education in Ukraine reveals the new English for specific purposes dimension. The Law of Ukraine "On Higher Education" states that the main directions of international cooperation of universities are participation in international educational and scientific programs, the creation of joint educational and scientific programs with foreign higher educational institutions, scientific institutions and organizations [1]. In this context one should mention the British Council English for Universities project that contributes into the process of internationalization of the universities, quality of education in the field of ESP teaching.

According to Simon Williams, this project is one of the flagship programmes,

achieving positive, transformational and sustainable change in the quality of teaching and learning of English in higher education institutions, and in the level of English, so that university teaching staff can fully participate in international exchange and collaboration, and students can graduate with more employable skills and greater ability to read the world around them. (5, p.11)

The Teachers of Foreign Language departments of 21 Ukrainian universities enhance their professional skills through a variety of activities and trainings within the framework of the English for Universities project, including:

ATE (Academic Teaching Excellence aimed at improving English Skills at delivering lectures and practical classes on specialist subjects through English as medium of instruction);

EAP (English for Academic Purposes - Improving English Language Teaching Abilities for Academic Purposes for Masters Students);

CiVELT (English for Specific Purposes) – the skills improvement in ESP teaching;

ESP Module Design - Improvement of professional skills in Module design, creating ESP programs;

English for Academics - Improving the skills of writing scientific articles, developing thematic presentations.

Considering the language competence of future specialists the special attention should be paid to CiVELT as it covers different areas of ESP teaching and encourages to have deeper insight into its methodology.

English for Specific Purposes. The ESP problems, the development of foreign language communicative professional competence have been considered in the works of A. Waters, T. Hutchinson, T. Dudley-Evans, K. Westerfield, O. B. Tarnopolsky, O. G. Polyakov, O. P. Bekonya, V. D. Borschovetska, A. I. Gordeeva, T. M. Korzh, G. A. Grinyuk, T. M. Kameneva, O. P. Petrashchuk, O. M. Sereda and others.

The definitions of English for Specific Purposes are different. According to Rod Bolitho and Richard West, who are experts UK consultants in English for Universities project, ESP is a branch of English language teaching (ELT) concerned with teaching the language needed for a particular purpose. It is divided into English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP) (5, p.7). The emphasis upon ‘the language needed for a particular purpose’ is also in the definitions of A. Waters, T. Hutchinson and T. Dudley-Evans. Many researchers considering the characteristics of Dudley-Evans’ definition of ESP, emphasized on its absolute and variable characteristics, namely:

Absolute Characteristics of ESP:

- ESP is designed to meet specific needs of the learners.
- ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves
- ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.

Variable Characteristics of ESP:

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation.
- It could, however, be for learners at secondary school level ESP is generally designed for intermediate or advanced students.
- Most ESP courses assume some basic knowledge of the language system.

These characteristics highlight a) ESP connection with the disciplines that future specialists study as their major, b) the age (adult learners mainly) and their level of English, c) the appropriate methodology. However the first point of Absolute Characteristics deals with specific needs of the learners, that can be defined using Needs Analyses questionnaire.

Needs Analyses in ESP is considered to be the cornerstone of English for Specific Purposes. (Simion Minodora Otilia) as well as a key stage in the entire educational process from the determination of aims and objectives to the development of materials. (R. West)

The term 'needs analyses' has been understood differently along the time. At the initial stages of ESP (the 1960s and early 1970), needs analysis consisted in assessing the communicative needs of the learners and the techniques of achieving specific teaching objectives [14]. On the basis of the survey, it was found that the understanding of the process of learning materials' study by the teachers and the textbook authors did not always coincide with those that students performed. Furthermore, the amount of material they had learned at the lesson was not adequate to the amount of material having been planned by a teacher. Consequently, the natural reaction of the researchers such as J. Rubin, A. Wenden, R. Oxford, A. Chamot, J. O'Malley was to focus on the learners, their ways of learning a language, that were understood as strategies [12, 13, 15]. So in the 1980s the focus of the teachers and researchers began to be directed upon the way the learners acquired knowledge, what made a learner to be successful, what were the strategies of good language learners. It was natural that also the focus of needs analysis was turned towards the learners' preferred learning styles and strategies [11]. R. West described five types of Needs Analyses Approaches (target situation analysis, deficiency analysis, strategy analysis, means analysis, language audits), where the learning strategies are incorporated into it [15]. Nowadays the idea of learning strategies, learning styles, the ways of strategic competence formation is highly developed as well as understanding of needs analyses became more complex so they have different aims and different implementation but both contribute to learner-centered approach.

The aim of strategic competence development is the improvement of students' language progress using different learning strategies such as metacognitive, cognitive, memory, social and affective ones.

The aim of Needs Analyses is to gather information about the learners at defining the target situation and environment of studying ESP (Simion Minodora Otilia, 2015).

Duddley-Evans and St. John (2009) identified eight components of Needs Analysis and organized them into five groups such as:

1) target situation analysis and objective needs analysis (e.g. tasks and activities learners will use English for;

2) linguistic analysis, discourse analysis, genre analysis, i.e. knowledge of how language and skills are used in the target situations;

3) subjective needs analysis, i.e. learners' wants, means, subjective needs - factors that affect the way they learn (e.g. previous learning experiences, reasons for attending the course, expectations)

4) present situation analysis for the purpose of identifying learners' current skills and language use;

5) means analysis, i.e. information about the environment where the course will run [6].

All these components should be taken into account while designing Needs Analyses questionnaire, which is considered to be one of the most appropriate research tools to define learners' needs. Answering the questions of it students are encouraged to analyse the learning process, materials, future job skills and so on. As experience shows such insight into their study motivates students, widens their understanding of the learning process, raises self-confidence and responsibility for their own study. All these factors lead to the development of students autonomy that gives them the opportunity to operate successfully in the learning environment.

The following table exemplifies it by presenting 5-year-study of influence of the students participation in Academic mobility projects based on the results of *Needs analyses* questionnaire and the way they have been solved in the teaching process:

Table 1

Students' needs and their solutions in the teaching context			
№	Faculty	Needs	Solutions
1.	Faculty of Physics	Motivation letter	Module in writing was extended and included CV, motivation letter, cover letter, letter of interest.
2.	Faculty of Physics	To study more the pronunciation of math formulas	Together with the students math formulas chart was made up; subject teachers reviewed it and added some more formulas.
3.	Faculties of Physics, Chemistry, Institute of High technologies.	To be prepared to take part at the international conferences	1) 2015 - sharpening of students presentation skills through conducting conference simulation in the classroom with the second year students; 2) 2016, 2017 - real-life conferences for all the students of the faculty; 2018, 2019 - conferences of the students for three

- | | | |
|---|---|---|
| | | faculties;
2019, April 22 – the first students conference
“Science in my life” devoted to the International
Earth day.
2019 May – autonomous conference in
Astronomy organized by the students who took
part in the 2015 conference.
2021 - on line Earth Day conference with more
than 80 students participated in it. |
| 4. Faculty of
Chemistry | Transcript of
records
translation | The bank of the samples of different documents
has been created on the bases of Mobility office
consultations; the list of subjects has been made
up by the students, subject teachers and English
teachers. |
| 5. Faculties of
Physics and
Chemistry | To learn more
about Nobel
Laureates | The lessons of Nobel Prize organization have been
used and listening exercises have been developed. |

The results obtained from the students responses’ analyses present a valuable bases for the further curriculum design where the students’ prospective professional needs, their needs in terms of language skills and some deficiencies in this area will be taken into account. In addition, analysing the students’ needs and determining the objectives of the language course enables teachers to use effectively this powerful tool in their professional context, achieving excellence in teaching.

So, Needs analysis in ESP is the step in developing the curriculum content, methods of teaching, materials design. It leads to inhancing learners’ motivation and success in foreign language professional communicative competence development. The international context of sharing teaching experience, participation in English for Universities project widens ESP teaching horizons, gives a solid background for transformatonal change in ESP curricular design.

Conclusions. The process of internationalization in Ukraine deals with the new demands to the quality of higher education, especially in the formation of language competence as one of the constituences to develop effectively the Key Life Competences of 2021. It stimulates the appearance of new educational projects and creates an international environment for English for specific purposes teacher training. In this context ESP curriculum design based on Needs Analyses is of great importance to develop skills and competences of the students that will help them operate successfully at the labour market.

References:

1. Zakon Ukraïni «Pro vishhu osvitu» [The Law of Ukraine "On Higher Education"].(n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
2. Kozievs'ka, O. (2012). Strategii internacionalizacii vishhoï osviti: mizhnarodnij dosvid ta ukraïns'ki perspektivi [Strategies of internationalization of higher education: international experience and Ukrainian prospects]. *Vishha shkola - Higher school*, 7, 30–39 [in Ukrainian].

3. Stepko, M. (2013). Svitovi tendencii rozvitku sistem vishhoi osviti ta problemi zabezpechennja jakosti j effektivnosti vishhoi osviti v Ukraïni [World trends in the development of higher education systems and problems of ensuring the quality and effectiveness of higher education in Ukraine]. *Vishha shkola - Higher school*, 7 [in Ukrainian].
4. Stankevich, I. V. (2015). Sutnist' i ponjattja «jakist' vishhoi osviti» v suchasnih umovah rozvitku [The essence of the concept of "quality of higher education" in modern conditions of development]. *Economic Annals-XXI - Economic Annals-XXI* Retrieved from http://soskin.info/userfiles/file/2015/9-10_2015/Stankevych.pdf [in Ukrainian].
5. Bolitho R., West R. (2017) Internationalization of Ukrainian Universities/ R. Bolitho and R. West ; British Council, Ukraine, English for Universities Project. - K. : Сталь. - 130 p.
6. Dudley-Evans, T., and M. J. St John (2009), *Development in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*, Cambridge: CUP.
7. Dudley-Evans T. (2001). English for specific purposes. In: Carter, R., Nunan, D. (Eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages* / T. Dudley-Evans. – Cambridge University Press, Cambridge, 2001, 131–136.
8. European Proposal for a Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning./ Available at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-keycompetences-lifelong-learning.pdf>
9. Gatehouse Kristen. Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. / Available at: <http://iteslj.org/Articles/GatehouseESP.html>
10. Knight J. (2015). Updating the definition of Internationalization. / *International Higher Education*. Available at: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7391/6588>
11. Mohammadi V., Mousavi N. (2013). Analyzing Needs Analysis in ESP: A (re) modeling./ *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*. Vol. 4 (5).
12. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. - Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers.
13. O'Malley, J; Chamot, A (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
14. Otilia Simion Minodora, (2015) Needs Analysis in English for specific purposes / *Annals of the „Constantin Brâncuși” University of Târgu Jiu, Economy Series, Issue 1, volume II* / Available at: [http://www.utgjiu.ro/revista/ec/pdf/2015-01.Volumul %202/08_Simion.pdf](http://www.utgjiu.ro/revista/ec/pdf/2015-01.Volumul%202/08_Simion.pdf)
15. Rubin, Joan. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*. 9 (1): 41–51.
16. West R. (1994). State of the art article - needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27, 1-19
17. Westerfield K. (2010) An Overview of Needs Assessment in English for Specific Purposes. *Best Practices in ESP ETeacher Course* / K. Westerfield. – University of Oregon.
18. Why are key competences and basic skills important?. / Available at: https://ec.europa.eu/education/policies/school/key-competences-and-basic-skills_en

UDC 371.14.07

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-36-47](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-36-47)

Grigorieva Natalia Anatoliivna assistant of the department of preschool education, Berdyansk State Pedagogical University, str. Schmidt, 4, Berdyansk, 71100, tel.: 0951816204, e-mail: grigorjeva00@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7650-4577>

Fedorova Svitlana Oleksandrivna 1st year graduate student of Department of Preschool Education, Borys Grinchenko Kyiv University, str. Boulevard-Kudryavska, 18/2, Kyiv, 04053, tel.: 0973165455, e-mail: 15.svitlana.07@gmail.com

Honchar Nataliia Petrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, str. Proskuriv Underground, 139, Khmelnytskyi, 29013, tel.: 0977263214, e-mail: nataly_gonchar@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-1367-0022>

INNOVATION OF PRESCHOOL EDUCATION: FOREIGN PRACTICES AND DOMESTIC EXPERIENCE OF THEIR IMPLEMENTATION

Abstract. The academic paper studies the foreign practices and domestic experience of their implementation in the process of innovation of preschool education as one of the important structural elements in the system of preschool educational institutions of Ukraine. It has been established that ensuring the proper functioning of the field of preschool education is considered as one of the priority state objectives, as an important structural element of providing quality educational services. The statements of scientists concerning the components of the quality of preschool education have been analysed. The management of the quality of preschool education on the basis of national standards and regulatory support has been investigated. The Concept of education development for the period 2015-2025 and the State standard of preschool education have been analysed. It has been established that modern pedagogy reconsiders the issues of upbringing, education and development of personality from the standpoint of analysis of the new social-cultural situation, modern requirements for the personality formation and taking into account the integration of world and domestic science. It has been determined that the main foreign practice in the process of innovation of preschool education is the Montessori Method. It has been revealed that the main principles of the pedagogical process according to Montessori methodology are as follows: availability of a special set of didactic material, availability of rules in Montessori environment, special training of the teacher, freedom of choice, error control, children - active participants

in the learning process, maximum independence, and lack of grades and lack of competitive motive. It has been found that more than 20 000 schools around the world are currently using the Montessori methodology for children from birth to 18 years old. It has been investigated that the following methods are used in foreign practice of innovation of preschool education, namely: video modelling technique, direct instruction technique, visual cues technique, technique with symbolic games, feedback training technique, random learning technique, model of so-called peer learning, model of psychological and pedagogical support and language training.

Ключові слова: preschool education, preschool educational institutions, innovation, child.

Григор'єва Наталя Анатоліївна асистент кафедри дошкільної освіти, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, 71100, тел.: 0951816204, e-mail: grigorjeva00@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7650-4577>

Федорова Світлана Олександрівна аспірант 1 курсу кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: 0973165455, e-mail: 15.svitlana.07@gmail.com

Гончар Наталія Петрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013, тел.: 0977263214, e-mail: nataly_gonchar@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-1367-0022>

ІННОВАТИЗАЦІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНІ ПРАКТИКИ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ЇХ ВПРОВАДЖЕННЯ

Анотація. У статті досліджуються зарубіжні практики та вітчизняний досвід їх впровадження в процесі інноватизації дошкільної освіти як один із важливих структурних елементів в системі закладів дошкільної освіти України. Встановлено, що забезпечення відповідного функціонування галузі дошкільної освіти розглядається як одне з пріоритетних державних завдань, як важливий структурний елемент забезпечення якісних освітніх послуг. Проаналізовано твердження науковців щодо складових якості дошкільної освіти. Досліджено управління якістю дошкільної освіти на основі національних стандартів та нормативно-правового забезпечення. Проаналізовано Концепцію розвитку освіти на період 2015-2025 років та Державний стандарт дошкільної освіти. Встановлено, що сучасна педагогіка переосмислює проблеми виховання, освіти та розвитку особистості з позицій аналізу нової соціокультурної ситуації, сучасних вимог до формування особистості та з урахуванням інтеграції світової та вітчизняної науки. Розглянуто методикау Монтесорі. Визначено, що

принципами педагогічного процесу за методологією Монтессорі є наступні: наявність спеціального комплексу дидактичного матеріалу, наявність правил роботи в Монтессорі-середовищі, спеціальна підготовка педагога, свобода вибору, контроль помилок, діти – активні учасники процесу навчання, максимальна самостійність, відсутність оцінок та відсутність змагального мотиву. Встановлено, що в даний час понад 20 000 шкіл у всьому світі використовують методику Монтессорі у роботі з дітьми від народження до 18 років. Досліджено, що в зарубіжній практиці інноватизації дошкільної освіти застосовуються наступні методики: техніка відео-моделювання, методика прямих інструкції, методика візуальних підказок техніки з символічними ігровими, методика тренінг зі зворотним реагуванням, техніка «випадкового навчання», модель так званого «навчання ровесників ровесниками», модель психолого-педагогічного супроводу та мовного тренування.

Ключові слова: дошкільна освіта, заклади дошкільної освіти, інноватизація, дитина.

Problem statement. Assessing the effectiveness of the activities of preschool educational institutions and the quality of the preschool educational services provided is of particular importance, forasmuch as this component is considered as the main target function of the preschool education system around the world. The implemented and functioning programs for securing the quality of preschool educational services, defined in the provisions of the national policy in the field of preschool education, have a positive impact on the development of the preschool educational sector. The main tendency in the improvement of the preschool education system lies in shifting the priority from the maximum savings in public expenditures in the provision of preschool educational services to the maximum efficiency of using the resources involved, where this approach is relevant for preschool educational institutions in Ukraine.

In modern conditions, the progressive development of the state is impossible without constant improvement of the preschool education system, the provision of which is carried out by employees in the field of preschool education. The principal and defining objectives of preschool educational institutions at the current stage of modernization and innovation of the preschool education system in Ukraine are as follows: creating appropriate conditions for children in order to receive preschool education, ensuring the effectiveness of a personality-oriented educational system, implementation of the principles of democratization, humanization and individualization, integrative pedagogical process in preschool education, which in turn will contribute to the timely formation and comprehensive development of a vitally competent personality of the child, formation of his physical and psychological readiness for a new social role. Consequently, it is important to evaluate foreign practices and domestic experience in their implementation in the process of innovation of preschool education.

Analysis of recent studies and publications on the problem. The issue of innovation in preschool education based on foreign practices and domestic experience of their implementation is studied by a small number of scholars. In particular, scientific works are devoted to the legal regulation of preschool education in Ukraine (T.O. Lukina, H.A. Hryshchenko); methodologies for assessing the quality of preschool education (H.V. Bodrenko, E. M. Korotkov), approaches to child rearing (N.M. Tarasova, V. Oguz, M. Toran, S. Atli, M. Korkmaz, T. Tastepe, V.H. Dmytriieva, M. Montessori), best practices in preschool education (L.M. Follari), socialization of children with autism (S.D. Rogers), the procedure for teaching in preschool institutions (B. Thompson), where these studies are devoted to assessing the quality of preschool education based on foreign practices that have influenced the innovation of preschool education and ensuring the effective operation of preschool educational institutions.

Formulation of the objectives of the academic paper. The purpose of the academic paper lies in investigating the evaluation of foreign practices and domestic experience of their implementation in the process of innovation of preschool education. In order to achieve the purpose outlined, the following objectives have been identified, namely: in general, to analyse the quality of preschool education in Ukraine in the context of European integration processes; to analyse foreign practices of innovation of preschool education. In the course of the research, general scientific and special research methods have been used, including as follows: analysis and synthesis, comparison, generalization and system-structural analysis.

Presentation of the main material. The proclamation by Ukraine of the vector for European integration has prompted the necessity to determine the principles, methods and procedures for implementing European norms and rules of economic management. Taking into account that education is a defining element of the existence and evolution of the nation, the formation of transformational processes in this area has become a matter of time. In advanced countries, particular attention is paid to the transformation of the preschool education system, which under the influence of scientific, technological and social progress should respond quickly to changes and adapt accordingly [1].

Reforming the education system in Ukraine has significantly affected the country's preschool education system, including the education and quality management system. Leading researchers, characterizing a preschool educational institution (hereinafter referred to as PEI) as an integral dynamic system, propose to consider the quality of the educational process as a purposeful, integrated and coordinated interaction of the monitoring and controlled subsystems in order to achieve the greatest compliance of the parameters of functioning, development of the educational process and its results to the relevant requirements (Figure 1).

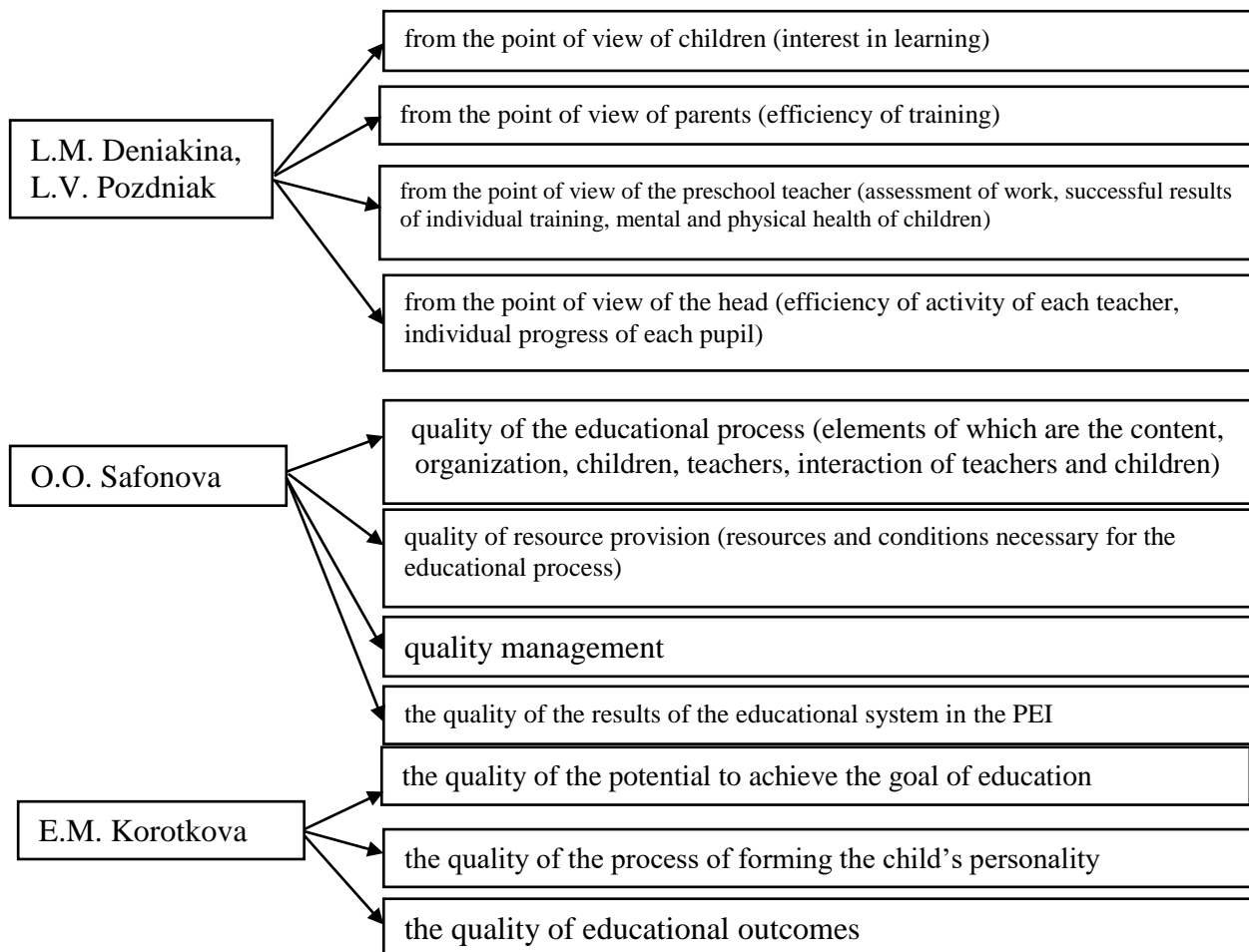


Fig. 1. Statements of scientists on the components of the quality of preschool education

Notes: compiled by the author based on sources: [2, p. 1; 3, p. 24; 4, p. 53].

Consequently, the quality of education in the PEI is the result of the activities of the collective, which is determined by the following aspects, namely: the implementation by the child in the PEI of his right to individual development in accordance with age capabilities and abilities; organization of a high-quality pedagogical process in the PEI (regime, choice of programs and technologies, provision of benefits, a system for improving the professional growth of preschool teachers through various forms of methodological work, etc.); creation of high-quality conditions in the healthcare facility (educational environment focused on the inherent value of preschool childhood; positive microclimate in the team; a system for stimulating high-quality work, creative orientation of the team of PEI and its leader; focus on educational needs and requests of the family; systematic collective discussion of the state of the educational process and adoption of competent management decisions) [2, p. 2].

The issue of creating quality conditions for teaching children in accordance with their abilities and interests is proclaimed in the Convention on the Rights of the Child (1989), the European Social Charter (1996), the Constitution of Ukraine and the laws of Ukraine "On Education" [1], "On preschool education" [5], and a number of

bylaws. Prospects for the development of education and ways to implement it are outlined in the Concept of Inclusive Education in Ukraine [6]. Along with this, a number of relevant documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine identify strategic areas of activity aimed at implementing the Concept outlined [7, p. 109].

In order to integrate Ukraine into the European educational space, the Concept of Education Development for the period 2015-2025 has been developed and introduced; it contains a number of objectives to be implemented for the first level of education - preschool education (Figure 2) [8].

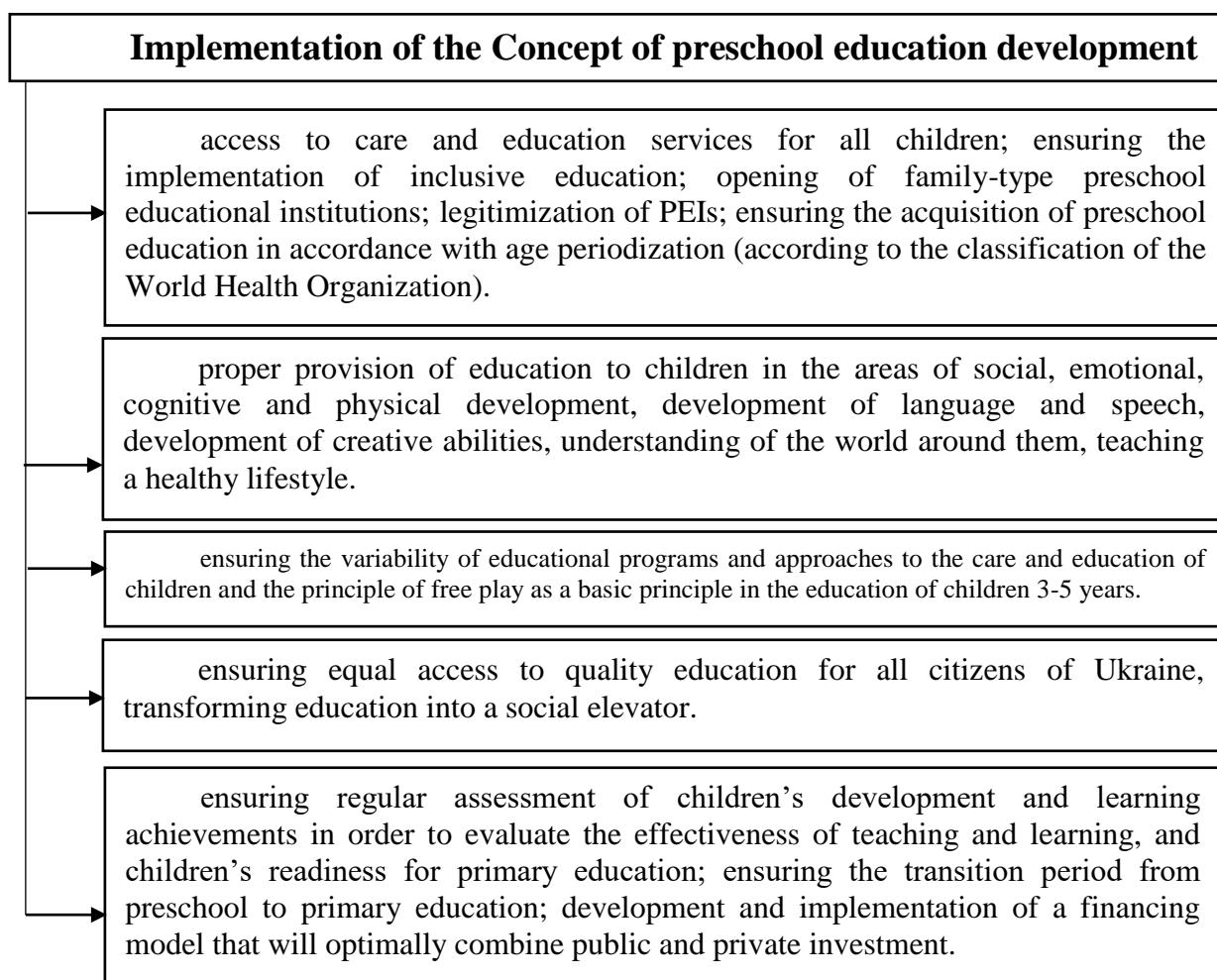


Fig. 2. Implementation of the Concept of preschool education development for the period 2015-2025

Notes: compiled by the author based on source: [8].

Along with this, the government has approved a new version of the State Standard of Preschool Education dated 21.12.2020, protocol №12 / 1-2, which sets requirements for mandatory competencies and educational outcomes of preschool children (6 (7) years), and the conditions under which positive results can be obtained in accordance with international quality standards of education. This standard aims to ensure the preservation of the inherent value of preschool childhood; establishing the features and requirements for the level of development, education and upbringing of the child;

insurance of continuity between preschool and primary education [9].

In this regard, modern pedagogy reconsiders the issues of upbringing, education and personal development from the standpoint of analysis of the new social-cultural situation, modern requirements for the formation of personality and taking into account the integration of world and domestic science. The Italian pedagogue Maria Montessori occupies a special place in the humanistic pedagogical movement (1870-1952). According to the decision of UNESCO, the name of M. Montessori was included in the list of teachers, consisting of only four people who had determined the course of pedagogical thinking in the twentieth century.

Currently, there are kindergartens and child development centers all over the world operating according to the Montessori system. She managed to bring her original theory of free education and development to the technological level and successfully put it into practice. An interesting innovation of M. Montessori was the destruction of the traditional classroom - lesson system and the creation of a new, unique learning process based on the recognition of each student's right to independence, an individual pace of work and mastering knowledge, skills and abilities in a non-standard way [10].

This approach arose in an attempt to improve the cognitive levels of underdeveloped children focused on sensory education and ensured that children with special needs were more successful than normally developed children studying according to other methods [11; 12]. Its subsequent implementation with typically developed children and the positive achievements obtained at the same time became the basis for its further development, being widespread [13]. In this regard, the Montessori approach has been influential in the practice of teachers for over a hundred years [14].

Maria Montessori connects all these features with the concept of "developing environment" [15]. In this environment, all didactic materials were divided by Maria Montessori into zones, including as follows: the sensory zone, which is responsible for the development of feelings; mathematical, containing materials for the development of mathematical abilities; speech, aimed at language development, materials on space education, the central idea of which is the knowledge of a person in all his diversity and complexity; and a household (economic) area containing materials necessary for exercises in practical life. Within each zone, the material is arranged according to the principle from simple to complex. Each material is designed for a certain level of complexity; however, all together they are interconnected and form a single whole [16].

According to the viewpoint of Montessori, the materials should be used in accordance with the child's anthropology and intended to help in learning about the world and spiritual formation through the appropriate age of development of the child's motility and sensory, the so-called key to the world. In Montessori pedagogy, the central place is given to the child with his individual needs, which play an auxiliary didactic role. The preschool teacher should encourage the initiative and support the ideas of the child when completing tasks from different educational sections [17].

The pedagogical process in the center of development is based on the principles reflected in Figure 3. Currently, more than 20 000 schools around the world use the Montessori Method to work with children from birth to 18 years old. For the period

of more than 100 years of the Montessori system, millions of parents around the world have chosen this approach to education for their children, initiating the establishment of thousands of schools. This, in turn, means that a steady social demand is observed for a paradigm change in the education system [10].

Basic principles of pedagogical process according to Montessori methodology
Availability of a special set of didactic material. The didactic environment should be fully represented; it should meet the needs of children of the selected age group. Materials should be freely available to children, have a clear logic of construction, and meet all the conditions of the Montessori environment. This principle ensures the comprehensive development of the child in all areas of mental activity; maximum efficiency of mastering the tasks set in the materials; interpenetrating logic of Montessori environment construction, when work in one didactic zone maximally promotes more efficient work in another zone.
The presence of rules for working in the Montessori environment makes it possible to teach children to follow the rules of cleaning after themselves, working on rugs, quietly moving around the classroom, respect for the freedom of another child. Adherence to this principle implies accustoming to order; ability to organize one's workplace; ability to use space rationally; ability to be responsible for one's own choice; the need to complete the action; development of socially adaptive skills and respect for the rights of others and much more.
Special training of the teacher allows children mastering the material as quickly and efficiently as possible, makes it possible to gradually master the skills; development of accuracy of perception, concentration of attention; development of the child's memory and the ability to work according to the model; development of logic.
Freedom of choice is implemented in practice by giving the child the right to choose activities, regulate one's own mental activity, independently determining the moments of change of activity and its duration.
Control of mistakes is intended to provide the possibility for the child to see the mistake on his own and to correct it without the help of an adult, which contributes to the formation of adequate self-esteem, the development of the child's search activity, initiative, and self-control.
Children are active participants in the learning process. This principle lies in creating a motivational environment in which children prepare messages on various topics and tell them to their peers. This provides an opportunity for the child to develop self-confidence, independence; meet the need for a sense of significance; to develop the child's cognitive activity, love of learning and the ability to ask questions and answer them, helps prevent fear of public speaking.
Maximum independence contributes to the child's self-confidence, determination.
The absence of assessments teaches the child to adequately assess his own activities; to be independent of someone's assessment; to form a positive image of one's "I"; work with materials only because the child is really interested, not because of fear of punishment or the desire to get a positive assessment.
The absence of competitive motive is one of the stimuli for self-development and self-fulfilment: "I-yesterday" and "I-today", not "I in comparison with others", contributing to the formation of positive self-esteem, favourable image of "I", self-sufficiency, and confidence in the child.

Fig. 3. Basic principles of the pedagogical process according to the Montessori methodology

Notes: compiled by the author based on source: [10].

Scientific investigations on the innovation of preschool education, namely innovative approaches to interaction with children differentiate models of psychological and pedagogical support depending on the definition of target behaviour that should be acquired by the child in the process of corrective interaction [18, p. 400]. In general, the focus is increasingly not on corrective interaction on the part of adults as initiators and facilitators in the paradigm of education, but on the role of the child's peers and their positive impact on the formation of children's social skills. This model of so-called peer-mediated strategies is determined by the ways and to what extent peers influence the formation of the child's personality, who teach him constructive models of social behaviour based on a positive emotional climate. Under such conditions, the function of teachers - mentors is shifted towards "pedagogical management" [18, p. 403]. That is, the role of preschool teachers is mainly to properly organize and correct, if necessary, the strategy of "teaching peers by peers". The function of educators and psychologists lies in teaching peers how they can interact with other children in such a way that it helps achieve the desired effect of socialization. It is possible to involve peer - mentors for purposeful pedagogical interaction with children both in the paradigm of preschool and school education, and in the organization of the child's extracurricular life.

Special attention in the approaches is given to the techniques of "incidental teaching", which in the works of researchers [18; 19] are outlined as pedagogical methods in speech therapy, occupational therapy, etc. The use of "incidental teaching" opportunities involves the use of natural learning opportunities by teachers, therapists, and parents. In particular, for children, according to the age characteristics of psychophysiological development, playing becomes the central learning tool, which not only gives pleasure and positive emotions, but also develops social skills. In the course of the game it is easier to model and consolidate the desired variant of the social reaction in a native way. "Incidental teaching" during the game enhances children's attempts to behave in the desired way and trains the desired patterns of behaviour.

Another trend in the innovation of preschool education is the correction of the basic response (pivotal response training, PRT), or training with feedback. In the course of applying this technique, a certain model of the child's behaviour is considered as central, basic. Changing the underlying behaviour is believed to affect changing other behaviours without specifically targeting it. Thus, by adjusting the basic model, it is possible to achieve rapid corrections of others – the derived models. It is appropriate to combine this type of technique with symbolic play techniques and language training techniques. This makes it possible to train and expand the child's target skills, enhance positive reactions and reduce the child's dependence on the adult mentor, proportionally increasing the skills of independent social behaviour.

The method of visual cuing system, which is based on the script-fading procedure, is also effective. This is a technology of behavioural analysis that can be used to teach speech and social communication skills, especially for interacting

children with autism. A script is a word, phrase, or sentence written or recorded on audio media that is used as a model to train communication skills. The main goal of the script fading procedure lies in increasing the number of unscripted social interactions that the participants make during fading and disappearance of a fixed script. When children with autism learn to accurately convey fixed scripts, such scripts disappear, while the number of unrecorded social interactions should increase systematically with the subsequent introduction and subsequent disappearance of fixed scripts. Unrecorded social interactions are defined as expressions other than fixed primary scripts, more than just the use of other temporal forms, such as: verbs, conjunctions, articles, prepositions and pronouns used by a child with special educational needs in the process of speech.

Along with this, in order to increase the social interactions of children in pedagogical practice, video-modelling techniques and direct instruction procedures are actively used [19, p. 451].

Therefore, the priority direction of state preschool education is the formation of a mechanism for state management of the quality of preschool education, the mandatory components of which are the national system for monitoring the quality of preschool education, the introduction of the institution of independent assessment of the obtained results of the functioning of preschool education, etc. The introduction of European standards of quality of preschool education in PEIs of Ukraine should promote continuity between preschool and primary education in the implementation of child development prospects [20, p. 84].

Conclusions and prospects for subsequent studies. On the basis of the conducted research, it is possible to come to a conclusion that in the context of the intensification of the European integration processes of the innovation of preschool education on the basis of foreign practices and domestic experience, their implementation is becoming increasingly important. Ensuring the appropriate functioning of the education sector is considered as one of the priority state objectives, as an important structural element of providing high-quality preschool educational services.

It has been established that the method developed by M. Montessori remains relevant around the world; the system of didactic materials used within the framework of this method contributes to the creation of a favourable developmental environment and the creative development of subjects of educational process. The Montessori system helps fully individualize the process of upbringing, learning and education, and, thus, make it painless for the child's personality.

The importance of the development of the preschool education sphere and a consistent state preschool educational policy focused on obtaining a qualitatively new result in the field of preschool education, has been established, which would correspond to the conditions and tendencies of the world educational society and generally accepted international and European standards in this area. The results of the research can be used to improve preschool education in the context of European integration processes; consequently, this will stimulate innovation and educational

activities and increase the level of educational services and improve the current quality of preschool education based on the application of foreign practices on innovation in preschool education.

References:

1. Besh L.V., Dmytryshyn B.Ja., Besh O.M., Jaskevych O.I., Macjura O.I. (2017). Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, available at: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
2. Bodrenko, H.V. (2018). Upravlinnia doshkilnoiu osvitoiu orhanizatsiieiu v suchasnykh umovakh yak faktor efektyvnosti osvity ta vykhovannia. [Management of a preschool educational organization in modern conditions as a factor in the effectiveness of education and upbringing]. *Zapytannia doshkilnoi pedahohiky*. №2. pp. 1-3 [in Russian].
3. Korotkov, E. M. (2009). *Upravlinnia yakistiu osvity. [Education quality management]*. M: TTs Sfera, 139 p. [in Russian].
4. Pozdniak, L.V., Liashchenko, N.M. (2000). *Upravlinnia doshkilnoiu osvitoiu. [Preschool education management]*. M. 432 p. [in Russian].
5. Pro doshkilne osvitu: Zakon Ukrainy vid 11.07.2001 r. №2628-III. // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, available at: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> [in Ukrainian].
6. Kontsepsiia rozvytku inkliuzyvnoho osvity v Ukraini: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.10.2010r. № 912. // Vidomosti MON Ukrainy, available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontsepsii-rozvitku-inklyuzivnogonavchannya> [in Ukrainian].
7. Lukina, T.O., Hryshchenko, H.O. (2018). Vplyv suchasnykh zmin pravovykh norm na rozvytok inkliuzyvnoho osvity v haluzi doshkilnoi ta zahalnoi serednoi osvity v Ukraini. [Influence of modern changes in legal norms on the development of inclusive education in the field of preschool and general secondary education in Ukraine]. *Visn. NADU. Serii "Derzhavne upravlinnia"*. №4 (91). pp. 106-115 [in Ukrainian].
8. Kontsepsiia rozvytku osvity Ukrainy na period 2015-2025 rokiv. (2014). Proekt. Available at: <http://osvita.ua/news/43501/> [in Ukrainian].
9. Ofitsiinyi sait MON. (2021). Available at: <https://mon.gov.ua/ua> [in Ukrainian].
10. Tarasova, N.M. (2016). Aktualnist metodu M. Montessori u suchasni osviti. [Relevance of the M. Montessori method in modern education]. *Visnyk Tahanrozkoho instytutu imeni A. P. Chekhova*. № 1. pp. 182-189 [in Russian].
11. Oguz, V., Koksak Akyol, A. (2006). Montessori approach in child education. *Journal of Cukurova University Institute of Social Sciences*, vol. 1(15), pp. 243-256. [in English].
12. Toran, M. (2011). Examination effects of Montessori method on children's concept acquisition, social adaptation, and fine motor skills. Doctoral dissertation, Gazi University, Ankara, Turkey [in English].
13. Follari, L. M. (2007). Foundations and best practices in early childhood education: History, theories, and approaches to learning. Columbus, OH: Pearson Merrill. [in English].
14. Atli, S., Korkmaz, M., Tastepe, T., Koksak Aksoy, A. (2016). Views on Montessori approach by teachers serving at schools applying the Montessori Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 66, pp. 123-138, available at: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.7> [in English].
15. Dmytriieva, V. H. (2009). Metodyka rannoho rozvytku M. Montessori. [Method of early development M. Montessori] /V.H. Dmytriieva. M. [in Russian].
16. Montessory, M. (2006). Mii metod. [My method] / M. Montessori. I. AST [in Russian].
17. Montessori, M. (2007). Antropolohiia. [Anthropology] /M. Montessori. M. [in Russian].
18. Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, vol. 30(5), pp. 399-409 [in English].

19. Thompson, B. (2019). The Effects of Behavior Skills Training and Self-Monitoring on Paraprofessionals Use of Incidental Teaching Procedures in a Preschool Classroom. *All Graduate Plan B and other Reports*, vol. 1406. [in English].

20. *Modernizatsiia derzhavnoho upravlinnia ta yevropeiska intehtatsiia Ukrainy.* (2013). [Modernization of public administration and European integration of Ukraine]: nauk. dop. / Avt. kol.: Yu.V. Kovbasiuk, K.O. Vashchenko, Yu.P. Surmin ta in.; za zah. red. d-ra nauk z derzh. upr., prof. Yu.V. Kovbasiuka. K.: NADU, 120 p. [in Ukrainian].

UDC: 378.147.091.21:378.811:316.624.2(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-48-57](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-48-57)

Hrachova Inna Volodymyrivna Ph.D. in Philology, Senior Researcher, Senior Scientific Officer, Department of Research and Organization, National Academy of the National Guard of Ukraine, Zakhysnykiv Ukrainy sq., 3, Kharkiv, Ukraine, 61000, tel.: 050-403-1983, e-mail: innagrachovav@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4022-1719>

Nikonenko Oleh Viktorovych Senior Assistant of the Chief, Department of Research and Organization, National Academy of the National Guard of Ukraine, Zakhysnykiv Ukrainy sq., 3, Kharkiv, Ukraine, 61000, e-mail: nikon2999@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0003-0689-2030>

Kupriienko Yuliia Ihorivna Assistant Chief, Department of Research and Organization, National Academy of the National Guard of Ukraine, Zakhysnykiv Ukrainy sq., 3, Kharkiv, Ukraine, 61000, <http://orcid.org/0000-0002-7450-3263>, e-mail: yliakupriienko@gmail.com

DEALING WITH BEHAVIOURAL PROBLEMS AND THE WAYS OF THEIR SOLVING WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. The paper investigates students' behavioural problem in higher educational establishments and aims to find appropriate ways of its solution. The purpose of the research is to investigate some samples of students' difficult behaviour and find the ways how to deal with it. In the article the references devoted to the topic of difficult students' behaviour have been analyzed. The research covers mostly the practical side of this issue. For that purpose empirical methods of research have been used: experiments, observational methods. Nowadays students are considered to be difficult and have deviant behaviour and consequently must be punished for that. The idea of our approach is that teachers can not solve the problem with the help of punishment. For the research a range of experiments has been conducted. As the experience shows the punishment does not improve the situation even worsens. So the only way to solve the problem is to treat these students with respect as people but with some peculiarities in their behaviour. It can be concluded that the following methods of dealing with difficult behaviour are efficient: to make students think in a responsible way, use sense of humour and respect in complicated situations, cooperate with students as close as possible, provide them choice even for their punishment, allow behaviour that can not be stopped, gradually assign responsibility and leadership, display a personal concern every day, value every student equally, not label students as 'good' or 'bad' ones, emphasize that you do not

like student's misbehavior, not them. For the punishment and rewards teacher must find the balance between rewards and sanctions, trying to persuade them to "get better than you were yesterday", praise students when they study and behave well, focusing on the effort and the strategy they used.

Keywords: behavioural problems, challenging students, conduct, deviant behaviour, difficult students, educational process, society.

Грачова Інна Володимирівна кандидат філологічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник науково-організаційного відділу, Національна академія Національної гвардії України, майдан Захисників України, 3, м. Харків, 61000, e-mail: innagrachovav@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4022-1719>

Ніконенко Олег Вікторович старший помічник начальника науково-організаційного відділу Національна академія Національної гвардії України, майдан Захисників України, 3, м. Харків, 61000, e-mail: nikon2999@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-0689-2030>

Купрієнко Юлія Ігорівна помічник начальника науково-організаційного відділу, Національна академія Національної гвардії України, майдан Захисників України, 3, м. Харків, 61000, <https://orcid.org/0000-0002-7450-3263>, e-mail: yliakuprienko@gmail.com

ПОВЕДІНКОВІ ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ РІШЕННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. У статті розглядається проблема поведінкових проблем студентів у вищих навчальних закладах. Ми не можемо виключити складних студентів із навчального процесу, тому викладачі повинні ефективно працювати з ними. Отже, метою статті є дослідити деякі зразки складної поведінки студентів у вищих навчальних закладах та знайти шляхи боротьби з нею. У статті проаналізовано джерела літератури, присвячені темі складної поведінки студентів. Дослідження присвячене практичній стороні цієї проблеми. Для цього були використані емпіричні методи дослідження: експерименти, методи спостереження. В українській освітній системі студенти зі складною поведінкою вважаються девіантними і, отже, за це повинні бути покарані. Ідея нашого підходу полягає в тому, що покарання - це не вирішення проблеми. Для дослідження було проведено ряд експериментів. Як показує досвід, покарання не покращує ситуацію, а навіть її погіршує. Тож єдиний спосіб вирішити проблему - налагодити добрі відносини з цими студентами та відноситися з повагою до них як до решти членів групи, але з певними особливостями в їхній поведінці. Можна прийти до висновку, що наступні

методи роботи із девіантною поведінкою є найбільш ефективними: навчити студентів мислити відповідально, використовувати почуття гумору, поважати студентів навіть у складних ситуаціях, тісно співпрацювати зі студентами, давати можливість обирати покарання для себе, дозволяти проявляти поведінку, яку неможливо зупинити, демонструвати особисту зацікавленість кожного дня, відноситися до всіх студентів однаково, не розділяти студентів на «поганих» та «гарних», наголошувати на тому, що вам не подобається саме їхні поведінка, а не особистість. Щодо покарань і заохочень викладач має знайти баланс, намагаючись переконати їх бути сьогодні кращими ніж учора, заохочувати студентів, коли вони вчаться та поведуться добре, фокусуючись на їх зусиллях.

Ключові слова: девіантна поведінка, навчальний процес, поведінка, поведінкові проблеми, складні студенти, суспільство.

Formulation of the problem. In higher educational establishments while dealing with groups of students teachers encounter with students' difficult behaviour. Students disobey teachers and authorities in general, do not respect their group mates. Definitely these students can not be excluded from the group and educational process. But what can be done and how should teachers react to such conduct? Challenging behaviour of students is increasingly recognized as a serious, worldwide public concern. In order to solve the problem of difficult behaviour, it is necessary to investigate what the difficult/ deviant conduct is and examine various definitions of this term. Recent theoretical developments have revealed that deviant behavior is an unacceptable behavior or action that is appropriate for social and cultural norms. "An individual with this behavior deviates from what is truly acceptable in the society or what is expected in a normal pattern" [1]. "A specific standard behavior is called norms in which people are supposed to act in a predictable manner. Deviant behavior is a violation of this norm although it can be interpreted in many ways as social norms are different from one culture to another" [1]. Kowalski [2] states that difficult behaviour or "classroom incivilities" can include: lateness or leaving early, inappropriate cellphone and laptop usage in class, side conversations, disregard for deadlines, grade grubbing, sniping remarks, cheating. They can cause consequences such as: "distracting other students and instructor in class, reducing student participation, lowering other students' and instructor's motivation in or out of class, affecting fairness in grading, feeling disrespected as a fellow learner or authority figure" [2].

In order to deal successfully with such students it is necessary to look into the real reasons for their conduct. Among the main causes of "difficult" students' behaviour Sally L. Kuhlenschmidt and Lois E. Layne [3] consider: physical ones (using drugs, medication, illnesses, fatigue, discomfort, vision and hearing problems), emotional challenges (loss, maturity, attention seeking, redirected aggression), environmental factors (norms for conduct, class size, culture, task, routine and stimulation). Scientists state that deviant actions can have different

functions and purposes and sometimes are used by people in order to assert their individuality and identity to show themselves as personalities. Behaving deviantly people can rebel against society norms. Analysing the literature devoted to the topic of the students' behavioural problems mostly theoretical articles describing classifications of types and reasons of deviant conduct have been found. In publications this type of students' conduct is mostly called "difficult" or "challenging" and only the most inadequate acts to social norms – "deviant". A number of authors have made an attempt to find the tips and rules to help teachers deal with the problem. But it must be admitted that in spite of some useful tips mentioned in these articles that mostly deal with secondary school pupils there are not any real examples of students' misbehaviour and appropriate ways out. Moreover, the rules used abroad do not always suit the Ukrainian reality so it is necessary the experience of foreign methodologists to be adjusted to the higher educational system in Ukraine.

Consequently, **the purpose of the article** is to investigate some samples of students' difficult behaviour in higher military educational establishments, find the ways dealing with it. For that purpose empirical methods such as experiments, observational methods have been used in the research. Taking into account the experience of the predecessors it can be concluded that the reasons of deviant/difficult behaviour can be more serious that they seem. So if the reasons of students' deviant behaviour are known it is easier to find the ways for solving this social problem, keeping in mind that they have internal conflict between the traits of character which do not conform to the rules of the society.

Analysis of recent research and publications. A large number of alternative approaches have been developed over the last few decades. So in order to find the ways of solving the problem of deviant behaviour the main approaches have been reviewed. Dr. Allen Mendler, an American scientist, educator and creator of the Discipline with Dignity method of classroom management in his article suggests that for dealing with difficult students teachers must "grow closer" to them – "somehow, some way, form a relationship" [4].

But sometimes even such measures do not help while dealing with "difficult" students. In some cases these students are uncontrollable in the educational process. They disobey teachers and behave in an eccentric way: they talk aloud with group mates, walk across the class without permission, do not do the tasks suggested by the teacher. Furthermore they can chat in social networks, take pictures or make video clips with other students and the teacher, use illiterate words.

As a base of experiments of the study the 'Discipline with Dignity' approach developed by Dr. Richard Curwin and Dr. Mendler has been taken. According to it responsible thinking, sense of humour, cooperation, providing choices, allowing behaviour that can not be stopped, mutual respect, and shared decision making are the steps for improving students' behaviour.

Similarly, in Chapter Dealing with Challenging Students in Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems Boynton mentions the following tips for

teachers: “gradually assign responsibility and leadership, display a personal interest daily, value the student, despite the inappropriate action, provide the student with choices” [5].

Shalaway’s methods have been used while conducting the experiments: to identify the reasons of behaviour; be positive when dealing with difficult students; speak to a student about his or her behaviour in private; “focus on recognizing and rewarding acceptable behavior”; do not label students as ‘good’ or ‘bad’ ones; teach students academic, personal and social skills; listen to the students attentively, underline that you do not like student’s misbehavior, not them [6]. Another important finding was that “the balance between rewards and sanctions, in both policy and practice, is a useful touchstone of a school’s approach to maintaining good standards of behaviour. Where schools lay the emphasis on rewards the best results are found” [7].

For the research several experiments have been held. The first part of experiments is devoted to students` behavioural problems concerning discipline. For this purpose two students of different groups (age of 17-18) with difficult behaviour have been selected. Both groups have problems with discipline, atmosphere and the level of knowledge of English (E). Permanent noise and talks during double periods are destroying basic conditions for sufficient learning. Teachers are nervous and desperate while having lessons with these groups. The second part of experiments deals with a group of cadets (aged 19 to 23) who are in frustrated and depressed psychological state. The third part of experiments has been conducted to determine what ways of punishment and rewards are the most effective.

Results and Discussions. *Part 1. Experiment 1. Assigning leadership.* Different types of strategies and methods have been used to deal with student A. There have been three steps: aggressive measures, friendly measures, constructive measures. Step 1. While cheating during the test Student A. was told that his work was not be accepted. Nevertheless he continued cheating and at the end of the lesson he brought the work to the teacher. When the work was not accepted he left the classroom without saying anything. From that moment he started behaving in even more disrespectful way ignoring the teacher (PhD, the head of department). In order to solve the problem the teacher turned to the dean’s office. The dean talked to the student about his behaviour but it did not give any results. Then the other ways to solve this problem were suggested: moving him to another group, trying to expel him from a dormitory where he lived, gathering some negative facts about his actions. He refused to attend another group and became even more eccentric. Despite all the mentioned steps the student’s behaviour did not change.

Step 2. The decision to talk to him personally as a friend was made. He told the teacher about his parents and grandparents who were highly-educated people but tried to limit him as a personality. It could be concluded that he wanted to show that he was an adult person and consequently be treated like to a grown-up. It was an ice-breaking moment. But in the class there was still the same problem – he talked and misbehaved.

Step 3. Then drastic measures were taken: he was suggested being a teacher in a

group. He sat next to the teacher at the teacher's desk, read the tasks instead of the teacher, corrected mistakes which were made by the group mates, gave marks at the end of the lesson. He was slightly corrected and lead by the teacher but in general he was given as much freedom to act as it was possible. The reaction of the group was quite positive. They were excited with this experiment. It was the first lesson in this group which was quiet, really controlled. Analysing what had happened the conclusion was made that with his «deviate» behaviour he was trying to make people respect and accept him as an adult person. Since then there were no problems any longer. He could be asked to help the teacher and he did it with pleasure and respect.

Experiment 2. Giving responsibilities. Student D. behaved in even more eccentric way. Once he ate his test paper, he spoilt group mates' glasses for tea degustation task and tried to smoke in a class. Threatening and speeches were useless. It was obvious that with the help of his misbehaviour he was trying to attract attention to his personality. Nevertheless despite his “challenging” actions he was always ready to help the teacher. So the decision was made to involve him in charity activity for an orphanage that needed help. He organized a group of friends to help. Being there he was seen in a different way as a positive person eager to help, who dealt with children so easily and positively. His eccentric way of behaviour disappeared, he behaved correctly and tactfully. At the end of the event he was shown respect and was thanked for the help. Since that time the atmosphere in the class has improved. The teacher paid attention to his positive traits without avoiding the negative ones, but treated them as normal for this very person. It must be admitted that at the end of a year he had a real progress in studying and behaving.

Part 2. One more problem that we can encounter with in the teaching process is students' passive conduct and depressive state. Dr. Mendler notes that teachers “need to be more demonstrative in showing the caring that is in our hearts. Make it a top goal to be a cheerleader for your students, particularly those students whose actions make others want to turn away from them” [4].

Experiment 3. In military establishments there are the groups of cadets who are demotivated, frustrated and even depressed. It is known that there is the biggest number of suicides among soldiers that's why teachers must be very attentive to the “alarm signals”. At the lessons teachers often hear the cadets' thoughts that life is hard and senseless. Cadets participate in class work without any enthusiasm. Dr. Mendler focuses that “watching ‘difficult’ students pursue knowledge that interests them is an exciting, dynamic experience. The idea of learning being ‘fun’ may be a new concept for them. Help them grow their ‘learning is fun’ muscle while also helping them understanding there are different ‘kinds’ of fun as well” [4].

While teaching English teachers can use various grammar games, creative tasks which motivate cadets to speak, imagine situations, create some stories. Not serious topics can make cadets feel even more relaxed. It is important to make them study but it is more crucial to be their elder friend to make them study more effectively.

Once while checking the home task – to write a scary story – various quite expected stories about ghosts, devil, witches, Grim Reapers were heard. One cadet

read his story which wasn't actually a story. He wrote down his anxious depressive maniac thoughts about his hatred towards people and his will to kill everybody. Everyone in the group who heard that story was alarmed. It was a signal for the teacher for analyzing his behaviour in progress during the year.

The usefulness of social networks while dealing with such problems must be admitted. In his profile the last posts were rather destructive even rude though the previous ones were friendly and peaceful pictures with his family. Teachers who had classes with his group admitted his depressive state and one of them remembered he was talking about some problems with his family. It was obvious that he was getting through hard times. So there were several ways to follow. Firstly to report about some suggestions to the officers, secondly, leave it all as it is, thirdly, talk to him personally. The last variant was chosen.

The teacher spoke to the cadet saying that he was worrying about his psychological state. He was astonished. He said that it was the first person who really took care about it. He confessed that he was having some problems but he assured that he had enough courage to deal with them and thanked for the concern. Some days after that he asked the teacher to read the book of his poetry. He turned out to be a thoughtful young man-philosopher with deep thoughts and ideas. After personal communication his mood changed, he started smiling and being friendlier. Later the officers who were responsible for this group said that he had been having troubles with his father. So it can be admitted that personal touch while dealing with difficult behaviour is efficient.

Part 3. In the research there have been several experiments concerning rewards and punishment. Teachers have got used to putting marks so much that often miss an opportunity to talk with students about their success and failures. But if you do not praise and comment on students' every more or less significant achievements they will not know whether they are making progress or not. "Get your kids to understand that "getting better than you were yesterday" is the daily standard of success. Great teachers make it between hard and impossible for their students to fail: "Don't ever expect me to give up on you and never give up on yourself." Praise them when they do well, with your focus being on the effort and the strategy they used", according to Dr. Mandler's theory [4].

Experiment 5. The first-year cadet started studying in the academy with a very low level of knowledge of English, but she worked hard, asked questions if she did not understand anything. She was progressing continuously. As the reward it was chosen her efforts to be praised and the officers to be informed about her success in her presence. It was the best reward for her and as a result she tried her best. Her entrance level was low satisfactory mark (E), in a half of a year she made progress up to a good mark (C).

Experiment 6. A five-year cadet was completely silent at the beginning of the year. When he was asked a question he did not say a word, just smiled. During the first test he was sitting doing nothing. The teacher came up to him and tried to help. He was encouraged to do the first task. He did it. Then he did all the tasks correctly

by himself even better than his group mates did it. The teacher expressed admiration about the cadet`s success. After this he started studying, did home tasks, participated in class work, he tried to answer my questions and asked his questions about grammar and translation of the words, asked for some additional tasks and grammar books, worked at the blackboard with enthusiasm. It was noticed that he could learn spelling of words quite easily and wrote word dictations well. He started progressing gradually, always being praised for all his more or less successful work.

Experiment 7. For the experiment we used creative kinds of punishment that can improve the situation, save a good image of a teacher, encourage students to be broadminded and help them learn English. For example, a student does not do the home task. Of course teachers can give a long speech how badly he has acted and how important home task is or can just put a bad mark. But is not it the easiest and the most useless means of punishment? Thus it was offered to the students to choose different variants of punishment for them: for example, learning a poem (e.g. “To be or not to be”), making a video where they explain some grammar rules, doing dozen of additional exercises, putting an unsatisfactory mark in the register or just telling their officers about breaking the discipline. Teachers must be democratic and flexible even in these aspects. So when a cadet asked to write his own poem and learn it instead of learning a proposed one, he was allowed doing it and did it perfectly. Another cadet was so inspired that offered to help him make the rhyme better. Besides the cadets who chose to make video clips showed much creativity and inspiration as well. It is proved that punishment can be joyful and pleasant if it is creative and democratic.

Conclusion. Summing up the results of the experiments, it can be concluded that all aggressive steps that were taken to solve students` behavioural problems were useless, moreover they made the situation worse. The only way to improve it is to take democratic measures and respect every student in the class.

Difficult economical and psychological conditions have influence on the youth in the destructive way. Teachers must remember that they do not only teach, but also bring up, help, look into the students` personality. In classroom teachers also play the role of psychologists, tutors, mentors and elder friends. Teachers often encounter with insufficient students` psychological state and can not avoid this serious problem nowadays. Difficult students in our educational system are the “odd men out”. It is considered that they have deviant conduct and consequently must be punished for that. The idea of the approach is that punishment is not the solving of the problem. As the experience shows that the punishment does not improve the situation at all even makes it worse. So the only way to solve the problem is to encourage students/cadets to help teachers and treat them as normal people but with some peculiarities in their behaviour. Only paying maximum attention to their positive sides and traits of character such as responsibility, kindness, intelligence, charisma, etc. we can achieve our educational goal – to help a student develop into a well-educated person and a well-qualified specialist. Students can study well they just require a particular individual approach though it needs much time, patience and

efforts. Although teachers must be positive, notice and emphasize all the positive aspects of the learning process of every student, some restrictions and punishment for breaking important rules can not be avoided.

Summing up we can conclude that the following methods of dealing with difficult behaviour are efficient: to make students think in a responsible way, use sense of humour and respect in complicated situations, cooperate with students as close as possible, provide them choice even for their punishment, allow behaviour that can not be stopped, gradually assign responsibility and leadership, display a personal concern every day, value every student equally, not label students as 'good' or 'bad' ones, emphasize that you do not like student's misbehavior, not them. For the punishment and rewards teacher must find the balance between rewards and sanctions, trying to persuade them to "get better than you were yesterday", praise students when they study and behave well, focusing on the effort and the strategy they used. Further research of the topic can be connected with the development of new progressive methods for dealing with deviant behaviour in higher military educational establishments under the conditions of emergency or the martial law.

References:

1. Vitaro, F., Brendgen M., Larose S., Tremblay R.E. Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 2005; 97: 617–629. [in English].
2. Kowalski, R. M. (2003) *Address Problematic Student Behavior*. Retrieved from <https://www.cmu.edu/teaching/design/teach/teach/problemstudent.html>. [in English].
3. Kuhlenschmidt, Sally L., Layne, Lois E. *Strategies for Dealing with Difficult Behavior* (n.d.) Retrieved March 03, 2021, from <https://www.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@stsv/@swd/documents/doc/uow068340.pdf>. [in English].
4. Mendler, A. *6 Strategies For Dealing With 'Difficult' Students*. (n.d.) Retrieved April 06, 2018, from <https://www.teachthought.com/pedagogy/growing-closer-to-your-most-challenging-students/>. [in English].
5. Boynton, M., Boynton, Ch. *Dealing with Challenging Students. [Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems]*. (n.d.) Retrieved May 23, 2021, from <http://www.ascd.org/publications/books/105124/chapters/Dealing-with-Challenging-Students.aspx>. [in English].
6. Shalaway, L. *25 Sure-Fire Strategies for Handling Difficult Students. Learning to Teach...Not Just for Beginners: The Essential Guide for All Teachers*. (n.d.) Retrieved April 08, 2018, from <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/25-sure-fire-strategies-handling-difficult-students/>. [in English].
7. Irish National Teachers` Organisation. *Managing Challenging Behaviour Guidelines for Teachers*. (n.d.) Retrieved February 21, 2021, from <https://www.into.ie/ROI/Publications/ManagingChallengingBehaviour.pdf>. [in English].
8. Dix P. 10 tips for teachers in managing pupil behaviour. (n.d.) Retrieved March 12, 2021, from <https://www.theguardian.com/society/joepublic/2010/feb/09/pupil-behaviour-management-tips> [in English].
9. Linsin, M. *The 7 Rules Of Handling Difficult Students*. (n.d.) Retrieved March 24, 2021, from <https://www.smartclassroommanagement.com/2011/04/23/7-rules-of-handling-difficult-students/>. [in English].
10. Ponomarenkova, Ye., Rabiga, V. Kenzhebekovab, I., Aidarbek, Yessaliyevc, A., Kulahmet, Moldabekb et al. *Pedagogical Research Methods of Training in Higher Educational*

Establishments: A Comparative Analysis IEJME // *Mathematics Education*, Vol. 11, NO. 9, 2016, 3221-3232. [in English].

11. Wali Rahman Nasib Dar, Two angles of overqualification-the deviant behavior and creative performance: The role of career and survival job. Retrieved April 08, 2021, from <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0226677#> [in English].

УДК 378. 013+370.711

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-58-68](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-58-68)

Алексєєва Світлана Володимирівна доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки, Національна академія педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52-д, м. Київ, 04053, тел.: (044) 481-37-71, e-mail: sv-05@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-8132-0465>

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Анотація. Профільна школа є одним із ключових напрямів модернізації та удосконалення системи освіти, що передбачає індивідуалізацію навчання здобувачів освіти відповідно до їх освітніх потреб, нахилів, здібностей, орієнтації на професійний вибір, на майбутню професію. Концепція Нової української школи декларує засади особистісно-орієнтованої моделі освіти, у рамках якої профільна школа орієнтована на розвиток здібностей старшокласників, максимально враховує їх потреби та інтереси, на практиці реалізує можливість свідомого кар'єрного самовизначення підлітків, їхню соціалізацію.

Поняття індивідуальної освітньої траєкторії пов'язують з дидактичним комплексом, що забезпечує оптимальні можливості для розвитку і творчого потенціалу учнів. Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи є комплексною, інтегративною, науково обґрунтованою системою, що складається зі функційно-структурних компонентів: концептуального (визначає мету, методологічне підґрунтя та принципи); змістового (становить систему знань для успішної самореалізації у суспільстві, професійного самовизначення, формування їх світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя і професійної діяльності); процесуально-координуючого (характеризує етапи реалізації, методи, форми, засоби навчання), контроль-регулюючого (спрямований на результативність та ефективність функціонування, внесення оптимальних корективів в освітній процес). Технологічність формування індивідуальної освітньої траєкторії забезпечити особистісно-орієнтовану модель навчання старшокласників, що сприяє всебічному розвитку здібностей учнів профільної школи, створює умови для їхньої професійної орієнтації. Формування індивідуальної освітньої траєкторії це процес багатокомпонентним і включає: загальноосвітню підготовку учнів; профільну підготовку; професійну орієнтацію (логічно узгоджену програму, орієнтовану на професійне самовизначення); варіативний курс з професійної кар'єри (орієнтований на формування загальних та спеціальних практичних умінь і навичок необхідних

для побудови професійної кар'єри, розширення світогляду, ціннісного ставлення до майбутньої професійної реалізації).

Ключові слова: технологія, індивідуальна освітня траєкторія, профільна школа, професійна орієнтація, професійна кар'єра.

Aliksieieva Svitlana Volodymyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, senior researcher, chief researcher of the Department of didactics of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichevykh Streltsov St., 52-d, Kyiv, 04053, tel.: (044) 481-37-71, e-mail: sv-05@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-8132-0465>

TECHNOLOGY OF FORMING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF THE PROFESSION-ORIENTED SCHOOL STUDENTS'

Abstract. Profession-oriented school is one of the key areas of modernization and improvement of the education system, which provides individualization of training of education applicants in accordance with their educational needs, inclinations, abilities, orientation to professional choice to the future profession. The concept of the New Ukrainian school declares the basics of a personality-oriented model of education, in which the profession-oriented school is focused on the development of the high school students' abilities, takes into account their needs and interests as much as possible, and implements in practice the possibility of conscious career self-determination of teenagers, their socialization.

The concept of an individual educational trajectory is associated with a didactic complex that provides optimal opportunities for the students' development and creative potential. The technology of forming the students' individual educational trajectory of a specialized school is a complex, integrative, scientifically based system consisting of functional and structural components: conceptual (defines the goal, methodological basis and principles); content (makes up a system of knowledge for successful self-realization in society, professional self-determination, formation of their worldview, acquisition of social experience, preparation for public life and professional activities); process-coordinating (characterizes the stages of implementation, methods, forms, means of training), control-regulating (aimed at the effectiveness and efficiency of functioning, making optimal adjustments to the educational process). Technologically advanced formation of an individual educational trajectory to provide a personality-oriented model of the high school students' teaching, which contributes to the comprehensive development of the profession-oriented school students' abilities, creates conditions for their professional orientation. The formation of an individual educational trajectory is a multicomponent process and includes: students' general education training; profession-oriented training; professional orientation (a logically coordinated program focused on professional self-determination); variable course on professional career (focused on the formation of general and special practical skills

and abilities necessary for building a professional career, expanding the worldview, value attitude to future professional implementation).

Keywords: technology, individual educational trajectory, profession-oriented school, professional orientation, professional career.

Постановка проблеми. Профільна школа є одним із ключових напрямів модернізації та удосконалення системи освіти, що передбачає оновлення, індивідуалізацію та диференціацію навчання здобувачів освіти відповідно до їх освітніх потреб, нахилів, здібностей, орієнтації на професійний вибір, на майбутню професію. Концепція Нової української школи декларує засади особистісно-орієнтованої моделі освіти, у рамках якої профільна школа орієнтована на розвиток здібностей старшокласників, максимально враховує їх потреби та інтереси, на практиці реалізує можливість свідомого кар'єрного самовизначення підлітків, їхню соціалізацію, незалежно від місця проживання та стану здоров'я.

В Законі України «Про освіту» (2017) [1] визначено, що основні завдання сучасної освіти полягають у забезпеченні всебічного розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих, фізичних здібностей, формування компетентностей і цінностей, необхідних для успішної самореалізації. Розв'язання поставлених завдань можливо завдяки впровадженню індивідуальної освітньої траєкторії, що орієнтована на розвиток індивідуально-особистісного потенціалу учня. Слід також зазначити, що у першій статті цього Закону індивідуальна освітня траєкторія визначається як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувачів освіти, що формується з урахуванням їхніх здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду. За такого підходу, стає можливим вибір освітніх компонентів за бажаним профілем, а також відбір видів й форм навчання, що закладаються в індивідуальну освітню траєкторію.

Отже, можна вважати, що індивідуальна освітня траєкторія автентична профілю навчання, що забезпечує організацію диференційованої підготовки, яка передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів суспільно-гуманітарного, філологічного, художньо-естетичного, природничо-математичного, технологічного, спортивного напрямку. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план або індивідуальну програму розвитку (для учнів з особливими освітніми потребами). Індивідуальний навчальний план – це документ, що визначає послідовність освітніх компонентів, форм і темпу засвоєння освітньої програми, який розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за необхідними та наявними для цього ресурсами.

Для формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи необхідно створення педагогічної технології, яка приводить старшокласників до усвідомлення освітніх маршрутів, що сформовані під їхні

індивідуальні потреби, з урахуванням особистих цілей, захоплень, досягнень, успішності, майбутніх кар'єрних інтересів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття індивідуальної освітньої траєкторії пов'язують з дидактичним комплексом, що забезпечує оптимальні можливості для розвитку і творчого потенціалу учнів. Важливі аспекти її формування висвітлюються ученими А. Хуторським, Н. Суртаєвою, І. Каньковським, Т. Коростіянець, Я. Сухенко, М. Гринько, Т. Ковальновою. Однак, впровадження особистісно-орієнтованої організації навчальної діяльності, яка передбачає побудову освітнього процесу в контексті реалізації індивідуальних устремлінь, вироблення життєвих стратегій тільки починаються, тому питання технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи поки що не систематизовані і розроблені не в повному обсязі.

Мета статті – обґрунтування основних структурних компонентів технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи

Виклад основного матеріалу. Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи є **комплексною, інтегративною, науково обґрунтованою системою**, що складається зі функційно-структурних компонентів: концептуального (визначає мету, методологічне підґрунтя та принципи); змістового (становить систему знань для успішної самореалізації у суспільстві, професійного самовизначення, формування їх світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя і професійної діяльності); процесуально-координуючого (характеризує етапи реалізації, методи, форми, засоби навчання), контроль-регулюючого (спрямований на результативність та ефективність функціонування, внесення оптимальних корективів в освітній процес). Технологічність формування індивідуальної освітньої траєкторії забезпечити особистісно-орієнтовану модель навчання старшокласників, що сприяє всебічному розвитку здібностей учнів профільної школи, створює умови для їхньої професійної орієнтації.

Провідна ідея технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи, що ґрунтується на концептуальних засадах наукових положень педагогіки, психології, теорії творчості, закономірностях профільного навчання і принципів освітнього процесу, полягає у забезпеченні персонального шляху реалізації особистісного потенціалу старшокласників, який формується з урахуванням їхніх здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду. Сучасний випускник має володіти компетентностями та наскрізними вміннями успішної професійної самореалізації, усвідомленими кар'єрними орієнтаціями, готовності до побудови професійної кар'єри.

Концептуальний компонент технології. Мета технології формування індивідуальної освітньої траєкторії полягає у цілеспрямованій загальноосвітній та кар'єро-орієнтованій підготовці старшокласників в профільній школі, у відповідності до їхніх індивідуальних нахилів, можливостей, здібностей,

потреб, на засадах міждисциплінарності, інтегративності, практичної спрямованості, що сприятиме успішному професійному самовизначенню учнів.

Цілі технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи конкретизуються :

– забезпеченням професійній орієнтації, самоактуалізації, свідомому кар'єрному самовизначенню старшокласників, їх соціалізацією незалежно від місця проживання, стану здоров'я.

– формуванням системи ціннісних та усвідомлених кар'єрних орієнтацій випускників профільної школи, всебічним розвитком учня як цілісної особистості, його обдарувань, духовності й культури, формуванням громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору;

– розвитком в учнів профільної школи компетентностей та універсальних навичок (soft skills) для успішної самореалізації в суспільстві.

Індивідуальна освітня траєкторії є концептуальним орієнтиром формування таких компетентностей як підприємливість та фінансова грамотність (передбачає ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організовувати діяльність для досягнення цілей); інноваційність (відкритості до нових ідей, ініціювання змін у класі, школі, громаді); здатність до навчання впродовж життя; громадянська та соціальна компетентність (пов'язані з активністю у житті класу і школи, вміння діяти в конфліктних ситуаціях, ідеями усвідомлення рівних прав і можливостей).

Концептуальним підґрунтям технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи є взаємозв'язок і взаємозумовленість загальнонаукової та конкретно-наукової методології з відповідними науковими підходами.

Методологічний концепт технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи визначається сукупністю взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих підходів: аксіологічного (що забезпечує гуманістичну спрямованість навчання учнів профільної школи, формування у них загальнолюдських і професійних цінностей, зокрема, ціннісного ставлення до професійної кар'єри); синергетичного (характеризує освітні компоненти підготовки молоді, вектори її професійного самовизначення та складні, відкриті, нелінійні, системні зв'язки такої підготовки з сучасними тенденціями розвитку ринку праці); компетентнісного (передбачає спрямованість на формування в учнів компетентностей, м'яких універсальних міжпрофесійних навичок для успішної професійної кар'єри, самореалізації в суспільстві); особистісно орієнтованого (сприяє становленню цілісної особистості учня з усвідомленими кар'єрними орієнтаціями, самобутністю, індивідуальністю); діяльнісного (дає змогу стимулювати пізнавальну діяльність старшокласників, їхню активність, творчу ініціативність, спонукати до самоорганізації, успішної майбутньої кар'єри), комплексного (забезпечує єдність методологічних підходів, реалізацію технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи).

Теоретичні засади технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи ґрунтуються на методології цілісного педагогічного процесу, ідеях і педагогічних принципах: загальнодидактичних (індивідуалізації, цілеспрямованості педагогічного процесу, системності, гуманізації, варіативності, гнучкості, діагностико-прогностичної реалізованості, інтегративності, доступності, компетентності, індивідуально-особистісної спрямованості, поваги до особистості) та специфічних (персоналізації, адаптивності, насиченості освітнього середовища, полімодальності (мультимедійності), навчанні у співпраці і взаємодії, успішності в навчанні, включеного оцінювання, доцільності, практико-орієнтованості, соціальності). Педагогічні принципи реалізують умови для добровільного вибору учнями профілю навчання, виходячи з власних пізнавальних інтересів, здібностей, досягнутих результатів навчання й професійних намірів, широкого вибору змісту освітніх програм та можливостей її корекції, перехід від передачі знань до навчання з набуттям досвіду, розвитку творчого потенціалу особистості, підтримки інтересів учнів, моніторингу їхніх персональних показників розвитку та освітніх результатів, насичення освітнього простору інформаційними ресурсам, інноваційними за своєю суттю, активної багатосторонньої комунікації (контактною й мережевою), створення позитивної **емоційної атмосфери**, ситуацій успіху, які орієнтують на саморозвиток, самовдосконалення.

Змістовий компонент технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи визначає професійно-розвивальний складник освітньої програми і реалізує надання профорієнтаційних послуг. Цей компонент технології ґрунтується на **конгломераті** загальноосвітньої й профільної підготовки з активною професійною орієнтацією та формування готовності до професійної кар'єри.

Через змістовий компонент технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи розкривається когнітивна складова системи навчання старшокласників. Зокрема, складниками змістового компоненту формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи є когнітивний (знання), процесуальний (уміння, навички), особистісний (особистісні якості, ціннісні орієнтації, емоційні стани). Когнітивний компонент, елемент «знання», інтерпретується як інформаційний матеріал, яким оволодівають старшокласники, та на основі яких згодом формуються уміння і навички. Інформаційний матеріал конструється за напрямками, що охоплюють оптимальне пізнання всебічного вивчення професій. Процесуальний компонент характеризується формуванням базових умінь та навичок (загальні, інтелектуальні, комунікативні, спеціальні). Особистісний компонент пов'язаний з цілеспрямованим формуванням системи значущих ціннісних орієнтацій, розвитком емоційно-почуттєвої сфери. Цей компонент визначається ціннісними орієнтаціями діяльності й поведінки особистості, емоційними станами та ціннісними установками, які необхідно актуалізувати в

освітньому процесі (комунікативні, мотиваційні, естетичні, особисті та пізнавальні інтереси), особистісними якостями (особистісне та професійне самовизначення, орієнтація в соціальних ролях та міжособистісних стосунках).

За змістом технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії є цілеспрямованим процесом, що орієнтований на розвиток мотиваційно-ціннісної, інтелектуально-пізнавальної, соціально-практичної сфери учнів профільної школи. Цей процес є багатокомпонентним та включає: загальноосвітню підготовку учнів (навчання за Державним стандартом); профільну підготовку (реалізує цілі, завдання і зміст навчання за конкретним профілем, що передбачає розширене, поглиблене, професійно зорієнтоване вивчення споріднених предметів, які забезпечують прикладне спрямування інтеграції знань, методів пізнання та їх застосування); професійну орієнтацію (логічно узгоджену програму, орієнтовану на професійне самовизначення); варіативний курс з професійної кар'єри (орієнтований на формування загальних та спеціальних практичних умінь і навичок необхідних для побудови професійної кар'єри, розширення світогляду, ціннісного ставлення до майбутньої професійної реалізації). Формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи передбачає вивчення ринку праці, детальне знайомлення зі світом професій, спеціальностями, галузевими та кар'єрними кластерами за профільними напрямками, що дасть змогу старшокласникам зрозуміти зв'язок між навчальними предметами та професіями.

Інтеграція загальноосвітньої та профільної підготовки з активною професійною орієнтацією забезпечить відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного і різнобічного розв'язання важливої наскрізної проблеми всебічного розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих, фізичних здібностей, формування компетентностей і цінностей, необхідних для успішної самореалізації. Слід зазначити, що Державний стандарт базової середньої освіти [3] містить перелік компетентностей та наскрізних умінь учнів, розвиток яких не буде цілісним без належної професійної орієнтації. Зокрема, це здатність реагувати на зміни, відкритість до нових ідей, вміння ставити перед собою цілі, знаходити можливості для навчання й саморозвитку, підприємливість тощо. Ми погоджуємося з думкою О. Дубасенюк, що змістовий компонент передбачає включення таких складників як – аксіологічний (орієнтація на загальнолюдські, особистісні, професійні цінності), когнітивний (базові, профільні, профорієнтаційні знання), діяльнісно-творчий (стійкий пізнавальний інтерес, впевненість у своїх можливостях, прагнення до самовираження, самореалізації, особистісному саморозвитку, прагнення до творчих досягнень), які відповідають компонентам творчої особистості [2].

Профільне навчання передбачає поглиблене, професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів за освітніми галузями (мовно-літературною; математичною; природничою; технологічною; інформативною;

соціальна і здоров'язбережувальною; громадянською та історичною; мистецькою; з фізичної культури). Змістове наповнення профільного навчання складається з профільних предметів – які відповідають обраному профілю/напрямку навчання і передбачають поглиблене вивчення предметів обраного профілю; предметів за вибором – загальноосвітні чи профільно-базовані, які надають можливість удосконалювати знання учням з обраної галузі шляхом вивчення поглиблених модулів з фаху; міжпредметні курси – орієнтовані на формування ключових компетентностей (уміння вчитися, використовувати інформаційні технології, критично мислити, приймати рішення та розв'язувати проблеми; здобувати нові знання протягом життя; працювати в команді). Загалом, під профільним навчанням розуміють процес диференціації й індивідуалізації, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів і намірів щодо соціального і професійного самовизначення. Таким чином забезпечуються умови для якісної освіти старшокласників у відповідності до індивідуальних нахилів, можливостей, здібностей, потреб.

Важливо також зазначити, що загальноосвітню підготовку та профільне навчання учнів, що входять у змістовий компонент технології формування індивідуальної освітньої траєкторії, необхідно організовувати на засадах розвивально-продуктивного інтегративного підходу, який забезпечує інтегроване навчання шляхом побудови модульної програми і сприятиме формуванню в молоді здатності неординарно, творчо та критично мислити. Для досягнення успішних результатів необхідно ієрархічно вибудовувати систему цілей й результатів, зокрема, за таксономією Б. Блума [4], де перші три категорії – знання, розуміння, застосування – є результатом найпростішого рівня навчальних цілей і потребують від учнів мисленнєвих операцій низького рівня, а наступні три – аналіз, синтез, оцінювання – вимагають застосування мислення високого рівня.

Особливістю змістового компоненту технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи є активна професійна орієнтація, проведення профінформаційних заходів та впровадження новітніх форм профінформаційної роботи з учнівською молоддю, що сприятиме формуванню активної профорієнтаційної позиції, яка відповідає суб'єктивним і об'єктивним умовам вільного та свідомого професійного самовизначення особистості. Змістовий компонент включає ознайомлення зі змістовою й структурною характеристикою професії, діагностування індивідуально-психологічних особливостей, здібностей, професійно-важливих якостей особистості та прогнозування на цій основі успішності оволодіння професією, оцінювання професійної придатності старшокласників.

Варіативний курс з професійної кар'єри орієнтований на опанування

сукупності знань, необхідних для успішного розвитку професійної кар'єри, зокрема, це соціальні, психологічні, управлінські та кар'єроорієнтовані знання. Так, соціальні – це знання загальних соціологічних теорій, соціальних процесів; знання соціальних спільнот та способів соціальної реалізації у професії; знання із соціальної відповідальності та комунікацій у соціумі. Психологічні знання визначаються сукупністю психологічних знань з образу професії, уявленнями про професійну діяльність, конкретизацією кар'єрного сценарію, узгодженням життєвих і професійних цілей, знання з предметної області та розуміння професійної діяльності. Управлінські знання – це система знань з менеджменту та самоменеджменту, підвищення самоефективності.. Кар'єроорієнтовані знання – це знання з професійної кар'єри, з її планування і розвитку в професійної діяльності. У варіативному курсі з професійної кар'єри розкривається поняття успішної кар'єри, висвітлюється поетапність її реалізації, до навчального матеріалу входить інформація щодо планування, розвитку, управління кар'єрою. Також вивчаються основи самоменеджменту, що дасть змогу учнівській молоді максимально використовувати власні можливості свідомого керування перебігом свого життя й подолання кризових обставин в особистому, а в майбутньому і в професійному житті [5].

Процесуально-координуючий компонент технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи забезпечує організацію освітнього процесу відповідно до поставлених цілей, активне використання методів і сучасних форм навчальної діяльності учнів та вчителів, з обов'язковою координацією навчання, що спрямовано на досягнення поставлених цілей. Цей компонент забезпечує динамічність, привабливість навчальної діяльності для учнів за рахунок різноманітності організаційних форм взаємодії учасників освітнього процесу; створення атмосфери інтелектуального пошуку, навчального діалогу, креативності та педагогічної підтримки. важливо, що відбувається актуалізація раніше вивченого теоретичного матеріалу і його інтерпретація з нових позицій – з позицій вирішення проблем. для цього використовується імітаційне моделювання; аналіз конкретних проблемних ситуацій; розігрування ситуацій в ролях; спецкурси і спецсемінари; ігрове проектування. Формами підготовки до розвитку професійної кар'єри позиціоновано такі: лекція-бесіда, лекція-дискусія, проблемна лекція, робота у групах, дискусія, круглий стіл, ситуаційні вправи за методикою Life-Work-Planning, тренінг, майстер-клас, воркшоп, консультація, блог, портфоліо, фріланс-проект. Застосування активних форм і методів навчання сприятиме емоційному тону, тренуванню інтуїції та фантазії, імпровізаційних здібностей старшокласників.

У процесі формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи необхідно застосовувати **стимули щодо** ефекту результативності – орієнтація на творче застосування одержаних знань, осмислення нової інформації з позиції тактичних і стратегічних задач навчання; формування власної позиції, виконання спеціальних творчо-

пошукових завдань, участь у волонтерстві.

Процесуально-координуючий компонент технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи передбачає інформатизацію освітнього процесу, що охоплює медіалізацію (формування медіаграмотності), комп'ютеризацію, інтелектуалізацію (розвиток здібностей, сприйняття і продукування інформації).

Контрольно-регулюючий компонент технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи спрямований на дієвість функціонування всієї моделі освітнього процесу, внесення корективів щодо оптимальності організаційної структури, контролю результатів навчання, що здійснюється за допомогою розробки засобів діагностування на компетентнісній основі. Насамперед, це підготовка тестових методик різноцільового призначення: тест досягнень; критеріально орієнтовані тести; ситуаційний тест тощо. Цей компонент технології також орієнтований на оцінювання здатності до саморефлексії й адекватної самооцінки результатів. Контроль формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи забезпечує зворотний зв'язок в освітньому процесі і визначає необхідність внесення в цей процес відповідних змін, що сприятиме його вдосконаленню.

Висновки. Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи це забезпечення умов для якісної освіти старшокласників у відповідності з їхніми індивідуальними нахилами, можливостями, здібностями і потребами, успішна професійної орієнтації учнів на майбутню професійну діяльність. Така технологія розкриває можливості активної позиції старшокласників у засвоєнні знань, розвитку індивідуально-особистісного потенціалу, активної профорієнтаційної позиції, зростанні їхнього інтересу до професійної кар'єри.

Література:

1. Закону України «Про освіту»(2017) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Дубасенюк О.А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійнопедагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14-40.
3. Державний стандарт базової середньої освіти (2020) https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
4. Anderson L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York: Longman.
5. Алексеева, С. *Підготовка майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри: теорія і практика*. Монографія. Київ: Міленіум, 2018. 484 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727617>

References:

1. Zakonu Ukrainy «Pro osvitu»(2017). [The Law of Ukraine "On Education"] (2017) (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

2. Dubaseniuk O.A.(2012) Teoretyko-tehnolohichni zasady vprovadzhennia osobystisno oriietovanoho pidkhotovtsi maibutnoho vchytelia. [Theoretical and technological principles of implementing a personality-oriented approach in the professional and pedagogical training of future teachers]. Zhytomyr: Publishing house of ZhSU named after I. Franko. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (2020). [State standard of basic secondary education (2020)]. Retrieved from. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ [in Ukrainian].
4. Anderson L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York: Longman. [in USA].
5. Aliksieieva, S.(2018) Pidhotovka maibutnikh dyzaineriv do rozvytku profesiinoi kariery: teoriia i praktyka. [Preparing future designers for professional career development: theory and practice], Kyiv: Millennium Retrieved from. <https://http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727617> [in Ukrainian].

УДК 81'25:340.113

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-69-77](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-69-77)

Анісімова Юлія Павлівна викладач кафедри іноземних мов №1, Національний університет «Одеська юридична академія», вул. Академічна, 9, каб. 70, м. Одеса, 65009, тел.: (048) 719-88-16, e-mail: foreign_dept@onua.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-8165-6161>

ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Стаття присвячена розгляду специфіки перекладу юридичних термінів під час викладання англійської мови для фахівців правової сфери. Особливий фокус уваги приділено лексичним особливостям передачі юридичної термінології у цільовій мові. Переклад правової документації обумовлений передусім наявністю в мові оригіналу усталених термінів і висловлювань, що використовуються у вузькій сфері. У цьому аспекті особливої актуальності набуває застосування дидактичного методу симуляції з екстраполяцією на когнітивний лінгвістичний підхід при викладанні англійської мови для юридичних спеціальностей. Ефективність симуляції переважно забезпечується ефектом занурення у сконструйовані ситуації. Іншими перевагами методу симуляції є збільшення незалежності та мотивації студентів, коли покращуються навички групової роботи. Процес засвоєння іноземної мови через симуляцію надає змогу студентам експериментувати з новими юридичними термінами та лінгвальними структурами. Покращити рівень адекватності перекладу юридичних термінів можливо за допомогою застосування когнітивного лінгвістичного підходу разом з впровадженням методу симуляції у комбінації з іншими дидактичними прийомами.

Термінологія має ключову роль у процесі перекладу з теоретичної і практичної точки зору. Студентам слід опанувати навички дескриптивної термінологічної діяльності, яка сфокусована на продукуванні адекватно перекладеного тексту. Коректний переклад термінологічних одиниць сприяє покращенню інтерлінгвістичної комунікації. У зв'язку з цим, особливості перекладу термінів обумовлюються новими професійними викликами. Термінологія вивчають у взаємозв'язку з різними видами професійної комунікації. Аналізуючи кореляцію між поняттями термінологія і переклад, необхідно пам'ятати, що вони детермінуються семантичними, прагматичними, контекстуальними та культурними чинниками.

Ключові слова: термін, комунікація, лексема, симуляція, правова документація.

Anisimova Yulia Pavlivna Teacher department of foreign languages No.1, National University of "Odessa Academy of Law", Academically St., 9, office. 70, Odessa, 65009, tel.: (048) 719-88-16, e-mail: foreign_dept@onua.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-8165-6161>

PECULIARITIES OF LEGAL TERMS TRANSLATION WHEN TEACHING ENGLISH FOR LEGAL SPECIALTIES

Abstract. The article is devoted to the consideration of legal terms translation peculiarities when teaching English for legal professionals. Particular attention is paid to the lexical features of legal terminology translation in the target language. The translation of legal documentation is primarily characterized by the presence of legal terms and expressions used in a narrow field. In this respect, the application of the simulation didactic method with extrapolation to the cognitive linguistic approach when teaching English for legal specialties is getting especially relevant. The effectiveness of simulation is mainly provided by the effect of immersion in the constructed situations. One more advantage of the simulation method lies in the increase of student independence and motivation. As a result, group work skills improve. The process of learning a foreign language through simulation allows students to experiment with new legal terms and linguistic structures. It is possible to improve the level of adequacy of legal terms translation by applying a cognitive linguistic approach together with the introduction of the simulation method in combination with other didactic techniques.

Terminology plays a key role in the translation process from a theoretical and practical point of view. Students should master the skills of descriptive terminological activity that focuses on producing an adequately translated text. Correct translation of terminological units helps to improve interlinguistic communication. In this regard, the peculiarities of terms translation are outlined by some new professional challenges. Terminology is studied in relationship with various types of professional communication. When analyzing the correlation between the terms terminology and translation, it is important to remember that they are determined by semantic, pragmatic, contextual and cultural factors.

Keywords: term, communication, lexeme, simulation, legal documentation.

Постановка проблеми. Одним з найбільш актуальних аспектів взаємодії мови і права є переклад юридичних текстів. Інтерес науковців до проблем теорії і практики юридичного перекладу безпосередньо обумовлений розвитком міжнародних зв'язків, збільшенням об'єму правового регулювання та, власне, розширенням термінологічного апарату сфери права.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню юридичної лексики присвячені наукові праці Р. Ю. Кобрини [1], В. М. Лейчика [2], Д. С. Лотте [3], Г. О. Винокура [4], М. Н. Володіної [5]. У фокусі наукового пошуку особливої значущості набуває переклад юридичних термінів.

Виклад основного матеріалу. Специфіка перекладу правової документації обумовлена передусім наявністю у мові оригіналу усталених термінів і висловлювань, що використовуються у вузькій сфері. Терміном вважають не лише слова (непохідні, похідні, складні, абрєвіатури), але й словосполучення, ідентифікуючи їх термінами-словосполученнями, термінологічними словосполученнями, багатослівними, багатоелементними або багатоконпонентними термінами. Формальна ознака терміну виявлена в численних дефініціях, які використовуються у науковій літературі. На нашу думку, дефініція Пономаріва О. Д. є ґрунтовною і добре аргументованою, що «термін – це одиниця історично сформованої термінологічної системи, що визначає поняття та його місце в системі інших понять, виражається словом або словосполученням, служить для спілкування людей, об'єднаних єдністю спеціалізації, належить до словникового складу мови й підпорядковується її законам» [6, с. 91].

Функціональні, структурні і семантичні характеристики юридичних термінів настановляють на наступне визначення. Юридичний термін – це слово чи словосполучення, вживане в умовах функціонування юридичного підстилю офіційно-ділового стилю мови, що виражає ключове поняття правової норми та характеризується чіткими семантичними межами, обмеженими можливостями сполучуваності. У зазначеному аспекті, найбільше труднощів спричиняє переклад не власне юридичних термінів, зафіксованих у двомовних словниках, а лексичних одиниць, переклад яких обумовлюється лінгвокультурним контекстом. Як наслідок, складність для студентів юридичних спеціальностей становить переклад текстів, що належать до регіонального і національного права.

Залежність значення лексеми від контексту, в якому вона вжита, є причиною численних помилок при перекладі з іноземної мови, що й призводить до викривлень тексту перекладу. Основними ознаками якісного перекладу вважають його точність, зрозумілість і відповідність вимогам того чи іншого стилю. Однак, залежно від типу юридичного тексту, функцій та адресату сутність характеристик зрозумілості, точності й стилю можуть виявитись різними. Так, наприклад, «при перекладі юридичних дискусій, призначених для ознайомлення з певними правовими питаннями широкого кола читачів, зрозумілість і стиль можуть виявитись важливішими за точність передачі інформації. А в перекладі вироку, який має бути приведений у виконання в іншій країні, точність є найважливішою вимогою» [7, с. 67–70]. Таким чином, розуміння та інтерпретація тексту – важливі компоненти в складному та багатосторонньому процесі перекладу.

Одна з найкритичніших проблем навчання студентів іноземної мови у вищих навчальних закладах полягає у пошуку та обґрунтуванні ефективних дидактичних методів. Традиційні лекції, семінари та практичні заняття не можуть задовольнити запити студентів, які прагнуть до більшої мобільності, безперервного вдосконалення та розширення доступу до професійної

інформації іноземною мовою. Саме тому, на сьогодні є велика кількість методів і технік, серед яких варто виділити метод симуляції, який визначають як реальність функцій у змодельованому та структурованому середовищі [8]. Він передбачає відтворення функцій, які студенти юридичних спеціальностей мають виконувати в реальних життєвих ситуаціях та професійній діяльності за допомогою іноземної мови. Це відбувається під час комунікації на цільовій мові, адаптуючись до реальної професійної поведінки. Ефективність симуляції переважно забезпечується ефектом занурення у сконструйовані ситуації. Іншими перевагами методу симуляції є збільшення незалежності та мотивації студентів, коли покращуються навички групової роботи. Процес засвоєння іноземної мови через симуляцію надає змогу студентам експериментувати з новими юридичними термінами та мовними структурами з екстраполяцією на розвиток професійних компетенцій. Це підтверджує думку про те, що засвоєння інформації під час навчального процесу відбувається через певний досвід та концептуалізацію, репрезентуючи наступні стадії навчання як спостереження, теоретичне узагальнення і практичне застосування здобутих знань [10, с. 12].

Сучасний стан правової англійської мови характеризується високим рівнем клішованості, контекстуальності і навіть деяким відходом від традиційних норм. Контекстуальність англійської юридичної термінології виражається у ситуативності значень деяких фраз або окремих слів. Наприклад, словосполучення "*courts and tribunals*" в правовій сфері слід перекладати не як "суди і трибунали", а "судові установи", "судові органи". Прикметниково-прийменникова фраза "*subject to*" зовсім не означає деяку "суб'єктність", а виражає різноманітну семантику: "піддаватися", "служити", "мати право", "бути залежним", "бути обумовленим", "знаходитися під владою". Зворот "*subject to*" набуває несподіваних контекстуальних значень в юридичних і економічних текстах: "*subject to any damages which may be due*" в конкретному договорі перекладається як "при збереженні права на відшкодування будь-яких можливих збитків".

Іншою важливою характеристикою англійських правових текстів є їх клішованість. При цьому словосполучення або речення фактично є цілісною лексичною одиницею, з якої неприпустимо видаляти ті або інші елементи, – перекладач передає кліше за принципом "як є", з використанням однозначних еквівалентів. Наприклад, "виносити судові ухвали за суперечками" – "to adjudicate (не 'make decisions') in disputes"; "на розсуд суду" – "at the discretion (не 'at the consideration') of the court"; "процес укладення договору" – "formation process", а не "the process of making a contract" тощо. Для англійської правової сфери також характерні фіксовані пари "суб'єкт – об'єкт", де головним семантичним розрізнявачем виступає не корінь слова, а суфікс: drawer – drawee (трасант – трасат), endorser – endorsee (посилач – одержувач), employer – employee (роботодавець – працівник). У деяких випадках неспівпадіння між українськими і англійськими правовими кліше спостерігається як на

лексичному, так і на синтаксичному рівні. Зокрема, фразу "*hereinafter referred as*" слід перекласти як "далі іменований"; "*this agreement is made effective on*". – "дата підписання договору"; "*with effect from the date hereof*" – "набуває чинності з поточної дати".

Вузкогалузеві переклади можуть викликати чимало питань у непідготовленого перекладача. При цьому найбільшу складність становить саме юридичний аспект перекладу слів і словосполучень, які в інших контекстах (наприклад, в побутовому вживанні) часто мають абсолютно інше

значення. У юридично–правовій реальності знання "буденної" семантики є недостатніми. Перекладачеві–експертові у сфері правоохоронних органів не складе труднощів передати такі поєднання, як: *stop and search* (не "зупинися і шукай", а "затримання і обшук"), *manslaughter* (не "людиновбивство", а "неумисне вбивство"), *killing* (далеко не завжди "вбивство", але "спричинення смерті", "загибель в результаті подій"), *therapy* (не "терапія", а "перевиховання"), *peace officer* (не "офіцер миру", а "поліцейський", "співробітник поліції"), *profiling* (не "профілізація", а "психологічне тестування ув'язнених"), *health screening* (не "здорове дослідження", а "медичне обстеження"), *guardians of the peace* (не "хранителі миру", а "охоронці порядку"), *police powers* (не "поліцейські сили", а "повноваження поліції"), *correctional institutions* (не "корекційні інститути", а "виправні установи"), *walking the beat* (не "ходити і бити", а "патрулювати" у британській англійській), *challenge a juror* (не "кинути виклик присяжному", а "дати відведення присяжному").

Перекладачеві потрібно не лише добре знати мову, але й орієнтуватися у різних, іноді дуже несхожих між собою правових реаліях. Деякі явища англо–саксонської і американської систем права відсутні в українській судово–правовій сфері. Так, *limited divorce* – зовсім не "обмежене розлучення", а "роздільне проживання подружжя згідно з вердиктом суду"; *indeterminate sentence* – "вирок з невизначеним терміном"; американський "*Department of the Interior*" зовсім не відповідає українському силовому відомству "Міністерство внутрішніх справ", а займається землею у федеральній власності і контролем над природними ресурсами; *sexual assault* (сексуальне насильство), *robbery* (пограбування), *aggravated assault* (напад з обтяжливими обставинами), *burglary* (крадіжка із зломом, також "*breaking and entering*"), *arceny* (проста крадіжка), *car theft* (викрадення автотранспортного засобу), *arson* (підпал); *coroner* (так званий "коронер" – особливий посадовець, що встановлює причину смерті, що робить розтин і веде розслідування; при цьому в українській правовій системі його завдання виконують відразу декілька відомств і дій – слідчий комітет, суд, судово–медична експертиза, попереднє слідство). Ці та багато інших випадків свідчать, що неточність перекладу через невідповідність різних правових систем можна компенсувати культурологічним, історичним або правовим коментарем.

Від перекладача очікується подвійна кваліфікація – знання у сфері власне

англійської й української мов у відповідній сфері для адекватної передачі сенсу тексту, а також компетенції у юридичних питаннях. Погодимося із твердженням І. Г. Федотової, що "...тексти вихідної і цільової мов розглядаються в абсолютно різних правових системах, отже, в них повинні використовуватися різні формулювання, характерні для кожної з мов. Проте при цьому ці формулювання мають бути зрозумілі обом сторонам і нести в собі однаковий сенс. Отже, перекладачеві слід орієнтуватися не лише у юридичному праві своєї держави, але й іноземної країни" [9, с. 6].

За останні роки сталися значні зміни в сфері політичних і економічних міжнародних відносин. Сьогодні у всьому світі та в Україні, зокрема, помічається розширення міжнародних зв'язків і співпраці у різних галузях економіки. У будь-якій діяльності міжнародного рівня потрібна наявність офіційного документу (договору, контракту угоди), що підтверджує серйозність стосунків сторін, які співпрацюють між собою. Одним з чинників ефективності такої діяльності є грамотно складена і адекватно перекладена документація.

Лексичні особливості договору і контракту досить різноманітні. Перш за все тут можна відмітити використання термінів і професіоналізмів відповідно до тематики і змісту документу. Так, наприклад, у договорі на експорт товарів можна зустріти наступні терміни: *bill of lading* (накладна, коносамент), *invoice* (рахунок, фактура) *clean on bill of lading* (чистий коносамент) *wharfage* (портове мито, причальні збори) тощо. Трудовий договір в свою чергу може містити наступні терміни: *off-budget funds* (позабюджетні фонди), *personal income tax* (податок на доходи фізичних осіб), *definitive payment* (кінцева виплата).

У ході дослідження було виявлено, що в договорах і контрактах має місце найменування людей за ознакою, обумовленою якоюсь дією чи відношенням: *pledgor* (заставник), *pledgee* (заставодержатель), *contractor* (підрядник, контрактор, постачальник), *forwarder* (експедитор), *carrier* (перевізник). Найчастіше в проаналізованих договорах і контрактах зустрічаються найменування сторін, адже саме їх відносини регулюються такими документами, наприклад: *employer* (роботодавець), *employee* (працівник), *lessor* (орендодавець); *lessee* (орендатор), *consignee* (отримувач), *undersigned* (що підписався нижче).

У тексті контрактів міститься низка латинських і французьких слів та висловів, таких як: *null and void* (юридично недійсний, той, що втратив законну силу); *videlicet* (а саме), *mutatis mutandis* (з урахуванням необхідних змін, поправок), *per annum* (щорічно), *force majeure* (форс-мажор), *en route* (по дорозі, в дорозі), *en rapport* (у зв'язку з, відповідно до), *par excellence* (переважно, головним чином). Однак, оскільки в українських текстах зазначені іноземні включення використовуються значно рідше, то вони, як правило, перекладаються на українську мову, а не переносяться у текст перекладу. Виключенням у даному випадку є латинські слова та вислови, вживання яких

стало нормою в українській мові. Серед них *status quo, de facto, de jure, a priori*. Такі вислови зберігаються у своєму іноземному написанні і передаються за допомогою транскрибування.

Під час аналізу було також виявлено, що для договорів і контрактів типічно використання скорочень і аббревіатур. Вони застосовуються, зазвичай, на позначення назв організацій, підприємств і їх форм власності, а також термінів і професіоналізмів: *TPE (Trade Partners Enterprise); ICC (International Chamber of Commerce – Міжнародна торгова палата); IMF (International Monetary Fund – Міжнародний валютний фонд); Ltd. (limited – з обмеженою відповідальністю); WB (waybill – транспортна накладна); B/L, BOL (bill of lading – коносамент, транспортна накладна); C.I.F. (cost, insurance, freight – вартість, страхування, фрахт)* тощо.

Усі проаналізовані нами англійські тексти містять типові характеристики, властиві юридичному стилю викладу. По-перше, тексти насичені специфічною юридичною термінологією, яка перекладена українською мовою відповідними спеціальними термінами : "*licensor*" / "ліцензіар", "*licensee*" / "ліцензіат", "*remedy*" / "положення", "*liability*" / "відповідальність", "*subject of agreement*" / "предмет договору", "*a sole trustee*" / "одноосібна довірена особа", "*Chargor*" / "заставник" [2]. Оригінальні англійські тексти також включають слова і вирази, які окрім звичайного значення в цьому правовому контексті набувають нових значень. Наприклад, розглянемо таке словосполучення як "*the Articles of Association*". Зазвичай англійські слова "*article*" і "*association*" перекладаються на українську як "стаття" і "асоціація", "суспільство", "об'єднання" відповідно, проте у даному контексті такий вислів слід інтерпретувати як "Статут компанії". Подібні випадки прослідковувались і в інших прикладах: "*void*" / що "не має юридичної сили", "*parties of agreement*" / "сторони договору", "*legal suit*" / "судовий позов", "*proceeding*" / "порушення справи" [2; 4; 5]. З точки зору граматичної складової досліджувані юридичні тексти активно наповнюються пасивними конструкціями і модальними формами : "*shall be granted*", "*is attached with*", "*shall be given in writing*", ці граматичні звороти, як правило, переводяться безособовими конструкціями: "видається", "додається", "оформляється письмово" [5]. Особливою характеристикою англійських текстів юридичної спрямованості є наявність в них великої кількості архаїзмів : "*hereof*" – "цього", "про це", "звідси"; "*herein*" – "при цьому", "в цьому", "тут"; "*hereto*" – "до цього", "до цього", "до того"; "*hereinafter*" – "нижче", "надалі"; "*hereunder*" – "цей", "тут", "згаданий", "в силу цього документу". В українських перекладах ми не зустрічаємо таких застарілих форм, як "цього", "цей", "від цього" і так далі, а спостерігаємо, що архаїзми перекладаються сучасними лексичними одиницями, що відповідають стилю юридичного документу.

Висновки. Практичні результати свідчать про те, що покращити рівень адекватності перекладу юридичних термінів можливо за допомогою застосування когнітивного лінгвістичного підходу разом з впровадженням методу симуляції у комбінації з іншими дидактичними прийомами.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розгляді граматичних особливостей перекладу англомовних юридичних текстів.

Література:

1. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. Москва: Высшая школа, 1987. 105 с.
2. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура: учеб. пособие. Москва: Наука, 2006. 296 с.
3. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Москва: Изд-во АН СССР, 1961. 160 с.
4. Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии. Москва: ЛИТЕРА, 1939. Т. 5. С. 3-54.
5. Володина М. Н. Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации). Москва, 2000. 128 с.
6. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української літературної мови. Тернопіль, 2000. 276 с.
7. Ковтун О. В. Концептуальні засади перекладу юридичного. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії*. Рівне, 2016. С. 67-70.
8. Jones K. Simulations: A handbook for teachers and trainers. London. Routledge, 2013.
9. Федотова И.Г. Юридические понятия и категории в английском языке. Обнинск, 2000. 344 с.
10. Devos A. O., Torbenko I. O. , Doroshenko T. V., Revenko V. V., & Shuhaiev A. V. The application of the simulation method in the foreign language teaching in higher education institutions, the cognitive linguistic approach. *Journal of Educational and Social Research*, 11(4), 2021. P. 12.

References:

1. Golovin, B. N., & Kobrin, R. Ju. (1987). *Lingvisticheskie osnovy uchenija o terminah* [Linguistic foundations of the doctrine of terms]. Moscow: High School [in Russian].
2. Lejchik, V. M. (2006). *Terminovedenie. Predmet, metody, struktura* [Terminology: subject, methods, structure: textbook. allowance]. Moscow: Science [in Russian].
3. Lotte, D. S. (1961). *Osnovy postroenija nauchno-tehnicheskoy terminologii* [Fundamentals of building scientific and technical terminology]. Moscow: Publishing house of the USSR Academy of Sciences [in Russian].
4. Vinokur, G. O. (1939). *O nekotoryh javlenijah slovoobrazovanija v russkoj tehničeskoj terminologii* [On some phenomena of word formation in Russian technical terminology]. Moscow: LITERA, 5, 3-54 [in Russian].
5. Volodina, M. N. (2000). *Kognitivno-informacionnaja priroda termina (na materiale terminologii sredstv massovoj informacii)* [The cognitive-informational nature of the term (based on the terminology of the mass media)]. Moscow [in Russian].
6. Ponomariv, O. D. (1992). *Stylistyka suchasnoi ukraïnskoi movy* [Stylistics of modern Ukrainian literary language]. Ternopil, Lybid [in Ukrainian].
7. Kovtun, O. V. (2016). *Kontseptualni zasady perekladu yurydychnoho tekstu* [Conceptual principles of legal text translation]. *Suchasni problemy humanitarystyky: svitohliadni poshuky, komunikatyvni ta pedahohichni strategii - Modern problems of the humanities: worldview research, communicative and pedagogical strategies*. Rivne, 67-70. [in Ukrainian].
8. Jones, K. (2013). *Simulations: A handbook for teachers and trainers*. Routledge.

9. Fedotova, I. G., & Tolstopjatenko, G. P. (2014). *Juridicheskie ponjatija i kategorii v anglijskom jazyke* [Legal concepts and categories in English]. Obninsk: Title [in Russian].
10. Devos, A. O., Torbenko, I. O., Doroshenko, T. V., Revenko, V. V., & Shuhaiev, A. V. (2021). The Application of the Simulation Method in the in Foreign Language Teaching in Higher Education Institutions, the Cognitive Linguistic Approach. *Journal of Educational and Social Research*, 11(4), 1-1.

УДК 373(492/493):37.018.43]:[616-036.21:578.834

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-78-87](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-78-87)

Арістова Наталія Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці, Інститут педагогіки НАПН України, вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ, 04503, тел. (044) 481-37-84, e-mail: n.aristova.na@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0943-8039>

Малихін Олександр Володимирович доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дидактики, Інститут педагогіки НАПН України, вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ, 04503, тел. (044) 481-37-53, e-mail: malykhinalex1972@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6042-6298>

ДОСВІД ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ПАНДЕМІЇ COVID-19 НА СИСТЕМУ ОСВІТИ: КРАЇНИ БЕНІЛЮКСУ

Анотація. У статті узагальнено досвід організації освітнього процесу в закладах освіти в країнах Бенілюксу (Бельгія, Люксембург, Нідерланди) в умовах пандемії Covid-19 на засадах здійснення порівняльного аналізу заходів, які було запроваджено в цих країнах задля мінімізації негативних наслідків екстреного (непрогнозованого) переходу до здійснення освітнього процесу в дистанційному та змішаному форматах. Досягнення мети дослідження передбачало використання методів дослідження: порівняльно-зіставного, порівняльно-типологічного та методу нетнографічного аналізу. Констатовано, що в країнах Бенілюксу (Бельгія, Люксембург, Нідерланди) достатньо оперативно й ефективно було запропоновано низку альтернативних форм організації освітнього процесу в порівнянні з традиційними. Визначення позитивних аспектів з досвіду подолання негативного впливу на систему освіти в країнах Бенілюксу дало змогу дійти висновку щодо доцільності імплементації цього досвіду на адаптаційній основі (за урахування специфічних особливостей організації освітнього процесу в Україні) у вітчизняну систему освіти. До таких заходів віднесено: трансляція телевізійних освітніх програм; перетворення ресурсної платформи на потужний інструмент для продовження навчання в дистанційному форматі; презентація цифрових платформ; розміщення дидактичних і методичних матеріалів на сторінках освітніх порталів; створення вебсайтів, метою яких було інформування громадян про карантинні заходи; проведення прес-конференцій, присвячених здебільшого питанням збереження здоров'я дітей шкільного віку та питанням щодо наслідків закриття закладів освіти; використання можливостей ютуб каналів офіційних інституцій системи освіти задля донесення оперативної інформації, прямо чи опосередковано пов'язаної з питаннями та відповідями про організацію освітнього процесу під час пандемії Covid-19, до керівників

закладів освіти, учителів, учнів, батьків; відеозвернення керівників освітніх інституцій; проведення опитувань учителів і батьків задля оперативного отримання інформації щодо виявлення основних проблем, пов'язаних із дистанційним навчанням, а також максимально оперативного реагування на них.

Ключові слова: дистанційне навчання, заклади загальної середньої освіти, країни Бенілюксу, освітній процес, пандемія Covid-19, система освіти.

Aristova Nataliia Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of International Relations and Research Cooperation Department, Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv St., 52-D, Kyiv, 04053, tel.: (044) 481-37-84, e-mail: n.aristova.na@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0943-8039>

Malykhin Oleksandr Volodymyrovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Didactics Department, Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv St., 52-D, Kyiv, 04053, tel.: (044) 481-37-53, e-mail: malykhinalex1972@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6042-6298>

EXPERIENCE OF OVERCOMING THE NEGATIVE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE SYSTEM OF EDUCATION: BENELUX COUNTRIES

Abstract. The paper summarizes the experience of organizing educational process in educational institutions in the Benelux countries (Belgium, Luxembourg, the Netherlands) amid Covid-19 pandemic on the basis of comparative analysis of measures implemented in these countries to minimize the negative consequences of emergency (unpredictable) transition of educational process in remote and blended formats. To achieve the research goal the following research methods were used: the method of comparative analysis and the method of netnographic analysis. It was stated that in the Benelux countries (Belgium, Luxembourg, the Netherlands) a number of alternative forms of organizing educational process in comparison with the traditional ones were offered rather quickly and effectively. Identification of the positive aspects of the experience of overcoming the negative impact on the education system in the Benelux countries enabled us to confirm the feasibility of implementing this experience in the domestic education system on an adaptive basis (taking into account peculiarities of educational process in Ukraine). Such measures included: broadcasting television educational programs; transforming the resource platform into a powerful tool for continuing education in the distance format; launching digital platforms; posting didactic and methodical materials on the pages of educational portals; creating websites aimed at informing citizens about quarantine measures; holding press conferences concerning the health of school-age

children and the consequences of the closure of educational institutions; using official educational institutions' Youtube channels to convey operational information, directly or indirectly related to questions and answers about the organization of the educational process during the Covid-19 pandemic to school principals, teachers, school-age children and parents; video messaging by educational institutions heads; surveying teachers and parents in order to promptly obtain information to identify the main problems associated with distance learning, as well as the most rapid response to them.

Keywords: distance learning, general secondary schools, Benilux countries, process of education, pandemic Covid-19, system of education.

Постановка проблеми. У межах розроблення проєкту «Організація освітнього процесу в умовах непрогнозованих впливів (пандемія Covid-19): порівняльний аналіз (Україна – країни ЄС)» (реєстраційний номер 0121U108690), який було здійснено науковцями Інституту педагогіки НАПН України, знайшло своє відображення вивчення досвіду подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти країн Бенілюксу (Бельгія, Люксембург, Нідерланди). Метою проєкту було передбачено узагальнення та порівняльний аналіз зарубіжного досвіду організації освітнього процесу в умовах пандемії та його використання в системі національної освіти.

Аналіз досліджень. Вивченню особливостей організації освітнього процесу в закладах освіти України та країн ЄС в умовах пандемії Covid-19 присвячено наукові доробки багатьох українських учених (Н. Арістова [1; 14], М. Агарков [2], В. Бакіров [2], В. Бондаренко [3], Л. Гриневич [5], В. Кухаренко [3], Л. Ільч [5], К. Линьов [5], О. Малихін [4; 14], Н. Морзе [5], Н. Поліхун [6], К. Постова [6], В. Прошкін [5], Г. Рій [5], І. Сліпухіна [6], О. Топузов [14], С. Уска [14], О. Шпарик [7], І. Шмелинець [5]). Разом із тим проблема подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на системи освіти саме в країнах Бенілюксу на узагальнювальній основі не була представлена як результат окремого теоретичного дослідження.

Мета статті. Метою дослідження, здійсненого в межах виконання проєкту «Організація освітнього процесу в умовах непрогнозованих впливів (пандемія Covid-19): порівняльний аналіз (Україна – країни ЄС)», є узагальнення та порівняльний аналіз досвіду організації освітнього процесу в умовах пандемії Covid-19 у країнах Бенілюксу (Бельгія, Нідерланди, Люксембург). Задля досягнення поставленої мети було використано наступні методи дослідження: порівняльно-зіставний, порівняльно-типологічний та метод нетнографічного аналізу.

Виклад основного матеріалу. До країн Бенілюксу належать Бельгія, Люксембург та Нідерланди. Отже, було проаналізовано заходи, запроваджені в кожній окремій країні, задля подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на національну систему освіти.

Бельгія

Бельгія, на території якої мешкають представники трьох мовних громад (франкомовна, фламандська та німецькомовна), поділена на три автономні регіони: Брюссельський столичний регіон, Фламандський регіон та Валлонія. Контроль за реалізацією політики Бельгії в сфері освіти й науки здійснюють мовні громади за винятком питань, пов'язаних із наданням обов'язкової освіти, виходом на пенсію працівників освіти та формулюванням мінімальних вимог щодо отримання дипломів. Після засідання Національної ради безпеки Бельгії, яке відбулося 12 березня 2020 року, Прем'єр-міністеркою Софі Вільмес було зроблено заяву про необхідність реалізації невідкладних заходів щодо запобігання поширенню коронавірусної інфекції на всій території країни. Згідно цієї заяви, заняття в традиційному (класно-урочному форматі) мали бути призупинені з 16 березня 2020 року. Отже, діти шкільного віку мали залишатися вдома. До батьків звернулися з проханням не задіювати бабусь та дідусів за наявної можливості, оскільки саме вони опинилися в групі найбільшого ризику. Також 12 березня 2020 року під час проведення засідання Національної ради безпеки було прийнято рішення, згідно якого для дітей шкільного віку, чиї батьки працювали в сфері охорони здоров'я або не мали змоги залишатися вдома, заклади освіти мали бути відкритими й надавати всебічну підтримку й допомогу в організації їхнього навчання. Цим рішенням передбачалося примусове призупинення освітнього процесу в традиційному форматі, що мало тривати до 19 квітня 2020 року з можливістю його подальшого подовження. Під час Великодніх канікул (5-17 квітня 2020 року) деякі школи надавали допомогу в догляді за дітьми тим батькам, які працювали в стратегічних секторах. Заклади дошкільної освіти залишалися відкритими до прийняття відповідного рішення щодо їхнього закриття.

Після закриття закладів загальної середньої освіти Національним телебаченням Бельгії було розпочато трансляцію освітніх телевізійних програм, основним меседжем яких стало підкреслення важливості продовження навчання в дистанційному форматі. Так, наприклад, Фламандське державне телебачення "VRT" почало трансляцію спеціальної освітньої програми для учнів початкової школи та підлітків. Програма транслювалася по буднях і тривала 3,5 години (з 8:30 до 10:00 – програма для учнів початкової школи; з 10:00 до 12:00 – програма для старших учнів). Для франкомовної громади Міністерством освіти Бельгії спільно з державним телебаченням Франції було започатковано трансляцію телевізійної освітньої програми «Школа вдома» / «L'école à la maison» для учнів початкової школи [*переклад надано в авторській редакції*]. Ще одну освітню програму для дітей віком від 6 до 12 років «Немає занять у школі, готуємося до іспитів» / «Y'a pas école, on revise!» [*переклад надано в авторській редакції*] було розроблено й запроваджено Міністерством освіти Бельгії спільно з франкомовним бельгійським радіо і телебаченням "RTBF". Головна мета освітньої програми – надання додаткової допомоги дітям у вивченні таких предметів, як: «Математика», «Французька мова», «Наука» тощо. Задля надання допомоги

батькам і дітям різні регіональні телевізійні канали також транслювали відеоуроки з різних навчальних предметів [8; 10; 11].

Після закриття закладів освіти через упровадження карантинних заходів ресурсна платформа “KlasCement”, яку було створено в 1998 році, стала потужним інструментом для продовження навчання в дистанційному форматі. В умовах пандемії Covid-19 ресурсна платформа діяла за підтримки Міністерства освіти Бельгії, а її змістовий контент постійно оновлювався. Призупинення навчання в традиційному (класно-урочному) форматі на платформі спонукало до розміщення тематичних сторінок (із використанням можливостей платформи) з рекомендаціями і практичними порадами для вчителів щодо організації навчання в дистанційному форматі в закладах освіти різних рівнів, а також навчальних матеріалів для учнів з різних шкільних предметів [11].

Франкомовною громадою Бельгії було спрезентовано цифрову платформу “E-classe”, розроблену спільно з франкомовним бельгійським радіо і телебаченням “RTBF/Sonoma”. До беззаперечних переваг цифрової платформи слід віднести наявність значної кількості освітніх матеріалів для дітей шкільного віку, корисних порад для вчителів щодо застосування методів дистанційного навчання, рекомендацій, навчальних посібників, аудіо- і відеоресурсів тощо [11].

18 березня 2020 року Фламандським Міністерством освіти і професійної підготовки було організовано й проведено сеанс прямої трансляції для вчителів (у соціальній мережі «Фейсбук»), присвячений запровадженню альтернативних форм організації освітнього процесу. Учителям і викладачам також надавали різнопланову методичну допомогу щодо організації освітнього процесу в дистанційному форматі. Так, значну кількість методичних і дидактичних матеріалів було розміщено на сторінках освітнього порталу Федерації Валлонія-Брюссель “Enseignement.be” (www.enseignement.be/index.php). Вичерпну інформацію стосовно надання освітніх послуг і застосування цифрових інструментів в освітньому процесі під час пандемії Covid-19 також можна було знайти на спеціальному сайті “Coronavirus” <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl> (для керівників закладів освіти, учителів, учнів і батьків), створеному Фламандським міністерством освіти та професійної підготовки.

Люксембург

Як і в багатьох інших країнах світу всі сфери суспільного життя (у тому числі й сфера освіти) у Люксембурзі зазнали певних негативних наслідків через спалах коронавірусної інфекції (Covid-19). Так, задля зниження ризику зараження вірусом з 16 березня 2020 року традиційне навчання за класно-урочною формою було тимчасово призупинено. А після ухвалення парламентом Люксембургу Закону «Про врегулювання виняткової ситуації з пандемією Covid-19» від 18 березня 2020 року, спрямованого на обмеження пересування громадян, освітній процес у закладах освіти було переведено в

дистанційний формат. Урядом Люксембургу створено вебсайт «Coronavirus», мета якого – своєчасне інформування громадян про карантинні заходи тощо [9; 11].

У 2020 році Службою преси і комунікації Міністерства освіти, дітей і молоді Люксембургу було організовано проведення 23-х прес-конференцій, 14 із яких було присвячено питанням збереження здоров'я дітей шкільного віку та питанням, пов'язаним із наслідками закриття закладів освіти. Також протягом 2020 року Службою преси і комунікації Міністерства освіти було підготовлено значну кількість буклетів, листівок і наочних матеріалів задля забезпечення процесу оперативного інформування керівників закладів освіти, учителів, учнів і батьків про коронавірусну інфекцію, запобігання її розповсюдження тощо.

Міністерством освіти, дітей і молоді Люксембургу було розроблено освітній вебсайт «Школа вдома» / “Schoul Doheem” <https://schouldoheem.lu/lu> [переклад надано в авторській редакції], на якому надавали корисну інформацію для вчителів і батьків; навчальні матеріали для учнів; новини, практичні поради для вчителів щодо організації освітнього процесу в дистанційному форматі, посилання на різноманітні освітні ресурси.

Цікавим фактом виявилось те, що в 2020 році на офіційну сторінку Міністерства освіти, дітей і молоді Люксембурга в соціальній мережі «Фейсбук» підписалося більше 10 000 людей. Оголошення про закриття закладів освіти від 12 березня 2020 року та продовження призупинення діяльності закладів освіти від 18 березня 2020 року, які було розміщено на офіційній сторінці Міністерства освіти, дітей і молоді Люксембурга в соціальній мережі «Фейсбук», викликали неабиякий інтерес серед її користувачів.

Протягом 2020 року на ютуб каналі Міністерства освіти, дітей і молоді Люксембурга було розміщено 35 відеороликів, призначених для керівників закладів освіти, учителів, учнів і батьків (у тому числі 16 про запобігання поширенню коронавірусної інфекції; 4 відеоролики для дітей про коронавірусну інфекцію; 1 відеоролик із записом прямого етеру з Міністерством освіти, дітей і молоді Люксембурга: питання та відповіді про організацію освітнього процесу під час пандемії Covid-19). Також велику кількість переглядів і значний інтерес мали відеозвернення Міністра освіти, дітей і молоді Люксембурга Клода Мейша до учнів початкової школи від 17 березня 2020 року та відеозвернення «Другий тиждень вдома» від 24 березня 2020 року.

На сторінці офіційного сайту Міністерство освіти, дітей і молоді Люксембурга «Питання та відповіді: Заходи, пов'язані з Covid-19 у школах і дитячих установах» розміщено відповіді на поширені питання про коронавірус (<https://men.public.lu/en/support/coronavirus/faq-en.html>). Відповіді надано люксембурзькою, англійською, французькою, німецькою й португальською мовами.

Через 15 днів після призупинення навчання в закладах загальної середньої освіти за традиційною (класно-урочною) формою Міністерство освіти, дітей і молоді Люксембурга розпочало опитування вчителів і батьків задля отримання інформації щодо виявлення основних проблем, пов'язаних із дистанційним навчанням. Результати, отримані під час опитування, показали, що більшість учителів і батьків легко адаптувалися до дистанційного навчання. Проведене опитування надало змогу також зібрати понад 7000 зауважень і пропозицій щодо покращення організації освітнього процесу в дистанційному форматі. Було з'ясовано, що основною проблемою, з якою стикнулися діти шкільного віку та студентська молодь, була відсутність доступу до швидкісного інтернету та необхідного сучасного комп'ютерного обладнання (смартфони, планшети, ноутбуки) [11].

Нідерланди

Трохи інша ситуація відбувалася в Нідерландах. Так, 12 березня 2020 року на офіційному вебсайті уряду Нідерландів було розміщено інформацію щодо запобігання поширенню коронавірусу (Covid-19) на території країни й пропозиції щодо переведення лекцій у закладах вищої та вищої професійної освіти в дистанційний формат відповідно до рекомендацій Національного інституту охорони здоров'я та навколишнього середовища. Закладам дошкільної, загальної середньої та професійної освіти було дозволено залишатися відкритими через думку про те, що діти дошкільного та шкільного віку не належать до груп високого ризику. Проте, незважаючи на рекомендації деякі університети повністю перейшли на дистанційну форму навчання ще до прийняття офіційного рішення про закриття закладів освіти та переведення традиційного (класно-урочного) навчання в дистанційний формат, яке було ухвалено 15 березня 2020 року урядом Нідерландів. Передбачалося, що карантинні заходи будуть тривати до 28 квітня 2020 року, а заклади загальної середньої освіти будуть працювати в дистанційному форматі до 3 травня 2020 року. Проте, навіть і після зазначеного терміну не всі заклади загальної середньої освіти відновили навчання в традиційному форматі [11; 12; 13].

Відразу після закриття шкіл представники закладів початкової та загальної середньої освіти, дитячих центрів спрямували зусилля на надання додаткової допомоги дітям, які належать до вразливих верств населення, а також дітям, для яких нідерландська мова не є рідною. Батьки цих дітей постійно отримували практичні поради щодо організації читання в домашніх умовах, збереження здоров'я. Особливу увагу приділяли дітям, котрі знаходилися в центрах тимчасового розміщення біженців.

Деяко інша ситуація склалася з дітьми старшого шкільного віку. Так, після закриття шкіл учителі почали проводити уроки в дистанційному форматі. Зважаючи на те, що заклади загальної середньої освіти та вищої освіти вирізняються високим ступенем автономності, прийняття всіх рішень щодо відбору навчального матеріалу та освітніх ресурсів, необхідних в організації освітнього процесу в дистанційному форматі, було покладено на керівництво

закладів освіти.

Громадською організацією з питань освіти “Kennisnet” спільно з Міністерством освіти, культури і науки та іншими організаціями було розроблено освітній вебсайт “Lesopafstand” <https://www.lesopafstand.nl>, спрямований на надання учням і вчителям закладів загальної середньої та професійно-технічної освіти інформації, необхідної для ефективної організації дистанційного та/або гібридного навчання. На сторінках цього вебсайту було розміщено інструкції щодо організації освітнього процесу в дистанційному форматі, відеоуроки з різних предметів, навчальні матеріали в цифровому форматі тощо [13].

Учителі початкових класів, закладів загальної середньої та професійно-технічної освіти також мали змогу скористатися методичними матеріалами та практичними порадами, розміщеними на сторінках вебсайту “Leraar24.nl” <https://www.leraar24.nl>.

У великих містах (Амстердам, Роттердам та ін.) тисячі дітей з неблагополучних сімей отримали допомогу у вигляді планшетів та ноутбуків, і майже всі школи були відкритими для дітей, чий батьки не мали змогу організувати їм належний догляд в домашніх умовах [13].

Висновки. Отже, у країнах Бенілюксу (Бельгія, Люксембург, Нідерланди) достатньо оперативно й ефективно було запропоновано низку альтернативних форм організації освітнього процесу в порівнянні з традиційними. Визначення позитивних аспектів з досвіду подолання негативного впливу на систему освіти в країнах Бенілюксу дало змогу дійти висновку щодо доцільності імплементації цього досвіду на адаптаційній основі (за урахування специфічних особливостей організації освітнього процесу в Україні) у вітчизняну систему освіти. Досягнення мети дослідження передбачало використання методів дослідження: порівняльно-зіставного, порівняльно-типологічного та методу нетнографічного аналізу. До таких заходів віднесено: трансляція телевізійних освітніх програм, перетворення ресурсної платформи на потужний інструмент для продовження навчання в дистанційному форматі; презентація цифрових платформ; розміщення дидактичних і методичних матеріалів на сторінках освітніх порталів; створення вебсайтів, метою яких було інформування громадян про карантинні заходи; проведення прес-конференцій, присвячених здебільшого питанням збереження здоров'я дітей шкільного віку та питанням щодо наслідків закриття закладів освіти; використання можливостей ютуб каналів офіційних інституцій системи освіти задля донесення оперативної інформації, прямо чи опосередковано пов'язаної з питаннями та відповідями про організацію освітнього процесу під час пандемії Covid-19, до керівників закладів освіти, учителів, учнів, батьків; відеозвернення керівників освітніх інституцій, проведення опитувань учителів і батьків задля оперативного отримання інформації щодо виявлення основних проблем, пов'язаних із дистанційним навчанням, а також максимально оперативного реагування на них.

Література:

1. Арістова Н. О. Дистанційне навчання в сучасних умовах: ставлення студентів в Україні та Латвії / Н.О. Арістова // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації» (27-28 травня 2021 року). – Тернопіль : Крок, 2021. – С. 54–55.
2. Бакіров В., Агарков М. Пандемія може на завжди змінити вищу освіту. *Дзеркало тижня*: вебсайт. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pandemija-mozhe-nazavzhdi-zminiti-vishchu-osvitu.html> (дата звернення: 10.11.2021).
3. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія / за ред. В. М. Кухаренка, В. В. Бондаренка. – Харків : Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. – 409 с.
4. Малихін О. В. Сучасний досвід організації дистанційного навчання у вищій школі: Україна-Латвія / О. В. Малихін // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації» (27-28 травня 2021 року). – Тернопіль : Крок, 2021. – С. 63–64.
5. Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину: аналітична записка; Л. Гриневич, Л. Ільч, Н. Морзе, В. Прошкін, І. Шемелинець, К. Линьов, Г. Рій. – Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. – 76 с.
6. Поліхун Н. І. Виклики дистанційного навчання. / Поліхун Н. І., Постова К. Г., Сліпучіна І. А. // *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. – 2020. – № 3 (78). – С. 63–69.
7. Шпарик О. М. Освітній процес в Україні та країнах ЄС в умовах дистанційного та змішаного форматів: теоретичний аспект / О. М. Шпарик // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі» (22–23 квітня 2021 року). – Київ, 2021. – С. 449–451.
8. Belgian French Community: Support to primary and secondary school teachers put in place during the COVID pandemic. *Eurydice*: website. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgian-french-community-support-primary-and-secondary-school-teachers-put-place-during_en (дата звернення: 19.10.2021).
9. Coronavirus. *The Luxembourg Government*: website. URL: <https://covid19.public.lu/en.html> (дата звернення: 14.11.2021).
10. Johnston J. Coronavirus: Belgium cancels school classes, closes bars. *The Brussels Time*. URL: <https://www.brusselstimes.com/news/art-culture/100094/coronavirus-belgium-cancels-school-classes-closes-bars/> (дата звернення: 10.10.2021).
11. National learning platforms and tools. *UNESCO*: website. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses> (дата звернення: 17.09.2021).
12. New measures to stop spread of coronavirus in the Netherlands. *Government of the Netherlands*: website. URL: <https://www.government.nl/latest/news/2020/03/12/new-measures-to-stop-spread-of-coronavirus-in-the-netherlands> (дата звернення: 05.09.2021).
13. The Netherlands Covid-19 education response. *Multincluder*: website. URL: <https://multincluder.eu/2020/05/27/the-netherlands-covid-19-education-response/> (дата звернення: 23.09.2021).
14. Topuzov, O., Malykhin, O., Usca, S., & Aristova, N. (2021). Ukrainian-Latvian comparative studies on university education: Common European values and current challenges. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, I*, 696–706. DOI: doi.org/10.17770/SIE2021VOL1.6423.

References:

1. Aristova, N. O. (2021). Dystantsiyne navchannya v suchasnykh umovakh: stavlennya studentiv v Ukrayini ta Latviyi [Distance learning in present-day conditions: attitudes of students in Ukraine and Latvia] : Proceedings of the V Mizhnaroyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi «Pedagogichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita 2021: innovatsiyi v osviti v konteksti

yevropeyzatsyi ta globalizatsyi. – *The Fifth International Scientific and Practical Conference «Pedagogical comparative studies and international education 2021: innovations in education in the context of Europeanization and globalization»*. (pp. 54–55). Ternopil: Krok [in Ukrainian].

2. Bakirov, V. & Agarkov, M. Pandemiya mozhe na zavzhdy zminyty vyshchu osvitu [Pandemic can change higher education forever]. *Dzerkalo tyzhnya*: website. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pandemija-mozhe-nazavzhdi-zminiti-vishchu-osvitu.html> (data zvernennya: 10.11.2021) [in Ukrainian].

3. Kukharenko, V. M. & Bondarenko V. V. (Eds). (2020). *Ekstrene dystantsiynе navchannya v Ukrayini* [Extreme distance learning in Ukraine]. Kharkiv : Vy`d-vo KP «Mis`ka drukarnya» [in Ukrainian].

4. Malykhin, O. V. Suchasnyi dosvid organizatsiyi dystantsiynogo navchannya u vyshhyi shkoli: Ukrayina-Latviya [Present-day experience of organizing distance learning in higher school]: *Proceedings of the V Mizhnaroyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Pedagogichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita 2021: innovatsyi v osviti v konteksti yevropeyzatsyi ta globalizatsyi. – The Fifth International Scientific and Practical Conference «Pedagogical comparative studies and international education 2021: innovations in education in the context of Europeanization and globalization»*. (pp. 63–64). Ternopil: Krok [in Ukrainian].

5. Grynevych, L., Ilyich, L., Morze, N., Proshkin, V., Shemelynecz, I., Lynov, K., & et al. (2020). *Organizatsiya osvitnogo procesu v shkolakh Ukrayiny v umovakh karantynu: analitychna zapyska* [Organization of educational process in schools of Ukraine amid quarantine: analytical note]. Kyiv : Kyivskiy universytet imeni Borysa Grinchenka [in Ukrainian].

6. Polikhun, N. I., Postova, K. G., & Slipukhina, I. A. (2020). *Vyklyky dystantsiynogo navchannya* [Challenges of distance learning]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoj osobystosti. – Education and development of gifted personality*, 3 (78), 63–69 [in Ukrainian].

7. Shparyk, O. M. (2021). *Osvitnii protses v Ukrayini ta krayinakh YeS v umovakh dystantsiynogo ta zmishanogo formativ: teoretychnyi aspekt* [Educational process in Ukraine and EU countries amid distance and blended learning formats: theoretical aspect]. *Proceedings of the VI Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Informatsiyini tekhnologiyi v kulturi, mystetstvi, osviti, nautsi, ekonomitsi ta biznesi» – The Sixth International Scientific and Practical Conference «Information technologies in culture, art, education, science, economy and business»* (pp. 449–451). Kyiv [in Ukrainian].

8. Belgian French Community: Support to primary and secondary school teachers put in place during the COVID pandemic. *Eurydice*: website. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgian-french-community-support-primary-and-secondary-school-teachers-put-place-during_en (data zvernennya: 19.10.2021).

9. Coronavirus. *The Luxembourg Government*: website. URL: <https://covid19.public.lu/en.html> (data zvernennya: 14.11.2021).

10. Johnston J. Coronavirus: Belgium cancels school classes, closes bars. *The Brussels Time*. URL: <https://www.brusselstimes.com/news/art-culture/100094/coronavirus-belgium-cancels-school-classes-closes-bars/> (data zvernennya: 10.10.2021).

11. National learning platforms and tools. *UNESCO*: website. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses> (data zvernennya: 17.09.2021).

12. New measures to stop spread of coronavirus in the Netherlands. *Government of the Netherlands*: website. URL: <https://www.government.nl/latest/news/2020/03/12/new-measures-to-stop-spread-of-coronavirus-in-the-netherlands> (data zvernennya: 05.09.2021).

13. The Netherlands Covid-19 education response. *Multincluder*: website. URL: <https://multincluder.eu/2020/05/27/the-netherlands-covid-19-education-response/> (data zvernennya: 23.09.2021).

14. Topuzov, O., Malykhin, O., Usca, S., & Aristova, N. (2021). *Ukrainian-Latvian comparative studies on university education: Common European values and current challenges. Society. Integration. Education*: *Proceedings of the International Scientific Conference, I*, 696–706. DOI: doi.org/10.17770/SIE2021VOL1.6423.

УДК 37.03:378.1

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-88-98](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-88-98)

Беркешук Інна Степанівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300, тел.: (067) 700-30-36, e-mail: bercesinna@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4772-7480>

Степаненко Олена Костянтинівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел.: (067) 567-58-27, e-mail: olena.step@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-0887-5808>

Старостенко Олена Валентинівна кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, проспект Перемоги, 34, м. Київ, 01601, тел.: (095) 560-57-14, e-mail: elenastarostenko1207@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6528-5017>

МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ: ДОСВІД ЗВО

Анотація. Формування позитивної мотивації у студентів, як майбутніх фахівців, до обраної ними професії не є можливим без належної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, яка тісно пов'язана із цим фахом. Серед важливих мотиваційних елементів, які широко застосовуються ЗВО для спонукання студентів до навчання, і, тим самим, до підвищення якості такого навчання, слід вирізняти мотиви, потреби у навчанні та сенс такого навчання. Ключову роль у формуванні позитивної мотивації у студентів до навчання відіграє застосування у навчальному процесі сучасних інтерактивних методів та інструментів. Важливе місце у процесі формування позитивної мотивації у студентів до навчання посідають психологічні фактори, зокрема психолого-педагогічні, особистісні, соціально-психологічні та професійні. Факторами, що сповільнюють процес заохочення студента до здобуття ним знань, є суттєво високі вимоги, які ставлять ЗВО до навчального процесу та низький рівень оплати праці професії, яку студенти здобувають. Мотивація студентів до навчання – це шлях до професійної діяльності у перспективі. Не менш важливого значення у формуванні позитивної мотивації у студентів відіграє процедура актуалізації самостійної роботи студентів. У підвищенні ефективності освоєння навчального матеріалу студентами під час самостійної роботи визначальну роль відіграє належний рівень матеріального та інформаційного забезпечення навчального процесу. Мотивація є досить

складним, але водночас дієвим процесом, успішне проходження етапів якого впливає на самореалізацію, саморозвиток та самовдосконалення студентів. Для формування позитивної мотивації у студентів до навчання на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради та Національного медичного університету імені О.О. Богомольця розробляються та впроваджуються на практиці різні тренінгові програми, в основу яких закладено розвиток у студентів мотивації до навчання.

Ключові слова: мотивація, якість навчання, знання, вміння, навички, заклад вищої освіти.

Berkeshchuk Inna Stepanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ohienko St., 61, Kamianets-Podilskyi, 32300, tel.: (067) 700-30-36, e-mail: bercesinna@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4772-7480>

Stepanenko Olena Kostiantynivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich St., 70, Dnipro, 49006, tel.: (067) 567-58-27, e-mail: olena.step@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-0887-5808>

Starostenko Olena Valentynivna Candidate of Biological Science, Associate Professor at the Department of Biology, Bogomolets National Medical University, Peremogy Ave., 34, Kyiv, 01601, tel.: (0950) 560-57-14, e-mail: elenastarostenko1207@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6528-5017>

MOTIVATION AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF STUDENT EDUCATION: THE EXPERIENCE OF HEI

Abstract. The formation of positive motivation in students, as future professionals, to their chosen profession is not possible without proper motivation for educational and cognitive activities, which are closely related to this profession. Among the important motivational elements that are widely used by HEAs to motivate students to learn, and thus to improve the quality of such learning, it is necessary to distinguish the motives, needs for learning and the meaning of such learning. The use of modern interactive methods and tools in the educational process plays a key role in the formation of positive motivation in students to study. An important place in the process of forming a positive motivation of students to study is occupied by psychological factors, including psychological and pedagogical,

personal, socio-psychological and professional. Factors that slow down the process of encouraging students to acquire knowledge are significantly high requirements that place the free economic zone in the educational process and low pay for the profession that students acquire. Motivating students to study is a way to professional activity in the future. The procedure of actualization of students' independent work plays no less important role in the formation of positive motivation in students. The appropriate level of material and information support of the educational process plays a decisive role in improving the efficiency of learning material by students during independent work. Motivation is a rather complex, but at the same time effective process, the successful completion of stages of which affects the self-realization, self-development and self-improvement of students. To form a positive motivation for students to study at Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, the Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council and the Bogomolets National Medical University training programs are developed and implemented in practice, which are based on the development of students' motivation to study.

Keywords: motivation, quality of education, knowledge, skills, institution of higher education.

Постановка проблеми. Підвищення рівня конкурентоспроможності країни не можливе без висококваліфікованих працівників. Для того, щоб стати висококваліфікованим фахівцем, необхідно мати належний рівень професійної підготовки, здобуття якого можливе за рахунок формування позитивної мотивації у фахівця до навчання. Практика показує, що формування позитивної мотивації у студентів, як майбутніх фахівців, до обраної ними професії не є можливим без належної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, яка тісно пов'язана із цим фахом. Доцільно зауважити, що формування позитивної мотивації до навчання відбувається вже у деяких студентів на початку навчання у закладі вищої освіти, оскільки такі студенти здійснили свідомий вибір майбутнього фаху та виявляють бажання здобувати нові знання та освоювати нові вміння і навички. Такі студенти вже знають, для чого їм необхідні знання, адже вони у перспективі зможуть їх використати у професійній діяльності. Проте, серед багатьох студентів є і такі, які вступають у ЗВО, але вони перед собою не бачать цілі одержувати нові знання, здобувати нові навички. Тому, у таких студентів є досить низький рівень мотивації до здобуття вищої освіти. Рівень якості навчання таких студентів є доволі низьким, що негативно позначиться на їх майбутній професійній діяльності.

З огляду на важливість проблематики мотивації студентів до навчання, в основі актуальності тематики цього дослідження лежатиме розкриття особливостей мотиваційного процесу та його елементів як важливої складової підвищення якості навчання студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми мотивації студентів до навчання та шляхи вирішення цих проблем лежать в основі досліджень багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Зокрема ґрунтовні дослідження у такому напрямку здійснюють Л. Беш [1], О. Беш [1], Н. Боброва [2], О. Ганчо [2], М. Долінна [3], Б. Дмитришин [1], С. Зачепило [2], Н. Коваленко [2], Т. Кузнецова [4], І. Ляшенко [5], О. Мацюва [1], В. Мельман [6], М. Моклюк [7], А. Сільвейстр [7], Т. Шеховцева [3], Н Черняк [8], О. Яскевич [1] та інші.

Метою наукової статті є дослідження особливостей формування мотивації у студентів до навчання як чинника підвищення якості такого навчання, виходячи із досвіду ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед важливих мотиваційних елементів, які широко застосовуються ЗВО для спонукання студентів до навчання, і, тим самим, до підвищення якості такого навчання, слід вирізняти мотиви, потреби у навчанні та сенс такого навчання. Студенти, здобуваючи нові знання, мають постійно самовдосконалюватись, самовиражатись та самореалізуватись. Особливе значення у формуванні позитивної мотивації студентів до навчання відіграє їх взаємодія із викладачами, які безпосередньо виступають суб'єктами донесення знань до студентів. Сприятливе співробітництво між викладачем та студентом завжди буде приносити позитивний результат та впливатиме на формування у студента бачення того, що знання потрібні для його майбутньої професійної діяльності.

Ключову роль у формуванні позитивної мотивації у студентів до навчання відіграє застосування у навчальному процесі сучасних інтерактивних методів та інструментів. Так, навчання студентів завдяки застосуванню інтерактивних методик у такому процесі створює студенту додаткові можливості і певним чином полегшує шлях засвоєння нового матеріалу. Навчальний процес, побудований на засадах інтерактивності, усучаснює методику викладення навчального матеріалу, адже сприйняття та засвоєння такого матеріалу із застосуванням мультимедійних технологій є більш ймовірним, ніж коли у навчальному процесі використовуються тільки традиційні методи навчання. З огляду на зазначене, а також, враховуючи інформацію, представлену у [3], навчання на базі інтерактивних технологій – це дієвий та ефективний інструмент формування та підвищення мотивації у студентів до освоєння навчального матеріалу.

Розглядаючи особливості формування мотивації у студентів до навчання, доцільно відзначити, що важливе місце у такому процесі посідають психологічні фактори, які, своєю чергою, формуються під впливом [6]:

1) психолого-педагогічних чинників, серед яких: а) мотиви навчальної діяльності; б) особливості організації діяльності студентів до навчання на основі використання різних методик навчання; в) використання традиційних та інтерактивних методик навчання; г) рівень професіоналізму викладача;

д) умови, в яких проходить навчальний процес;

2) особистісних чинників, а саме: а) мотиваційної структури, якою керується студент у навчальному процесі; б) прагнення до самовдосконалення та самореалізації; в) рівень креативності студента; г) відмінний фізіологічний розвиток студента; д) психологічний клімат у сім'ї;

3) соціально-психологічних факторів, серед яких: а) соціально-психологічний клімат у навчальному колективі; б) особливості виховання; в) соціально-психологічний клімат у студентському колективі; г) взаємодія між викладачем та студентами;

4) професійних, зокрема на основі: а) мотиваційної специфіки до здобуття навиків професійної діяльності; б) ставлення до себе як до професіонала; в) ставлення до професійної діяльності, яку студент прагне здобути.

На процес формування мотивації студентів до навчання чинять вплив як позитивні, так і негативні фактори. Факторами, що сповільнюють процес заохочення студента до здобуття ним знань, є суттєво високі вимоги, які ставлять ЗВО до навчального процесу та низький рівень оплати праці професії, яку студенти здобувають [1].

Своєю чергою, формування позитивної мотивації у студентів до навчання відбувається під впливом різних факторів, а також через спеціальні умови. Так, акцентуючи увагу на інформації, представленій у джерелі [8], важливими сприятливими умовами формування позитивної мотивації у студентів до навчання є: професіоналізм викладачів; сприйняття викладачами студентів як компетентних особистостей; сприйняття викладачами самовираження студентів; допомога у розвитку у студентів позитивних емоцій до навчання; досконало зорганізований навчальний процес; використання сучасних методик стимулювання навчально-пізнавальної діяльності; бачення та чітке усвідомлення цілей здобуття вищої освіти; доступність навчального матеріалу тощо.

Завдяки мотивації студенти усвідомлюють те, що вони повинні більш ґрунтовніше та із захватом освоювати нові знання. Мотивація повинна формувати у студентів бачення їх незалежності у здобутті освіти незалежно від впливу на цей процес різних несприятливих факторів [7]. Акцентуючи увагу на зазначеному вище, треба зауважити, що мотивація студентів до навчання – це шлях до професійної діяльності у перспективі.

Мотивація студентів у ЗВО носить навчально-професійний характер. Студенти, вступивши до ЗВО, керуються мотивами здобуття навиків майбутньої професії. З огляду на те, мотиви здобуття навиків майбутньої професії мають виступати однією із головних цілей формування позитивної мотивації у студентів до навчання. Спільно із мотивами до навчання, мотивація здобуття навиків майбутньої професії формує процес мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності.

З огляду на зазначене вище, процес мотивації до навчально-пізнавальної діяльності формується під впливом багатьох мотивів навчально-пізнавальної

діяльності. Під такими мотивами розуміють намагання студентів досягати відповідного рівня розвитку у здобутті освіти і у професійній діяльності. У систему проходження цього процесу закладено здобуття глибоких, міцних та різноманітних загальнонаукових і професійних знань, навиків та умінь [4].

Варто зазначити, що мотивація студентів до навчально-пізнавальної діяльності не має бути для них проблемою. Студенти для себе повинні, перш за все, зрозуміти, для чого вони опановують майбутній фах. Лише, зрозумівши цінність науки, як центр опанування майбутньої професії, студенти зможуть вирішити проблему формування у них позитивної мотивації до навчання.

Засвоєння нового навчального матеріалу відбувається за рахунок формування у студентів позитивної мотивації до навчання. Аналізуючи алгоритм процесу засвоєння нових знань студентом, потрібно зазначити, що він реалізується через систему засвоєння студентом окремих складових цілісного знання, яке має здобути студент. Викладач для кращого засвоєння студентом знань має чітко, логічно та послідовно викладати навчальний матеріал. Студент, своєю чергою, має запам'ятовувати викладений викладачем матеріал до часу наступного викладення навчального матеріалу. За такого алгоритму викладення навчального матеріалу, процес освоєння знань студентом буде синхронним, тому, як правило, багато студентів втрачають інтерес до навчання, оскільки воно є, в першу чергу, одноманітним.

Підвищити інтерес студентів до навчання і, тим самим, скоротити одноманітність викладення навчального матеріалу викладачами студентам можна за рахунок правильного викладення із конкретикою розкриття навчального матеріалу. За таких умов студенти стають більш зацікавленими у освоєнні навчального матеріалу, навчальна діяльність поступово формує у студентів бажання творчості та ініціативності до викладення своїх знань на практиці. Позитивне сприйняття студентами навчального предмета найперше залежить від змісту викладеного навчального матеріалу та методики, за якою здійснюється безпосередньо процес викладення такого матеріалу викладачами студентам [2].

Практика ЗВО у напрямку формування у студентів мотивації до навчання побудована на багатьох методологічних принципах, зокрема на принципі застосування інтерактивних методів у навчальному процесі для покращеного викладення навчального матеріалу та освоєння такого матеріалу студентами. Визначальне значення для підвищення мотивації студентів має участь студентів у різних конференціях, на яких вони можуть доповісти. Цей стимулюючий захід до навчання дозволяє формувати у студентів впевненість у собі, у власних силах, переконаннях. Студент, таким чином, формує власну особистість.

Окрім участі у конференціях, для формування позитивної мотивації у студентів до навчання визначальну роль відіграє участь у діяльності студентських наукових гуртків та студентських товариств [1].

Не менш важливого значення у формуванні позитивної мотивації у

студентів відіграє процедура актуалізації самостійної роботи студентів. Для полегшення процесу здобуття студентами нових знань, вмінь та навичок у контексті самостійної роботи потрібно чітко визначити рамки відведеного студентам навчального матеріалу, який вони мають освоїти під час самостійної роботи.

У підвищенні ефективності освоєння навчального матеріалу студентами під час самостійної роботи визначальну роль відіграє належний рівень матеріального та інформаційного забезпечення навчального процесу. Студенти мають навчатися виробляти навички самостійної роботи із методичними матеріалами, різного роду підручниками, у яких міститься навчальний матеріал по кожному із курсів. Студенти також мають ефективно оперувати інформацією за результатами проходження курсів у онлайн-режимі. У підсумку в них мають закарбуватись знання, які б вони змогли висвітлити у своїх конспектах, опрацювавши для цього різні навчальні джерела [4]

Не менш важливого значення у підвищенні якості навчання студентів посідає саморозвиток студентів як особистостей. Самоутвердження студента як особистості також має виходити із впливу на цей процес мотиваційних факторів. Так, згідно інформації, наведеної у джерелі [5], мотиваційною складовою професійного саморозвитку студентів є потреби, які вони відчують під час здобуття нових знань, вмінь, навичок, зокрема:

1) потреба у ставленні студента до себе як до індивіда (на таких засадах формується готовність студентів до переорієнтації особистої життєдіяльності до пошуку нових потенційних можливостей у контексті досягнення максимальної професійної самореалізації);

2) потреба у належному мотиваційному забезпеченні, в основі якої лежить проходження ряду етапів, починаючи від етапу навчально-професійної підготовки, на якому відбувається вплив особистісних характеристик на рівень формування соціального досвіду та компетентності студента як індивіда, його індивідуальних характеристик, особливостей і детермінант здійснення професійної діяльності у перспективі;

3) потреба у зорієнтованості на необхідності постійного самовдосконалення шляхом здобуття безперервної професійної освіти;

4) потреба у внутрішньому поєднанні структурних складових психіки студента як особистості, зокрема в її основу має бути закладено забезпечення конструктивної взаємодії із навколишнім середовищем з ціллю одержання належного результату від здійснення професійної діяльності (така потреба у жодному разі не має обмежуватись тільки набутим досвідом, а має бути націлена на професійне зростання через реалізацію інтересів, прагнень, переконань, здібностей студента як особистості; за рахунок формування активної позиції студента у пізнанні довкілля, самопізнанні, у розумінні підвищення духовного та інтелектуального потенціалу).

У ході розкриття мети статті було досліджено особливості формування позитивної мотивації у студентів до навчання на прикладі Кам'янець-

Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» та Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.

Вивчення особливостей мотиваційного процесу, який застосовується у вищезазначених закладах вищої освіти, показало, що студенти, які здобувають вищу освіти у цих ЗВО, мають, перш за все, чітко виражений інтерес до освоєння знань, які вони зможуть використати у перспективі подальшого працевлаштування за обраним ними фахом. Серед інших мотиваційних складових прагнення студентів здобувати знання у цих ЗВО є:

1) бажання студентів у перспективі знайти свою професійну нішу на ринку праці;

2) прагнення бути корисним іншим особам, які мають потребу у послугах, які студенти надаватимуть, здобувши професійний фах.

Проте, не всі студенти, що здобувають вищу освіти, керуються мотивом бути корисним іншим. Дехто обирає професію, опираючись на її престижність, дехто – через те, що так кажуть рідні. Серед загального числа студентів є і такі студенти, які обрали професію через випадковість, до прикладу, змогли вступити на бюджетну форму навчання чи через інші обставини, що спонукали їх до такого вибору.

Враховуючи реалії сьогодення, перед кожним закладом вищої освіти, у тому числі і перед Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка, Комунальним закладом вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» та Національним медичним університетом імені О.О. Богомольця стоїть завдання, яке полягає у формуванні позитивної мотивації у студентів до здобуття професійних знань, вмінь та навичок. Студенти повинні чітко усвідомлювати розуміння потреби опанування професійних знань, вмінь і навичок. Тому професійна мотивація до формування у студентів навчально-пізнавальної діяльності має, перш за все, носити розгорнутий і наполегливий характер. Студенти, здобуваючи освіту, мають отримувати не тільки користь від навчання, але і своєрідну насолоду, яка, своєю чергою, має переростати тільки у позитивні емоції та бажання до здійснення професійної діяльності у перспективі.

Тому мотивація студентів до досягнення ними успіху має базуватись на формуванні у них захоплення не тільки процесом навчання, але і майбутньою професією. Студенти повинні виявляти ініціативу до навчання і бачити та формувати навколо себе тільки творчу та водночас пізнавальну атмосферу. Студенти повинні демонструвати готовність до здійснення у перспективі успішної та водночас ефективної професійної діяльності.

Поряд з тим, потрібно відзначити і важливість формування у студентів мотивації самоствердження та мотивації демонструвати особисті досягнення як ті, що є реальними, так і ті, що можуть бути реальними. У такому процесі студенти мають виявляти наполегливість, демонструвати високу емоційність

по відношенню до своїх результатів.

Треба зауважити, що взаємодія навчально-пізнавальної діяльності, розумового розвитку і виховання впливає на формування інтересу студентів до навчання. Через пізнавальний інтерес, знання та можливості опанувати знання студенти формують особистий інтелект та виховують у собі різносторонньо розвинену особистість.

У відповідності до специфіки процесу формування позитивної мотивації до навчання, студентів потрібно поділяти на такі три класи:

1) студенти, які орієнтуються на здобутті різнобічної професійної підготовки та опануванні навиків пізнавальної діяльності у більш широкому контексті;

2) студенти, які орієнтуються на здобутті знань, вмінь та навичок, які можуть бути ними використані для здійснення вузькопрофільної професійної діяльності;

3) студенти, які не мають внутрішньої мотивації і тому їх пізнавальна активність є мінімальною.

Таким чином, для формування позитивної мотивації у студентів до навчально-пізнавальної та професійної діяльності потрібно:

– чітко проявляти пізнавальну активність, інтелектуальну ініціативність та самостійність у ході прийнятті рішень стосовно вибору шляхів здобуття знань, вмінь та навиків;

– постійно примножувати об'єм внутрішнього світобачення та бути відкритим до пізнання нової інформації та її засвоєння із користю;

– орієнтуватись на перспективи професійного зростання, при цьому будуючи власний професійний шлях (для реалізації цього процесу студенти чітко повинні розуміти, для чого вони мають здобувати нові знання, вміння та навички);

– постійно підвищувати самооцінку та самокритичність, адже без цих якостей не можливо самоутвердитись у суспільстві;

– формувати потреби та із користю втілювати їх на практиці, реалізуючи, таким чином, особисті можливості.

Для формування позитивної мотивації у студентів до навчання на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» та Національного медичного університету імені О.О. Богомольця розробляються та впроваджуються на практиці різні тренінгові програми, в основу яких закладено розвиток у студентів мотивації до навчання. Беззаперечно слід відзначити той факт, що реалізація тренінгових програм націлена на формування не тільки внутрішньої, але і зовнішньої мотивації. В основі таких тренінгів закладено участь студентів у різних дискусіях, іграх, бесідах, а також у ситуаціях, якими вимагається вирішити проблемні завдання із прийняттям на цій основі виважених рішень.

До участі у тренінгах потрібно також запрошувати і випускників, що вже

стали на перспективний професійний шлях розвитку. Запрошення випускників стане ефективним інструментом формування у студентів мотивації до навчання, адже вони бачитимуть реальний приклад того, як можна стати успішним, але при цьому треба багато вчитись, освоювати нові знання, здобувати нові вміння. Завдяки таким тренінгам студенти зможуть чітко окреслити особисті пріоритети у професійному розвитку.

Поряд з тим, треба зауважити, що окрім мотиваційних інструментів морального характеру, важливе значення у підвищенні мотивації до навчання набуває надання можливості студентам здобути різні іменні стипендії, адже отримання додаткових коштів – це хороший мотиваційний інструмент у здобутті нових знань, вмінь та навичок.

Висновки. За результатами проведеного дослідження встановлено, що мотивація навчально-пізнавальної діяльності – це ефективний інструмент підвищення якості навчання студентів.

Дослідження дозволяють зазначити, що мотивація є досить складним, але водночас дієвим процесом, успішне проходження етапів якого впливає на самореалізацію, саморозвиток та самовдосконалення студентів.

Визначивши особливості мотивації студентів до навчання на прикладі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради та Національного медичного університету імені О.О. Богомольця Мотивація, потрібно зробити висновок про те, що перш за все, головним інструментом формування позитивної мотивації студентів до навчання має насамперед виступати розуміння використання здобутих студентами знань, вмінь та навичок на практиці, тобто на шляху їх професійного зростання.

У перспективі наступних розвідок передбачено розкрити особисте бачення студентів щодо того, що на їх думку, мотивує їх здобувати нові знання, вміння та навички. Дослідження передбачено провести, використовуючи метод анкетування. Інформація, отримана за результатами опрацювання анкет, дасть можливість чітко визначити позицію студентів щодо того, як можна їх мотивувати до навчально-пізнавальної діяльності.

Література:

1. Беш Л.В., Дмитришин Б.Я., Беш О.М., Яскевич О.І., Мацюра О.І. Сучасні можливості підвищення мотивації студентів до навчання. Львівський клінічний вісник. 2017. № 1. С. 60-64.
2. Коваленко Н.П., Боброва Н.О., Ганчо О.В., Зачепило С.В. Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. Медична освіта. 2020. № 3. С. 43-48.
3. Шеховцева Т.Г., Долінна М.О. Інтерактивні методи навчання як основа мотивації студентів в умовах сучасного педагогічного процесу. Актуальні питання сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. 2019. № 1. С. 105-108.
4. Кузнєцова Т. Мотивація навчання. Нова педагогічна думка. 2013. № 1.2. С. 37-39.

5. Ляшенко І.В. Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. Народна освіта: Електронне наукове фахове видання. 2013. Випуск 1 (19). https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076.

6. Мельман В. Психологічні фактори мотивації навчально-професійної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Новий колегіум. 2009. № 6. С. 56-59. <http://eprints.kname.edu.ua/42980/1/Melman0001.pdf>.

7. Сільвейстр А., Моклюк М. Мотивація навчання студентів як психолого-педагогічна проблема. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Випуск 5. С. 152-158.

8. Черняк Н.О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2013. № 38-39. С. 388-393.

References:

1. Besh L.V., Dmytryshyn B.Ja., Besh O.M., Jaskevych O.I., Macjura O.I. (2017). Suchasni mozhyvosti pidvyshhennja motyvaciji studentiv do navchannja [Modern opportunities to increase students' motivation to study]. *Ljvivskij klinichnyj visnyk – Lviv Clinical Bulletin, 1*, 60-64 [in Ukrainian].

2. Kovalenko N.P., Bobrova N.O., Ghancho O.V., Zachepnylo S.V. (2020). Motyvacija studentiv jak zaporuka uspishnogho profesijnogho rozvytku [Motivation of students as a guarantee of successful professional development]. *Medychna osvita – Medical education, 3*, 43-48 [in Ukrainian].

3. Shekhovceva T.Gh., Dolinna M.O. (2019). Interaktyvni metody navchannja jak osnova motyvaciji studentiv v umovakh suchasnogho pedagoghichnogho procesu [Interactive teaching methods as a basis for motivating students in the modern pedagogical process]. *Aktualjni pytannja suchasnoji medycyny: Visnyk Ukrajinskoji medychnoji stomatologhichnoji akademiji – Current issues of modern medicine: Bulletin of the Ukrainian Medical Dental Academy, 1*, 105-108 [in Ukrainian].

4. Kuznjecova T. (2013). Motyvacija navchannja [Motivation of learning]. *Nova pedagoghichna dumka – New pedagogical thought, 1.2*, 37-39 [in Ukrainian].

5. Ljashenko I.V. (2013). Formuvannja profesijnogi motyvaciji studentiv do uspishnoji fakhovoi dijajnosti [Formation of professional motivation of students to successful professional activity]. *Narodna osvita: Elektronne naukovе fakhove vydannja – Public education: Electronic scientific professional publication, 1 (19)*. www.narodnaosvita.kiev.ua. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076 [in Ukrainian].

6. Meljman V. (2009). Psykhologhichni faktory motyvaciji navchaljno-profesijnogi dijajnosti studentiv vyshhykh navchalnykh zakladiv [Psychological factors of motivation of educational and professional activities of students of higher educational institutions]. *Novyj kolegium – New college, 6*, 56-59. [eprints.kname.edu.ua](http://eprints.kname.edu.ua/42980/1/Melman0001.pdf). Retrieved from <http://eprints.kname.edu.ua/42980/1/Melman0001.pdf> [in Ukrainian].

7. Siljvejstr A., Mokljuk M. (2016). Motyvacija navchannja studentiv jak psykhologhopedagoghichna problema [Motivation of student learning as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovi zapysky. Serija: Problemy metodyky fizyko-matematychnoji i tekhnologhichnoji osvity – Proceedings. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education, 5*, 152-158 [in Ukrainian].

8. Chernjak N.O. (2013). Formuvannja motyvaciji studentiv do navchannja u VNZ [Formation of students' motivation to study at the university]. *Problemy inzhenerno-pedagoghichnoji osvity – Problems of engineering and pedagogical education, 38-39*, 388-393 [in Ukrainian].

УДК 378.011

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-99-110](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-99-110)

Бреславська Ганна Богданівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Миколаївський національний університет ім. В.О. Сухомлинського, вул. Нікольська 24, м. Миколаїв, 54006, тел.: (0512) 37-88-15, e-mail: Hanna.Breslavska@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-6144-4890>

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТІВ У ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. У статті розглядається проблема удосконалення фахової компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки засобами проєктів у особистісно орієнтованому просторі, зокрема йдеться про використання у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів методу проєктів.

Розкривається сутність, зміст та особливості особистісно орієнтованих технологій навчально-виховної діяльності та показується місце особистісно орієнтованого навчання у вищій педагогічній школі, та роль методу проєктної діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Також у дослідженні проаналізовано принципи методу проєктної діяльності та їх реалізації в особистісно орієнтованому навчання та вихованні у вищій школі, а також розглянуто можливості методів і засобів проєктів у формуванні фахової компетентності.

Уміння студентів самостійно здобувати знання й удосконалювати їх є надзвичайно цінним, тому що сучасному суспільству потрібні працівники та керівники, здатні швидко і правильно вирішувати постійно виникаючі конкретні завдання, вести діалог з колегами і партнерами, самостійно приймати рішення. Тому навчально-виховний процес вищої школи повинен створити умови для формування такої особистості. особистісно орієнтований просторі ВНЗ дає можливість ефективно використовувати інноваційні педагогічні технології, сучасні засоби педагогічної комунікації, тощо.

Метод проєктів ефективно впливає на формування та удосконалення професійної фахової підготовки майбутніх вчителів, стимулює інтерес студентів до інноваційної, самостійної, пошукової, творчої діяльності.

В основу «технології проєктів» покладена ідея про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності учасників на результат, який виходить при вирішенні тієї чи іншої практичної чи теоретичної значущої проблеми. Зовнішній результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності.

Ключові слова: студенти, фахова компетентність, особистісно орієнтований простір, інноваційні технології, проєкт, метод проєктів, фахова підготовка.

Breslavka Hanna Bogdanovna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education, Mykolayiv National University V.O.Sukhomlynskyi, Nikolska St., 24, Mykolaiv, 54030, tel.: (0512) 37-88-15, e-mail: Hanna.Breslavka@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-6144-4890>

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF PROJECTS IN A PERSONALLY ORIENTED SPACE

Abstract. The article considers the problem of improving the professional competence of future teachers in the process of professional training by means of projects in a person-centered space, in particular, the use of the project method in the educational process of higher education institutions.

The essence, content and features of personality-oriented technologies of educational activity are revealed and the place of personality-oriented education in higher pedagogical school is shown, and the role of the project activity method in the process of professional training of future teachers.

The study also analyzes the principles of the method of project activities and their implementation in personality-oriented education and upbringing in higher education, as well as considers the possibilities of methods and tools of projects in the formation of professional competence.

The ability of students to independently acquire knowledge and improve it is extremely valuable, because modern society needs employees and managers who are able to quickly and correctly solve specific problems, to have a dialogue with colleagues and partners, to make decisions independently. Therefore, the educational process of higher education should create conditions for the formation of such a personality. Personally oriented space of the university gives the opportunity to effectively use innovative pedagogical technologies, modern means of pedagogical communication, etc.

The project method effectively influences the formation and improvement of professional training of future teachers, stimulates students' interest in innovative, independent, exploratory, creative activities.

The «technology of projects» is based on the idea of the orientation of educational and cognitive activities of participants on the result that is obtained when solving a practical or theoretical significant problem. The external result can be seen, understood, applied in real practice.

Keywords: students, professional competence, personality-oriented space, innovative technologies, project, project method, professional training.

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти в процесі державотворення України є одним з основних напрямків. Завдання вищої школи визначені Законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Указом Президента України «Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні», Національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Концепцією педагогічної освіти, Національною доктриною розвитку освіти в Україні в XXI столітті. Згідно з цими державними документами, стратегія вищої освіти вимагає оволодіння студентами вищих навчальних закладів методологією самостійної творчої науково-практичної діяльності, а також основами інноваційної діяльності. Система освіти при цьому повинна стати фактором розвитку як її головних суб'єктів – педагога і студента, – так і суспільства в цілому. У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір підкреслюється необхідність забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки.

Серед завдань удосконалення навчального процесу вищого навчального закладу пріоритетним виступає завдання – «розробити концепцію інноваційної моделі навчання у вищій освіті з метою проектування навчального середовища для особистісно-орієнтованого підходу до студента та сприяння організації його самостійної та індивідуальної навчальної діяльності (форми, методи, методики, технологій навчання у вищій освіті, які спрямовані на результати навчання (зовнішньо-орієнтовані) та орієнтовані на студента (в центрі яких знаходиться студент)).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням використання проектних технологій у навчальному процесі присвячені численні дослідження В. Безпалька, І. Булах, Б.Гершунського, Р. Кларка, О. Пехоти, Є. Полат. Серед останніх інновацій чільне місце займає метод проектів, дослідженням якого присвячуються роботи П. Андруховця, М. Бондара, О. Коберника, С. Сисоєвої, І. Єрмакова, Г. Волченкової.

Натомість використання проектного методу у професійній підготовці майбутніх учителів залишилося недостатньо вивченим.

Мета статті – обґрунтувати основні аспекти використання методу проектів у підготовці майбутніх учителів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, дослідити вплив проектних технологій на формування фахової компетентності майбутніх учителів у особистісно орієнтованому просторі.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні результативність вищої освіти визначається не стільки кількісним показником засвоєних у процесі навчання та виховання знань, умінь і навичок, скільки готовністю випускників ВПНЗ до свідомої активної та самостійної діяльності, що дозволяла б визначати та реалізовувати на практиці певні педагогічні задачі, які не мають аналогів. В наш час реалізація цих задач найчастіше пов'язується з використанням педагогічних інновацій. Досліджуючи еволюцію цього

методу в роботах слід підкреслити, що елементи особистісно-орієнтованої проєктної діяльності ми знаходимо у видатного древньогрецького філософа Сократа.[1, с. 15].

В основі педагогічної концепції Джона Дьюї лежить формування у вихованця відповідних практичних навичок проєктування й розв'язання життєвих проблем. Висунуті Джоном Дьюї й Уолесом Кілпатріком ідеї вперше повноцінно реалізовані в методі проєктів. Термін «проєкт», як педагогічну категорію в США вперше використав завідувач відділом виховання сільських шкіл Д.Снеджен. Протягом 20-х років ХХ століття науковцями США та деяких країн Європи «метод проєктів» ототожнювався з: будь-якою доцільною навчальною діяльністю відповідно до інтересів та життєвих потреб; конструктивною альтернативою навчальної системи; раціональним засобом реалізації принципів людиноцентристської педагогіки.

Отже ознаки, що окреслені науковцями у визначенні даного явища свідчать про міждисциплінарний, поліфункціональний та позапредметний характер цього поняття. В свою чергу проєктування, процес створення проєкту, прототипу; прообразу передбачуваного чи вірогідного об'єкту, стану.

Метод проєктів за своєю сутністю є особистісно-орієнтованою діяльністю студента, а його важливою характеристикою є гуманізм, увага та повага до особистості.

У сучасних науково-методичних працях висувається поняття – «проєктна» та «проєктувальна» діяльність, «проєктивне» та «проєктоване» вивчення матеріалу.

Аналізуючи значення дослідницької роботи та діяльності на основі методу проєктів, А. Савенков вказує на їх відмінність і подає тлумачення терміну «метод проєктів»: «Метод, який передбачає складання чіткого плану проведення пошукових робіт, формулювання і розуміння поставленої проблеми, вироблення гіпотез і їх перевірку у відповідності до плану». Отже, метод проєктів дозволяє суб'єкту поставити проблемне завдання, запропонувати шляхи його вирішення, передбачити результати роботи, обґрунтувати його практичну необхідність та умови реалізації.

Перевагами застосування методу проєктів є: розвиток ініціативи; привчання до планової роботи, до врахування всіх видів труднощів; формування уміння розраховувати свої сили в процесі позааудиторної роботи; інтерес до самостійної роботи; взаємодія учасників навчально-виховного процесу.

Переосмислення у сучасній педагогічній науці розуміння сутності методу проєктів, дозволяє запропонувати різні визначення, а саме: «Проєктування – особливий тип інтелектуальної діяльності, характерною особливістю якого є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження» [2].

«Метод проєктів – спосіб організації педагогічного процесу, основою якого є взаємодія педагога і вихованця між собою і навколишнім середовищем під час реалізації проєкту – поетапної практичної діяльності для досягнення

поставлених завдань» [3].

У наукових працях різних дослідників термін «проект» вживається в декількох значеннях:

- як діяльність з проектування;
- як матеріалізований продукт такої діяльності, який постає у вигляді розгорнутого розв'язання будь-якої проблеми матеріального, соціального, історичного, науково-дослідного характеру, яку учень визначає самостійно;
- як особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності, як спосіб організації мовного і мовленнєвого матеріалу.

У цьому значенні проект можна розглядати як систему комунікативних завдань, (проектування).

Ми використовували метод проектів як один із методів організації позааудиторної роботи зі студентами.

Проектна технологія перебуває у взаємозв'язку з іншими педагогічними технологіями, оскільки історичним її корінням є проблемне навчання, в основі міжпредметних проектів лежить інтегроване навчання, а ігрові форми колективної діяльності є наслідком взаємопроникнення з інтерактивною технологією. Безумовним залишається той факт, що в основі даної технології є особистісний досвід, тому, беззаперечно, її витоками вважають особистісно-орієнтоване виховання.

О. Коберник визначає проектну діяльність як специфічний вид діяльності, спрямований на створення суттєво нових продуктів, які є результатом творчих пошукових зусиль особистості або колективу.

Класичним підходом до поетапної організації створення проекту вважається положення Дж. Джонсона про те, що процес проектування в своєму розвитку проходить три етапи: дивергенції (розширення меж проектної ситуації з метою забезпечення досить великого простору для пошуку способу розв'язання); трансформації (створення принципів і концепції); конвергенції (вибір оптимального способу розв'язання із сукупності альтернативних).

За визначенням О. Коберника, «проектування – це творча, інноваційна діяльність, яка завжди спрямована на створення інтелектуальних або матеріальних продуктів, що мають об'єктивну і суб'єктивну новизну, особистісну та суспільну значущість [4, с. 112].

За сучасних умов проектна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів стала важливою складовою підготовки майбутніх учителів і вирішує наступні завдання у позааудиторний час:

- підвищує якісний рівень професійної підготовки студентів;
- створює умови для формування творчої та активної особистості майбутнього вчителя; формує високий рівень комунікативної культури студента; формує в студентів досвід приймати нестандартні рішення.

Якщо ж звернутися до витоків даного методу, запропонованого Дж. Дьюї, то можна простежити відповідність вихідних принципів сьогоднішньому

розумінню явища проєктування. І хоча загальні підходи Дж. Дьюї залишилися незмінними певне їх переосмислення все ж таки відбулося. Так на одне з перших місць у проєктному методі виходить теза про те, що діяльність до якої залучається особистість стає більш ефективною, якщо вона обрана нею самостійно, проте, на відміну від первинного розуміння даної тези, навчальна діяльність не страждає від цього, а навпаки стає більш цікавою, дослідницькою [5].

Як відомо в процесі реалізації проєкту (як різновиду проєктної діяльності) знання не лише набувають особливої міцності та усвідомлення, а й асоціативно пов'язуються з отриманим задоволенням, що стає стимулом (поштовхом) до нового пошуку. Пошук, у свою чергу, викликає нові асоціації, нові проєкти. Освіта має включати в себе не тільки сукупність набутих теоретичних знань, а й поєднувати знання, уміння і навички, що здобуває особистість протягом всього життя і, які допомагають у вирішенні життєвих проблем.

Проаналізувавши понятійний апарат вважаємо за доцільне використання термінології: метод проєктів – технологія проєктування (в основі метод проєктів) – проєктна (розробка проєкту студентами) та проєктна (моделювання навчально-виховного процесу педагогами) діяльність – організація проєктивного (або проєктованого) навчання, тобто створення майбутніми педагогами навчальних умов для набуття учнями навичок пошуку оптимальних шляхів розв'язання актуальних проблем сьогодення.

Таким чином у всіх своїх сферах прояву проєктування розуміється як прогностична, випереджаюча форма діяльності людини, що направлена на відображення і створення дійсно існуючого об'єкту.

На сучасному етапі розвитку проблеми проєктна діяльність, в якості робочого поняття розглядається як практико-орієнтована, яка направлена на технологізацію та мотивацію освітнього процесу, що дозволить твердити про таку організацію навчального процесу, яка б визначалась досягненням кінцевого запланованого освітнього результату. Обумовленість даного підходу визначається соціальним, економічним та освітнім запитом суспільства.

Таким чином, три періоди становлення педагогічного проєктування відзначалися визначенням нових підходів, змісту, структури та різних аспектів даного явища, що дозволили нам сьогодні розглядати проєктування як структурний елемент цілісної педагогічної системи.

Дуже часто проєктування ототожнюють з плануванням, проте як зазначають В. Краєвський та І. Лернер, «проєкт – індивідуальне уявлення педагога про власну майбутню діяльність... Не всі елементи такого уявлення можуть і повинні включатися в план. Частина інформації залишається в його педагогічній свідомості. Проєктування, кінець кінцем, лише у кінцевому результаті знаходить своє втілення (притому неповне) в плані». [6]

Сутність даної технології ми вбачаємо сьогодні в функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує

освітній процес до структурних та організаційних вимог проектування. Таке розуміння даної проблеми вимагає послідовного, системного вирішення певних проблемних ситуацій, які вимагають від студентів певних розумових, дослідницьких та пошукових зусиль, набуття та удосконалення вмінь публічного захисту продукту виконання проекту.

Зростання популярності досвіду впровадження «методу проєктів» у різних країнах Європи протягом останнього вплинуло на збільшення кількості різних підходів до трактування його суті. Ми спиратимемось на ряд обов'язкових критеріальних вимог до тлумачення проєктної діяльності:

- наявність освітньої проблеми, складність та актуальність якої відповідає освітнім запитам та життєвим потребам студентів;
- дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми;
- структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування: моделювання умов для виявлення студентами проблеми, її постановка, дослідження, пошук шляхів розв'язання, експертиза та апробація версій, конструювання підсумкового проєкту (чи його варіантів), його захист, корекція та впровадження;
- самодіяльний характер творчої активності студентів;
- практичне чи теоретичне (але в будь-якому випадку прикладне) значення результату діяльності (проєкту) та готовність до застосування (впровадження);
- педагогічна цінність діяльності (студенти здобувають знання, розвивають особистісні якості, оволодівають необхідними способами мислення та дії).

На нашу думку також слід зважати на змістову частину проєкту, яка має бути чітко структурована, алгоритмічна, частіше, із зазначенням поетапних результатів, тому лише за умови наявності усіх вищезазначених ознак, можна говорити про проєкт як метод побудови освітнього процесу (за окремим винятком, певні етапи можуть змінюватися).

На початку розвитку проєктної технології, за основу якої було взято проблемні ситуації, В.Кілпатрик виділив п'ять різновидів проєктів:

- продуктивний проєкт, пов'язаний з трудовою діяльністю;
- споживчий (його метою є споживання у найширшому розумінні, включаючи розваги): підготовка екскурсій, розробка і надання різних послуг, проєкти розв'язання проблем життєзабезпечення певного колективу;
- проєкт розв'язання проблеми (науково - дослідницький проєкт);
- проєкт-вправа (проєкти навчання і тренування для оволодіння певними навичками) [7].

Дана класифікація ґрунтується на характері діяльності учасників технології проектування: фізична робота – трудова та конструкторська діяльність; розумова робота – пошукова, науково-дослідницька діяльність; розвивальна діяльність – набуття умінь і навичок на основі виконаних вправ;

соціально-рольова діяльність – підготовка до суспільних відносин;
професійно спрямована діяльність – вирішення проблем у певній галузі науки.

В залежності від провідної ознаки діяльності покладеної в основу проєкту, сьогодні розрізняють наступні проєкти:

- За складом учасників проєктної діяльності: індивідуальні; колективні (парні, групові).
- За характером партнерських взаємодій між учасниками проєктивної діяльності: кооперативні; змагальні; конкурсні.
- За мірою реалізації міжпредметних зв'язків: монопредметні; міжпредметні; позапредметні (надпредметні).
- За характером координації проєкту: безпосередній (жорсткий чи гнучкий); прихований.
- За тривалістю: короткі; тривалі; довготривалі.
- За метою та характером проєктної діяльності: інформаційні; ознайомлювальні; мистецькі; науково-пошукові; конструкційні тощо.

Названі класифікації не є повними, оскільки характеризують проєкти тільки за однією з ознак – освітнім призначенням, в основі якого лежать психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості.

Отже, сьогодні проєкт став дидактичним засобом активізації науково-дослідницької діяльності студентів, розвитку їх креативності і водночас формування конкретних якостей особистості.

На нашу думку, визначення технології навчання, дане М. Бершадським і В. Гузеєвим, найповніше охоплює всі представлені вище дидактичні компоненти. Це поняття характеризується авторами як «система, що складається з:

- моделі початкового стану студента, який необхідно врахувати для здійснення технологічного процесу;
- деякого діагностичного і операційного уявлення планованих результатів навчання, моделі кінцевого результату;
- засобів діагностики поточного стану і прогнозування тенденцій найближчого розвитку (моніторингу) системи;
- набору моделей навчання;
- критеріїв вибору або побудови оптимальної моделі навчання для даних конкретних умов;
- механізму зворотного зв'язку, що забезпечує взаємодію між даними діагностики і вибором моделі навчання, відповідної отриманим даним [8, с. 31]».

Ми виходимо з того, що технологія проєктного навчання є оптимальною для реалізації позааудиторної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ми виділяємо три типи індивідуальних проєктів: обов'язкові, призначені викладачем; проєкти, запропоновані педагогом на вибір; проєкти, які знаходить сам студент.

Аналіз літератури і педагогічного досвіду дозволив нам виділити наступні етапи виконання позааудиторного проєкту:

- вибір теми проєктного завдання;
- оцінка інтелектуальних, матеріальних і фінансових можливостей, необхідних для виконання проєкту;
- збір і обробка необхідної інформації;
- розробка ідей виконання проєкту;
- планування, організація і виконання проєкту, поточний контроль і коректування діяльності;
- оцінка якості виконаної роботи, захист проєкту.

Діяльність викладача при реалізації методу проєктів здійснюється за трьома основними напрямками: формування банку завдань, створення умов для розробки і здійснення студентами проєктів і озброєння їх необхідними для цього знаннями і вміннями.

Охарактеризуємо складові проєкту, який організується для студентів у позааудиторний час, метою якого є створення умов, при яких студенти: самостійно набувають нові знання; вчать користуватися набутими знаннями для вирішення пізнавальних і життєвих проблем; оволодівають комунікативною компетентністю, працюючи в групах; розвивають інформаційну компетентність.

Система дій педагога і студента визначається етапом проєктної діяльності. В той же час слід зазначити обмеження у використанні проєктів у позааудиторний час: низька мотивація студентів до участі в проєкті; недостатній рівень сформованості вмінь проєктної діяльності.

Досліджуючи проблему проєктування в сфері сучасної освіти, Н. Масюкова дійшла висновку, що сутність педагогічного проєктування складає синтез трьох контекстів:

- управлінського, в якому визначаються основні процесуальні характеристики проєктування як особливої процедури управлінської діяльності, спрямованої на розвиток об'єкта управління – керованої діяльності. В межах даного контексту проєктування забезпечується технологічно.

- культурного – проєктування виступає як засіб синтезу традиції та інновацій з акцентом на ціннісні установки, що поєднуються з принципом комунікативності й особистісних відносин.

- наукового – проєктування розглядається як метод практикоорієнтованої науки, що виділяє в науковій картині світу особливий предмет – системи практичної діяльності. У якості теоретичних засад проєктування використовуються фундаментальні знання. [9]

Зміна сутності професійної підготовки педагогічних кадрів у сучасній практиці є об'єктивною закономірністю. Педагогічні кафедри вищих навчальних закладів здійснюють перехід від масово-продуктивного до розвиваючого, творчого навчання. Воно має бути особистісно-зорієнтованим,

що дозволить створювати умови не тільки для успішного освоєння професії, але і для розвитку творчої індивідуальності кожного педагога.

Узагальнюючи висновки, зроблені цими дослідниками, позначимо загальне: головною характеристикою педагогічного проектування є те, що воно за своєю суттю спрямоване, в першу чергу, на розвиток людини, а також на суттєві перетворення та зміни в галузі освіти. До того ж проектування в системі вищої освіти розглядається як спеціальне поле професійної діяльності.

О. Коберник, приділяючи велику увагу змістові психолого-педагогічного проектування, виокремлює типи проектування за змістом: проектування як процес розробки цілісних систем; проектування як співучасть, як включення суспільства в процес прийняття рішень; проектування як творчість, яка притаманна кожній людині; проектування як навчальна дисципліна, що синтезує мистецтво, науку тощо [9, с. 11-12].

Дослідження В. Киричук підтверджують, що найбільша результативність досягається при використанні «технологій проектування міжсуб'єктної взаємодії і впровадження у виховний процес модульної системи проектування» [10, с. 11].

Результатом дослідження Н. Масюкової стало забезпечення проектування в освітній сфері різного роду ресурсами: методологічними, теоретичними, інформаційними, методичними і кадровими. У роботі приводиться наукове обґрунтування, опис теоретичної моделі проектної діяльності в освіті, концептуальних основ проектування в системі підвищення кваліфікації й організації процесу освоєння працівниками освіти науково-дослідної діяльності. Крім цього автором представлені етапи проектної діяльності: концептуалізація, технологізація і моделювання забезпечення проекту [9].

На наш погляд, сьогодні це поки що єдине джерело, в якому проектування представлено як соціокультурний феномен, і є першою спробою зібрати і проаналізувати всі різноманітні способи застосування проектування в галузі освіти.

С. Сисоевою в роботі «Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів» запропоновані наступні параметри експертизи:

- значимість і актуальність проблем, на реалізацію яких спрямований конкретний проект, адекватність досліджуваній темі;
- коректність методів дослідження і методів обробки отриманих результатів, які використовуються;
- активність учасників проекту відповідно до можливостей кожного;
- доказовість прийнятих рішень, умінь аргументувати висновки;
- уміння відповідати на питання опонентів, лаконічність і доказовість відповідей кожного члена групи й ін.

Загальними критеріями оцінюється суспільна або професійно-діяльнісна значимість проекту з, ефективність, можливість трансляції проектної ідеї.

Спеціальні критерії (повнота структури, ступінь опрацювання та погодженість структурних частин проекту) дозволяють оцінювати компетентність автора проектної ідеї і змістовність проекту з погляду повноти,

відповідності нормативним і понятійним вимогам. Основою спеціальних критеріальних оцінок визначається відповідність цілей, задач програми і плану дій в тій предметній галузі освіти, в якій передбачаються інноваційні перетворення.

У контексті нашого дослідження надзвичайно важливим є знання й використання практичних (або конкретних) критеріїв, тому, що вони дозволяють оцінювати життєздатність проєкту і ступінь його обґрунтованості щодо відповідності реальним можливостям. До складу критеріїв автор типології включив:

- реалістичність – відповідність ідеї, цілей і задач проєкту реальній освітній ситуації, рівень забезпеченості проєкту різного роду ресурсами, наявність джерел додаткових ресурсів;
- реалізованість – наявність, включення у процес реалізації проєкту інших суб'єктів і погодженість їхніх дій з діями авторів проєкту;
- керованість (або інструментальність) – наявність науково-організаційного забезпечення, способів і плану дій щодо реалізації проєкту, сформованість освітніх ресурсів.

Проведений аналіз проєктної діяльності дозволив нам припустити, що вона є продуктивним розвивальним освітнім середовищем формування культури дозвілля студентів. Відзначимо, що при формуванні проєктувальної компетентності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів деякі ознаки проєктів є інваріантними: необхідно, щоб спрямованість на зміст майбутньої професійної діяльності була однією з цілей проєктної діяльності; всі проєкти повинні бути детерміновані колективним характером професійної праці, а, отже, бути груповими; зважаючи на вимоги до організації процесу професійної підготовки студентів в вищому педагогічному навчальному закладі, проєкти, не повинні бути довгостроковими; наслідком попереднього положення є внутрішній характер проєктів.

Висновки. Отже, технологія проєктування, як і будь-яка інша педагогічна технологія, має свій зміст та мету, загальні завдання, дидактичні методи, передбачає видову класифікацію проєктів, психологічні та вікові особливості їх використання, етапи процесу проєктування.

Література:

1. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: Жизненный мир личности и «техники» её бытия. Психол. журнал. 1993. т.14. № 2. С.3-16
2. Ісаєва Г. Метод проєктів – ефективна технологія навчання. Підручник для директора. 2005. №9-10. С.4-9
3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 31. 12. 2004 р. № 998 «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/
4. Проєктно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика / В. В. Бербец, Т. М. Бербец, Н. В. Дубова та ін.; за заг. ред. О. М. Коберника. К.: Наук. світ, 2003. 172

5. Дьюи Дж. Школа и общество. Метод проектов в школе. Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». 2003. Вып. 4. С. 2
6. Краевский В. В. Педагогика между философией и психологией. Педагогика. 1994. № 6. С. 24-31
7. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процес. Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». Вып. 4. 2003. С. 6
8. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии, М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
9. Масюкова Н. А. Методологическая схема создания и экспертизы образовательных проектов. Экспертиза образовательных проектов : материалы Международ. науч – практ. конф. (г. Минск 19 – 21 ноября 1996 г.) / под ред. М. А. Гусаковского и Б. В. Пальчевского. Минск, 1997. С. 116-119
10. Коберник О. М. Теорія і методика психолого – педагогічного проектування виховного процесу в школі : навч. – метод. посіб. К. : Наук. світ, 2001. 182 с.

References:

1. Antcyferova L.I. (1993) Psikhologiya povsednevnosti: Zhiznennyi mir lichnosti i «tekhniki» ee bytiia [Psychology of Everyday Life: The Life World of the Personality and the "Techniques" of Her Being] . Psikhol. zhurnal. t.14. № 2. S.3-16 [in Russian].
2. Isaieva H. (2005) Metod proektiv – efektyvna tekhnolohiia navchannia. [Project method - effective learning technology] Pidruchnyk dlia dyrektora. №9-10. S.4-9 [in Ukrainian].
3. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 31. 12. 2004 r. № 998 «Pro zatverdzhennia Kontseptualnykh zasad rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini ta yii intehratsii v yevropeyskyi osvittii prostir». [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 31.12.2004. № 998 "About the consolidation of Conceptual ambushes and the development of pedagogical education in Ukraine and integration in the European space"] URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ [in Ukrainian].
4. Proektno-tekhnolohichna diialnist uchniv na urokakh trudovoho navchannia: teoriia i metodyka [Design and technological activities of students in the lessons of labor training: theory and methodology] / V. V. Berbets, T. M. Berbets, N. V. Dubova ta in.; za zah. red. O. M. Kobernyka. K.: Nauk. svit, 2003. 172 [in Ukrainian].
5. Diui Dzh. (2003) Shkola i obshchestvo. Metod proektiv v shkole.[School and society. Method of projects in school] Spetc. prilozh. k zhurnalu «Litceiskoe i gimnazicheskoe obrazovanie». Vyp. 4. S. 2 [in Russian].
6. Kraevskii V. V. (1994) Pedagogika mezhdru filosofiei i psikhologiei. [Pedagogy between philosophy and psychology]. Pedagogika. № 6. S. 24-31 [in Russian].
7. Kilpatrik V. Kh. (2003) Metod proektiv. Primenenie tcelevoi ustanovki v pedagogicheskom protces. [Project method. Application of the target setting in the pedagogical process.]. Spetc. prilozh. k zhurnalu «Litceiskoe i gimnazicheskoe obrazovanie». Vyp. 4. 2003. S. 6 [in Russian].
8. Bershadskii M. E., Guzeev V. V. Didakticheskie i psikhologicheskie osnovaniia obrazovatelnoi tekhnologii. [Didactic and psychological bases of educational technology]. М. : Tcentr «Pedagogicheskii poisk». 256 s. [in Russian].
9. Masiukova N. A. (1997) Metodologicheskaiia skhema sozdaniia i ekspertizy obrazovatelnykh proektiv. [Methodological scheme of creation and examination of educational projects]. Ekspertiza obrazovatelnykh proektiv : materialy Mezhdunarod. nauch – prakt. konf. (g. Minsk 19 – 21 noiabria 1996 g.) / pod red. M. A. Gusakovskogo i B. V. Palchevskogo. Minsk. S. 116-119 [in Russian].
10. Kobernyk O. M. (2001) Teoriia i metodyka psykholoho – pedahohichnogo proektivannia vykhovnogo protsesu v shkoli. [Theory and methods of psychological - pedagogical design of the educational process in school] : navch. – metod. posib. K. : Nauk. svit. 182 s. [in Ukrainian].

УДК 378:373.3/011.3-051]:[001.89:005.336.2]

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-111-122](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-111-122)

Венгловська Олена Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (097) 424-35-90, e-mail: o.venhlovska@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0456-7667>

Січкач Алла Дмитрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (050) 166-07-77, e-mail: a.sichkar@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-0727-5448>

Антипін Євген Борисович кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (063)872-54-87, e-mail: y.antypin@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0371-2498>

ФОРМУВАННЯ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПЕРЕБІГУ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті висвітлено результати дослідження щодо особливостей формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх педагогів у перебігу вивчення педагогічних дисциплін. Актуальність дослідження зумовлена зміною підходів до підготовки фахівців відповідно до нових освітніх стандартів та реформ, потребою у формуванні фахівця, здатного до роботи в умовах освітніх змін, генерування ідей, проєктування етапів проведення досліджень, презентації результатів, що мають практичну значущість. Ключовими у цьому контексті є ті уміння майбутніх педагогів, що забезпечують їхню здатність виконувати трудові функції, що пов'язані із виокремленими характеристиками. Достовірність результатів дослідницького пошуку забезпечувалися комплексом теоретичних та емпіричних методів дослідження, що застосовувалися задля з'ясування теоретичних підходів до розроблення проблеми, висвітлення досвіду роботи закладу вищої освіти щодо формування у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти пошуково-дослідницьких умінь. За результатами теоретичних студій з'ясовано ступінь розроблення проблеми у педагогічній теорії, сутність поняття «пошуково-дослідницькі уміння», що розглядається як комплекс здатностей особистості виконувати певні дії, спрямовані на визначення освітніх цілей, відбір ресурсів щодо їх реалізації, послідовне та поетапне виконання дій і способів діяльності, інтерпретацію та узагальнення отриманих результатів

дослідницького пошуку.

Охарактеризовано особливості формування пошуково-дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у перебігу виконання пошуково-дослідницьких завдань, а саме: індивідуальних та групових проєктів, презентації результатів міні-досліджень, що виконуються ними як у процесі вивчення навчальних дисциплін «Педагогіка» (змістовий модуль «Педагогіка: Педагогіка загальна», Педагогіка: «Педагогіка дошкільна»), «Педагогічне партнерство», так і навчальних практик.

Результати наукової розвідки засвідчили, що пошуково-дослідницькі уміння є важливою складовою особистісного і професійного зростання майбутніх педагогів із дошкільної та початкової освіти.

Ключові слова: пошуково-дослідницькі уміння, особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів, майбутні педагоги дошкільної та початкової освіти, педагогічні дисципліни, дослідницькі проєкти.

Venhlovska Olena Anatoliivna PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudriavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (097) 424-35-90, e-mail: o.venhlovska@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0456-7667>

Sichkar Alla Dmytrivna PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudriavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (050) 166-07-77, e-mail: a.sichkar@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-0727-5448>

Antypin Yevhen Borysovych PhD in Pedagogy, Senior Teacher of the Department of Pedagogy and Psychology, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudriavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (063)872-54-87, e-mail: y.antypin@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0371-2498>

FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF FUTURE TEACHERS DURING THE STUDY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Abstract. The article highlights the results of research on the peculiarities of the formation of research skills of students of pedagogical specialties during the study of pedagogical disciplines. The relevance of the study is due to changing approaches to training in accordance with new educational standards and reforms, the need to form a specialist capable of working in educational change, generating ideas, designing stages of research, presentation of results of practical significance. The key in this context are the skills of future teachers that ensure their ability to perform job functions that are related to certain characteristics. The reliability of research results was ensured by a set of theoretical and empirical research methods used to clarify theoretical approaches to problem development, highlight the experience of higher

education institutions in the formation of students', for the first (bachelor's) level of higher education, research skills. The results of theoretical studies clarify the degree of development of the problem in pedagogical theory, the essence of the concept of «research skills», which we consider as a set of abilities to perform certain actions aimed at defining educational goals, selection of resources for their implementation, consistent and gradual implementation of actions and methods of activity, interpretation, and generalization of the results of research.

The peculiarities of formation of research skills of students for the first (bachelor's) level of higher education during research tasks, namely: individual and group projects, presentation of mini-research results performed by them as in the study of disciplines «Pedagogy» (Content modules «Pedagogy: General Pedagogy», «Pedagogy: Preschool Pedagogy»), «Pedagogical Partnership», and the tasks of educational practices.

The results of scientific research showed that research skills are an important component of personal and professional growth of future preschool and primary school teachers.

Keywords: research skills, personal and professional development of future teachers, future preschool and primary school teachers, pedagogical disciplines, research projects.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх педагогів в умовах реалізації нових освітніх стандартів і реформи «Нова українська школа» актуалізує наукову проблему пошуку змісту та технологій особистісного і професійного розвитку фахівців, здатних навчатися впродовж життя.

На часі вибудовування нових освітніх практик підготовки вчителя закладу загальної середньої освіти, вихователя закладу дошкільної освіти відповідно до нових стандартів – Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) [1], Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021) [2]. Насамперед варто виокремити вартісну для особистісно-професійного становлення педагога компетентність, зокрема: «здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності» [1, с. 6].

У руслі зазначеної наукової проблеми виокремлено доцільні методологічні підходи: особистісно-орієнтований, діяльнісний, інтегрований. Означені положення є ключовими у вибудовуванні освітнього процесу, відбору змісту та технологій навчання, визначенні системи стимулів, що спрямовані на формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання джерел із означеної проблеми уможливило з'ясування стану її розробленості в педагогічній теорії. Встановлено, що різні аспекти формування у майбутніх

педагогів пошуково-дослідницьких умінь знайшли відображення у працях зарубіжних та українських учених. Так, окремі питання проблеми формування виокремлених умінь у працях зарубіжних дослідників розглядаються у сув'язі із навичками XXI століття (Д. Уерц (D. Uerz), М. Волман (M. Volman), М. Крал (M. Kral)) [3], у перебігу виконання майбутніми педагогами завдань навчальних практик (А. Г. Брандт (A. G. Brandt), М. де С. Гобольд (M. de S. Hobold)) [4], залучення студентів до розв'язання дослідницьких завдань (С.М.Д. Токеро (C.M.D. Toquero)) [5].

У науковому полі України питання формування дослідницької культури педагога, як складової його професійного зростання досліджував С. Гончаренко [6]. У контексті реалізації мети пропонованої розвідки значущими є узагальнення щодо формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх педагогів як складової їхнього особистісно-професійного саморозвитку (Г. Іванюк, О. Венгловська, Є. Антипін, Я. Вовчок) [7], визначення сутності поняття «дослідницька компетентність» майбутніх педагогів та умови її формування (С. Омеляненко) [8], формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи (К. Степанюк) [9].

Вивчення наукових праць засвідчило, що попри наявну джерельну базу проблеми наукового пошуку питання формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх педагогів у перебігу вивчення педагогічних дисциплін не знайшло належного висвітлення, що й зумовило вибір тематики пропонованої статті.

Мета статті – висвітлити особливості формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх педагогів у перебігу виконання дослідницьких завдань під час вивчення педагогічних дисциплін.

Для реалізації мети дослідження використано комплекс методів наукового дослідження, зокрема: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення) – застосовувалися для відбору та систематизації джерел із проблеми наукового пошуку, з'ясування стану проблеми у педагогічній теорії, сутності поняття «пошуково-дослідницькі уміння майбутніх педагогів»; емпіричні методи – опитування здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти задля з'ясування їхніх потреб у формуванні пошуково-дослідницьких умінь, вивчення результатів дослідницьких проєктів студентів задля дослідження здатностей майбутніх педагогів вирішувати дослідницькі завдання.

Виклад основного матеріалу. Реалізація нових освітніх стандартів в Україні зумовлює зміну вектору у підготовці майбутніх педагогів – від пріоритету знань (інформаційного забезпечення), до першорядності суб'єктності студента в навчально-пошуковій діяльності, формування здатностей застосовувати здобуті в різноманітних джерелах знання. Підготовка майбутніх педагогів до виконання трудових функцій актуалізує проблему формування їхніх здатностей та готовності до виявлення та вирішення проблем, що пов'язані з освітою дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, пошуку джерел та критичного оцінювання інформації, роботи в команді,

застосування методів наукового пізнання в освітньому процесі.

У цьому контексті постає потреба у зміні підходів до викладання навчальних дисциплін (впровадженні інноваційних, особистісно орієнтованих, проєктивних технологій навчання), ролі студента: від пасивного споживача інформації – до активного учасника отримання нових знань; функцій викладача: від ретранслятора провідних ідей – до виконання функцій фасилітатора, який здійснює супровід становлення майбутнього фахівця. Значущими для розкриття проблематики пропонованої розвідки є висновок Г. Іванюк про підготовку майбутніх педагогів з урахуванням діяльнісного підходу. У статті «Нова стратегія професійно-педагогічної освіти: Європейський вимір» науковиця зазначає: «Діяльнісний підхід є визначальним у навчанні (на різних ступенях і рівнях) здобуття освіти, зумовлює утвердження реального життя і досвіду людської діяльності. Відтак важливим є навчання в діяльності, що ґрунтується на вартісному для молодого покоління національному й інноваційному досвіді. В діяльності особистість реалізує як власні (індивідуальні), так і суспільно значущі сенси. Знання співвідносяться з уміннями: діяти, бути, жити» [10, С. 22].

Відтак, у перебігу навчання за освітньо-професійними програмами 012.00.01 Дошкільна освіта, 013.00.01 Початкова освіта у Київському університеті імені Бориса Грінченка майбутні фахівці набувають умінь, що є значущими у фаховому зростанні. Обов'язковим компонентом названих освітньо-професійних програм є навчальні дисципліни «Педагогіка», «Педагогічне партнерство», що спрямовані на формування загальних та фахових компетентностей здобувачів вищої освіти. З-поміж низки обов'язкових практичних результатів вивчення навчальних дисциплін варто виокремити пошуково-дослідницькі уміння майбутніх фахівців.

Зазначимо, що у пропонованій розвідці пошуково-дослідницькі уміння розглядаємо як комплекс здатностей майбутніх педагогів виконувати дії, що спрямовані на визначення освітніх цілей, проєктування етапів проведення досліджень, відбір ресурсів, необхідних для їх реалізації, а також інтерпретацію та узагальнення отриманих результатів та впровадження їх в освітню практику.

Результати опитування студентів першого курсу спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», що було проведене у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка, сприяли з'ясуванню потреби у формуванні здобувачів вищої освіти пошуково-дослідницьких умінь. Узагальнення результатів відповідей респондентів засвідчили, що студенти відчувають труднощі у здійсненні добору засобів для пошуку інформації, що пов'язана із проблематикою дослідницького поля, критичного аналізу різних груп джерел (26%). Значний відсоток студентів на початку навчання потребували допомоги у визначенні стратегій, проєктуванні етапів виконання завдань пошуково-дослідницького спрямування, розподілі обов'язків під час командної роботи (32%), адаптації та продукуванні нових

знань для власного особистісного та професійного зростання (42%).

Отримані результати підтвердили потребу у розробленні тематики лекцій, завдань семінарських, практичних занять, самостійної роботи навчальних дисциплін педагогічного блоку, що були б спрямовані на формування у студентів педагогічних спеціальностей пошуково-дослідницьких умінь сутність яких полягає у здатності:

- добирати засоби для пошуку інформації та вирішення дослідницького завдання;
- працювати з різними групами джерел;
- проєктувати етапи виконання пошуково-дослідницьких завдань;
- розробляти стратегію для ефективного вирішення дослідницького завдання;
- інтерпретувати результати емпіричних досліджень;
- продукувати нові знання задля їх використання у власній професійній діяльності;
- створювати й презентувати власні освітні продукти;
- впроваджувати результати пошуково-дослідницької діяльності в освітній процес закладів дошкільної та загальної середньої освіти (початкова школа).

Задля визначення власного прогресу у формуванні пошуково-дослідницьких умінь студентам пропонується картка їх самооцінювання (таблиця 1). У картці студенти фіксують власні результати, яких вони досягли під час виконання дослідницьких завдань.

Таблиця 1

**Картка самооцінювання рівня сформованості
пошуково-дослідницьких умінь**

Мій прогрес	Характеристика пошуково-дослідницьких умінь
Новачок	<ul style="list-style-type: none"> – приймаю проблему наукового пошуку; – добираю засоби для пошуку інформації за допомогою сторонніх осіб; – працюю з різними групами джерел час від часу; – послуговуюсь розробленими алгоритмами пошуку; – є частиною команди, яка працює над вирішенням пошуково-дослідницького завдання; – підтримую ідеї інших щодо створення та вибору форми презентації кінцевого продукту
Дослідник	<ul style="list-style-type: none"> – маю здатність до аналітичної діяльності; – проєктую етапи виконання дослідження;

	<ul style="list-style-type: none"> – здійснюю добір необхідних засобів для вирішення дослідницького завдання; – розробляю стратегію для ефективного вирішення дослідницького завдання; – інтерпретую результати емпіричних досліджень; – продукую нові знання задля їх використання у власній професійній діяльності; – створюю й презентую власні освітні продукти; – проєктую дорожню карту власних дослідницьких потреб
Інноватор	<ul style="list-style-type: none"> – приймаю виклики, що лежать в основі виконання дослідницького завдання; – маю лідерські якості для організації і проведення пошуково-дослідницької діяльності; – розробляю модель пошукової діяльності; – узагальнюю результати пошукової діяльності у вигляді звіту, моделей, схем, графіків; – володію діагностичним інструментарієм; – організовую роботу команди для вирішення дослідницько-пошукових знань; – здійснюю рефлексію особистісно-професійного зростання під час пошуково-дослідницької діяльності; – впроваджую результати пошуково-дослідницької діяльності в освітній процес закладів дошкільної та загальної середньої освіти (початкова школа)

Варто зауважити, що у картці самооцінювання студенти фіксують результати по завершенню вивчення змістових модулів названих навчальних дисциплін. Наведемо приклади завдань, що спрямовані на формування пошуково-дослідницьких умінь студентів, які вони виконують у перебігу вивчення навчальних дисциплін «Педагогіка» (змістовий модуль «Педагогіка: Педагогіка загальна»), «Педагогіка: Дошкільна педагогіка») та «Педагогічне партнерство». Варто зазначити, що тематика пошуково-дослідницьких завдань формувалася з урахуванням нової освітньої стратегії підготовки фахівців, що реалізується у Київському університеті імені Бориса Грінченка, концептуальних основ навчання на дослідженнях, а також результатах вивчення потреб здобувачів вищої освіти.

До прикладу, під час вивчення теоретичного матеріалу змістових модулів

інтегрованої дисципліни «Педагогіка» студентам пропонується завдання, що вимагає від них критичного аналізу змісту джерел, їх узагальнення та інтерпретації. Так, за результатами опрацювання теми «Становлення та розвиток педагогіки в історико-педагогічній ретроспективі» студентам пропонувалися питання дискусійного характеру: «За результатами опрацювання теоретичних джерел, обґрунтувати визначення поняття педагогіки, що найповніше розкриває її сутність». Під час опрацювання теми «Освіта людини як соціокультурний процес» майбутні педагоги висловлюють власні міркування щодо важливості принципу дитиноцентризму в організації освітнього процесу у закладах дошкільної та загальної середньої освіти (початкова школа) тощо. Студіюючи проблему дитинства – як соціально-педагогічного явища – вчать визначати та обґрунтовувати чинники, що впливають на формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку/учнів початкової школи.

У перебігу обговорення проблемних запитань студенти набувають умінь вести дискусію на актуальні проблеми дитинства, виокремлювати позитивні чинники, що впливають на освіту людини, визначати можливі ризики, висловлювати власне бачення щодо можливих шляхів впровадження досягнень педагогічної науки у практику закладів дошкільної освіти та початкових шкіл. Окрім того, набувають досвіду роботи з джерелами, відбору тих, що в повній мірі відповідають завданням дослідницького пошуку, отримують нове знання, що є значущим для їхнього особистісного і професійного розвитку.

Практичну спрямованість щодо формування пошуково-дослідницьких умінь студентів мають завдання, що виконуються ними у перебігу семінарських та практичних занять. Так, під час практичного заняття з теми «Актуальні проблеми освіти людини в педагогічній думці: історико-педагогічна ретроспектива», що вивчається у курсі інтегрованої навчальної дисципліни «Педагогіка» майбутні педагоги за результатами вивчення різних груп історико-освітніх джерел створюють колажі, в яких візуалізують особливості освіти людини на різних історико-педагогічних етапах, презентують внесок педагогічних персоналій у становлення і розвиток дошкільної та початкової освіти.

Для того, щоб виконати пропоновані завдання студенти об'єднуються у мікрогрупи, розподіляють обов'язки в команді, планують етапи проведення міні-досліджень, здійснюють пошук необхідних джерел, аналізують та узагальнюють отриману інформацію, обґрунтовують шляхи адаптації прогресивних ідей педагогів минулого в сучасну освітню практику, планують форму презентації освітнього продукту. Такий підхід сприяв формуванню здатностей студентів педагогічних спеціальностей проводити теоретичне дослідження, результати якого є значущими для їхнього особистісного та професійного зростання.

Важливо, що зміст завдань семінарських і практичних занять взаємопов'язаний із тематикою досліджень, які здобувачі вищої освіти

виконують під час проходження практик. Результати таких досліджень обговорюються під час аудиторних занять. Наприклад, одним із завдань, яке студенти першого курсу виконують під час навчальної практики є дослідження особливостей здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей у різних типах закладів дошкільної освіти та початкових школах. З цією метою вони вивчають організаційні умови розвивального середовища закладів освіти різного типу, досліджують особливості реалізації педагогами принципу дитиноцентризму, функціонального та змістового наповнення навчальних осередків в початкових школах та осередків за інтересами у закладах дошкільної освіти. Результати досліджень заносяться до спеціальних таблиць. Під час практичних занять змістового модуля «Педагогіка: Педагогіка дошкільна» студенти обговорюють та аналізують отримані результати, визначають позитивні аспекти й виокремлюють коло питань, що потребують удосконалення, визначають можливі шляхи покращення розвивальної діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

У перебігу вивчення навчальної дисципліни «Педагогічне партнерство» студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта», котрі навчаються за скороченою програмою підготовки, у перебігу практичних, лабораторних занять здійснюють підбірку чи/або розробляють авторські ігри та вправи, що можуть використовувати вихователі для налагодження взаємодії між дітьми, проєктують структуру та зміст методичного кейсу педагогічного партнерства ЗДО з батьками, розробляють орієнтовні плани співпраці ЗДО з культурно-просвітницькими установами (бібліотека, лялькові театри, музеї тощо). Важливо, що власні напрацювання, отримані під час навчальних занять, студенти впроваджують та апробують під час практики, аналізують їх ефективність, вносять корективи. Тим самим розширюють простір для формування власних пошуково-дослідницьких умінь.

Варто зауважити, що зміст пропонованих завдань відповідає стратегії навчання на дослідженнях. Важливо, що означена стратегія має чітко визначені компоненти (методологічний, мотиваційно-ціннісний, процесуально-технологічний, рефлексивний, за Г. Іванюк) [11], дотримання яких в сукупності розв'язує завдання щодо формуються пошуково-дослідницьких умінь майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти. А відтак, викладачі у співпраці зі студентами, продумують та обґрунтовують концепцію виконання завдань, формують зміст із урахуванням особистісної мотивації та професійних цінностей майбутніх фахівців, продумують шляхи упровадження авторських освітніх продуктів і, що важливо, кожен студент здійснює рефлексію щодо поступу в особистісному сенсі та професійному вивіщенні, визначає подальші кроки свого становлення.

На завершальному етапі вивчення змістових модулів навчальної дисципліни «Педагогіка», «Педагогічне партнерство» проводилося повторне опитування студентів. Результати опитування студентів та вивчення карток самооцінювання засвідчили позитивну динаміку в усвідомленні студентами

потреби у формуванні власних пошуково-дослідницьких умінь. Переважна більшість респондентів (83%) зазначили про те, що дослідницькі завдання, які вони розв'язували під час вивчення навчальних дисциплін, сприяли розкриттю особистісних резервів, здатностей та способів діяльності у визначенні власних освітніх цілей, дослідженні вікових особливостей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, проектуванні їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Окрім того, майбутні педагоги продемонстрували здатність до організації роботи команд для вирішення дослідницько-пошукових завдань, інтерпретації результатів емпіричних досліджень, здійснення рефлексії власних дослідницьких потреб.

Таким чином, застосування у перебігу вивчення навчальних дисциплін педагогічного спрямування завдань, що передбачають формування у студентів пошуково-дослідницьких умінь, здатності та готовності до їх застосування у практичній діяльності розв'язує питання щодо формування у майбутніх педагогів трудових функцій, що визначені професійними стандартами та зумовлені суспільними викликами.

Висновки. За результатами студіювання проблеми формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх педагогів у перебігу вивчення педагогічних дисциплін доходимо висновку про те, що сучасна освіта потребує фахівця, здатного організувати освітній процес у закладі дошкільної, загальної середньої освіти (початкова школа) на дослідницькій основі, що відповідає концептуальним положенням нової стратегії підготовки фахівців, що реалізується у контексті положень Нової української школи, Базового компоненту дошкільної освіти. У цьому сенсі значущими для майбутнього фахівця є особистісні та професійні сенси, що фокусують його увагу на вмінні бачити питання, що потребують професійного вирішення, здатності до вивчення потреб здобувачів освіти та визначення шляхів реалізації їхньої індивідуальної освітньої траєкторії, розроблення освітніх продуктів та їх упровадження в освітню практику.

Проведений науковий пошук засвідчує, що дослідницько-пошукові уміння є важливою складовою особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти. Відтак, постає потреба в удосконаленні змістово-методичного забезпечення навчальних дисциплін педагогічного спрямування з урахуванням суспільних запитів, освітніх інновацій, особистих намірів здобувачів вищої освіти. Сформованість у студентів досліджуваних умінь сприятиме їхньому особистісному і професійному розвитку та саморозвитку, і як результат, підвищить якість освітнього процесу у закладах освіти.

Зазначимо, що попри системне висвітлення проблеми наукового пошуку потребують подальшої наукової дискусії питання формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх фахівців у перебігу організації різних видів позааудиторної роботи.

Література:

1. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 20.11.2021).
2. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 19 жовтня 2021 року № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 20.11.2021).
3. Uerz D., Volman M., Kral M. Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*. Volume 70, February 2018, pp. 12-23.
4. Brandt, A. G., Hobold, M. de S. A Prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: Um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática. *Educ. Form., [S. l.]*, v. 4, n. 11, 2019. Pp. 142–160, DOI: 10.25053/redufor.v4i11.319.
5. Toquero, C.M.D. «Real-world» : preservice teachers' research competence and research difficulties in action research». *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 13 No. 1, 2021. Pp. 126-148. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2019-0060>.
6. Гончаренко С.У. *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
7. Ivaniuk, H., Venhlovska, O., Antypin, Y., Vovchok, Y. Self-Development as a Factor in the Professional Growth of Future Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(4), 2020. Pp. 77-86. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i4.2873>.
8. Омеляненко С.В. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів. URL: <http://dspace.cuspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2687/1/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%B2.pdf> (дата звернення 23.11.2021).
9. Степанюк К. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи як проблема педагогічної науки. *Наукові записки БДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3, 2018. С. 292–300.
10. Іванюк Г. І. Нова стратегія професійно-педагогічної освіти: європейський вимір. *Педагогічний процес: теорія та практика*, 4(59), 2017. С. 21–26.
11. Іванюк, Г. І. Підготовка фахівців із дошкільної освіти: навчання на дослідженнях. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку дошкільної освіти і професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті євроінтеграційних процесів: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, 12-13 травня, 2016 року, м. Чернівці. с. 33-37.

References:

1. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» : Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 № 2736 [On approval of the

professional standard for the professions «Primary school teacher of general secondary education», «Teacher of general secondary education», «Primary teacher (with a diploma of junior specialist)»: Order of the Ministry of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine from 23.12.2020 № 2736]. (n.d.). *me.gov.ua*. Retrieved from <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> [in Ukrainian].

2. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity»: Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 19 zhovtnia 2021 roku № 755-21 [On approval of the professional standard «Preschool teacher»: Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine of October 19, 2021 № 755-21]. (n.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].

3. Uerz, D., Volman, M. & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12-23.

4. Brandt, A. G., & Hobold, M. de S. A (2019). Prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: Um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática. *Educ. Form., [S. l.]*, 4, 11, 142–160. DOI: 10.25053/redufor.v4i11.319.

5. Toquero, C.M.D. (2021). «Real-world:» preservice teachers' research competence and research difficulties in action research». *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13, 1, 126-148. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2019-0060>.

6. Honcharenko, S.U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research: Methodological advice for young scientists]. Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia» [in Ukrainian].

7. Ivaniuk, H., Venhlovska, O., Antypin, Y., & Vovchok, Y. (2020). Self-Development as a Factor in the Professional Growth of Future Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(4), 77-86. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i4.2873>.

8. Omelianenko, S.V. Pedahohichni umovy formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv [Pedagogical conditions for the formation of research competence of future teachers]. Retrieved from <http://dspace.cuspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2687/1/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%B2.pdf> [in Ukrainian].

9. Stepaniuk, K. (2018). Formuvannia doslidnytskykh umin maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly yak problema pedahohichnoi nauky [Formation of research skills of future primary school teachers as a problem of pedagogical science]. *Naukovi zapysky BDPU. Serii: Pedahohichni nauky*, 3, 292–300 [in Ukrainian].

10. Ivaniuk, H. I. (2017). Nova stratehiia profesiino-pedahohichnoi osvity: yevropeiskyi vymir [A new strategy for vocational education: the European dimension]. *Pedahohichni protsesy: teoriia ta praktyka*, 4(59), 21–26 [in Ukrainian].

11. Ivaniuk, H. I. (2016). Pidhotovka fakhivtsiv iz doshkilnoi osvity: navchannia na doslidzhenniakh [Training of specialists in preschool education: training in research]. *Aktualni problemy ta perspektyvy rozvytku doshkilnoi osvity i profesiinoy pidhotovky pedahohichnykh kadriv u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv* [Current problems and prospects for the development of preschool education and professional training of teachers in the context of European integration processes]: Materialy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii, 12-13 travnia, 2016 roku, m. Chernivtsi, 33–37 [in Ukrainian].

УДК 378.14 + 37.025

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-123-133](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-123-133)

Верезомська Ірина Георгіївна кандидат економічних наук, доцент кафедри готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, Київський національний університет культури і мистецтв, вул. Євгена Коновальця, 36, Київ, 01601, тел.: (044) 285-44-03, e-mail: verez_kult@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-3289-3734>

Каткова Тетяна Ігорівна доктор технічних наук, доцент, професор кафедри кібербезпеки та інформаційних технологій Факультет інноваційних технологій, Університет митної справи та фінансів, вул. Володимира Вернадського, 2/4, Дніпро, 49000 тел.: (0562) 47-18-82, e-mail: takit777@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1051-4262>

КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ПРАКТИК: ТРЕНДИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Анотація. Освіта поряд з будь-якою іншою сферою суспільної діяльності залежна від тенденцій розвитку соціокультурного простору. Тренди, які задають тон в цивілізаційному розвитку, прийнято називати глобалізаційними. У статті розглянуто освітні практики, де актуалізується кліпове мислення. Різноманітні варіації електронного навчання є сприятливим майданчиком для фрагментарного типу сприйняття та відтворення навчальних матеріалів. Наукова розвідка передбачає порівняльний аналіз вияву кліпового мислення у двох форматах: загальному електронному навчанні – e-learning (організація навчального процесу завдяки електронним всім можливим ресурсам) та мобільному навчанні – m-learning (навчання у смартфоні). Тут ключовим фактором постає джерело походження кліповості отриманої та обробленої наукової чи навчальної інформації. Тенденції до збільшення частки використання смартфонів в освітньому кластері простежуються доволі чітко.

Вказано, що кліпове мислення за умов використання формату m-learning актуалізується не лише за змістом, а й за формою. Якщо для кластеру e-learning наявні певні обмежуючі фактори (окреме місце для роботи на ПК та прив'язаність до цього місця, стабільність INTERNET-з'єднання), то навчання у смартфоні (потужні програмні можливості нових моделей, наявність постійного мобільного INTERNET-зв'язку) суттєво підвищує можливості для короткострокової активності мислення. Наразі відбувається переорієнтація програм підготовки всіх рівнів освіти з урахуванням потенціалу науково-технічного супроводу навчального процесу. Освітні практики, які продукують кліпове мислення, змінили свій статус з альтернативних на базові. Наразі відкритим залишається питання якості освіти, яка опирається на електронний

ресурс. Дискусія щодо доцільності використання електронного навчання з кліповим мисленням в основі змінилася в бік ефективності цього формату.

Ключові слова: кліпове мислення, глобалізація, електронне навчання, m-learning, якість освіти.

Verezomska Iryna Heorhiivna Candidate of Economic Sciences, Associate Professor Department of Hotel, Restaurant and Tourism Business Kyiv National University of Culture and Arts, Evgena Konovaltsya St., 36, Kyiv, 01601, tel.: (044) 285-44-03, e-mail: verez_kult@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-3289-3734>

Katkova Tetiana Ihorivna Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Professor of Cybersecurity and Information Technology Faculty of Innovative Technologies, University of Customs and Finance, (Dnipro, Ukraine), Volodymyra Vernadskoho St., 2/4, Dnipro, 49000, tel.: (0562) 47-18-82, e-mail: takit777@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1051-4262>

CLIP THINKING IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL PRACTICES: TRENDS IN GLOBALIZATION

Abstract. Education, along with any other sphere of social activity, depends on trends in the development of socio-cultural space. Trends which set the tone for civilizational development are commonly referred to as globalization trends. The article deals with educational practices, where clip thinking is actualized. Various variations of e-learning are a favorable platform for a fragmented type of perception and reproduction of learning materials. Scientific exploration involves a comparative analysis of the manifestation of clip thinking in two formats: general e-learning (organization of the learning process thanks to electronic all possible resources) and mobile learning - m-learning (learning in a smartphone). Here the key factor is the source of origin of the clipping of the received and processed scientific or educational information. The trends towards an increasing share of smartphone use in the educational cluster can be seen quite clearly.

It is indicated that the clique mentality when using the m-learning format is actualized not only in content, but also in form. If for e-learning cluster there are certain limiting factors (separate place to work on PC and attachment to this place, stability of INTERNET-connection), then learning in smartphone (powerful software capabilities of new models, availability of constant mobile INTERNET-connection significantly increases opportunities for short-term thinking activity. There is a reorientation of training programs at all levels of education, taking into account the potential of scientific and technological support of the educational process. Educational practices that produce clip thinking have changed their status from alternative to basic. The question of the quality of education that relies on electronic resources remains open. The debate about the appropriateness of using e-learning with clip thinking at its core has changed towards the effectiveness of this format.

Keywords: clip thinking, globalization, e-learning, m-learning, quality of education.

Постановка проблеми. Освіта завжди славилася своєю традиційністю та ідентичністю. Відтак, освітнє середовище опинилося в своєрідній аксіологічній кризі, яка порушила ціннісні елементи майже всіх суб'єктів навчального процесу. З одного боку, маємо освітні практики, які доводили свою ефективність протягом десятків років (а, подекуди, й століть); з іншого – виклики часу, які унеможливають сам формат традиційних освітніх практик. Найяскравішим прикладом подібних процесів стала ситуація в освіті за умов поширення пандемії COVID-19. Якщо раніше дистанційний формат навчання із фундаментальним електронним форматом розглядався як альтернативний та допоміжний, то тепер він став, по суті, безальтернативним. Крім того, сучасне суспільство переживає період укорінення сталих глобалізаційних процесів – глобальна мережа INTERNET, соціальні мережі, транснаціональні утворення, різноманітні союзи та об'єднання. Всі перераховані процеси мають значний вплив на освіту, продукуючи утворення нових освітніх практик, пов'язаних передовсім з електронним навчанням. Одним з ключових складників цього навчання є кліпове мислення як альтернатива традиційному системно-узагальнюючому формату мислення.

Питання розвитку електронного навчання, кліпового мислення набуває важливого значення в глобальному вимірі. Підтвердженням цього є зацікавленість цією проблемою з боку організації UNESCO. Освітній спільноті пропонується робочий (не юридичний) варіант визначення поняття «e-learning», згідно з яким воно визначається як організація навчального процесу за допомогою технічних засобів та інформаційних мереж [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами впровадження та перспектив кліпового мислення в освітній галузі займаються як вітчизняні, так і закордонні науковці. Різниця змісту публікацій полягає у фокусі досліджень, оскільки західне суспільство значно швидше реагує на виклики часу в освіті і застосовує нові методики в навчальному процесі, які базуються на електронному навчанні.

Якщо провести аналіз наукових публікацій по тематиці кліпового мислення, то в західних джерелах загальне розуміння кліповості набуло поширення на початку XXI століття. Останні роки дослідники займалися питаннями практичного застосування електронного навчання та його результатів. Вітчизняні дослідники наразі не можуть проводити дослідження ефективності освіти, оскільки масово електронне навчання було впроваджене лише після початку пандемії COVID-19. Тому результати освітніх практик електронного навчання в Україні та відповідно наукові роботи з оцінками та перспективами подібного формату навчання очікуємо за кілька найближчих років.

Дослідження ефективності формату e-learning провели К. Basak, М. Wotto &

P. Bélanger. Особливості застосування e-learning та m-learning в українському освітньому просторі досліджують М. Ведмедєв, Г. Гич, Т. Ярхо, І. Книш, С. Соболева.

Психолого-педагогічний аспект кліпового мислення в освітній сфері розкривають колективи дослідників: О. Корнута, Т. Прухоровська і Н. Потьомкіна; Я. Чаплак і І. Зварич.

Мета статті – дослідження особливостей використання формату e-learning та m-learning в освітніх практиках та відповідне формування кліпового мислення у здобувачів освіти усіх рівнів.

Виклад основного матеріалу. Електронне навчання наразі займає домінуючу роль в освітньому процесі. Розуміємо, що такий стан справ є ситуативним, оскільки викликаний необхідністю застосування дистанційного навчання внаслідок пандемії COVID-19. Однак, освітнє середовище перебуває в умовах аксіологічної невизначеності. Неспроможність дотримуватися традиційних канонів викладання та навчання болісно впливає на всіх суб'єктів навчального процесу. Тим паче, освіта завжди славилася методологічною консервативністю.

Зазвичай, перетворення в освітньому кластері відбуваються поступово, з виваженістю висновків та глибоким аналізом ефективності. Саме так, протягом кількох років, впроваджувалися елементи електронного навчання. Незважаючи на те, що в буденно-практичному вимірі учні та студенти використовували технічні пристрої (комп'ютери, смартфони тощо) дуже активно, в освітніх практиках цей процес вбудовувався без форсування.

Для здобувачів освіти технічні елементи використовувалися в якості допоміжного фактору при формуванні знань, умінь і навичок. Щодо аспекту сприйняття та відтворення навчального матеріалу, то використання системного і критичного мислення залишалося пріоритетним в роботі педагога. Однак, глобалізаційні перетворення сучасного соціокультурного простору змінюють освітні традиції.

Передовсім, варто визначити наскільки освітній кластер інтегрований до глобалізаційних процесів сучасності. Можна стверджувати, що завдяки новітнім технологіям глобалізація полегшує доступ до освітніх послуг і сприяє обміну найновішими знаннями по всьому світу. Онлайн-заняття, наукові розвідки та академічні комунікації у школах та університетах є доказом того, що освіта займає свою нішу в глобалізаційних та технологічних трендах нинішньої цивілізації [2].

Однак, порушується питання про нерівномірність розвитку технологій в окремих спільнотах (національних, регіональних чи класових). Відповідно, присутній дисбаланс в глобальному вимірі щодо доступності та поширеності електронного навчання та кліпової культури. Відтак, кожна спільнота визначає рівень інформатизації та технологізації освіти. Від цього залежить активність впровадження електронного формату навчання та формування кліпового мислення у здобувачів освіти різних рівнів.

Зосереджуючись на ефективності електронного навчання, маємо констатувати його успішність і затребуваність в якості форми (засобу), а не змісту (мети). Кліпове мислення, в свою чергу, має стати ефективним методом в освітніх практиках, а не їхнім результатом.

Наразі крім формату e-learning пропонується визначення m-learning, яке передбачає електронне навчання з використанням смартфона [3]. Оскільки смартфон відіграє все більшу роль в якості невід'ємного елемента повсякденного життя, зрозуміло, що й частка його використання в навчальному процесі. Якщо розглядати смартфон як джерело інформаційного навчального контенту, то можна сміливо дійти висновку про те, що такий атрибут є найбільш сприятливим для утвердження кліпового мислення.

З початку 2010-х років простежувалась певна напруженість, а, подекуди, й конфліктність всередині освітнього простору. З одного боку – традиційність освітніх методик зі своєю сталою методологією інформативного забезпечення навчального процесу, а з іншого – науково-технологічний процес, який забезпечував доступ до інформації, водночас, вносячи певний дисбаланс на мисленнєвому рівні.

Учні та студенти почали переносити захопленість гаджетами з побутового рівня до навчального. Виникла неузгодженість між можливостями та ризиками, яке несе інформатизація освітніх практик. У навчальному процесі негативні прояви мають свої особливості (рис. 1).

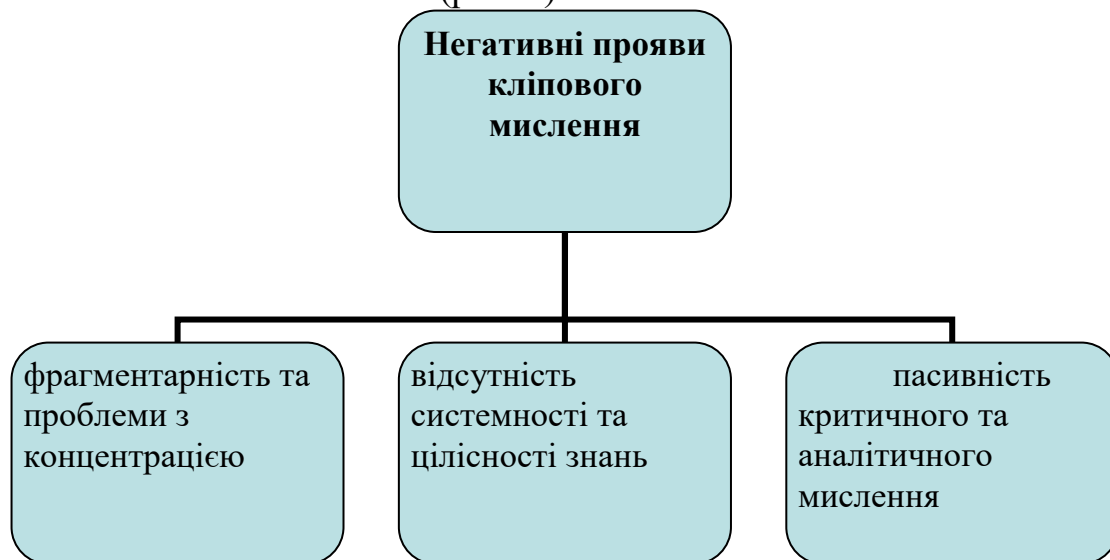


Рис. 1 Характеристика негативних проявів кліпового мислення
Джерело: авторська розробка

Розглянемо детальніше ці ризики і спробуємо виявити чи несуть вони реальну загрозу для якості освіти. Стосовно фрагментарності у психологів існують протилежні точки зору. Якщо ж мова йде про педагогічний кластер, то тут недоліки кліпового мислення перетворюються на переваги за умови введення відповідних навчально-методичних компонентів. Виклад матеріалу з

обов'язковими дублюючими та закріплюючими складниками забезпечать подвійний позитивний навчальний ефект. Нові форми викладу матеріалу і контролю знань з урахуванням електронних технологій поряд з педагогічною майстерністю забезпечать концентрацію уваги. Цілісність сприйняття актуалізується мотиваційними константами. Критичність мислення застосовуються до будь-якої системи отримання інформації, тому тут скоріше питання про формування індивідуальних якостей системності конкретного учня чи студента, а не проблема організації навчального процесу.

Фрагментарність кліпового мислення забезпечує високу швидкість як передачі інформації, так і перемикання її елементів. При цьому швидкість отримання і сприйняття фактично виключає можливість вловити зв'язки між ними. Це призводить до втрати цілісності змісту і орієнтуванні на рефлексивному засвоєнню. Забезпечити формування у здобувачів освіти розуміння причинно-наслідкових зв'язків покликані навчально-методичні практики: наочність, візуалізація, структурування [4].

Стосовно позитивних ефектів кліпового мислення, то вони мають декілька ключових моментів: інформативний, комунікативний, організаційний. Таким чином, отримуємо декілька чинників, які вказують на те, що в освітньому кластері кліпове мислення має перспективи для подальшого розвитку. По-перше, обсяг інформації, яку отримує здобувач освіти завдяки *flip*-формату значно переважає традиційні шляхи (читання тексту підручника чи прослуховування лекцій). По-друге, значно спрощуються шляхи отримання інформації (доступ до *INTERNET*у дозволяє в будь-який час і в будь-якому місці отримати необхідний навчальний контент). Відтак, при організації навчального процесу з врахуванням особливостей *e-learning*, можна досягати поставлених цілей.

Деяко проблематичнішою у плані якості освітнього процесу є модель *m-learning*. Використання смартфона може спровокувати комбінування активності, коли учень чи студент відволікається на сторонню активність, яка не блокується та не фільтрується в процесі навчання. Дзвінок, повідомлення в месенджерах, рекламні банери – все це може нести не лише відволікаючу місію. Річ у тім, що використання смартфона є менш контрольованим з боку педагога і несе значно більше ризиків для формування вказаних негативних моментів фрагментарного мислення.

Ми згрупували ключові позитивні ефекти кліпового мислення, які мають глобальний характер (рис. 2).

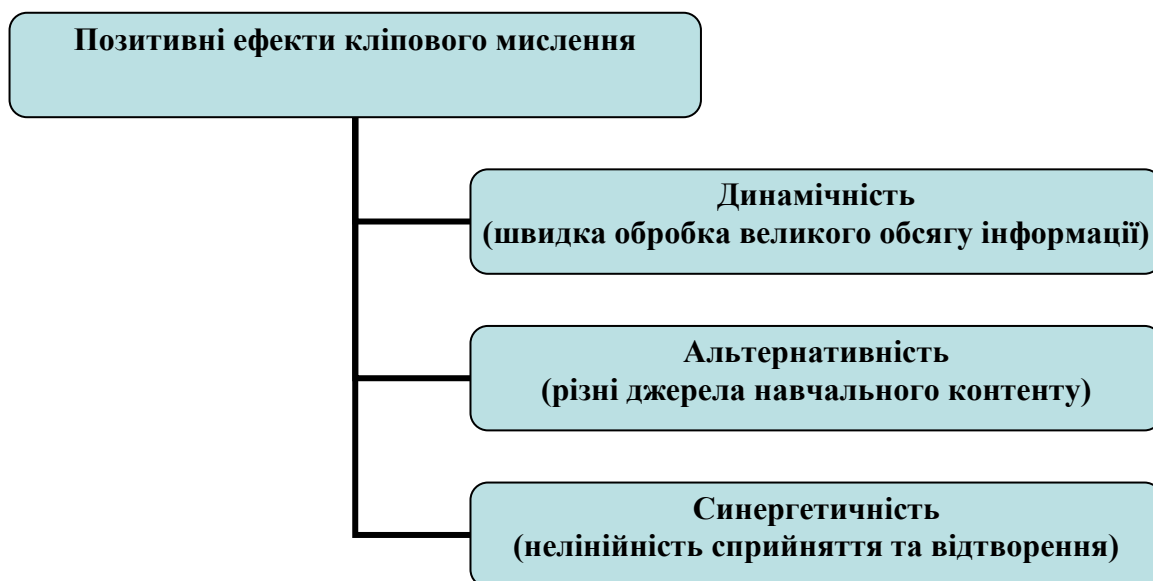


Рис. 2. Ключові позитивні ефекти кліпового мислення
Джерело: авторська розробка

Досліджуючи ключові проблеми кліпового мислення в освіті, М. Ведмедєв зазначає, що «центром тяжіння, навколо якого обертається вся сукупність різноманітних обставин, часто стає текст. Мотиви його генерації, принципи композиції, особливості функціонування в медійному середовищі і, нарешті, вплив на споживача – це ті проблеми, які сьогодні з усією гостротою постали перед фахівцями» [5]. Справді, проблема «тексту» у цьому випадку є не навчально-практичною, а постає глобальним питанням універсальної лінгвістичної комунікації.

Зазначається, що поширення візуальної інформації сприятиме формуванню так званого комп'ютерного гіпертексту, особливістю якого стане активна взаємодія різних семіотичних систем. Такий стан речей підтверджує думку про кризу словесного та письмового тексту. Традиційні тексти змінюються креолізованими відповідниками, які одночасно функціонують на вербальному та невербальному рівні [6]. Подібна нелінійність стала проявом ще одного глобалізаційного тренду сучасності – синергетичної методології та міждисциплінарного наукового дискурсу.

Одним з простих і дієвих методів зменшення негативного впливу кліповості вважається читання художніх творів. Читання є ефективним способом концентрації уваги та розвитку творчого потенціалу. Пошук чи вибір твору за власними вподобаннями дещо схожий на вибір тематики електронних ресурсів. Відтак, учень чи студент отримує альтернативу у вигляді актуалізації логічних та творчих складників [7]. Якщо ж підсумувати цей аспект у глобальному вимірі, то отримуємо ще один з поширених трендів сучасності – альтернативність вибору джерела інформації, шляхів отримання навчального контенту та способи його осмислення.

Візуалізація постає трендом в сучасному розумінні ефективності подання

інформації. Комунікація відіграє таку ж важливу роль як і сама інформативність. Ескалація зображення відповідає запитам сучасних учнів та студентів, повністю задовольняючи їхні потреби в сприйнятті інформації. Виникає нова перспектива створення інтернаціональної мови, якою може потенційно стати мова візуалізації, яка має декілька ключових переваг: сприяє взаємодії між людьми, долає стереотипи літературної чи фахової мови, сприяє нелінійній, відкритій комунікації [8].

Швидкоплинність та змінність інформативного потоку підводить людську свідомість до стану біфуркації, яка характеризується нестабільністю [9]. Переорієнтація цивілізаційного розвитку на інформаційну модель призвела до потреби формування нової освіти – здатної забезпечити навчання майбутніх поколінь.

Зрештою, кліпове мислення, електронне навчання – це все явища, які є засобами для досягнення освітніх цілей. Якщо вони продемонструють ефективність в аспекті якості освіти, то стануть фундаментальними освітніми практиками, якщо ж буде простежуватися їхня неефективність, то такі методи стануть лише тимчасовою відповіддю на виклики часу.

При цьому, альтернативність породжує ще одну небезпеку, яка потенційно матиме глобальні наслідки. Мова йде про кліпову хаотичність, як результат специфіки інформаційних потоків (різна інтенсивність подачі, конкуренція серед виробників контенту, маніпуляції зі змістом і формою тощо) [10]. Існують ризики інформаційних атак та маніпуляції свідомості, що для освітнього середовища є неприйнятним. Відсутність контролю над інформацією в освітньому середовищі загрожує руйнації його гуманістичних основ.

Особливістю сучасної кліпової культури є плинність інформаційного потоку. Це цілком корелюється з динамічністю, яка характерна для сучасної світоглядної картини світу. Увага учня чи студента миттєво переорієнтовується як у фізіологічному, так і в психологічному аспектах. У якості ключового фактору індивідуального сприйняття інтуїція змінює аналіз.

Безглуздо заперечувати вплив високих технологій на зміни в мисленні та свідомості. Візуальна-орієнтованість стає не просто трендом сучасності, а невід'ємним складником психофізіологічного портрету свідомості людини. Динамічність мислення повністю відповідає вимогам часу в освітньому кластері. Освіта наразі не має часу на тривалу обробку інформації і не може довго чекати результатів навчання, оскільки вони дуже швидко втрачають свою актуальність [11]. Блискавичне сприйняття і швидка реакція дають не просто гарний результат, а, передовсім, забезпечують його вчасність і доречність. Сьогодні традиційна, фундаментальна освіта (навіть елітного рівня) не спроможна конкурувати на ринку. Саме тому пропозиції підвищення кваліфікації є більш затребуваними ніж традиційні форми навчання для фахівців.

Ще одним моментом, на який варто наголосити є відносність проблеми витрати часу на інформаційні потоки. Однак, тут варто зазначити, що полегшення доступу та отримання інформації позбавляє пошукача рутинної

роботи. Відтак, вивільняється багато вільного часу, який спрямовується на пошук вже не навчальної інформації.

Важливою методичною настановою є не протиставлення комп'ютера і викладача, налаштування ефективної взаємодії педагогічної майстерності та потенціалу інформаційно-комп'ютерних технологій [12]. У цьому випадку формула «поганий і хороший поліцейський» не актуальна. Педагог, який виявляє зацікавленість новітніми комп'ютерними технологіями, стає для учня або студента людиною зі спільними інтересами. Тому варто переорієнтувати відношення до комп'ютерних чи мобільних технологій до формату союзництва та співпраці.

Перспективами подальших досліджень кліпового мислення в контексті освітніх практик вбачаємо в розробці взаємодії трьох ключових систем, які забезпечуватимуть якість освіти:

- технологічних систем кібербезпеки, які відповідатимуть за «чистоту» навчального контенту та його відокремлення від шкідливої, антигуманної або ж просто непотрібної інформації;
- формування індивідуальних психофізичних якостей як педагога так і учня (студента) задля запобігання негативного впливу кліпового формату навчального процесу;
- навчально-методичних систем, в яких концентруватимуться освітні практики, за допомогою яких кліповий формат можна залучити поряд з системним та критичним мисленням при отриманні знань.

Взаємозв'язок цих компонентів забезпечуватиме необхідну якість освіти (рис. 3).

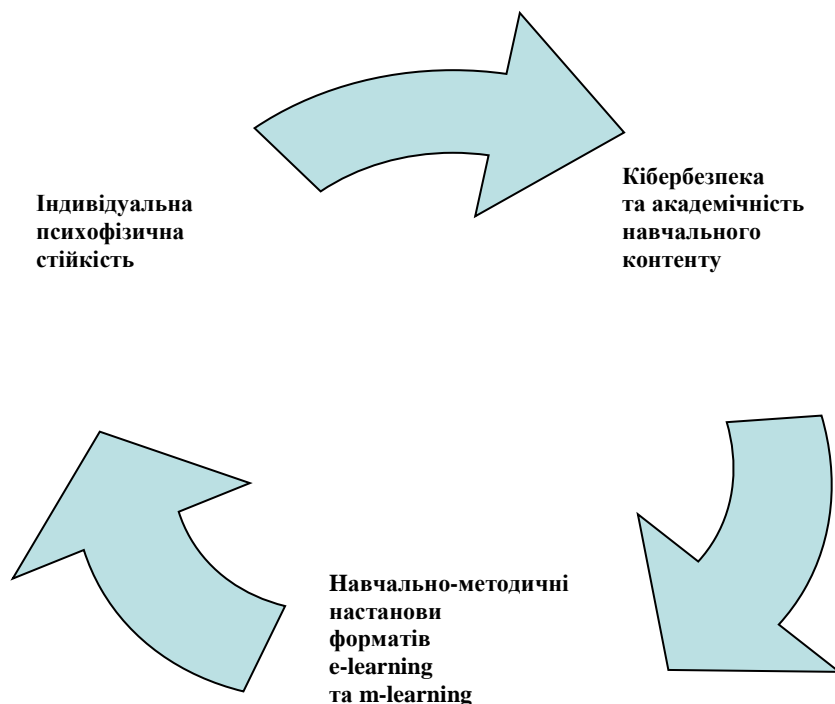


Рис 3. Взаємозв'язок ключових систем забезпечення якості освіти

Джерело: авторська розробка

Висновки. Кліпове мислення наразі посідає одне з ключових місць в методологічному арсеналі освітніх практик. Глобалізаційні тренди передбачають актуалізацію електронного навчання у двох поширених форматах: e-learning та m-learning. Порівнюючи показники цих двох моделей організації навчального процесу відзначимо їхню перевагу в організаційному та інформативному аспекті. При цьому, m-learning несе більші потенційні загрози для учня чи студента, оскільки слабо контролюється з боку вчителя. Проаналізувавши позитивні та негативні тенденції впровадження кліпового складника в сучасному освітньому просторі, можна констатувати його ефективність. При цьому варто регулювати фрагментарну інформацію педагогічними методиками задля уникнення втрати цілісності знань. В цілому, кліпове мислення успішно інтегрується в такі сучасні глобалізаційні виміри: інформатизацію, технологізацію, динамічність та нелінійність, синергетичний та міждисциплінарний підходи, універсальний прагматизм.

Література:

1. UNESCO-UNEVOC Promoting learning for the world of work. 2014. URL: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=e-Learning&context> (date of access: 28.11.2021)
2. Marcel M., Mkojera B. Is University Education Limited by Globalization and Technology in Developing Countries? An Observation Done during Pandemic. *IntechOpen*. 2021. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/73505> (date of access: 28.11.2021)
3. Kumar Basak S., Wotto M., Bélanger P. E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*. 2018. Vol. 15, no. 4. P. 191–216. URL: <https://doi.org/10.1177/2042753018785180> (date of access: 28.11.2021).
4. Ярхо Т. Ретроспективний аналіз феномену кліпового мислення та його врахування в дидактиці сучасної математичної підготовки у технічних зво. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*, 2019. Випуск 177. С. 176–182
5. Ведмедєв М. Феномен кліпового мислення в дискусійному просторі сучасної науки. *Sciences of Europe*, 2021. № 70. С. 41–45
6. Kornuta O., Pryhorvska T., Potiomkina N. Clip thinking and clip perception: teaching methods aspect. *Open educational e-environment of modern University*, 2017. № 3. P. 75–79
7. Грицак Н. Літературна освіта молоді та проблема кліпового мислення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2018. № 6 URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-05> (date of access: 28.11.2021).
8. Гич Г. «Кліпове мислення» молоді: друг чи ворог навчання. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*, 2016. Т. 269. Вип. 257. С. 38–42
9. Книш І. «Кліпове» мислення учнів (студентів) як норма і умова сучасної освіти. *Світогляд – Філософія – Релігія*, 2018. Вип. 13. С. 89–100
10. Чаплак Я., Зварич І. Кліпова хаотичність як засіб абсурдизації та маніпулятивна технологія. *Psychological journal*, 2018. № 4. С. 19–36
11. Соболева А. Естетика кліпу в сучасному соціокультурному просторі. *Екранні мистецтва*, 2018. № 22. С. 126–133
12. Іжевська О. Особливості навчання дітей з кліповим мисленням засобами ІКТ. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2019. № 31. С. 91-95

References

1. UNESCO-UNEVOC (2014). Promoting learning for the world of work. Retrieved from <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=e-Learning&context>
2. Marcel, M., Mkojera, B. (2021). Is University Education Limited by Globalization and Technology in Developing Countries? An Observation Done during Pandemic. *IntechOpen*. Retrieved from <https://www.intechopen.com/chapters/73505>
3. Kumar Basak, S., Wotto, M., & Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15, 191–216. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>
4. Iarkho, T. (2019). Retrospektyvnyi analiz fenomenu klipovoho myslennia ta yoho vrakhuvannia v dydaktytsi suchasnoi matematychnoi pidhotovky u tekhnichnykh zvo [Retrospective analysis of the phenomenon of clip thinking and its consideration in the didactics of modern mathematical training in technical studies]. *Naukovi zapysky Serii: Pedagogichni nauky – Scientific notes Series: Pedagogical sciences*, 177, 176–182 [in Ukrainian]
5. Vedmediev, M. (2021). Fenomen klipovoho myslennia v dyskusiiinomu prostori suchanoi nauky. [The phenomenon of clip thinking in the discussion space of modern science]. *Sciences of Europe*, 70, 41–45 [in Ukrainian]
6. Kornuta, O., Pryhorvska, T., Potiomkina, N. (2017) Clip thinking and clip perception: teaching methods aspect. *Open educational e-environment of modern University*, 3, 75–79 [in Ukrainian]
7. Hrytsak, N. (2018). Literaturna osvita molodi ta problema klipovoho myslennia [Literary education of youth and the problem of clip thinking] *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 6, URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-05> (date of access: 28.11.2021) [in Ukrainian]
8. Hych, H. (2016). “Klipove myslennia” molodi: druh chy voroh navchannia [“Clip thinking” of young people: a friend or foe of learning]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia» – Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex*, 269, 38–42 [in Ukrainian]
9. Knysh, I. (2018). “Klipove” myslennia uchniv (studentiv) yak norma i umova suchasnoi osvity [“Clip” thinking of pupils (students) as a norm and condition of modern education]. *Svitohliad – Filosofiia – Relihiia – Worldview – Philosophy – Religion*, 13, 89–100 [in Ukrainian]
10. Chaplak, Ya., Zvarych, I. (2018). Klipova khaotychnist yak zasib absurdezatsii ta manipulyatyvna tekhnolohiia [Clip chaos as a means of absurdization and manipulative technology]. *Psychological journal*, 4, 19–36 [in Ukrainian]
11. Sobolieva, A. (2018). Estetyka klipu u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori. [Aesthetics of the clip in the modern sociocultural space]. *Ekranni mystetstva – Screen art*, 22, 126–133 [in Ukrainian]
12. Izhevskaya, O. (2019). Osoblyvosti navchannia ditei z klipovym myslenniam zasobamy IKT [Features of teaching children with clip thinking by ICT]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedagogika – Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 31, 91–95 [in Ukrainian]

УДК 373.5.091:821.161.2:004.42

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-134-142](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-134-142)

Воронюк Інна Леонідівна старший учитель української мови та літератури Одеської гімназії №1 імені А.П. Бистріної, Олександрівський проспект, 11, м. Одеса, 65000, тел.: (098) 262-22-18, e-mail: voronyukinna81@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4968-7598>

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. Упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, побудова інформаційно-освітнього середовища, використання методів активного навчання, проєктних і дистанційних технологій відкривають нові перспективи для підвищення ефективності навчального процесу та сприяють розв'язанню означеної проблеми.

Технологізація та інформатизація суспільства породжують нові уявлення про освітні результати майбутніх фахівців, яких неможливо досягнути в умовах традиційної освіти.

Водночас недоліки, які проявляються під час застосування цих технологій, особливо дистанційних, знижують продуктивність навчання за рахунок їх штучності. Реальне спілкування, емоційний контакт учасників навчального процесу, використання матеріальних об'єктів і приладів є важливою передумовою практично-технічної підготовки майбутніх вчителів з української мови та літератури та формування їх інформаційно-технічних компетентностей.

Крім того, технічні знання та практичні вміння, якими майбутній фахівець має володіти, не завжди можливо отримати в умовах дистанційного навчання.

Значна складність організації онлайн-навчання полягає в застосуванні операцій, пов'язаних із практично-технічною діяльністю під час вивчення української мови та літератури.

Технологізація та інформатизація як поняття з'явилися досить недавно, але вже сьогодні породжують нові уявлення про освіту та її результати. Вчителі української мови та літератури не є виключенням. Останні роки активно впроваджуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології, змінюється інформаційно-освітнє середовище, з'являються методи активного навчання, проєктні та дистанційні технології. Перед вчителями відкриваються нові перспективи покращення ефективності навчального процесу у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: навчання, освіта, змішане навчання, інновації, українська мова, заклад загальної середньої освіти, модель змішаного навчання.

Voroniuk Inna Leonidivna Senior Teacher of Ukrainian Language and Literature Odesa Gymnasium №1 named after A.P.Bystrina, Alexander Avenue, 11, Odessa, 65000, tel.: (098) 262-22-18, e-mail: voronyukinna81@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4968-7598>

BLENDED LEARNING IN UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES

Abstract. Introduction of modern information and communication technologies, construction of informational and educational environment, use of the active teaching methods, project and distant technologies, open up new perspectives for increasing the effectiveness of the educational process and contribute to the solution of the discussed problem.

Technologization and informatization of society give rise to new ideas about the educational outcomes of future specialists, which cannot be achieved in conditions and terms of traditional education.

In the meantime, the disadvantages that emerge while using these technologies, especially distant ones, reduce the productivity of learning due to their artificiality. Real communication, emotional contact of participants of the educational process, the use of material objects and devices is an important condition for practical and technical training of future teachers of Ukrainian language and literature and the formation of their informational and technical competences.

Besides, the technical knowledge and practical skills that future specialist needs to master are not always possible to acquire in a distance learning environment.

A significant difficulty in the organization of online learning resides in the use of practical and technical activities in the study of Ukrainian language and literature.

Technologization and informatization as concepts have appeared quite recently, but they are already generating new ideas about education and its outcomes. Teachers of Ukrainian language and literature are not an exception. In recent years, modern information and communication technologies have been actively introduced, the information and education environment is changing, active learning methods, project and distance technologies are appearing. Teachers are exposed to new perspectives for improving the effectiveness of the learning process in general secondary education institutions.

Keywords: learning, education, blended learning, innovations, Ukrainian language, general secondary education institution, blended learning model.

Постановка проблеми. Технологізація та інформатизація як поняття з'явилися досить недавно, але вже сьогодні породжують нові уявлення про освіту та її результати. Викладачі української мови і літератури не є виключенням. Останні роки активно впроваджуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології, змінюється інформаційно-освітнє середовище, з'являються методи активного навчання, проєктні та дистанційні технології.

Перед сучасними учителями відкриваються нові перспективи покращення ефективності навчального процесу у закладах освіти.

В той же час є певна кількість недоліків, які з'являються під час впровадження даних технологій. Під час дистанційної форми освіти вчителям гостро не вистачає реального спілкування та емоційного контакту. Крім того, від учасників освітнього процесу вимагається володіння технічними та практичними знаннями.

Не дивлячись на це, є варіант подолати вказані недоліки та підвищити ефективність навчального процесу через впровадження змішаної форми навчання. Поєднуються переваги традиційного та дистанційного навчання, що дозволяє правильно розподіляти навчальний час та покращити підготовку сучасних спеціалістів.

На основі аналізу теорії та практики означеної наукової проблеми виявлено низку суперечностей між: традиційними підходами до педагогічної освіти та вимогами сучасного суспільства, зумовленими пошуком інноваційних шляхів професійного розвитку сучасних фахівців; сучасними вимогами щодо формування професійної компетентності фахівців-філологів та реальним рівнем її сформованості; потребою впровадження технології змішаного навчання української мови і літератури та теоретичною нерозробленістю цієї проблематики у педагогічній науці. Подолання зазначених суперечностей передбачає: обґрунтування теоретичних засад розвитку готовності фахівців до впровадження технології змішаного навчання; визначення та обґрунтування моделей організації змішаного навчання української мови і літератури.

Актуальність полягає у новій формі організації навчального процесу на уроках української мови та літератури, враховуючи індивідуальні потреби кожного учня шляхом поєднання онлайн та офлайн навчання в один ланцюжок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць засвідчує актуальність питань, пов'язаних з удосконаленням та модернізацією навчального процесу загалом і професійною підготовкою вчителів-філологів зокрема. Серед перспективних напрямів у галузі професійної підготовки учителів української мови і літератури виокремимо такі: теоретико-методологічні засади професійної підготовки вчителів-філологів у закладах вищої освіти (Д. Баторський, Х. Гулінська, К. Калішевська-Черемська, С. Лацоні, В. Стриковський, Г. Пенковська ін.); використанню моделі змішаного навчання в системі освіти (О. Спіріна, Ю. Триуса, Є. Желнової, М. Нікітіної, Г. Чередніченко, Л. Шапрана, М. Мохової, І. Воротникової, О. Рафальської, Е. Кадирової та ін.), психолого-педагогічні готовності учасників навчального процесу до використання засобів змішаного навчання (Й. Бауер, М. Бурлейн, Н. Карр, П. Хомчинський, Г. Хораб, М. Ледзінський та ін.); компетентнісний підхід у процесі підготовки фахівців (І. Гушлевська, О. Глазунова, Л. Карташова, Л. Макаренко, Н. Нагорна, О. Пометун,

І. Родигіна, Г. Селевко, В. Сергієнко, Л. Сидорчук та ін.).

Мета статті – виявити особливості організації змішаного навчання та схарактеризувати моделі організації змішаного навчання в процесі вивчення української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу. Однією з умов впровадження змішаного навчання в закладах освіти є готовність як педагогічних працівників, так і учнів до змішаного навчання. В. Ю. Биков [1] зазначив, що вирішення цієї проблеми, є дуже складною задачею, залишається остаточно не визначеною і як наслідок не розв'язаною. Психолого-педагогічна проблема є вагомим бар'єром на шляху до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання української мови і літератури та одночасно важливою передумовою забезпечення якості навчального процесу.

На думку Ю. В. Триуса [4, с. 57], змішане навчання є педагогічним експериментом, який у його «чистому» вигляді неможливо організувати. Це пов'язано з тим, що неможливо створити однакові незмінні умови з одним і тим же матеріалом і в такому стані повторити експеримент декілька разів. Отже, педагогічні методи, які використовуються в під час різних форм навчання української літератури, повинні забезпечити вибір оптимальної системи способів розв'язку цієї проблеми, педагогічних впливів з урахуванням зміни об'єктів навчання, дозволити аналізувати не тільки хід навчального процесу, його результати, але й умови, в яких він відбуваються.

Дослідник В. М. Кухаренко [3, с. 117-121] вважає, що освітнє середовище закладів освіти є спеціалізованим і цілеспрямованим простором навчального простору, підсистемою єдиного інформаційного простору систем освіти. Засоби й технології цього середовища формуються освітніми закладами й підпорядковані цілям навчання й виховання певного контингенту тих, хто навчається з урахуванням наявних обмежень навчального закладу щодо ресурсного забезпечення навчального процесу.

Ми погоджуємось із вітчизняним науковцем М. І. Жалдаком [2, с. 3-9], що використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема цифрових ресурсів, може бути доцільним тільки в тому випадку, якщо було враховано основні психологічні принципи, різнобічні вияви сутності учнів, такі як діяльність, свідомість, воля. Недоцільне використання цифрових освітніх ресурсів у навчальному процесі може зашкодити розвитку особистості учнів та її здібностей.

Термін «змішане навчання» є дослівним перекладом англійських слів *blended learning*. Звернімо увагу, що у англійській версії вживається саме слово *learning* — вчення, тобто, процес отримання знань та умінь, у якому учень є активно діючим суб'єктом.

Вперше основні принципи змішаного навчання застосовувалися ще у шістдесятих роках ХХ століття у корпоративній та вищій освіті, але сам термін був вперше використаний у 1999 р., коли американський Інтерактивний Навчальний Центр розпочав випуск програмного забезпечення, призначеного

для викладання через Інтернет.

На відміну від інших педагогічних технологій, змішане навчання немає конкретного авторства і складалося багато в чому спонтанно, внаслідок численних спроб змінити існуючі методи і принципи навчання. Така спонтанність та багатофакторність розвитку змішаного навчання викликає складності при аналізі даної технології, які починаються зі спроб сформулювати чітке визначення.

Змішане навчання – це освітня технологія, в якій поєднуються та взаємопроникають очне та електронне навчання з можливістю вибору часу, місця, темпу та траєкторії навчання».

Таким чином, технологію змішаного навчання можна розглядати як синергетичну технологію, яка дозволяє більш ефективно використовувати переваги як очного, так і електронного навчання, і нівелювати або взаємно компенсувати недоліки кожного з них.

Ми розглядаємо готовність до впровадження змішаного навчання як єдність мотиваційних, когнітивних, рефлексивних та технологічних компонентів.

Мотиваційний компонент має вплив на змішане навчання. Учні відрізняються один від одного більше рівнем мотивації, ніж пізнавальними здібностями. Одні учні можуть мати внутрішню та постійну мотивацію, коли інші – зовнішню та ситуативну. Звідси, навчальна діяльність та успіх суттєво залежать від мотивації.

Когнітивний компонент передбачає знання та розуміння процесів, необхідних для здійснення змішаного навчання, зокрема: принципи роботи комп'ютера, мобільних пристроїв та роботи в Інтернеті; можливості освітніх ресурсів Інтернету; основні типи та загальні принципи функціонування телекомунікаційних систем; особливості процесу засвоєння знань у змішаному навчанні; телекомунікаційний етикет.

Не менш важливим компонентом є рефлексивний. Він передбачає здатність організувати свою навчальну діяльність, розробляти ефективну систему контролю та самостійно планувати освітній процес.

Технологічна складова охоплює здатність використовувати сучасні інформаційні технології, уміння користуватися електронною поштою та різними засобами для обміну інформацією з іншими користувачами, підтримка діалогу з іншими користувачами мережі, робота з сучасними системами, пошуку в Інтернеті, підготовка інформації до передачі через мережу Інтернет за допомогою різних програм.

Становлення змішаного навчання у просторі закладів освіти тісно пов'язане з процесом інформатизації, що включає у собі як оснащення освітньої організації комп'ютерною технікою, так і зміни в освітніх підходах та методах, що використовуються у навчальному процесі, а також у структурі та форматах управління закладом освіти.

Впровадження технології змішаного навчання є одним з можливих рішень

цієї проблеми. Змішане навчання – це не просто використання технологічних засобів навчання, тобто механічне додавання сучасних інтерактивних технологій до традиційних, а якісно новий підхід, що трансформує структуру та зміст навчання, змінюючи традиційні ролі вчителя та учня, а також навчальне середовище.

Ефективно організоване змішане навчання має безліч переваг:

- дає можливість гнучкості для усіх учасників процесу;
- розвиває в учнів активний підхід до навчання, де вчитель більше не є джерелом інформації, а лише фасилітатором;
- підсилює цифрові навички учнів та спонукає їх бути самостійними здобувачами освіти;
- дає можливість учителям зробити навчання більш індивідуальним

Використання на уроках змішаного навчання також допоможе розв'язати нагальне питання: як наповнити урок і фізичний простір так, щоб урахувати потреби кожного учня.

Виділяють три складові змішаного навчання: інтерактивна, особиста взаємодія вчителя та учня, а також самоосвіта. У навчальному процесі задіяні всі. Технології дарують учням можливість обрати час, темп і шляхи вивчення матеріалу.

Ми виділяємо наступні базові моделі впровадження змішаного навчання у закладах освіти:

«Перевернутий клас» — це найпростіша модель для реалізації, але вона не завжди відповідає високим стандартам змішаного навчання через те, що не всі вчителі готові проводити заняття в аудиторії у практичному, інтерактивному форматі [5].

Розглянемо методичний аспект підготовки учнів до активної й продуктивної участі в «перевернутому навчанні».

Учитель, керуючи діяльністю учнів, сам визначає мету читацької діяльності, готує відеопояснення, буктрейлери, схеми, електронні мапи, презентації до теми, надає посилання на ресурси, беручи до уваги рекомендації з предмета українська мова та література та враховуючи його специфіку.

Опанування таким навчанням відбувається поступово. Вчитель готує учнів до самоосвіти на основі опорних схем, пам'яток, конспектів як друкованих, так і електронних, які розміщує в гугл-класі або блозі, чи на певній платформі.

Спочатку словесник мотивує учнів, радить матеріал до однієї теми, вивчає реакцію дітей, їхню готовність до продовження роботи за моделлю. Згодом пропонує учням наперед перелік тем у складі розділу, який вивчатиметься, список літератури.

Так вчитель готує учнів до пізнавальної й пошукової діяльності, дає змогу учням поглибити самостійно знання, навчає нести відповідальність за їхнє здобуття й формування власної літературної компетентності.

Під час самостійної підготовки учні роблять нотатки, спілкуються між

собою, учителем, упорядковують раніше вивчений матеріал або нові знання, контролюють термін виконання, збагачуються духовно.

На уроці учні працюють у групі, обирають практичні завдання за зацікавленістю й складністю, виконують тестові й пошуково-дослідницькі завдання.

Учитель дає інструкції, щоб учні мали змогу усвідомлено засвоїти матеріал із літератури, теоретичні відомості не повторює, а лише поглиблює.

У вільний час використовують на уроці для дискусії, аналізу художнього твору, гри-симуляції чи захисту проєктів із літератури, поглиблення й закріплення матеріалу.

Учні вдома працюють у навчальному онлайн-середовищі з використанням власних електронних пристроїв з доступом до Інтернету, знайомляться з новим або закріплюють матеріал, що вивчається. На занятті відбувається закріплення вивченого та актуалізація отриманих знань, яка може проходити у форматі семінару, рольової гри, проєктної діяльності та інших інтерактивних форм.

Ця модель дозволяє уникнути фронтальної форми роботи в класі і реалізувати інтерактивні форми роботи на уроці. При роботі з новим матеріалом використання LMS (систем управління навчанням), наприклад Moodle або Classroom, дає можливість вчителю відразу ж перевірити розуміння нового матеріалу учнями. Для цього достатньо створити відповідні завдання та завантажити їх у LMS [5].

Ротаційна модель навчання — курс або предмет, при вивченні якого учні можуть змінювати методи навчання за встановленим графіком або на розсуд вчителя. При цьому хоча б одним із методів є навчання в онлайн-режимі [91].

Інші методи можуть включати такі види діяльності, як заняття в невеликих групах або спільні заняття всьогокласу, групові проєкти, індивідуальні заняття та письмові тестові завдання на папері. Учні навчаються переважно в стінах класу, крім виконання домашніх завдань.

Станцій може бути і дві – станція роботи з вчителем і станція онлайн-роботи. У цьому випадку рекомендується проводити заняття проєктної роботи або заняття в інтерактивній формі.

Можливий варіант з чотирма станціями – станція роботи з вчителем, станція онлайн-роботи, станція роботи над колективним проєктом, станція індивідуальної самостійної роботи. Кількість електронних пристроїв дорівнює кількості учнів, поділеному на кількість груп.

Ділити на групи можна за різними принципами, наприклад:

- готовність до заняття, що можна визначити за допомогою міні опитування на початку заняття або онлайн-опитування, виконаного вдома;
- успішність виконання домашнього завдання чи контрольної роботи;
- наявність прогалів у засвоєнні попередніх тем;
- наявність інтересу до теми заняття (потрібне проведення опитування).

Мета станції роботи з вчителем – надати кожному учневі ефективний

зворотний зв'язок. Максимальний вплив на якість навчання надає зворотний зв'язок з боку вчителя, тому підвищення якості зворотного зв'язку та збільшення часу контакту вчителя зі студентом позитивно відбиваються на успішності. На станції роботи з вчителем у нього з'являється можливість врахувати особливості групи учнів, з якими він працює, а також їх індивідуальні особливості за рахунок поділу на групи та зменшення числа учнів у групі.

Наприклад, якщо ви працюєте з групою «відстаючих» учнів, можна приділити більше уваги темі, яку вони не зрозуміли, дати кожному учневі зворотній зв'язок з цієї теми та запропонувати індивідуальний план роботи над матеріалом, що викликає труднощі.

Мета станції онлайн-роботи – дати кожному учневі можливість розвинути навички самостійної роботи, особисту відповідальність, розвинути саморегуляцію і навчитися вчитися. На станції онлайн-роботи вони можуть ознайомитися з новим матеріалом, перевірити свої знання та потренувати навички. Кількість ресурсів у системі має бути надмірною і досить різноманітною, щоб забезпечити учням можливість досить глибоко познайомитись із темою. Учень отримує доступ до матеріалів не лише одного заняття, але цілої теми для того, щоб дати можливість кожному йти у своєму темпі.

Перевагою змішаного навчання є те, що учень здобуває знання тоді, коли йому зручно, а не лише за умови особистої присутності на уроці. Це може бути і відео, і аудіолекція, завантажені на смартфон чи планшет. Учень опановує матеріал у зручному для себе темпі. Формат індивідуальних консультацій викладача допомагає учням позбутися страху не зрозуміти новий матеріал. Це також допомагає вчителю спостерігати прогрес і рівень розуміння вивченого кожним окремим учнем.

На уроках не витрачається час на виклад нового матеріалу, завдяки чому для застосування знань створюється більше можливостей. Методика не вимагає спеціальних дорогих технічних пристроїв. Учні матимуть змогу використовувати більшу кількість додаткових джерел під час самостійної підготовки вдома.

Висновки. Змішане навчання обґрунтовуємо як інноваційну форму організації навчального процесу під час вивчення української мови та літератури, зорієнтоване на вирішення різних завдань, що забезпечує успішне виконання функцій цілепокладання, планування, організування, координування, стимулювання, контролювання, оцінювання, аналізу та прогнозування в навчальному процесі.

Розвиток змішаної форми навчання характеризуємо як складний процес позитивних професійних змін закладів освіти та педагогічних працівників, що відбуваються в системі сучасної освіти та набувають реалізації у практичній діяльності.

Впровадження змішаного навчання визначаємо як інтеграційний

конструкт інформаційної й управлінської діяльності (управління процесом пошуку, опрацювання, створення, передання, засвоєння освітньої інформації (змісту освіти), спрямованої на задоволення потреб, інтересів, мотивів, установок, ціннісних орієнтирів учасників освітнього процесу (на основі їхніх запитів і можливостей) та забезпечення якості освітніх результатів.

З'ясовано, що особливості впровадження змішаної форми навчання у сфері освіти зумовлені інформаційною основою функціонування освіти як соціального інституту; інформаційними інструментами моделювання педагогічної дійсності й удосконалення освітніх процесів; інформацією як результатом управлінської діяльності; забезпеченням якості освітнього процесу; активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Література:

1. Биков В. Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/498/1/Bykov1-2001.pdf>.
2. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – становлення і розвиток. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2010. № 9. С. 3-9.
3. Кухаренко В. М. Розвиток дистанційного навчання на сучасному етапі. Науковий вісник Національної академії статистики, обліку та аудиту. 2012. № 2. С. 117-121.
4. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Черкаси, 2005. 649 с.
5. LMS: Blackboard, Desire2Learn, Instructure, Moodle и Sakai. Carl Straumsheim, «The Post-LMS LMS», Inside Higher Ed. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.insidehighered.com/news/2014/07/18/analysts-see-changes-ahead-lms-market-after-summer-light-news>.

References:

1. Bikov, V. Ju. (2001). *Proektnij pidhid i distancijne navchannja u profesijnij pidgotovci upravlins'kih kadriv. [Project approach and distance learning in the training of managerial staff]* Retrived from <http://lib.iitta.gov.ua/498/1/Bykov1-2001.pdf> [in Ukrainian].
2. Zhaldak, M. I. (2010). *Komp'juterno-orientovani sistemi navchannja – stanovlennja i rozvitok [Computer-based learning systems - formation and development]. Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 2 : Komp'juterno-orientovani sistemi navchannja - Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 2: Computer-based learning systems, 9, 3-9* [in Ukrainian].
3. Kuharenko, V. M. (2012). *Rozvitok distancijnogo navchannja na suchasnomu etapi [Development of distance learning at the present stage]. Naukovij visnik Nacional'noï akademii statistiki, obliku ta auditu - Scientific Bulletin of the National Academy of Statistics, Accounting and Auditing, 2, 117-121* [in Ukrainian].
4. Trius, Ju. V. (2005). *Komp'juterno-orientovani metodichni sistemi navchannja matematichnih disciplin u vishhij navchal'nih zakladah [Computer-oriented methodical systems of teaching mathematical disciplines in higher educational institutions]. Doctor's thesis. Cherkasi* [in Ukrainian].
5. LMS: Blackboard, Desire2Learn, Instructure, Moodle и Sakai. Carl Straumsheim, «The Post-LMS LMS», Inside Higher Ed. Retrived from <https://www.insidehighered.com/news/2014/07/18/analysts-see-changes-ahead-lms-market-after-summer-light-news> [in English].

УДК 378.018 (438)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-143-152](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-143-152)

Гавран Мар'яна Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська політехніка», вул. С. Бандери, 12, м. Львів, тел.: (067) 258-66-68, e-mail- Mariana.i.havran@lpnu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-1345-9235>

Гавран Володимир Ярославович кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту організацій, Національний університет «Львівська політехніка», вул. С. Бандери, 12, м. Львів, e-mail- Volodymyr.ya.havran@lpnu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6833-941X>

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРИВАТНИХ ЗВО ПОЛЬЩІ

Анотація. Стаття присвячена вивченню проблеми організації дистанційного навчання в приватних ЗВО Польщі. Вивчено та проаналізовано сучасний стан організації дистанційного навчання у приватних ЗВО Польщі, які з початку свого розвитку демонстрували зацікавленість у використанні різноманітних інформаційних технологій у навчальному процесі, адже заочне і дистанційне навчання стали там важливими формами надання освітніх послуг молоді та дорослим. Розглянуто трактування дистанційного навчання, онлайн навчання та електронного навчання та їхнє впровадження в освітній процес приватних ЗВО Польщі. Виокремлено та проаналізовано діяльність окремих польських приватних ЗВО з метою вивчення досвіду реалізації дистанційного навчання та форм онлайн навчання. Встановлено, що в сучасних умовах дистанційне навчання вже, здебільшого, розглядається як складний процес, що поєднує онлайн технології, платформи та ресурси з інструментами відеоконференцій з метою активного залучення студентів до навчального процесу, мінімізуючи відсутність живої комунікації, співпраці та взаємодії. Окреслено проблемні питання через реалізацію дистанційного навчання та певні проблеми в недержавних ЗВО Польщі, які часто пов'язані між собою і впливають на якість дистанційного навчання. Доведено, що успішність процесу організації віддаленого навчання залежить не лише від цифрової компетентності науково-педагогічних працівників ЗВО, їхнього ентузіазму і обізнаності в новітніх інформаційно-комунікаційних технологіях, але й виважених і своєчасних організаційних заходів зі сторони навчальних закладів, фінансової підтримки зі сторони держави у вигляді субсидій та додаткових виплат, належного нормативно-правового регулювання і загально сприйняття суспільством нових форм навчального процесу та надання онлайн освітніх послуг.

Ключові слова: дистанційне навчання, приватні ЗВО, навчальний процес, інформаційно-комунікаційні технології, Польща.

Havran Maryana Ivanivna Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, associate professor of Foreign Languages Department, Lviv Polytechnic National University, S. Bandera St., 12, Lviv, tel.: (067) 258-66-68, e-mail-Mariana.i.havran@lpnu.ua, <http://orcid.org/0000-0003-1345-9235>

Havran Volodymyr Yaroslavovych Candidate of Economical Sciences, associate professor, associate professor of Management of Organizations Department, Lviv Polytechnic National University, S. Bandera St., 12, Lviv, e-mail-Volodymyr.ya.havran@lpnu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6833-941X>

PROBLEMS AND PROSPECTS OF ORGANIZING DISTANCE LEARNING IN PRIVATE HEIS OF POLAND

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of organizing distance learning in private HEIs of Poland. The current state of the organization of distance learning in private HEIs has been studied and analyzed. Since the beginning of its development they have shown interest in using various information technologies in the educational process, as part-time study and distance learning are an integral part of their educational processes. The interpretation of distance learning, online learning and e-learning and their introduction into the educational process of private HEIs of Poland are considered. The activities of some Polish private HEIs have been singled out and analyzed in order to study the experience of implementing distance learning and forms of online learning. It is established that in modern conditions distance learning is mostly considered as a complex process that combines online technologies, platforms and resources with video conferencing tools to actively involve students in the learning process, minimizing their lack of live communication, cooperation and interaction. The authors emphasize on problematic issues due to the implementation of distance learning and certain problems in non-public HEIs of Poland, which are often interconnected and affect the quality of distance learning. It is proved that the success of the process of organizing distance learning depends not only on the digital competence of scientific and pedagogical staff, their enthusiasm and awareness of the latest information and communication technologies, but also balanced and timely organizational measures by educational institutions, financial support from the state subsidies and additional payments, proper legal regulation and general public perception of new forms of remote learning and online educational services.

Keywords: distance learning, private HEIs, educational process, information and communication technologies, Poland.

Постановка проблеми. Карантинні обмеження і локдауни через поширення вірусу COVID-19, з яким стикнулося людство впродовж останніх двох років, зумовили пришвидшений розвиток інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, змінили традиційні підходи до навчання, підкресливши важливість дистанційного навчання та довівши необхідність використання різноманітних онлайн ресурсів, додатків та платформ у навчальному процесі. Усі ЗВО України водночас зіткнулися з проблемою швидкої адаптації найсучасніших освітніх технологій, онлайн навчання та всіх можливих засобів та ресурсів цифрової освіти до зростаючої потреби надання якісних освітніх послуг у віддаленому режимі.

З метою покращення середовища дистанційного навчання в українських ЗВО доцільним є вивчення досвіду зарубіжних країн із впровадження віддаленого навчання та організації освітнього процесу за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних засобів. Досвід Польщі, яка не лише передова в євроінтеграційних процесах, порівняно з Україною, але й займає порівняно високі показники з реалізації побудови інформаційного суспільства [1], дає підстави для глибшого аналізу та вивчення досягнень польських ЗВО, зокрема приватних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дистанційного навчання, насправді, не є новою, її вивчають вже впродовж декількох десятиліть науковці з усього світу. Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі ЗВО активно вивчається українськими та іноземними науковцями та практиками, а саме: Д. Денисова, Н. Балик, Т. Коваль, Ю. Буровицька, М. Кубяк, Дж. Грінберг, Г. Кромптон та інші.

Освітній досвід Польщі став об'єктом досліджень багатьох українських науковців, серед яких А. Василюк, О. Сидоренко, Л. Лук'янова, І. Добрянський, Н. Ничкало, В. Белан та інші.

Водночас сучасні умови диктують необхідність подальшого вивчення зарубіжного досвіду організації дистанційного навчання в ЗВО; за доцільне вважаємо розглянути саме приватні ЗВО Польщі, які мають значні досягнення у цьому питанні.

Мета статті вивчити та проаналізувати сучасний стан організації дистанційного навчання у приватних ЗВО Польщі, виявити особливості цього процесу та окреслити проблемні питання та пріоритетні напрями розвитку дистанційного навчання в ЗВО Польщі.

Виклад основного матеріалу. В сучасній економічній та освітній системах Польщі недержавні ЗВО займають вагоме місце, впроваджуючи нові принципи вищої освіти, сприяючи розширенню доступу до вищої освіти, запроваджуючи нові спеціальностей, орієнтуючись на попит на ринку праці. Впродовж трьох десятків років приватні ЗВО доводять свою значущість, вони отримали визнання серед роботодавців і значне місце на ринку праці, не вимагають державних фінансових вкладень та ресурсів, а лише підтримки та

неупередженості. На сьогоднішній день вже багато приватних ЗВО Польщі створили сучасні освітні моделі, які функціонують як підприємства освітньої сфери, орієнтуючись на ринок, економічну ситуацію в країні, потреби та запити молоді, одержуючи прибуток з метою подальших інвестицій у розвиток освіти і науки.

З початку розвитку приватних ЗВО у Польщі однією з їхніх неоціненних переваг та особливостей була зацікавленість у використанні різноманітних інформаційних технологій у навчальному процесі. Ще на початку 2000 років забезпечення приватних ЗВО Польщі комп'ютерним обладнанням відповідало потребам і вимогам інформаційного суспільства. Наприклад, у звіті про розвиток вищої освіти в Польщі зазначено, що недержавні ЗВО використовують 22313 комп'ютерів, а державні – лише 1011 одиниць [2]. Технологічна перевага приватних закладів була помітною не лише для експертів, а й для пересічних громадян, понад 80% випускників шкіл вважали, що недержавні вищі школи є сучасними освітніми закладами, особливо в технічному аспекті, а 75,3% – більш гнучкими в організації навчального процесу [3, с. 51].

Аналізуючи науково-практичні матеріали виявлено, що науковці використовують різні терміни для позначення середовища дистанційного навчання, як і їхні трактування та пояснення. У польських виданнях зустрічаються терміни «kształcenia na odległość», «nauczania na odległość», «zdalne nauczanie» або «elektroniczne nauczanie», які переважно стосуються сучасних платформ електронного навчання відомих програмних компаній, що дозволяють впроваджувати дистанційне навчання. освіти та інтерактивного спілкування, а також мають багаторівневі дії, пов'язані між собою [4].

Серед найпопулярніших форм впровадження дистанційної освіти в ЗВО є дистанційне навчання, онлайн навчання та електронне навчання. Відомо, що дистанційне навчання – це спланований досвід навчання та навчання, який використовує широкий спектр технологій для дистанційного охоплення учнів і призначений для заохочення взаємодії учнів та сертифікації навчання [5, с. 36]. Польський учений М. Кубяк визначає дистанційне навчання як «метод проведення дидактичного процесу в умовах, коли вчителі та студенти віддалені один від одного і не перебувають на одному місці, використовуючи сучасні методи передачі інформації – крім традиційних методів спілкування, сучасні телекомунікаційні технології, пересилання голосу, відео, комп'ютерних даних та друкованих матеріалів. Сучасні технології також забезпечують прямий контакт у реальному часі між викладачем та учнем через аудіо- або відеоконференцію, незалежно від відстані» [6, с.11]. Загалом, прийнято вважати, що термін «онлайн-навчання» застосовується, коли вчителі або студенти використовують освітні засоби, доступні в Інтернеті. З іншого боку, існує також мобільне навчання як метод навчання в різних контекстах, через соціальні та контентні взаємодії з використанням персональних електронних пристроїв [7]. Безсумнівно, мобільне навчання можна використовувати і в

аудиторному навчанні як додаткові засоби для удосконалення і осучаснення навчального процесу.

Поряд з тим, що вже впродовж десятиліть науковці займаються вивченням питань виявлення переваг і недоліків, перспектив і проблем онлайн навчання, використанням різних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі вони залишаються й надалі актуальними, а в сучасних умовах необхідності дистанційного навчання їхня актуальність лише зросла.

Одною із переваг дистанційного навчання для ЗВО, а особливо приватних, є економічна ефективність таких форм навчання, оскільки використання інформаційно-комунікаційних технологій мінімізує певні фінансові витрати освітніх закладів, тобто при збільшенні кількості студентів, накладні витрати залишаються незмінними (зменшується кількість аудиторного фонду, витрати на комунальні послуги, тощо). Це спонукало деяких авторів стверджувати, що «країни, що розвиваються, звертаються до дистанційних освітніх програм, щоб усунути невідповідність кількості навчальних приміщень до дедалі зростаючого рівня студентів, яких зараховують на навчання» [8, с. 29]. Очевидним залишається факт, що заочне і дистанційне навчання у недержавних ЗВО Польщі стали важливими формами надання освітніх послуг молоді та дорослим, які не мають змоги навчатися стаціонарно. Адже, студенти заочної форми навчання відвідуючи заняття лише 4 дні на місяць і, проходячи дистанційні програми, отримують таку ж кваліфікацію, навички та дипломи, що й студенти очної форми навчання.

Загалом, процес організації дистанційного навчання у ЗВО Польщі регулюється відповідними законами і нормативно-правовими документами, які визначають цей процес і визнають необхідність використання і розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, серед яких Закон «Про вищу освіту і науку» (2018 р.), Резолюція «Про побудову інформаційного суспільства в Польщі» (2000 р.), Закон «Про конкретні рішення, пов'язані із запобіганням, профілактикою та боротьбою із COVID-19, інших інфекційних захворювань і кризових ситуацій, спричинених ними» (2020 р.), документ «Цілі та напрями розвитку інформаційного суспільства в Польщі».

Встановлено, що дистанційне навчання сприймається більшістю польських недержавних ЗВО як доповнення до денного курсу, невід'ємна частина онлайн-курсів, а також як форма заочної форми навчання, оскільки заняття можна проводити дистанційно, використовуючи онлайн-технології, Інтернет-ресурси та відео конференції без необхідності відвідувати заняття. З кожним роком зростає кількість приватних ЗВО, які впроваджують як елементи електронного навчання на заочній формі навчання, так і розвивають онлайн-курси як форми дистанційного навчання. Зазначимо, що курси дистанційного навчання класифікуються за критерієм застосування методів і прийомів електронного навчання [4]:

1) онлайн-курси повністю доступні в Інтернеті, всі лекції, майстер-класи, спілкування також проводяться через Інтернет-ресурси;

2) дистанційний курс є лише доповненням до денної форми навчання, зменшується кількість очних занять, збільшується доступ до матеріалів курсу (доступні також електронні версії матеріалів);

3) традиційна освіта лише збагачується новітніми технологіями: мережевими ресурсами, електронною поштою, мобільними додатками тощо.

Встановлено, що приватні ЗВО Польщі впродовж свого існування демонструють зацікавленість та готовність проводити заняття в різних формах і режимах з використанням синхронної та асинхронної комунікації; дбають про якість викладання та безперервний процес надання освітніх послуг як в очній, так і дистанційній формах; зосереджені на інтереси та потреби студентів, оскільки фінансова стабільність цих закладів значною мірою залежить від їхньої оплати. Для підтвердження цього, розглянемо досвід реалізації онлайн навчання в окремих приватних ЗВО Польщі.

Одним із відомих польських недержавних ЗВО у впровадженні електронного навчання є Гуманітарно-економічний університет у Лодзі, де ще в 2002 році було запропоновано перше онлайн навчання з менеджменту та маркетингу та інформатики. Згодом на базі цього університету був створений Польський віртуальний університет, де сьогодні студенти мають можливість обрати спеціальність першого бакалаврського рівня з-поміж 16 різних, навчання в магістратурі чи аспірантурі, а також повністю англійськомовні бакалаврські програми з графіки чи менеджменту, інженерську з комп'ютерних наук та магістерську з політичних наук.

Варто звернути увагу на навчальний процес у Польському віртуальному університеті, де впродовж семестру відсутність очних занять компенсується використанням платформи дистанційного навчання, однак є й очні заняття 2-3 рази на семестр. Кожен предмет складається з модулів, які вивчаються та виконуються студентами індивідуально у власному темпі та у зручний час, однак є чіткий графік кінцевих термінів виконання модульних завдань. Спілкування зі студентами організовується в асинхронному режимі (студенти не повинні бути присутніми одночасно) – дискусійний форум, внутрішня електронна пошта, он-лайн простори для командної роботи, надсилання папок з матеріалами; або синхронно (в узгоджений зі студентами час) – вебінари, чати, відеоконференції. Екзаменаційна сесія є обов'язковою в приміщенні університету перед екзаменаційною комісією. Тільки через поточну ситуацію з пандемією всі іспити також проходять онлайн. Щоб отримати ступінь студенти цього університету також пишуть та захищають дипломні роботи.

Цікавим прикладом реалізації дистанційного навчання є Університет інформаційних технологій та менеджменту в Жешуві (WSliZ - Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania), який був заснований у 1996 році, а сьогодні це найбільший та найбільш рейтинговий приватний ЗВО у південно-східному регіоні Польщі. Він один із перших запровадив інтегровану систему управління університетом «Віртуальний вищий навчальний заклад», а також новітню форму заочного навчання – Інтерактивну систему навчання. Впродовж

багатьох років цей університет проводить онлайн заняття за допомогою інструменту Collaborate на платформі Blackboard, яка є американською навчальною платформою та однією з найпоширеніших у світі. Використовуючи ноутбуки чи смартфони, студенти мають доступ до різних навчальних матеріалів, беруть участь у різноманітних онлайн заняттях, які проводять викладачі університету, виконують проекти та вільно співпрацюють з іншими студентами, використовуючи передові інструменти для спільної роботи для текстових, голосових та відеокommunікацій.

Важливо зазначити, що в сучасних умовах, коли всі ЗВО були змушені організувати навчання в режимі онлайн, студенти та викладачі переоцінили вагомість дистанційного навчання. У цьому контексті дистанційне навчання вже, здебільшого, розглядається як складний процес, що поєднує онлайн технології, платформи та ресурси з інструментами відеоконференцій з метою активного залучення студентів до навчального процесу, мінімізуючи відсутність живої комунікації, співпраці та взаємодії. Адже дистанційне навчання не може бути перешкодою для отримання якісних освітніх послуг; навпаки, це дає студентам, викладачам та ЗВО широкі можливості для навчання, оволодіння новими навичками та отриманням знань, незважаючи на ситуацію з пандемією; це сприяє рівноправному доступу до вищої освіти, залучаючи більше студентів, незважаючи на їхній вік, відстань та часовий пояс. Професор Ян Шмідт, ректор Варшавського технологічного університету, зазначає, що в умовах дистанційного навчання «студенти раптом почали розуміти, що вони повинні вчитися, а не їх мають навчати, адже вища освіта – це, перш за все, самоосвіта» [9].

Аналізуючи діяльність недержавних ЗВО Польщі, встановлено, що багато з них вже розробили ефективну систему віддаленого навчання, щоб задовольнити зацікавленість поляків у отриманні вищої освіти шляхом неформального навчання, у забезпеченні якого значну роль відіграє саме дистанційне навчання. Виявлено, що сьогодні 47% дорослих у Польщі беруть участь у програмах неформальної освіти та навчання, які навчаються в дистанційному режимі, порівняно з 20% у середньому по країнах Європи [10], що, звичайно, потребує зі сторони ЗВО обдуманого та комплексного підходу. Оскільки, комп'ютерна техніка не здатна самостійно підвищити якість запропонованого навчання, саме тому з'являються нові виклики та додаткові завдання перед ЗВО, серед яких:

- створення та апробація власних методів віддаленого навчання;
- розробка інноваційних навчальних програм;
- створення дидактичних мультимедійних матеріалів;
- оформлення тематичних освітніх порталів;
- придбання нових цифрових пристроїв, апаратного та програмного забезпечення;
- підготовка та перепідготовка професорсько-викладацького складу для роботи з методами та засобами електронного навчання.

Поряд із виникненням додаткових завдань через реалізацію дистанційного навчання, з'являються ще й певні проблеми в недержавних ЗВО Польщі, які часто пов'язані між собою і впливають на якість дистанційного навчання, серед них ми виокремлюємо:

- забезпечення якісних матеріалів для онлайн навчання;
- приховані витрати на апаратне та програмне забезпечення;
- проблеми з технікою, тому що збій програмного або апаратного забезпечення може вплинути на ефективність занять;
- індивідуальне ставлення професорсько-викладацького складу та студентів до такої форми навчання, адже від їх умінь, знань та бажання багато в чому залежить результат навчання.

Сьогодні, недержавні ЗВО Польщі не лише займаються вирішенням нагальних питань та проблем із впровадженням дистанційного навчання на всіх рівнях навчання, а й подоланням нового фінансового виклику. Адже через недостатні фінансові ресурси багатьох студентів, які здебільшого фінансують приватну вищу освіту (75% загального операційного доходу надходить від плати за навчання і лише 10,1% від субсидій на підтримку викладацького та наукового потенціалу) і відповідно їхній відтік, деякі недержавні ЗВО, особливо невеликі, знаходяться під загрозою закриття.

Оскільки Міністерство освіти і науки Польщі вважає, що вища освіта в Польщі є єдиною, «хоча вона поділяється на державні та недержавні заклади, але всі навчають і готують молодь для загального блага» [9], до цього ж багато приватних вищих шкіл вже мають значні досягнення, розвинені структури та сучасні моделі навчання і надають якісні освітні послуги, тому було прийнято рішення щодо підтримки недержавних ЗВО. З метою забезпечення відповідних умов дистанційного навчання для закладів приватного сектору вищої освіти виділяється 10 мільйонів злотих з державного бюджету [11]. Зазначимо, що недержавні ЗВО можуть використовувати виділені кошти лише на те, щоб покращити дистанційне навчання, а саме на:

- придбання програмного забезпечення (віртуалізація спеціалізованих лабораторій, ліцензії на програми дистанційної освіти тощо);
- придбання обладнання (у тому числі ноутбуків, планшетів, серверів, модемів, пристроїв, необхідних для обладнання навчальних кабінетів системами відео-конференц зв'язку тощо);
- придбання доступу до віртуальних бібліотек (надання студентам доступу до електронних видань або електронних підручників, а також доступ до електронних ресурсів, що допоможе студентам у написанні випускних робіт та підготовці до занять);
- винагорода для осіб, відповідальних за підтримку науково-педагогічних працівників та студентів у сфері онлайн-занять (тобто програмістів, методистів, людей, які готують мультимедійні матеріали);
- навчання науково-педагогічного складу.

Очікується, що близько 100 приватних ЗВО отримають таку державну

підтримку, це ті, які у 2018-2020 роках не отримали негативної оцінки якості освіти за жодним із напрямів навчання, а також ті, в яких навчалося не менше 100 студентів денної форми навчання (за даними, представленими до 31 грудня 2019 р. Інтегрованою інформаційною системою вищої освіти і науки POL-on).

Висновки. Отож, впродовж останніх двох років сучасне суспільство осягнуло вагомість дистанційного навчання, адже воно надало можливість не перервати навчальний процес навіть за найбільш критичних соціально-економічних умов. У час локдауну перехід до нового навчального процесу, який повністю залежить від комп'ютерів, інтернету, передових технологій, додатків та платформ, не був для приватних ЗВО Польщі надто стресовим чи незрозумілим. Аналіз проблем та досягнень приватних ЗВО Польщі в реалізації дистанційного навчання доводить, що успішність процесу організації віддаленого навчання залежить не лише від цифрової компетентності науково-педагогічних працівників ЗВО, їхнього ентузіазму і обізнаності в новітніх інформаційно-комунікаційних технологіях, але й виважених і своєчасних організаційних заходів зі сторони навчальних закладів, фінансової підтримки зі сторони держави у вигляді субсидій та додаткових виплат, належного нормативно-правового регулювання і загально сприйняття суспільством нових форм навчального процесу та надання онлайн освітніх послуг. Застосування інноваційного польського досвіду з питань дистанційного навчання в освітньому процесі українських ЗВО є доцільним, оскільки процес подальшого поширення дистанційного навчання є незворотнім, а збільшення кількості повноцінних онлайн навчальних курсів з різних спеціальностей та на різних освітніх рівнях, і створення віртуальних факультетів та інститутів це – лише питання часу.

Проведене дослідження не претендує на цілісне висвітлення означеної проблеми, а відкриває перспективи подальших наукових розвідок з питань організації дистанційного навчання в різних країнах, вивчення досвіду створення онлайн курсів, віртуальних освітніх середовищ тощо.

Література:

1. ICT Development Index 2017. World ranking [online]. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.itu.int/net4/ITU-D/idi/2017/#idi2017rank-tab>
2. Szablowski J. 700 tys. absolwentow / J. Szablowski // Forum Akademickie. – 2007. – №1.
3. Nowakowska J. Grant wewnetrzny. Wizerunek uczelni niepanstwowych wsród maturzystow w Polsce / J. Nowakowska, A. Ordon, A. Rozmus // Zakład Badan nad Szkolnictwem Wyzszym. Rzeszow. – 2007. – 167 s.
4. O kształceniu na odległość (KNO). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.wshleszno.pl/ksztalcenie-zdalne---kno-moodle/o-ksztalceniu-na-odleglosc-kno>
5. Greenberg G. Distance education technologies: Best practices for K-12 settings / G. Greenberg // IEEE Technology and Society Magazine, (Winter). – 1998. – P. 36-40.
6. Kubiak M. Wirtualna edukacja / M. Kubiak // Warszawa, Wydawnictwo “MIKOM”, 2000.
7. Crompton H. A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education / H. Crompton // Handbook of mobile learning. Publisher: Routledge. Editors: Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg. – 2013. – P. 3-14.

8. Bollag B. Developing countries turn to distance education / B. Bollag, M.A. Overland // *Chronicle of Higher Education*. – 2001. – 47 (40). – P. 29-31.
9. Jastrzębska L. Jesteśmy w nadzwyczajnym czasie [Електронний ресурс] / L. Jastrzębska // *Perspektywy. Newsletter Akademicki*. – 2020. – Режим доступу: https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4822:jestesmy-w-nadzwyczajnym-czasie&catid=24&Itemid=119
10. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators* [Електронний ресурс]. Paris: OECD Publishing, 2019. – Режим доступу: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
11. 10 mln zł wsparcia dla uczelni niepublicznych na nauczanie zdalne. Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2021. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/10-mln-zl-wsparcia-dla-uczelni-niepublicznych-na-nauczanie-zdalne>

References:

1. ICT Development Index 2017. (2017). World ranking [online]. Retrieved from: <http://www.itu.int/net4/ITU-D/idi/2017/#idi2017rank-tab>
2. Szablowski, J. (2007). 700 tys. absolwentów [700 thousand graduates]. *Forum Akademickie - Academic Forum*, №1 [in Polish].
3. Nowakowska, J., Ordon, A., Rozmus A. (2007). *Grant wewnętrzny. Wizerunek uczelni niepaństwowych wśród maturzystów w Polsce [Internal grant. The image of non-state universities among high school graduates in Poland]*. Zakład Badan nad Szkolnictwem Wzyszym. Rzeszow, 167. [in Polish].
4. *O kształceniu na odległość (KNO) [About distance learning]*. Retrieved from: <https://www.wshleszno.pl/ksztalcenie-zdalne--kno-moodle/o-ksztalceniu-na-odleglosc-kno> [in Polish].
5. Greenberg, G. (1998). Distance education technologies: Best practices for K-12 settings. *IEEE Technology and Society Magazine*, (Winter), 36-40.
6. Kubiak, M. (2000). *Wirtualna edukacja [Virtual education]*. Warszawa, Wydawnictwo “MIKOM” [in Polish].
7. Crompton, H. (2013). A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. *Handbook of mobile learning*. Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.). Publisher: Routledge, 3-14.
8. Bollag, B., & Overland, M.A. (2001). Developing countries turn to distance education. *Chronicle of Higher Education*, 47 (40), 29-31.
9. Jastrzębska, L. (2020). Jesteśmy w nadzwyczajnym czasie [We are in an extraordinary time]. *Perspektywy. Newsletter Akademicki - Perspectives. Academic Newsletter*. Retrieved from: https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4822:jestesmy-w-nadzwyczajnym-czasie&catid=24&Itemid=119 [in Polish].
10. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. (2019). OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
11. 10 mln zł wsparcia dla uczelni niepublicznych na nauczanie zdalne [10 million PLN of support for private universities for distance learning]. (2021). Ministerstwo Edukacji i Nauki. Retrieved from: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/10-mln-zl-wsparcia-dla-uczelni-niepublicznych-na-nauczanie-zdalne> [in Polish].

УДК 378.147:373.3.011.3-051:811.111]:004

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-153-171](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-153-171)

Гаврілова Людмила Гаврилівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Університетська 12, м. Слов'янськ, 84100, тел.: (050) 950-18-01, e-mail: havrilovalg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1814-5323>

Бескорса Олена Сергіївна доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Університетська 12, м. Слов'янськ, 84100, тел.: (050) 931-70-78, e-mail: beskorsyhelen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8018-8549>

Ішутіна Олена Євгенівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Університетська 12, м. Слов'янськ, 84100, тел.: (066) 221-34-86, e-mail: olenaishutina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7801-4205>

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано європейський досвід підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в сучасних умовах глобалізації, інтернаціоналізації та цифровізації суспільства і освіти. Актуальність проблеми підкреслюється впровадженням Концепції Нової української школи, зорієнтованої на формування інформаційно-цифрової компетентності учнів, а також поглиблене вивчення англійської мови як мови європейської комунікації.

Вивчено офіційні документи мовної політики Європейського Союзу, проаналізовано наявні перешкоди з її реалізації. Відзначено, що для сприяння підвищення ефективності процесів підготовки вчителів англійської мови країни-члени Європейського Союзу шукають грантової підтримки для імплементації низки інновацій у сфері професійної педагогічної освіти. Це пов'язано із впровадженням грантових проектних програм Erasmus+, Comenius, European Schoolnet, що надають фінансування системі підготовки вчителів початкової школи.

Встановлено, що на початку ХХІ ст. активізувалася науково-дослідна діяльність щодо вивчення потенціалу цифрових технологій та їх використання в освітній діяльності. ІК-технології інтегруються у зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи через додавання до переліку освітніх компонентів

навчальних дисциплін «Основи інформаційних технологій» (Basics of Information Technology), «Інформаційно-комунікаційні технології в початковій освіті» (ICT in Primary Education) та ін. Прогресивною формою організації освітнього процесу, що базується на активному використанні цифрових технологій та засобів комунікації, дозволяє учасникам освітнього процесу інтерактивно взаємодіяти на відстані є дистанційне навчання. Розглянуто діяльність Відкритого університету Великобританії як приклад організації системи дистанційного навчання у світовій освітній практиці, наявні моделі реалізації змішаного навчання у підготовці учителів в європейських країнах, сучасні практики мобільного навчання, що виникли внаслідок появи та стрімкого поширення портативних пристроїв та цифрових носіїв інформації. Відзначено переваги використання технології віртуальної реальності та графічних наративів і коміксів під час підготовки саме учителів англійської мови початкової школи.

У висновках виокремлено провідні тенденції підготовки майбутніх учителів англійської мови в зарубіжних країнах.

Ключові слова: мовна політика, європейський досвід, цифровізація, дистанційне навчання, змішане навчання, технології віртуальної реальності, мобільне навчання, майбутні учителі англійської мови початкової школи.

Havrilova Liudmyla Havrylivna Dr. Hab. in Pedagogics, Professor, Head of the Primary Education Theory and Practice Department, SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Universytetska St., 12, Sloviansk, 84100, tel.: (050) 950-18-01, e-mail: havriovalg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1814-5323>

Beskorsa Olena Serhiivna Dr. Hab. in Pedagogics, Associate Professor of Primary Education Theory and Practice Department, SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Universytetska St., 12, Sloviansk, 84100, tel.: (050) 931-70-78, e-mail: beskorsyhelen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8018-8549>

Ishutina Olena Yevhenivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Primary Education Theory and Practice Department, SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Universytetska St., 12, Sloviansk, 84100, tel.: (066) 221-34-86, e-mail: olenaiishutina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7801-4205>.

EUROPEAN EXPERIENCE OF THE PRIMARY SCHOOL ENGLISH TEACHERS TRAINING IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Abstract. The article looks into the European experience of future primary school English teachers' training under the conditions of globalisation, internationalisation, and digitalisation of society and education. The relevance of the issue is emphasised by implementing the Concept of New Ukrainian School, aimed at developing pupils' information and digital competence, as well as by in-depth

study of English as a language of European communication.

Studying the official documents of European Union language policies, the existing obstacles to its implementation are analysed. It was noted that for improving the efficiency of English teacher training, European Union member states are searching for grant support for implementing a number of innovations in the field of higher pedagogical education. This is due to the implementation of grant project programs Erasmus +, Comenius, European Schoolnet, which provide funding in the field of primary school teachers training.

It is found out that at the beginning of the 21st century research activities intensified for studying the potential of digital technologies and their use in educational activities. IC-technology are integrated in the content of future primary school teachers' training through adding the courses "Basics of Information Technology", "ICT in Primary Education" and others to the list of obligatory courses. A progressive form of educational process organisation, which is based on the active use of digital technologies and communication tools and allows educational process participants to remotely interact, is distance learning. The activities of the Open University of Great Britain are considered to be the best practice of distance learning organisation in the world educational practice. Also, the authors analyse existing models of blended learning in teacher training in European countries, modern mobile learning practices arising from the emergence and rapid spread of portable devices and digital media. The advantages of using virtual reality technology, graphic narratives and comics in primary school English teachers' training are revealed.

In the conclusions, the main trends of future primary school English teachers' training in foreign countries are singled out.

Keywords: language policy, European experience, digitisation, distance learning, blended learning, virtual reality technologies, mobile learning, future primary school English teachers.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та євроінтеграційних процесів, які виступають головною ознакою сучасного українського суспільства, релевантними є питання підвищення якості освіти в країні загалом та зокрема іншомовної освіти задля реалізації можливості громадян України здійснювати освітню та професійну мобільність, гідно конкурувати на світовому ринку праці. Усе це обумовлює необхідність реформування вітчизняної системи освіти, яке розпочалося в 2016 р. після ухвалення Концепції Нової української школи і передбачає насамперед масштабне оновлення системи початкової освіти. Очевидною є потреба в модернізації системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи, оскільки саме від учителів початкової освітньої ланки залежить наскільки ефективно буде реалізовуватися реформа шкільної освіти, що базується на компетентнісному підході, на формуванні низки предметних та наскрізних компетентностей.

Значна роль у переліку наскрізних компетентностей відводиться

іншомовній комунікативній та інформаційно-цифровій. Це підкреслює актуальність питання підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи з урахуванням тенденцій цифровізації, оскільки Концепція Нової української школи в своїй основі передбачає формування інформаційно-цифрової компетентності учнів і не може бути повноцінно реалізованою без сформованості вмінь майбутніх учителів щодо пошуку, обробки, розповсюдження інформації, розроблення цифрових освітніх ресурсів, організації ефективної комунікації, етичного та правового поведіння в цифровому просторі. Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови для початкової школи наразі набуває особливої актуальності через те, що вивчення іноземної мови з першого року навчання в початковій школі є пріоритетом мовної політики Європейського Союзу. Крім того, англійська мова на сьогодні визнана засобом міжнародного спілкування й розширення міжнародних зв'язків та є однією із сфер, що дозволяє ефективно застосовувати сучасні цифрові технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні теоретичні та практичні засади підготовки майбутніх учителів в закладах вищої педагогічної освіти в контексті євроінтеграційних процесів досліджено в дисертаційних роботах Н. Лазаренко, В. Гарапко. Проблемі висвітлення порівняльно-педагогічного досвіду розвитку початкової освіти та професійної підготовки майбутніх учителів присвячено чисельні наукові праці вітчизняних науковців (К. Біницька, К. Годлевська, І. Гушлевська, Т. Кошманова, О. Локшина, Т. Кристопчук, М. Олійник, Т. Яніцка-Панек, О. Ярова та інші). Питання розвитку іншомовної освіти та підготовки майбутніх учителів іноземних мов в європейських країнах досліджували Л. Годунко, О. Кузнєцова, Л. Мовчан, О. Першукова, А. Сбруєва та інші. Проблемі реформування іншомовної освіти в світлі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти приділено увагу вітчизняних науковців О. Бігич, Н. Гальскової, С. Ніколаєвої, Г. Рогової та інших.

Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в європейських країнах аналізувалися в працях G. Gavaldon, E. Instefjord, E. Munthe, J. Lavonen, M. O'Sullivan, M. Martinez, S. Merk. Педагогічна підготовка майбутніх учителів англійської мови початкової школи є предметом дослідження P. Budzynska, J. Enever, R. Yunita, S. Zein.

Мета статті. Вважаємо за необхідне звернути особливу увагу на вивчення іноземного досвіду підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що дозволить виділити основні її тенденції та сприятиме модернізації вітчизняної системи іншомовної освіти.

Виклад основного матеріалу. Логіка наукового пошуку потребує першочергового аналізу досвіду підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в країнах Західної Європи загалом та зокрема в країнах – членах Європейського Союзу. У цих країнах питання вивчення іноземних мов є пріоритетним, оскільки європейське суспільство прагне до збереження

мовної спадщини та культурного різноманіття, до створення полікультурного середовища зі втіленням демократичних цінностей, зокрема: рівність, особиста свобода, толерантність, солідарність і підтримка інших людей, повага до інших культур тощо. Тому і проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах Західної Європи залишається ключовою, що відображається на рівні мовної політики Європейського Союзу та викладена в низці офіційних документів, а саме:

1. «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment) (2001) презентують узагальнений опис рівнів володіння іншомовною комунікативною компетентністю, які є релевантними як для учнів початкової школи, так і для студентів закладів вищої освіти [1].

2. «Європейське мовне портфоліо» (European Language Portfolio) (2005) визнано Радою Європи ефективним інструментом оцінювання та самооцінювання пізнавально-комунікативної компетентності у вивченні іноземних мов, який ефективно використовується на початковому етапі навчання та виконує інформативну, педагогічну та соціальну функцію [2].

3. «Європейське професійне портфоліо вчителя мови» (European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL) (2007) слугує новим інструментом уніфікації вимог до сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. У розробці цього документа брали участь 33 країни, що є членами Європейського центру сучасних мов [3].

4. Доповідь Комітету з питань культури та освіти Ради Європи «Про покращення підготовки вчителів» (Report on Improving the Quality of Teacher Education) (2008) наголошує на трансформації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відповідно до загальноєвропейського виміру, розвитку здатності вчителя використовувати інформаційно-комунікаційні технології у світлі поточного рівня розвитку цифрового суспільства, вивченні іноземної мови з раннього віку та включення навчального предмету «Іноземна мова» в усі навчальні плани початкової школи. У доповіді також зазначено, що раннє навчання іноземної мови вимагає перегляду підходів до професійної підготовки майбутніх учителів (пункт 21) [4].

У всіх проаналізованих документах наголошено, що мовна політика Європейського Союзу є орієнтованою на раннє навчання іноземних мов. Однак, ці документи не мають законодавчої сили і носять лише рекомендаційний характер. Країни-члени Європейського Союзу, усвідомлюючи значення таких змін для розбудови економічного потенціалу європейських країн, значно зменшили вікову межу початку вивчення іноземних мов впродовж 2001–2006 рр.: у Франції та Нідерландах діти починають вивчати іноземні мови з 5-ти років; в Австрії, Естонії, Німеччині, Швеції, Італії, Іспанії, Латвії, Чеській Республіці, Хорватії, Польщі, Португалії з 6-ти років; в Англії з 7-ми років; у Словенії, Бельгії, Греції з 8-ми років; у Данії з 9-ти років [5].

Проте, вивчення досвіду реалізації мовної політики в європейській країнах засвідчило наявність цілої низки перешкод, більшість з яких пов'язана саме із недостатнім рівнем сформованості професійної компетентності вчителів, які здійснюють іншомовну підготовку дітей молодшого шкільного віку. Так, серед основних проблем S. Zein називає: 1) стрімкий розвиток іншомовної політики та недостатність законодавчого та фінансового забезпечення системи професійної підготовки майбутніх учителів та підвищення кваліфікації вчителів; 2) недосконалість освітніх програм підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи; 3) нездатність учителів упроваджувати методику раннього навчання іноземної мови в реальний освітній процес.

З огляду на вищезазначене можемо дійти висновку, що втілення змін та підвищення якості іншомовної освіти можливе лише за умови реформування системи професійної підготовки вчителів у контексті вимог сучасної загальноєвропейської політики.

Для сприяння підвищення ефективності процесів підготовки майбутніх фахівців країни-члени Європейського Союзу шукають грантової підтримки для імплементації низки інновацій у сфері професійної педагогічної освіти. Європейською Комісією та Європейською Радою розроблено проєктні програми Еразмус+ (Erasmus+), Коменіус (Comenius), Європейська шкільна мережа (European Schoolnet), що надають фінансування системі підготовки вчителів початкової школи.

Слід зазначити, що у 2019 р. Європейська Комісія переглянула пріоритети, які визначають напрями розвитку сучасного суспільства в цілому і мають бути взяті до уваги під час розробки проєктів, що планують отримати підтримку від Європейської комісії. Такими пріоритетами на сьогодні є захист довкілля, інклюзія та різноманітність в усіх сферах освіти та спорту, участь у процесах демократизації суспільства, цифрова трансформація освіти шляхом розвитку цифрових компетентностей здобувачів усіх освітніх рівнів. Для нашого дослідження важливим є виявлення того факту, що програма підтримує цілеспрямоване запровадження цифрових технологій в освіту, що сприяє розвитку цифрової педагогіки, цифрових компетентностей та вмінь згідно Європейської рамки цифрових компетентностей педагога.

Проєктами Європейської Комісії в межах діяльності програми Erasmus+, що надають грантову підтримку закладам вищої освіти, є проєкти Жана Моне (Jean Monnet Activities), Учительська Академія (Teacher Academies). Проєкти напряму Жана Моне покликані покращити програми підготовки майбутніх учителів, ввести до їхнього складу дисципліни європейських студій, а головне – продовжувати реалізацію компетентнісного підходу із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Метою програми «Учительська академія» є європеїзація та інтернаціоналізація педагогічної освіти, спрямованих на розширення мобільності студентів, що реалізується також шляхом здійснення віртуальної мобільності. Академії підтримують розвиток

інновацій, таких як використання цифрових засобів для організації онлайн-навчання, навчання задля сталого розвитку, викладання в багатокультурному середовищі, розбудова інклюзивних шкіл.

Одним із потужних проєктів Європейської Комісії можна вважати eTwinning, який є частиною програми ЄС «Comenius». Метою цього проєкту є проведення творчих міжкультурних заходів, які сприяють формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності його учасників, а також навичок ефективної цифрової взаємодії задля досягнення поставленої мети. У лютому 2013 р. із заснуванням віртуального класу для шкіл eTwinning Plus до цієї програми долучилась і Україна. Нині на цій платформі успішно реалізуються ціла низка міжнародних проєктів, а саме: ICT, You and Me (ІКТ, Ти і Я – підвищення рівня навичок з ІКТ, математики, іноземних мов); Boundless Communication (Комунікація без меж – пошуки сучасних методів викладання).

Зауважимо, що реалізація міжнародних проєктів на платформі eTwinning в Україні здебільшого відбувається за участі закладів загальної середньої освіти. Тому є нагальна необхідність запровадження проєктів eTwinning у систему вищої освіти і зокрема в процес підготовки майбутніх учителів, які повинні оволодіти навичками роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями та мати розвинену готовність використовувати їх у своїй повсякденній професійній діяльності, а також мати високий рівень розвитку цифрової грамотності, уміння вибудовувати взаємодію з іншими людьми, знаходити консенсус.

У контексті нашого дослідження інтерес викликала наукова праця італійського вченого E. Gülbay, який презентував досвід імплементації проєктів платформи eTwinning у підготовку майбутніх учителів початкових класів. Він наголошує на необхідності використання таких проєктів задля набуття майбутніми вчителями досвіду співпраці в них і подальшого запровадження під час організації освітньої діяльності молодших школярів. Тому на початку навчального року студентів залучили до участі в міжнародних проєктах, попередньо пояснивши специфіку діяльності, зокрема особливу увагу було приділено висвітленню головних етапів роботи: Explore (Досліди), Socialize (Спілкуйся), Collaborate (Взаємодій), Innovate (Винаходь). Під керівництвом викладача студенти пропонували участь у різних eTwinning проєктах вчителям, які працюють в школі. Серед чотирьох етапів роботи на платформі eTwinning, два з них пов'язані зі спілкуванням і активною взаємодією, що дозволяє стверджувати, що завдяки налагодженню контактів із учителями, які вже мають досвід професійної діяльності, студенти здобувають широке коло умінь міжособистісної взаємодії, серед яких уміння планувати спільну діяльність, брати на себе ініціативу, керувати командною роботою. E. Gülbay також зазначає, що результатом участі майбутніх учителів у проєктах є формування креативних навичок, умінь формулювати нові ідеї та навчатися шляхом віртуальної колаборації [6].

Отже, провідною тенденцією підготовки майбутніх учителів англійської

мови початкової школи в зарубіжних країнах є *інтернаціоналізація, яка реалізується через долучення закладів освіти до участі у міжнародних проєктах*. Функціонування міжнародних проєктних програм зорієнтоване на уніфікацію вимог до підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до європейських стандартів, завдяки чому кожен учитель отримує змогу удосконалити свою професійну компетентність та набуває досвіду навчання шкільних предметів у різних європейських країнах завдяки партнерській взаємодії в межах діяльності проєктів. Із одного боку, метою програм є обмін знаннями, методами навчання, розширення арсеналу навчальних засобів, а з іншого – формування спільноти спеціалістів.

Процес цифровізації усіх сфер життєдіяльності людей у сучасному суспільстві став світовим трендом ХХІ ст. і призвів до проникнення цифрових технологій у сферу освіти. Зміни та виклики, що постали перед закладами, що здійснюють педагогічну підготовку майбутніх фахівців, набувають фундаментального та системного характеру. З одного боку, видозмін зазнають освітні концепції, підходи, методи навчання, форми та способи взаємодії учасників освітнього процесу закладів вищої освіти. З іншого боку, виникає потреба в цілеспрямованому формуванні професійно орієнтованої цифрової компетентності, що дозволить ефективно впроваджувати цифрові технології в освітній процес початкової школи. Ураховуючи динамічне розповсюдження цифрових технологій в освітній сфері, зазначимо, що *цифровізація освітнього процесу є також однією із провідних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи*.

На початку ХХІ ст. активізувалася науково-дослідна діяльність щодо вивчення потенціалу цифрових технологій, так, переваги використання цифрових технологій в освітній діяльності закладів вищої педагогічної освіти висвітлено в працях А. Brown, К. Chee, В. Collis, G. Gavaldon, Y. Goktas, С. Graham, E. Gülbay, А.-М. Hunt, E. J. Instefjord, J. Lavonen, E. Munthe, E. Natano, А. Olofsson, F. Orhan, M. Pimentel, E. Vázquez-Cano та ін.

Цифрові технології широко запроваджуються у процес викладання та навчання в закладах вищої освіти в європейських країнах, але наукові розвідки дозволили констатувати відсутність єдиних стандартів та моделей щодо їх використання під час професійної підготовки педагогічних кадрів. Тому деякі країни (чотирнадцять країн-членів Європейського Союзу: Австрія, Бельгія, Данія, Франція, Греція, Італія, Люксембург, Нідерланди, Іспанія, Швеція, Об'єднане Королівство, Туреччина), зважаючи на рекомендації щодо рамкових вимог формування цифрової компетентності вчителів Ради Європи, визнають інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи обов'язковою умовою, що реалізується через додавання до переліку освітніх компонентів навчальних дисциплін у сфері ІКТ, як-от: «Основи інформаційних технологій» (Basics of Information Technology), «Інформаційно-комунікаційні технології в початковій освіті» (ICT in Primary Education) та ін. Зміст, структура та обсяг часу на вивчення цих

дисциплін різняться відповідно до типу закладу освіти та освітньої програми підготовки фахівців [7]. Загалом, головним завданням вивчення таких дисциплін є озброєння майбутніх учителів базовим рівнем цифрової грамотності, хоча в деяких країнах вважається необхідним навчити вчителів інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології в освітній процес аніж використовувати готові електронні освітні ресурси.

Реальне запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи регулюється національним урядом і системою забезпечення якості вищої освіти кожної окремої країни. У семи країнах-членах європейського союзу (Австрія, Іспанія, Франція, Литва, Угорщина, Польща, Словаччина) ухвалено положення, що регулюють використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи, у якому окреслено перелік інформаційно-комунікаційних умінь, які є обов'язковими для опанування майбутніми фахівцями. В Австрії пріоритетними стратегіями діяльності закладів вищої педагогічної освіти є розвиток онлайн-навчання, визначення педагогічного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій, однак у країні не розроблено положення про використання інформаційно-комунікаційних технологій в закладах загальної середньої освіти [8]. У Норвегії від закладів вищої педагогічної освіти вимагається наскрізне інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальні дисципліни підготовки майбутніх учителів початкової школи, у той час як стейкхолдери наголошують на незадовільному рівні розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів [9]. В Угорщині, натомість, інформаційно-комунікаційні технології трансверсально введено до модулів навчальних дисциплін методичного спрямування. В Іспанії інформаційно-комунікаційні технології відіграють важливу роль у підготовці вчителів різних спеціальностей, стратегією освітньої діяльності закладів вищої освіти в цій країні є поєднання основ теоретичних знань із формуванням практичних навичок, що позитивно впливає на готовність майбутніх фахівців до оптимального використання інформаційно-комунікаційних технологій у подальшій професійній діяльності. У Швейцарії цифрова компетентність вважається ключовою і є внесеною до переліку компетентностей освітньої програми підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Сучасне застосування цифрових технологій у системі професійної підготовки майбутніх учителів не можливе без застосування *технологій дистанційного навчання*. Дистанційне навчання є прогресивною формою організації освітнього процесу, основою на активному використанні цифрових технологій та засобів комунікації та дозволяє учасникам освітнього процесу інтерактивно взаємодіяти на відстані [10, с. 243]. Інтенсивний розвиток дистанційного навчання у країнах Європи розпочався у 70-ті рр. ХХ ст. і пов'язаний із заснуванням Відкритого університету Великобританії (Open University of UK, <http://www.open.ac.uk>). На сучасному етапі навчальний

заклад продовжує свою активну діяльність і є одним із найпотужніших міжнародних осередків дистанційного навчання, пропонуючи студентам різних країн близько 600 навчальних курсів. Слід зауважити, що Відкритий університет Великобританії працює на засадах відкритої освіти, що розширює спектр освітніх можливостей, як-от: гнучкість у організації освітнього процесу (використання цифрових технологій та засобів комунікації дозволяє здійснювати навчання незалежно від місця перебування студентів та у зручний для них час); індивідуалізація навчання (використання цифрових технологій активізує самостійну діяльність студентів, дозволяє обирати методи та засоби реалізації освітньої діяльності відповідно до індивідуальних особливостей студентів) [11].

Відкритий університет Великобританії проводить підготовку здобувачів бакалаврського рівня за програмою «Освітні студії (Початкова освіта)» (BA Education Studies (Primary), <http://www.openuniversity.edu/courses/qualifications/q94>), що розрахована на 360 кредитів (36000 академічних годин) тривалістю від 3 до 6 років. Програма охоплює п'ять навчальних модулів. Перші два модулі присвячено вивченню: психологічних та фізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку; педагогічних підходів до їх навчання, включаючи ігровий та інклюзивний; методики навчання мови, математики, природознавства; основ інформаційно-комунікаційних технологій та домашнього навчання. Третій модуль відведено на опанування предметних компетентностей з англійської мови, математики, природознавства, інформаційно-комунікаційних технологій. Четвертий модуль є вибіркоким, тому студенти мають обрати одну з трьох дисциплін, а саме: «Вивчення дитинства і юнацтва» (Exploring childhood and youth), «Психологія дитинства та юнацтва» (Psychology of childhood and youth), «Різниця в роботі з дітьми та юнаками» (Making a difference: working with children and young people). Цей модуль присвячено вивченню компаративних та міжнародних студій початкової освіти, а п'ятий – питанням проведення досліджень з дітьми та молоддю. Тож, із проведеного аналізу змісту освітньої програми, що реалізується повністю в дистанційній формі, можемо дійти висновку, що, отримуючи лише одну кваліфікацію вчителя початкової школи, у програму наскрізно інтегровано основи навчання англійської мови та питання використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, що відповідає сучасним європейським стандартам підготовки фахівців і відкриває широкий спектр релевантних посад, які може обіймати випускник цієї програми [12].

У європейському освітньому просторі за схожими програмами готують майбутніх учителів у таких університетах: Відкритий університет Берліна (Freie Universitat Berlin, <https://www.fu-berlin.de/>), Оксфордський університет (University of Oxford, <https://www.ox.ac.uk/>), Дублінський міський університет (Dublin City University, <https://www.dcu.ie/>) та ін.

Така система дистанційного навчання у світовій освітній практиці визначається як автономна, орієнтована виключно на організацію та

проведення програм підготовки фахівців в дистанційній формі. Особливий інтерес для нашого дослідження становить система змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, яка є університетською моделлю – поєднанням аудиторних занять із дистанційними, що на сьогодні залишається однією із найпопулярніших освітніх форм. Обов'язковим компонентом такої форми навчання є проведення індивідуальних консультацій викладачем-тьютором із використанням різних засобів інтернет-спілкування (електронна пошта, месенджери, чати тощо) [10].

Зарубіжні дослідники В. Collis & J. Moonen [13], С. Graham, А.-М. Hunt, F. Orhan & М. Yilmaz [14] та ін. одноставні у своїх переконаннях, що *технології змішаного навчання* поєднують в собі елементи традиційного та онлайн-навчання. Стрімкий розвиток інновацій у сфері цифрових технологій трансформували уявлення про онлайн-навчання як ізольовану діяльність на соціально-культурну завдяки інтерактивності й інтегративності електронних платформ для створення навчальних курсів. Слід підкреслити, що в європейських країнах реалізація технології змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів має кілька моделей: змішане навчання на рівні курсу, на рівні освітньої програми, на рівні закладу освіти.

Аналіз практичного досвіду запровадження технологій змішаного навчання дозволив встановити, що найбільш поширеною формою є навчання на рівні окремого курсу, що розробляється викладачем. Можливе також залучення інших спеціалістів до процесу створення курсів у цифровому середовищі (вебдизайнер, редактор та ін.). У цифровому середовищі зазвичай розміщено текстовий контент у поєднанні з анімацією, графікою, малюнками, схемами, таблицями, відео для унаочнення та полегшення сприйняття; глосарій; список рекомендованої літератури; онлайн-тести тощо. Традиційні аудиторні заняття проводяться у формі лекцій із залученням студентів до активного обговорення різних тем, практичні заняття здебільшого проводяться в онлайн-форматі.

Загальною ознакою організації змішаного навчання підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти є розробка дистанційних курсів на платформах електронного навчання, що також схарактеризовані як системи управління навчанням (Learning Management System), що є програмним забезпеченням для проектування та створення онлайн-курсів, їх обслуговування, управління та адміністрування освітнього процесу, генерування звітів навчальної активності слухачів курсів.

Зважаючи на значну кількість систем управління освітою, їхні технічні можливості, наявність різних функціональних особливостей, В. Collis & J. Moonen розробили критерії щодо відбору електронних освітніх платформ для організації змішаного навчання, де онлайн-складова стає природним розширенням онлайн-навчання:

1. Урахування освітніх потреб користувачів, їхній вік, соціокультурні характеристики, навички користування інтерфейсом платформи.

2. Відповідність особливостям навчальної дисципліни, включаючи мету і завдання, зміст, методи навчання та оцінювання.

3. Можливість здійснювати управління курсом: реєстрація студентів у курсі та їхнє відрахування з курсів.

4. Наявність сервісів та опцій, що безпосередньо стосуються процесу навчання та викладання, як-от: глосарій, пошукувач, різні формати розміщення навчального контенту, мультимедійні можливості, можливості оффлайн-консультування, оцінювання навчального процесу, діагностичне (початкове) оцінювання, формувальне оцінювання, система допомоги студенту, інструменти для розробки дизайну курсу, інструменти адміністрування курсу тощо.

5. Наявність інструментів для організації комунікації – синхронної та асинхронної [13].

Тож, у закладах вищої освіти європейських країн використовують такі системи управління освітою: Moodle, WebCT, BlackBoard, eFront, Claroline, Metacoon.

Потенціал цифрових технологій та інтернету в організації освітнього процесу є невичерпним. Завданням сучасної системи вищої освіти є не лише оновлення змісту підготовки фахівців, але й широке запровадження сучасних технологій. Унаслідок появи та стрімкого поширення портативних пристроїв та цифрових носіїв інформації утворився новий напрям – *мобільне навчання*, сутність якого полягає у використанні портативних електронних пристроїв (смартфони, планшети, нетбуки, ультрабуки, електронні книги, цифрові консолі). Іноземні науковці проводять дослідження способів запровадження мобільного навчання у професійну підготовку вчителів. Оскільки поняття «мобільне навчання» з'явилося лише на початку ХХІ ст., то у більшості наукових доробків іноземних учених подається визначення цього феномена: як природної еволюції електронного навчання (Т. Georgiev, Е. Georgieva, А. Smrikarov; як методу, що реалізується шляхом використання мобільних пристроїв в електронному навчанні (К. Chee); як методу навчання із використанням мобільних технологій, отримання доступу до яких можливе у будь-який час та будь-якому місці (J. Hung, K. Zhang); як методу навчання, що сприяє розвитку мобільності та самостійності студентів (Е. Vázquez-Cano).

Саме повсякденне використання студентами мобільних пристроїв актуалізує проблему запровадження мобільних технологій. Такий підхід в науково-методичній літературі отримав назву «принеси свій власний пристрій» або BYOD («bring your own device»). Реалізація цього підходу передбачає не лише користування мобільними пристроями, а й надає можливість студентам підключатися до мережі Інтернет та працювати з цифровими освітніми ресурсами онлайн. Аналіз наукової літератури засвідчив, що почасти в освітньому процесі вишів використовуються такі технології як календар для нагадування важливих дат та подій, пошукувачі в інтернет-браузерах для оперативного пошуку необхідної інформації, відеокамера для створення

коротких відео, диктофон для запису аудіофрагментів, миттєві опитувальники для організації рефлексії та зворотного зв'язку з урахуванням принципу інтерактивності. До того ж, у вільному доступі в мережі Інтернет існує значна кількість мобільних додатків, що інтегруються в освітній процес, зокрема: а Google Forms, Survey Monkey, Kahoot it!, Plickers, Grand Tools, Promt Offline Translator, Linear X, Quick Quadratics, PreziPowToon, Quizizz тощо.

Серед мобільних технологій, що мають значний вплив на цифровізацію освітнього процесу відповідно до щорічного звіту програми «Горизонт», важливу роль приділено запровадженню *технологій доповненої реальності*, реалізація яких можлива завдяки користуванню мобільними пристроями. Технологія доповненої реальності є відносно новою і активно досліджуваною науковцями різних країн (А. Ashley-Welbeck [15], J. Buchner & J. Zumbach [16] та ін.). Учені пояснюють, що сутність цієї технології полягає у поєднанні реального світу з віртуальним через використання різних застосунків, наприклад, використання додатків QR-code, QR Reader, QR Scanner надають можливість читати традиційні тексти у поєднанні з іншими медіатекстами закодованими в QR-кодах. Такий вид доповненої реальності вважається візуальним, оскільки контент є закодованим за тригерним зображенням. Таким тригерними зображеннями в реальному світі можуть виступати малюнки або предмети, які за допомогою програмного забезпечення отримують віртуальне доповнення до реальних об'єктів. І, хоча, сфера запровадження доповненої реальності у професійну підготовку вчителів є не значною, ці технології стають усе більш популярними в практиці початкової школи, що, на думку дослідників J. Buchner & J. Zumbach, вимагає надання студентам необхідних знань та вмінь щодо інтегрування цих технологій в освітній процес початкової школи [16]. Тим більше, що ефективність використання технологій доповненої реальності у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів у читанні, аудіюванні та говорінні є підтвердженою чисельними науковими дослідженнями. Додатки, що базуються на технології доповненої реальності і використовуються для організації іншомовного навчання молодших школярів є 3DBearAR (<https://www.3dbear.io/>), Catchy words AR (https://medium.com/@rvanie_dzinsi/catchy-words-ar-535d14d4d96f), Metaverse (<https://studio.gometa.io/landing>), Google Translate (<https://translate.google.com/>) та інші.

А. Ashley-Welbeck підкреслює важливість запровадження *технології віртуальної реальності* під час підготовки саме учителів англійської мови, адже перешкодою до вільного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування є брак автентичних комунікативних ситуацій поза освітнім процесом [15]. Технологія віртуальної реальності здатна подолати цю перешкоду, моделюючи реальні ситуації спілкування та перетворюючи іншомовну мовленнєву діяльність у джерело задоволення. Це створює значний мотиваційний вплив на подальше формування комунікативної компетентності студентів. Залучення широкого спектра мовних засобів із мережі Інтернет має позитивний комунікативний ефект, формує особисте ставлення до мови та її

використання в комунікативній реальності.

У контексті досліджуваної проблеми доцільно схарактеризувати додатки на основі технології віртуальної реальності, що використовуються у підготовці майбутніх учителів англійської мови початкової школи:

– *VR Learn English* – додаток для вдосконалення англійської лексики, у якому користувач рухається віртуальною кімнатою, прослуховує назви предметів у кімнаті, запам'ятовує їх.

– *Gold Lotus* – додаток для розвитку лексики та граматичної компетентностей, перелік місць для відвідування містить магазини, парки, відомі міста тощо.

– *Mondly* – перший додаток віртуальної реальності з інтегрованим чат-ботом та здатністю розпізнавати мовлення задля залучення до комунікації з іншими віртуальними користувачами на різні теми повсякденного життя.

– *VRSpeech* – додаток віртуальної реальності для збагачення лексичного мінімуму та тренування в усному мовленні. Усі ситуації, що моделюються у рамках цього додатку, мають прямий зв'язок із реальним життям. Висока якість розпізнавання усного мовлення та взаємодія в реальних комунікативних ситуаціях складають дві специфічні особливості цього додатку.

– *VirtualSpeech* – додаток, що дозволяє користувачам реалізовувати різні сценарії (публічні виступи, презентації, медіатренінги, уроки) у віртуальному просторі. Головними характеристиками додатку є реалістичне місце проведення (віртуальна кімната з користувачами), наявність різних відволікаючих факторів додає реальності події, а також можливість здійснювати аудіозапис мовлення для виконання самоаналізу власного іншомовного мовлення або відповідності виконаної віртуальності поставленій меті та завданням.

– *AltspaceVR* – додаток для організації, проведення та відвідування заходів у віртуальному просторі, наприклад, реаліті-шоу, зустрічі, інтерв'ю, уроки з різних навчальних предметів, презентації, виступи, ток-шоу тощо.

Проведений огляд спонукає до висновку, що чисельна кількість мобільних додатків, які ефективно використовуються у підготовці майбутніх учителів, відкривають нові можливості для розвитку технологій доповненої та віртуальної реальності, що підвищує мовленнєву активність студентів, дозволяє долати бар'єри у використанні іноземної мови як засобу спілкування, сприяє інтенсифікації освітньої діяльності. Технології віртуальної реальності мають певну цінність у залученні майбутніх фахівців до квазіпрофесійної діяльності – демонстрація та проведення фрагментів уроків англійської мови у віртуальному просторі.

Аналіз англійських науково-педагогічних джерел дозволив виявити тенденцію до широкого запровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи в більшості країн Західної Європи. Норвезькі дослідники E. Instefjord, E. Munthe окреслили підходи до інтегрування цифрових технологій в освітній процес закладів вищої

педагогічної освіти, детально описавши п'ять ключових: 1) використання цифрових технологій під час вивчення всіх навчальних дисциплін; 2) запровадження однієї навчальної дисципліни, націленої на опанування здатністю використовувати цифрові технології в професійній діяльності вчителя початкової школи; 3) розроблення методики імплементації цифрових технологій; 4) реалізація взаємодії викладача та студентів у цифровому середовищі; 5) розширення доступу студентів до цифрових технологій. Дослідники підкреслюють, що запровадження усіх п'яти стратегій не є обов'язковою умовою формування цифрової компетентності майбутніх учителів [17]. Однак, за глибоким переконанням М. Pierson, інтеграція цифрових технологій в освітній процес на сьогодні є показником якості професійної підготовки вчителів [18].

М. Pierson є також автором методу набуття технологічно-педагогічно-предметних знань (TPCK), що набув популярності в теорії та практиці професійного навчання й дозволив надати пояснення, як саме інтегруються технології у професійну діяльність учителя. Отже, М. Pierson довів, що ефективна інтеграція цифрових технологій в освітній процес має ґрунтуватися на триєдиній знаннєвій моделі, що включає в себе технологічні, предметні та загальнодидактичні знання [18]. Виділення предметних знань у цій моделі говорить про те, що запровадження цифрових технологій у підготовку вчителів різних спеціальностей має відрізнятися з огляду на специфіку кожної предметної галузі.

Науковці також схильні вважати, що розвиток цифрових технологій сприяв зміні підходів до презентації інформації, у тому числі навчальної, збільшення обсягу графічної інформації та зменшення текстової, що дозволяє в повній мірі реалізувати принципи візуалізації в освіті. Аналіз науково-методичної літератури доводить, що цифровий комікс визнано новим освітнім інструментом, що характеризується високий рівнем унаочнення інформації шляхом залучення різноманітних невербальних засобів та активізує асоціативне мислення.

Досліджуючи проблему використання цифрових технологій майбутніми вчителями початкової школи у професійній діяльності, іспанські дослідники G. Gavaldon & O. McGarr звернулися до проблеми *використання графічних нарративів та коміксів*, що включають статичну або анімовану графіку. На їхню думку, здатність учителя створювати графічні наративи значно впливає на ефективність освітнього процесу, оскільки вони містять у собі ті види медіатекстів, до яких учні початкової школи мають доступ у повсякденному житті, а, відтак, сприяють покращенню сприйняття навчального матеріалу. Графічні наративи та комікси визначено як засоби поєднання візуального і текстового контенту для передачі повідомлень, ідей, думок, почуттів. І хоча дослідники припускають, що використання графічних нарративів та коміксів може вважатися недостатньо серйозним видом навчальної діяльності, робота з цими засобами вимагає активізації умінь декодувати візуальну та вербальну

інформацію [19].

Окрім того, що G. Gavaldon і O. McGarr вбачають за необхідне навчити майбутніх фахівців у галузі початкової освіти створювати графічні наративи та комікси, використовуючи цифрові технології, вони також доводять доцільність використання цих засобів у процесі професійної підготовки вчителів для розвитку м'яких умінь, зокрема уміння критичного мислення. Таку позицію підтримують також учені S. Botzakis та A. Meskin, на думку яких, читаючи комікси, студенти заглиблюються в аналіз та осмислення ідей, які є прихованими в тестовому та візуальному контенті [20; 21].

Ми також, погоджуємося з думками, що більш важливим в підготовці майбутніх учителів початкової школи є саме створення коміксів, адже саме цей процес активізує залучення широкого спектру дій (умінь), як-от: обирати навчальний матеріал (текстовий, візуальний) для наратива, передбачити реакцію учня на нього, визначити символи, що будуть з'являтися у кожному віконці. Важливу роль також відіграє обізнаність студентів із цифровими сервісами для створення коміксів та технологічні вміння щодо їх створення. Серед усього різноманіття таких сервісів, G. Gavaldon & O. McGarr у своєму дослідженні використовують Cartoon Story Maker (<https://cartoon-story-maker.informer.com/1.0/>), Make Belief Comix (<https://www.makebeliefscomix.com/>), Pixton (<https://www.pixton.com/>), Powtoon (<https://www.powtoon.com/>), Toondoo (<http://www.toondoo.com/>), обґрунтовуючи свій вибір простотою у використанні, функціональністю, наявністю безкоштовної базової версії [19].

Використання цифрових коміксів та графічних наративів є також провідною тенденцією у навчанні іноземної мови молодших школярів, що доводить актуальність формування вмінь учителів до їх розроблення та використання. D. J. Kölin наголошує на важливості їх використання під час формування іншомовної комунікативної компетентності в читанні учнів початкової школи шляхом створення візуальної опори для забезпечення учнів підказками для кращого розуміння прочитаного тексту [22].

Висвітлюючи різні аспекти використання графічних наративів та коміксів у підготовці вчителів, G. Gavaldon провела дослідження щодо імплементації методу е-портфоліо на основі графічних наративів. Загалом, учена вважає, що е-портфоліо є ефективним методом організації рефлексивної діяльності майбутніх учителів, оскільки візуальна грамотність набуває значної вагомості в цифрову еру і студенти, які звикли споживати мультимедійний контент, потребують розширення меж семіотичних моделей. Тобто, створюючи свої власні портфоліо, студенти повинні мати свободу вибору засобів презентації власних знань, умінь, досвіду. Це можуть бути подкасти, відео, малюнки, цифрові наративи, комікси тощо [19].

Висновки. Отже, серед провідних тенденцій підготовки майбутніх учителів англійської мови в зарубіжних країнах слід виокремити наступні:

1. *Інтернаціоналізація* вищої педагогічної освіти шляхом залучення майбутніх учителів до участі в міжнародних проєктах, що є визнаним дієвим

механізмом підвищення якості вищої освіти, приведення системи національної освіти у відповідність до загальноєвропейських і міжнародних стандартів, диверсифікації способів фінансування системи вищої освіти через залучення грантових коштів. Участь студентів закладів вищої педагогічної освіти в міжнародних проєктах дозволяє вдосконалити професійну компетентність, ознайомитися з досвідом викладання шкільних предметів, розширити арсенал методів, прийомів та засобів навчання, підвищити рівень сформованості іншомовної та міжкультурної компетентності.

2. *Цифровізація* вищої педагогічної освіти, що є сучасним світовим трендом, відповіддю на суспільні виклики сьогодення. До найбільш поширених цифрових інновацій, які успішно впроваджуються в систему підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, належать: технологія дистанційного навчання за автономною моделлю; технології змішаного навчання; мобільні технології навчання; технології доповненої та віртуальної реальності; цифрові технології, що дозволяють унаочнити навчальний матеріал шляхом поєднання вербального та невербального тексту, як-от: цифрові комікси і графічні наративи.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за наук. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. European Language Portfolio. *Council of Europe Portal* : website. URL: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/european-language-portfolio> (дата звернення: 28.11.2020).
3. European Portfolio for Student Teachers of Languages. Council of Europe. 2007. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/c3_epostl_e.pdf (дата звернення: 23.10.2018).
4. Report of EU Committee on Culture and Education on Improving the Quality of Teacher Education. 2008. URL: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?reference=A6-2008-0304&type=REPORT&language=EN&redirect> (дата звернення: 09.10.2019).
5. Enever J. Yet Another Early-Start Languages Policy in Europe: Poland This Time! *Current Issues in Language Planning*. 2007. Vol. 8, No. 2. Pp. 208–221. DOI: 10.2167/cilp112.0.
6. Gülbay E. eTwinning Collaborative Learning Environment in Initial Teacher Education. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*. 2018. Vol. 5, Issue 2. Pp. 5234–5242.
7. Yildirim Z., Goktas Y. ICT integration in primary education and teacher education programs in Turkey and in EU Countries. *Education and Science*. 2007. Volume 32(143). Pp. 55–67.
8. European Schoolnet. Country report on ICT in Education: Austria. Brussels, 2013. URL: <http://www.eun.org/documents/411753/839549/Country+Report+Austria+2017.pdf/a86bf21c-6f90-4753-a3c1-fd715fe49ce0> (дата звернення: 14.04.2020).
9. European Schoolnet. Country report on ICT in Education: Norway. Brussels, 2013. URL: http://www.eun.org/documents/411753/839549/Country+Report+Norway+2018_v2.pdf/e8c32816-d56e-4080-8154-d2f6cabf9961 (дата звернення: 14.04.2020).
10. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу : загальна характеристика : навчальний посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
11. Лещенко М. П., Яцишин А. В. Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. №1(39). С. 1–16. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/985/748> (дата звернення: 21.11.2019).

12. Open University of UK : website. URL: <http://www.open.ac.uk> (дата звернення: 23.04.2020).
13. Collis B., Moonen J. Flexible learning in a digital world. *Open Learning : the Journal of Open and Distance Learning*. 2002. Volume 17. Pp. 217–230. DOI:10.1080/0268051022000048228
14. Orhan F., Yilmaz M. Pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2010. Volume 9(1). Pp. 157–164.
15. Ashley-Welbeck A., Vlachopoulos D. Teachers' Perceptions on Using Augmented Reality for Language Learning in Primary Years Programme (PYP) Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2020. Volume 15. Pp. 116–135. DOI: 10.3991/ijet.v15i12.13499.
16. Buchner J., Zumbach J. Augmented reality in teacher education. A framework to support teachers' technological pedagogical content knowledge. *Italian Journal of Educational Technology*. 2020. Volume 28(2). Pp. 106–120. DOI: 10.17471/2499-4324/1151.
17. Instefjord E. J., Munthe E. Educating digitally competent teachers : A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Volume 67. Pp. 37–45. DOI: 10.1016/j.tate.2017.05.016.
18. Pierson M. E. Technology Integration Practice as a Function of Pedagogical Expertise. *Journal of Research on Computing in Education*. 2001. Volume 33(4). Pp. 413–430.
19. Gavaldon G., McGarr O. Exploring pre-service teachers' future intentions to use technology through the use of comics. *Teaching and Teacher Education*. 2019. Volume 83. Pp. 99–109. DOI: 10.1016/j.tate.2019.04.004..
20. Botzakis S. Why I Teach Comics in Higher Education. *Knowledge Quest*. 2013. Volume 41(3). Pp. 68–70.
21. Meskin A. Comics as literature? *British Journal of Aesthetics*. 2009. Volume 49, Issue 3. Pp. 219–239. DOI: 10.1093/aesthj/ayp025.
22. Kölin D. J. Comics in Education : Can Comics Facilitate Reading Comprehension for ESL learners. *Independent Project with Specialization in English Studies and Education*. 2019. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1540977/FULLTEXT02.pdf> (дата звернення: 30.11.2019).

References:

1. Nikolaieva, S. (Ed.). (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Assessment]*. Kyiv : Lenvit. [in Ukrainian].
2. European Language Portfolio. *Council of Europe Portal* : website. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/language-policy/european-language-portfolio>.
3. European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Council of Europe*. (2007). Retrieved from http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/c3_epostl_e.pdf.
4. Report of EU Committee on Culture and Education on Improving the Quality of Teacher Education. (2008). Retrieved from <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?reference=A6-2008-0304&type=REPORT&language=EN&redirect>.
5. Enever, J. (2007). Yet Another Early-Start Languages Policy in Europe: Poland This Time! *Current Issues in Language Planning*, 8 (2). 208–221. DOI: 10.2167/cilp112.0.
6. Gülbay, E. (2018). eTwinning Collaborative Learning Environment in Initial Teacher Education. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*, 5 (2). 5234–5242.
7. Yildirim, Z. & Goktas, Y. (2007). ICT integration in primary education and teacher education programs in Turkey and in EU Countries. *Education and Science*, 32(143). 55–67.
8. European Schoolnet. Country report on ICT in Education (2013). Austria: Brussels. Retrieved from <http://www.eun.org/documents/411753/839549/Country+Report+Austria+2017.pdf/a86bf21c-6f90-4753-a3c1-fd715fe49ce0>.

9. European Schoolnet. Country report on ICT in Education (2013). Norway: Brussels. Retrieved from http://www.eun.org/documents/411753/839549/Country+Report+Norway+2018_v2.pdf/e8c32816-d56e-4080-8154-d2f6ca6f9961.
10. Sysoieva, S. O. & Krystopchuk, T. Ye. (2012). *Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu : zahalna kharakterystyka : navchalnyi posibnyk [Educational systems of the European Union: general characteristics: a textbook]*. Rivne : Ovid. [in Ukrainian].
11. Leshchenko, M. P. & Yatsyshyn, A. V. (2014). Vidkryta osvita u katehorialnomu poli vitchyznianskykh i zarubizhnykh uchenykh [Open education in the categorical field of domestic and foreign scientists.]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. [Information technology and learning tools]*, 1(39). 1–16. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/985/748> (дата звернення: 21.11.2019). [in Ukrainian].
12. Open University of UK : website. Retrieved from <http://www.open.ac.uk>.
13. Collis, B. & Moonen, J. (2002). Flexible learning in a digital world. *Open Learning : the Journal of Open and Distance Learning*, 17. 217–230. DOI:10.1080/0268051022000048228.
14. Orhan, F. & Yilmaz, M. (2010). Pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1). 157–164.
15. Ashley-Welbeck, A. & Vlachopoulos, D. (2020). Teachers' Perceptions on Using Augmented Reality for Language Learning in Primary Years Programme (PYP) Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15. 116–135. DOI: 10.3991/ijet.v15i12.13499.
16. Buchner, J. & Zumbach, J. (2020). Augmented reality in teacher education. A framework to support teachers' technological pedagogical content knowledge. *Italian Journal of Educational Technology*, 28(2). 106–120. DOI: 10.17471/2499-4324/1151.
17. Instefjord, E. J. & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers : A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67. 37–45. DOI: 10.1016/j.tate.2017.05.016.
18. Pierson, M. E. (2001). Technology Integration Practice as a Function of Pedagogical Expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4). 413–430.
19. Gavaldon, G. & McGarr, O. (2019). Exploring pre-service teachers' future intentions to use technology through the use of comics. *Teaching and Teacher Education*, 83. 99–109. DOI: 10.1016/j.tate.2019.04.004.
20. Botzakis, S. (2013). Why I Teach Comics in Higher Education. *Knowledge Quest*, 41(3). 68–70.
21. Meskin, A. (2009). Comics as literature? *British Journal of Aesthetics*, 49 (3). 219–239. DOI: 10.1093/aesthj/ayp025.
22. Kölin, D. J. (2021). Comics in Education : Can Comics Facilitate Reading Comprehension for ESL learners. *Independent Project with Specialization in English Studies and Education*. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1540977/FULLTEXT02.pdf>.

УДК 37.018.5:005.32

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-172-184](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-172-184)

Гой Наталія Василівна кандидат економічних наук, доцент кафедри управління та бізнес-адміністрування, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел.: (034) 259-61-57, e-mail: nataliya.hoy@pnu.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0001-7293-6527>

Нестеренко Світлана Василівна кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, заступник директора з навчально-виховної роботи, Відокремлений структурний підрозділ «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника», вул. Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (0342) 57-00-08, e-mail: svitlana.nesterenko@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-9943-4383>

Драган Оксана Борисівна спеціаліст вищої категорії, викладач, Відокремлений структурний підрозділ «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника», вул. Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (0342) 57-00-08, e-mail: oksanadragan85@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3660-6576>

СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми впровадження принципів стратегічного управління до організаційної моделі закладів фахової передвищої освіти. На основі теоретичного аналізу визначено особливості розвитку освітніх закладів у сучасних умовах ринку на основі реалізації принципів стратегічного управління, в процесі якого формулюється місія функціонування закладу, проектується та реалізується стратегічна програма на довгострокову перспективу. У науковому дослідженні визначено, що стратегічне планування є відносно самостійною складовою процесу управління. Теорія і практика управління в системі освіти України завжди надавала великого значення науковому обґрунтуванню, розробці цілепокладання й планування роботи закладів фахової передвищої освіти, що знайшло відбиток в науково-методичних публікаціях різних років. Доведено, що вивчення проблем управлінської діяльності керівників закладів освіти підтверджує потребу науково-методичної допомоги у процесі складання планів різного рівня для керівників у освітній сфері. Дієвість стратегічного планування в закладі освіти, зв'язок теорії і практики аналізу забезпечується прикладним характером та дотриманням науково обґрунтованих принципів.

Сучасне стратегічне планування базується на усвідомленні учасниками навчально-виховного процесу освітнього закладу потреби в конкретних результатах діяльності з огляду на досягнення цілей та завдань у довгостроковій перспективі. У соціально-економічних умовах впливу факторів зовнішнього та внутрішнього середовища, які визначаються глобалізацією ринку освітніх послуг, необхідністю стимулювання переходу економіки на модель інноваційного розвитку, а також дефіцитністю бюджетного фінансування наявної мережі закладів фахової передвищої освіти. Авторами доведено, що виникає необхідність проведення поглиблених досліджень, спрямованих на вироблення теоретичних, методологічних та науково-практичних основ стратегічного планування для закладів передвищої фахової освіти в умовах дії ринкових ризиків.

Ключові слова: стратегічне управління, стратегічне планування, система управління, заклад фахової передвищої освіти, наукові принципи, стратегія.

Hoi Nataliya Vasylivna PhD in Economics, Associate Professor of Management and Business Administration, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko St., 57, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (034) 259-61-57, e-mail: nataliya.hoy@pnu.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0001-7293-6527>

Nesterenko Svitlana Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Specialist of the highest category, teacher-methodologist, Deputy Director for Educational Work, Ivano-Frankivsk Professional College of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, S. Bandery St., 1, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (0342) 570008, e-mail: svitlana.nesterenko@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-9943-4383>

Dragan Oksana Borysivna Specialist of the highest category, teacher, Ivano-Frankivsk Professional College of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, S. Bandery St., 1, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (0342) 57-00-08, e-mail: oksanadragan85@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3660-6576>

STRATEGIC PLANNING AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF THE INSTITUTION OF PROFESSIONAL PRELIMINARY EDUCATION

Abstract. The urgency of the problem of introduction of strategic management principles to the organizational model of professional higher education institutions is substantiated in the article. Based on theoretical analysis, the peculiarities of the development of educational institutions in modern market conditions based on the implementation of the principles of strategic management, in which the mission of the institution is formulated, designed and implemented long-term strategic program. In the study was found that strategic planning is a relatively independent component of the management process.

The theory and practice of management in the Ukrainian education system has

always attached great importance to scientific substantiation, development of goal-setting and planning of professional higher education institutions, which is reflected in scientific and methodological publications of different years. It is proved that the study of managerial activity problems of educational institutions heads confirms the need for scientific and methodological assistance in the process of drawing up plans of different levels for leaders in the field of education.

The effectiveness of strategic planning in the educational institution, the connection of theory and practice of analysis is ensured by the applied nature and adherence to scientifically sound principles. Modern strategic planning is based on the awareness of the educational process institutions of the educational institution of the need for concrete results of activities in view of the achievement of goals and objectives in the long run. In the socio-economic conditions of the influence of external and internal factors, which are determined by the globalization of the market of educational services, the need to stimulate the transition of the economy to the model of innovative development, as well as the lack of budget funding.

The authors prove that there is a need for in-depth research aimed at developing theoretical, methodological and scientific-practical bases of strategic planning for institutions of higher professional education in the face of market risks.

Keywords: strategic management, strategic planning, management system, institution of professional higher education, scientific principles, strategy.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток українського суспільства, прагнення України досягти стандартів європейської спільноти заохочують вивчати світовий досвід формування системи стратегічного управління закладів фахової передвищої освіти, аналізувати структурні складові позитивного іміджу управлінських інституцій в освітній сфері, розробляти власні ефективні моделі відповідно до умов функціонування та національних традицій. Основою розвитку закладів фахової передвищої освіти в Україні згідно вимог ринкової конкуренції та основних аспектів реформування освітнього простору має стати активна реалізація ключових принципів стратегічного менеджменту, в процесі якого визначається місія функціонування закладу, проектується та реалізується стратегічна програма чи стратегія розвитку, вирішуються стратегічні завдання управління. Впровадження основних принципів стратегічного менеджменту до організаційної моделі управління закладами фахової передвищої освіти є об'єктивною вимогою сучасності.

Заклади фахової передвищої освіти є суб'єктами ринку освітніх послуг, на яких розповсюджується дія об'єктивних ринкових законів. Таким чином, вони вимушені вступати у конкурентну боротьбу за доступ до економічних ресурсів, вчасно протидіяти негативним чинникам зовнішнього та внутрішнього середовища, вживати заходів щодо зміцнення власного ресурсного потенціалу, удосконалювати механізми проектування управлінських рішень, зокрема удосконалювати систему стратегічного

планування. Як у інших сферах економічної діяльності, у освітній сфері існує конкуренція, а також різні атрибути конкурентної боротьби – демпінг, реклама, недружні атаки, негативний PR тощо. Це означає, що у освітній галузі проявляються різнопланові ринкові та поза ринкові ризики діяльності, які можуть бути ідентифіковані та мінімізовані в процесі застосування менеджментом закладів фахової передвищої освіти методології стратегічного планування.

У сучасних соціально-економічних умовах, які визначаються глобалізацією ринку освітніх послуг, необхідністю стимулювання переходу економіки держави на модель інноваційного розвитку, а також дефіцитністю бюджетного фінансування наявної мережі закладів освіти, виникає необхідність проведення поглиблених досліджень, спрямованих на формування теоретичних, методологічних та науково-практичних основ стратегічного менеджменту в закладах освіти під впливом ринкових ризиків. Необхідно проаналізувати процеси проектування стратегічних рішень, а також обґрунтовані методичні підходи до формування та реалізації моделей стратегічного менеджменту, враховуючи особливості діяльності закладу фахової передвищої освіти в умовах ринкової конкуренції.

Розвиток стратегічного планування необхідно розглядати як обов'язковий інструмент удосконалення системи управління закладів фахової передвищої освіти, що має значний вплив як на підвищення дієвості інструментів стратегічного управління, так і на вдосконалення складових ефективної діяльності освітніх закладів загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія і практика управління в системі освіти України завжди надавала великого значення науковому обґрунтуванню, розробці цілепокладання і планування роботи закладів освіти, що знайшло відбиток в науково-методичних публікаціях різних років. Проте вивчення проблем управлінської діяльності керівників закладів в освітній сфері підтверджує, що значна частина управлінців потребує науково-методичної допомоги у процесі складання планів різного рівня. Стратегічне планування базується на усвідомленні учасниками навчально-виховного процесу освітнього закладу потреби в конкретних результатах. При цьому мета виступає як спроектований результат і активізуючий чинник професійної діяльності. У цьому контексті майже всі вчені першою та чи не найважливішою функцією управлінської діяльності вважають стратегічне планування, яке вимагає передбачення основних тенденцій розвитку освітнього закладу. Сучасні наукові школи також приділяють значну увагу реалізації функції стратегічного планування.

На сьогодні не існує єдиного розуміння сутності стратегічного планування в закладах фахової передвищої освіти та його термінології. Найбільше плутанини й непорозумінь виникає при тлумаченні таких термінів, як стратегічний план і стратегія, стратегічне і довгострокове планування, планування й управління. Питання трактування сутності та однакового

розуміння термінології має фундаментальне значення для будь-якого наукового дослідження, тому потреба в його вирішенні надзвичайно важлива для подальшого дослідження інструментів стратегічного планування в закладах фахової передвищої освіти.

Сучасні теоретичні розробки у сфері стратегічного планування беруть свої витоки з теорії стратегічного планування у сфері корпоративного менеджменту, засновником якої вважається І. Ансофф. Ця теорія була розвинута і доповнена рядом інших науковців, зокрема, А. Акер, Р. Акофф, П. Друкер, Б. Карлоф, Дж. Б. Куїнн, Г. Мінцберг, Дж. Стейнер. Серед вітчизняних учених великий внесок у розвиток стратегічного планування зробили О. Машков, В. Горбулін, Н. Нижник, В. Віханський, О. Трухан та ін. У працях цих науковців наводиться чимало різних визначень стратегічного планування, які розкривають ті чи інші його важливі аспекти та особливості.

Проте, незважаючи на теоретичні здобутки у сфері зазначеної проблеми, ми вважаємо, що дослідження сутнісних характеристик має носити системний характер, що у свою чергу сприятиме підвищенню якості стратегічного планування та ефективності досягнення прийнятих рішень в управлінні закладами фахової передвищої освіти.

Мета статті – дослідження особливостей формування системи стратегічного планування в умовах реформування освітньої сфери як важливої складової стратегічного управління в закладах фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Основне призначення організації стратегічного планування в закладах освіти – це визначення оптимальних орієнтирів педагогічної діяльності, мобілізація творчих здібностей педагогічного колективу на безперервне вдосконалення процесів навчання та виховання, програмування роботи, забезпечення взаємного проникнення розумового, морального, трудового, фізичного й естетичного виховання.

Розробка основ оптимального управління у сфері освіти неможлива без глибокого аналізу позитивних тенденцій, узагальненого досвіду суспільного розвитку у вигляді наукових надбань та їх трансформації в управління об'єктами освіти відповідно до їх специфіки і умов діяльності. В останні роки досить активно досліджувалися проблеми управління закладами освіти у зв'язку із прийняттям важливих законопроектів в галузі управління освітніми закладами.

Багато науковців не відокремлюють планування від менеджменту, стверджуючи, що, як планування, так і менеджмент – це по суті, одне й те саме для прийняття рішень щодо майбутньої діяльності навчального закладу. Р. Акофф вважає, що планування – це розроблення бажаного майбутнього, а також способів, якими його можна було б реалізувати [1, с. 12], а Н. Снайдер визначав планування як діяльність, що стосується завчасного визначення того, які дії або людські й фізичні ресурси потрібні для досягнення цілі. Г. Мінцберг зазначає, що аналогічно цьому в певних джерелах державного сектору термін

«планування» використовувався як синонім «прийняття рішень» і «проектний менеджмент» [3, с. 9].

На думку І. Ансоффа, вибір стратегії та формування політики насамперед є процесом прийняття рішення: по-перше, це встановлення цілей, після чого із застосуванням серії аналітичних методів визначаються альтернативи та здійснюється вибір між ними [4, с. 8]. У свою чергу, Г. Мінцберг критикує таке визначення, вказуючи на те, що описаний спосіб вироблення стратегії далеко не єдиний. Проте планування та інтуїтивні рішення менеджерів є речами протилежними. Отже, сам факт прийняття рішення ще не означає, що було застосовано планування [3, с. 11]. Г. Мінцберг вважає, що планування відрізняється від інших видів прийняття рішень формалізацією процесу. «Планування – це формалізована процедура, спрямована на отримання чітко визначеного результату, яка має форму інтегрованої системи рішень. Те, чим найбільше приваблює поняття планування, що є характерною рисою та відрізняє його методи від інших процесів, – це наголос на формалізації та систематизації явища, до якого застосовується планування»; у цьому контексті формалізація, за Г. Мінцбергом, означає: розкладання на компоненти; їх чітке формулювання; формалізацію процесів прийняття рішень та їх інтегрування в організаціях [3, с. 11].

Отже, планування, як і менеджмент, за своєю суттю є процесом прийняття рішень щодо майбутньої діяльності організації, але відмінність між ними полягає в тому, що планування – це формалізований і системний процес прийняття управлінських рішень, що є його відмінною і ключовою ознакою. У наведених цитатах І. Ансоффа та Г. Мінцберга поняття «стратегія» вживається як синонім до поняття «план». «Стратегія – генеральний план дій, який визначає пріоритети стратегічних завдань, ресурси і послідовність кроків щодо досягнення стратегічних цілей» [5, с. 133]. «Стратегія – це план, що інтегрує в деяке узгоджене ціле такі компоненти: головні цілі організації; політику (цінності, філософію, ідеологію); застосовувані дії» [6, с. 20]. «Стратегія – це комплексний план діяльності підприємства, який розробляється на основі творчого науково обґрунтованого підходу і призначається для досягнення довгострокових глобальних цілей» [7, с. 9]. Проте трапляються й інші визначення стратегії як моделі взаємодії організації із зовнішнім середовищем або набору чи системи певних принципів та правил.

На нашу думку, стратегічний план – це план реалізації стратегії як певної моделі поведінки організації, яка має забезпечити їй конкурентні переваги. Цінність стратегії полягає в тому, що вона є моделлю поведінки, набір принципів і правил, дотримуючись яких організація здатна забезпечити конкурентні переваги та виживання на ринку. Якісна чи правильно вибрана стратегія не потребує змін залежно від змін зовнішнього середовища, оскільки вона сама по собі є необхідною умовою виживання в умовах постійних змін, тоді як стратегічний план як комплекс інтегрованих і взаємопов'язаних у просторі і часі дій повинен постійно коригуватися залежно від зовнішніх

обставин та вибраної стратегії.

Отже, стратегія – це модель поведінки, спрямованої на досягнення поставлених цілей, набір правил для пошуку і використання можливостей. Стратегічний план – послідовність певних кроків та дій, інтегрованих у просторі і часі, що приводять до зміни поточного становища на бажане. План не має гнучкості і реалізується тільки за певних зовнішніх умов, стратегія застосовувана в будь-яких ситуаціях. План повинен постійно коригуватися залежно від змін у зовнішньому середовищі, тоді як стратегію потрібно змінювати тільки при внутрішніх змінах (за власним бажанням). Існують довготривалі плани роботи організації, метою яких не є досягнення стратегічних орієнтирів. Стратегічний план в закладі освіти – це план реалізації стратегії як певної моделі поведінки, яка має забезпечити розвиток організації в конкурентних умовах. Таким чином, відмінність стратегічного плану від інших насамперед полягає в тому, що в його основу покладена стратегія.

Однією з перших спроб запропонувати модель розвитку закладів освіти в умовах оновлення суспільства, була колективна наукова діяльність Ю. А. Конаржевського, К. О. Нефедової, Т. І. Шамової. У 90-ті роки минулого століття в умовах демократизації суспільства й управління в сфері освіти планування роботи перестало жорстко регламентуватися. З'явилися методичні рекомендації з цієї проблеми. Певний інтерес викликає структура планування в ідеалі: мета; змістовна частина, модель об'єкта діяльності (структура, принципи внутрішньої організації та особливості функціонування об'єкта, теоретичне обґрунтування проблеми); параметри стану об'єкта діяльності; технологія (основні шляхи досягнення мети цільового проекту та їх обґрунтування); кадрове забезпечення цільового проекту; організаційне забезпечення цільового проекту; матеріально-технічна база; фінансове забезпечення.

Методичною основою планування роботи у закладах освіти на сьогодні є принципіві положення управління закладами освіти. В основу стратегічного планування освітнього процесу покладені такі основні принципи: цілепокладання, науковості, системного підходу, доцільності, наступності, колегіальності, інноваційності.

Дотримання зазначених принципів передбачає істотну зміну завдань управлінської діяльності керівника, мети, змісту, форм та методів його роботи. Зокрема, метою управління освітнім закладом, який здійснює інноваційну діяльність, вважається постійне оновлення освітнього процесу, що дає позитивні результати; змістом управління – виконання керівником модернізованих управлінських функцій: прогнозування, політико-дипломатичної, консультативної, менеджерської, представницької; запровадження нових форм і методів управління, колективних і колегіальних форм управління; техніко-технологічних та економічних методів.

У процесі складання стратегічних планів діяльності закладу фахової передвищої освіти, виходячи з принципіві положень планування, слід

дотримуватися таких вимог: враховувати конкретні умови й специфіку освітнього закладу; забезпечити варіативність форм; відійти від догматичних повторень й штампів при формуванні змісту; не боятися змінювання форми і структури планів; категорично відмовитися декларативності; включати в плани роботи тільки те, що можна реально виконати; не допускати зайвої деталізації та завантаження планів другорядними питаннями. Плани повинні бути максимально лаконічними, чіткими і наочними щодо відображення інформації, бажано модельного характеру з визначеною структурою, яка легко сприймається.

На нашу думку, усвідомлення вищезазначених теоретичних аспектів планування розвитку освітнього закладу є обов'язковими умовами успіху діяльності: знання того рівня, на якому перебуває система до початку планування; чітке уявлення про бажаний рівень, до якого треба дійти наприкінці запланованого періоду; вибір ефективних шляхів і засобів планової діяльності.

Процесу стратегічного управління повинна приділятися систематична увага з боку керівників освітніх закладів з безумовними дотриманням всіх викладених принципових положень і вимог. Щодо кількості видів, структури, форм планування, то виходячи з основної ідеї: планування є різновидом прогностичного моделювання, яке повинно відображати зміст, місце і терміни вирішення конкретних завдань, які ведуть до реалізації головної мети. Виходячи з цього за умови різноманітності освітніх закладів в Україні не можна вважати науковим й практично доцільним регламентування кількості, видів, структури і форм планування роботи навчальних закладів. Враховуючи їх різноманіття і специфіку, ці моделі мають науково обгрунтоване (а не формально-адміністративне) право на творчу самостійність за кількістю, змістом, структурою та формами, які визначаються адміністрацією конкретного навчального закладу (головне – щоб при їх складанні були витримані принципові положення та вимоги щодо планування).

Забезпечення конкурентоспроможності, робота над підвищенням якості всіх видів освітніх послуг, розвиток довгострокових партнерських зв'язків з закладами освіти різного рівня дозволяє реалізувати науковий та освітній потенціал, виявити найбільш ефективні шляхи подолання труднощів, що стоять сьогодні перед освітнім комплексом, по-новому поглянути на вже сформовані управлінські рішення. Збалансований підхід до аналізу завдань підвищення ефективності управління дає можливість об'єднати в одне ціле практичні розробки, що виникли на основі багаторічного досвіду розвитку програм професійної освіти. Таким чином, одним з основних умов оптимізації системи стратегічного планування освітніх закладів є цільова орієнтація на досягнення максимальної економічної ефективності. Збалансований підхід до аналізу завдань підвищення ефективності управління навчальним процесом у закладах освіти дає можливість об'єднати в одне ціле практичні розробки, що виникли на основі багаторічного досвіду розвитку програм освітньої сфери.

Таким чином, однією з основних умов оптимізації системи стратегічного планування закладів освіти є цільова орієнтація на досягнення максимальної економічної ефективності. Освітня система, що склалася в останні роки, орієнтується на розвиток ринкових відносин, має можливості самоорганізації. У структурі грошових витрат громадян зростає частка, пов'язана з отриманням освітніх послуг протягом усього життя. Конкуренція в сфері освіти переходить на якісно новий рівень й приймає нові форми [2].

Розвиток ринку освітніх послуг відбувається за рахунок сприятливої економічної кон'юнктури, стійкого зростання реальних грошових доходів, широкого спектра освітніх послуг, диференціації вартості навчання, що забезпечують платоспроможний попит населення. У той же час незбалансованість ринкових перетворень на різних рівнях освітньої системи, недостатність наступності різних освітніх рівнів, незавершеність інституціональних трансформацій, активна конкуренція закладів освіти країн-сусідів, світова фінансова криза загострює економічні проблеми отримання якісної освіти. Для освітніх систем стали характерними наступні тенденції розвитку:

- забезпечення доступності освіти для різних верств – освіта стає інклюзивною;
- зростає масовість освіти (перехід до загальної вищої освіти в економічно розвинених країнах);
- комерціалізація вищої освіти;
- конкуренція перемістилася з локального на глобальний рівень;
- престижність закордонного диплома в країнах, що розвиваються, і країнах з перехідною економікою;
- «концентрація умів» в провідних університетах;
- стрімке оновлення інформаційно-комунікаційних технологій і розвиток нових можливостей і форм навчання на їх основі;
- втрата актуальності знань (необхідність оновлення знань кожні 5-7 років);
- знання стали товаром;
- період віддачі інвестицій в освіту подовжується;
- глобалізація освіти, через розширення можливостей міжнародного співробітництва призводить до інтеграції освіти;
- освіта протягом усього життя і самоосвіта - стають основою особистої конкурентоспроможності;
- перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості.

Глобалізаційні процеси закономірно виявляються в сфері освіти як інтернаціоналізація викладацького складу та студентського контингенту. Розвиток академічних свобод для українських закладів фахової передвищої освіти відбувається, перш за все, як процес переходу від державного контролю до державного регулювання [6]. Зростає рівень академічної свободи. Однак зі

зростанням свободи відповідальність закладів фахової передвищої освіти переміщається від забезпечення відповідності умов мінімальним вимогам на забезпечення відповідності результатів вимогам реальних секторів економіки і суспільства.

Вимоги споживачів як вступників, так і тих, хто вже навчається також змінюються. Самі споживачі стали більш обізнаними в специфіці навчання, стали стежити за позицією закладу освіти в різних рейтингах. Крім цього змінилася структура попиту абітурієнтів. Збільшилася потреба в навчанні українською та англійською мовами, з'явився попит на нові спеціальності, тісно пов'язані із застосуванням інформаційних технологій. З'явилися нові категорії споживачів. Зміну вимог споживачів і зацікавлених сторін характеризують:

- підвищення рівня вимог споживачів до якості освітніх послуг;
- різноманітність потреб населення,
- розширення попиту на види і рівні освітніх послуг;
- нестабільний попит;
- потреба в зниженні оплати за навчання внаслідок низького рівня доходів потенційних споживачів;
- активізація роботодавців;
- збільшення ступеня академічної свободи.

Освітньому середовищу в Україні властиві:

- скорочення термінів впровадження освітніх продуктів;
- розвиток супутніх і обслуговуючих освіту сфер діяльності;
- збільшення асортименту освітніх послуг - нові освітні програми в рамках спеціальності;
- старіння педагогічних кадрів;
- нестача молодих викладачів;
- розвиток інформаційно-комунікаційних технологій;
- залучення зарубіжних викладачів;
- розвиток академічної мобільності викладачів і студентів;
- гармонізація змісту освітніх програм;
- орієнтація освітніх програм на професійні стандарти і рамки кваліфікацій.

Стратегічне планування передбачає дві методології планування в залежності від типу системи «жорсткої» або «м'якої» [7]. Характерною особливістю освіти є розуміння як «м'якої», нечіткої системи. Методологія «м'яких» систем заснована на двох альтернативних парадигмах, які пояснюють природу і значення системного мислення [2, 7]: одна розглядає дійсність як системну діяльність, а інша розглядає світ як проблематичний, можливо системний, але допускає багато інтерпретацій (причому така реальність вивчається теж узгоджено). Методологія м'яких систем, розглядається як технологія стратегічного планування в умовах неструктурованих проблемних ситуацій.

Стратегічне планування оцінює перспективи, виявляє можливості й загрози зовнішнього середовища, сильні й слабкі сторони внутрішнього середовища, також аналізує зміни конкурентної позиції закладу фахової передвищої освіти на ринку освітніх послуг. Стратегічне планування визначають як формалізований процес постановки стратегічних цілей й розробки багатоваріантного стратегічного плану їх досягнення на основі обраної стратегії.

Основними компонентами стратегічного планування в закладах фахової передвищої освіти є:

- системний аналіз внутрішнього і зовнішнього середовища;
- встановлення стратегічних цілей та орієнтирів;
- визначення стратегії їх досягнення;
- розробка стратегічного плану їх досягнення.

Стратегічне планування за своєю суттю спрямоване на управління змінами, з майбутнього в сьогодення і покликане дати відповідь на запитання: «яким чином можна досягнути поставлених цілей». Результатом стратегічного планування є стратегічний план, який визначає головні завдання, кроки та ресурси, необхідні для досягнення стратегічних цілей з визначенням виконавців та термінів.

Серед класичних підходів, що застосовуються для розробки стратегії закладу фахової передвищої освіти, можна виділити теорію обмежень, яка дозволяє на основі різних матриць обмежень (матриці BCG, McKinsey, Ансофа та ін.) зменшити невизначеність, зрозуміти цілісну картину ситуації.

Стратегічне планування в цьому випадку передбачає визначення компромісу у виборі пріоритетів між:

- низькими витратами і диференціацією освітніх послуг,
- зростанням частки ринку й підвищенням прибутковості на вкладений капітал;
- зростанням вартості та залученням великого учнівського контингенту;
- прибутковістю й ліквідністю та ін.

Застосування різних інструментів при розробці стратегії закладу фахової передвищої освіти, проведення аналізу внутрішнього й зовнішнього середовища в різноманітних формах, виявлення чинників, що стримують розвиток освітнього закладу і факторів, що сприяють йому, можливість розробити унікальну стратегію, що дозволяє ефективно досягти успішних результатів та мети стратегічного планування. Просування закладу освіти та досягнення стратегічних цілей сприятиме розвитку та підвищенню його конкурентоспроможності [8].

Стратегія розвитку закладів фахової передвищої освіти відображена у стратегічних планах. Основним стратегічним документом освітнього закладу є стратегічний план розвитку. Метою стратегічних планів є комплексний розвиток освітньої системи, а також кожного учасника освітнього процесу,

визначення стратегії пріоритетного розвитку освітнього закладу як важливого чинника економічного і соціально-культурного розвитку. Цей план можна розглядати як проєкт системного реформування закладу освіти, при якому інновації зачіпають істотні сторони навчально-виховного процесу. Стратегія розвитку відноситься до масштабного довгострокового планування, що має на меті вирішити поставлені перед закладом завдання протягом тривалого періоду.

Висновки. Ефективне управління закладами фахової передвищої освіти передбачає стратегічну орієнтацію діяльності педагогічного колективу та узгодженість планів структурних підрозділів, відповідальних за реалізацію цілей закладу. Воно здійснюється в контексті окресленої стратегії та його основним завданням є забезпечення взаємозв'язку місії з основними цілями закладу освіти в умовах мінливого соціального середовища. Використання технологій стратегічного управління в закладі фахової передвищої освіти можливе тоді, якщо заклад є стратегічно орієнтованим. Це означає, що керівництво володіє стратегічним мисленням, застосовується система стратегічного планування, а повсякденна діяльність закладу освіти підпорядкована досягненню поставлених стратегічних цілей. Стратегічне управління уможливорює своєчасну реакцію закладу освіти на зміни зовнішнього середовища в освітній, науково-технічній, соціальній й політичній сферах.

Література:

1. Ackoff R. Concept of Corporate Planning. New York : John Wiley & Sons, 1970.
2. Snyder N., Glueck W.F. How managers plan – the analysis of managerial activities. *Long Range Planning* 13(1). 1980. P. 70-76.
3. Мінцберг Г. Зліт та падіння стратегічного планування. К. : Вид-во Олексія Капусти. 2008. 389 с.
4. Ансофф И. Стратегическое управление. М. : Экономика. 2005. 519 с.
5. Ільник В. К. Технологія стратегічного планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу // Теорія та методика управління освітою. № 3. 2010. С. 24-56.
6. Про вищу освіту. Закон України від 1 липня 2014 року, № 1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення 20.11.2021).
7. Торган М. М. Аналіз сучасних підходів до моніторингу управлінської діяльності керівників навчальних закладів // Теорія та практика державного управління. Вип. 4. 2013. с. 230-235.
8. Про фахову передвищу освіту. Закон України від 6 червня 2019 року, 2745-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>. (дата звернення 20.11.2021).

References:

1. Ackoff, R. (1970) Concept of Corporate Planning. New York : John Wiley & Sons. 125 p.
2. Snyder, N. and Glueck, W.F. (1980) How managers plan – the analysis of managerial activities. *Long Range Planning* 13(1), 70-76.
3. Mintsberh, H. (2008) Zlit ta padinnia stratchichnoho planuvannia [Rise and Fall of Strategic Planning]. Kyiv. O. Kapusta Publ. 389 p. [in Ukrainian]
4. Ansoff, Y. (2005) Stratchycheskoe upravlenye [Strategic Management]. Moscow. Economics. 519 p. [in Russian]

5. Ільк, В. К. (2010) Tekhnolohiia stratehichnoho planuvannia diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Technology of Strategic Planning of the Activities of a General Educational Institution]. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu – Theory and Methods of Education Management, 3, 24-56. [in Ukrainian]

6. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” : vid 1 lypnia 2014 roku, № 1556-VII [Law of Ukraine “On higher education” from July 1, 2014, № 1556-VII]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

7. Torhan, M.M. (2013) Analiz suchasnykh pidkhodiv do monitorynhu upravlinskoi diialnosti kerivnykiv navchalnykh zakladiv [Analysis of Modern Approaches to Monitoring the Management Activities of Heads of Educational Institutions]. Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia – Theory and Practice of Public Administration, 4, 230-235. [in Ukrainian]

8. Zakon Ukrainy “Pro fakhovu predvyshchu osvitu” : vid 6 chervnia 2019 roku, № 2745-VIII [Law of Ukraine “On professional pre-higher education” from June 6, 2019, № 2745-VIII]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> [in Ukrainian].

УДК 373.5:51:004

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-185-204](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-185-204)

Гриб'юк Олена Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій і програмування, старший дослідник, провідний науковий співробітник, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, Національна академія педагогічних наук України, Міжнародний науково-технічний університет, Магнітогорський провулок, 3, м. Київ, 02000, e-mail: olenagrybyuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3402-0520>

ДОСЛІДНИЦЬКЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ЇХ ВПЛИВУ НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ І ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК

Анотація. Наводяться результати експериментального дослідження, мета якого полягає в досягненні ґрунтовного розуміння феномену присутності дитини у віртуальному середовищі та психофізіологічного впливу комп'ютерної техніки в контексті інтелектуального розвитку учнів під час дослідницького навчання. Для досягнення завдань дослідження використовуються експериментальні дослідницькі майданчики «Clever: School of Natural and Mathematical Sciences». Особлива увага приділяється виявленню ризиків, труднощів і небезпек у віртуальному середовищі з метою виокремлення важливих тенденцій для перспективного подальшого інтелектуального розвитку дітей з методично вмотивованим використанням компонентів комп'ютерно орієнтованої методичної системи дослідницького навчання. виокремлюється три види досвіду в процесі аналізу ментальних структур: когнітивний, метакогнітивний та інтенціональний. Відповідно визначаються властивості індивідуалізованого інтелекту. Розроблено класифікацію методів дослідницького навчання із врахуванням характеру пізнавальної діяльності, джерела знань та форм роботи педагогів та учнів. Отримані в процесі експериментального дослідження дані використовувалися для здійснення аналізу найбільш актуальних в процесі дослідницького навчання учнів предметів природничо-математичного циклу інформаційних ресурси КОМСДН, в тому числі імерсивних технологій. Доведено відмінності показників обдарованості учнів, які проживають в різних соціокультурних середовищах, оскільки вони беруть участь в різних полісистемних процесах. У процесі експериментального дослідження розроблено структуру станів особистості обдарованих учнів і батьків обдарованих учнів. Відповідно, належність учнів до систем різного порядку проявляється в психологічних рисах учнів. Досліджено існування кореляційних зв'язків між перевагами у ставленні учнів і вчителів до використання окремих інформаційних ресурсів та рівнями інтелектуального розвитку учнів. Встановлена необхідність здійснення

добору інформаційних ресурсів для підвищення креативності, мотивації і рівня інтелектуального розвитку учнів, що призводить до підвищення ефективності дослідницького навчання. Результати виявилися значущими на рівні достовірності $p \leq 0,05$.

Ключові слова: дослідницьке навчання, імерсивні технології, рівні інтелектуального розвитку, комп'ютерно орієнтована методична система дослідницького навчання, порівняльні дослідження, інтелект, обдарованість, когнітивний розвиток.

Hrybiuk Olena Oleksandrivna Cand. Sc., Associate Professor, Leading Researcher, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, International Scientific and Technical University, Magnitogorsky Lane, 3, Kyiv, 02000, e-mail: olenagrybyuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3402-0520>

RESEARCH TRAINING OF STUDENTS USING IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF THEIR IMPACT ON INTELLECTUAL AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL DEVELOPMENT

Abstract. The results of an experimental study aimed at achieving a thorough understanding of the phenomenon of a child's presence in a virtual environment and the psychophysiological impact of computer technology in the context of intellectual development of students during research training are presented. To achieve the research objectives, the experimental research sites "Clever: School of Natural and Mathematical Sciences" are used. Special attention is paid to identifying risks, difficulties and dangers in the virtual environment in order to identify important trends for the promising further intellectual development of children with methodically motivated use of components of a computer-oriented methodological system of research training. There are three types of experience in the analysis of mental structures: cognitive, metacognitive and intentional. Accordingly, the properties of individualized intelligence are determined. A classification of research teaching methods is developed, taking into account the nature of cognitive activity, the source of knowledge and the forms of work of teachers and students. The data obtained in the course of the experimental study were used to analyze the most relevant subjects of the natural and mathematical cycle of information resources of the COMSDN, including immersive technologies, in the process of research training of students. Differences in the indicators of giftedness of students living in different socio-cultural environments, since they participate in different polysystem processes, are proved. In the course of experimental research, the structure of personality states of gifted students and parents of gifted students was developed. Accordingly, students' belonging to systems of different orders is manifested in the psychological traits of students. The existence of correlations between the preferences in the attitude of students and teachers to the use of individual information resources and

the levels of intellectual development of students is investigated. The necessity of selecting information resources to increase the creativity, motivation and level of intellectual development of students is established, which leads to an increase in the effectiveness of research training. The results were significant at the confidence level of $p \leq 0,05$.

Keywords: research training, immersive technologies, levels of intellectual development, computer-oriented methodical system of research training, comparative research, intelligence, talent, cognitive development.

Постановка проблеми. Дослідження присвячено одній з найбільш актуальних в теоретичному плані проблем – проблемі психологічної природи та умов розвитку інтелекту. Напрямок такого дослідження має фундаментальний характер, оскільки йдеться про спробу розроблення нової концепції розвитку інтелекту в контексті навчання предметів природничо-математичного циклу в закладах загальної середньої освіти з використанням імерсивних технологій.

Тривала кризова ситуація негативно відображається на інтелектуальному рівні українців. В ситуації занепаду загальноосвітньої школи та вищих навчальних закладів відшукування та підтримка носіїв інтелектуального генофонду країни повинна стати пріоритетним завданням суспільства та держави в цілому.

Актуальність дослідження підтверджується існуючими суттєвими проблемами у всіх сферах життя сучасного українця, а існуюча кризова ситуація негативно відображається, перш за все, на розвитку інтелекту як дорослих, так і дітей. Безперечно, проблема дослідження розвитку інтелекту є надзвичайно актуальною і повинна визначатися на державному рівні. Особлива увага приділяється впливу макро-, мезо- і мікрокультурних факторів на розвиток інтелекту учнів. В процесі дослідження розвитку інтелекту використовується крос-культурний метод, в рамках якого проводився порівняльний аналіз розвитку інтелекту в різних регіонах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Новизною вирізняється дослідження специфіки менталітету у «інтелектуальних» учнів. Школярі з високим рівнем розвитку інтелекту відрізняються достатньо високим рівнем соціальної адаптації.

Розроблена концепція розвитку інтелекту розкриває нові грані наших уявлень про природу цього унікального феномену. Дотепер в умовах кризового періоду розвитку суспільства логічним є зацікавлення сучасних психологів та педагогів проблемами розвитку інтелекту, особливо в контексті особливо значущої ролі інтелектуально обдарованих людей в розвитку суспільства.

В сучасній психологічній літературі описано велику кількість моделей інтелекту та тестів для його вивчення, розробленими вітчизняними та зарубіжними психологами. Ґрунтовний аналіз психологічних концепцій та моделей інтелекту, шляхів його вивчення описано в працях В.М. Дружиніна [1], [2], [3],

М.О. Холодної [4], М.Л. Смульсон [5].

Поняття «інтелект», «обдарованість» ґрунтовно досліджуються психологами та педагогами, однак загальноприйнятого означення цих дефініцій дотепер не існує. Наприклад, в дослідженнях пропонуються два основних критерії для обмеження гетерогенної конструкції обдарованості.

Першим критерієм є високий рівень загального інтелекту, що вимірюється з використанням коефіцієнту інтелектуального розвитку (IQ; середнє = 100, стандартне відхилення = 15), відповідно, обчислюється з використанням тесту інтелекту [6].

На думку дослідників, інтелектуальною обдарованістю наділені люди, які набрали від 130 балів [7], [8], що, відповідно, є свідченням того, що індивід наділений високими когнітивними здібностями. Ще одним критерієм для класифікації обдарованості людини є перевага академічної успішності (досягнень) [9].

Високі когнітивні здібності неоднозначно впливають на життя людини. Саме тому, на думку дослідників [10], життєвий світ обдарованих людей суттєво відрізняється від «звичайної» людини. На основі аналізу досліджень можна стверджувати про різні життєві потреби обдарованих дітей та не ґрунтовно досліджені проблеми обдарованих людей [9].

Обдарованість, зазвичай, розглядається як талант, який необхідно розвивати та реалізовувати. Такі очікування в ранньому віці засвоюються обдарованими людьми і часто супроводжуються психологічним тиском з метою збереження екстраординарного статусу [11], відповідно, перебільшення від очікувань призводить до емоційного вигорання і паралізуючого ефекту.

Мета статті. Мета експериментального дослідження полягає в досягненні ґрунтовного розуміння феномену присутності дитини у віртуальному середовищі та психофізіологічного впливу комп'ютерної техніки в контексті інтелектуального розвитку учнів під час дослідницького навчання. Для досягнення завдань дослідження використовуються експериментальні майданчики «Clever: School of Natural and Mathematical Sciences» [12]. Особлива увага приділяється виявленню ризиків, труднощів і небезпек у віртуальному середовищі з метою виокремлення важливих тенденцій для перспективного подальшого інтелектуального розвитку дітей з методично вмотивованим використанням компонентів комп'ютерно орієнтованої методичної системи дослідницького навчання (КОМСДН) [19], [21].

Виклад основного матеріалу. У контексті існуючих проблем прослідковується невідповідність між цінностями щодо здоров'я дітей та одночасним впливом імерсивних технологій на здоров'я. Обов'язковою умовою щодо ефективного використання у процесі дослідницького навчання учнів є емпіричний підхід – експериментальна перевірка позитивних і негативних впливів імерсивних технологій на розвиток школярів.

Визначення доцільності використання комп'ютерно орієнтованої методичної системи дослідницького навчання та імерсивних технологій у

процесі навчання учнів предметів природничо-математичного циклу в школі та оцінювання ставлення вчителів та учнів до ідентифікованих ресурсів слугувало метою здійсненого експериментального дослідження [12].

В процесі експериментальних досліджень [9] було встановлено, що сенс життя (в т.ч. наявність позитивних емоцій – ейфорія, оптимізм, щастя, кохання і ін.; відсутність негативних емоцій – гнів, неспокій тощо.) є вирішальним фактором для забезпечення суб'єктивного благополуччя інтелектуально обдарованих людей. Високі академічні досягнення людини прямо пропорційно пов'язані з самоконтролем. Окрім того, прослідковується позитивна взаємозалежність самоконтролю з підвищенням мотивації та академічними успіхами [9].

Ґрунтовний аналіз результатів досліджень [14], [15] підтверджують необхідність розмежовування різних обдарованих груп людей, оскільки існують різні аспекти обдарованості (висока інтелектуальна обдарованість і високий рівень академічної успішності тощо) та різні групові відмінності.

В процесі аналізу ментальних структур виокремлюється три види досвіду: *когнітивний, метакогнітивний та інтенціональний*, відповідно завдяки особливостям побудови відповідних видів визначаються властивості індивідуалізованого інтелекту [9]. Ментальний досвід – це система наявних психічних утворень та психічних станів, що ініціюються ними, покладених в основу пізнавального відношення людини до навколишнього середовища, що обумовлені конкретними властивостями інтелектуальної діяльності людини [4]. Вона розглядає досвід як гнучку систему психічних механізмів, що описується термінами процесів, що «проходять» всередині ментальних структур, ментального простору, ментальних репрезентацій. Способи кодування повідомлень, когнітивні схеми, понятійні та семантичні структури відносимо до ментальних структур [16]. Наявність добре організованих ментальних структур сприяє інтенсивному сприйняттю повідомлень, суттєво розширюючи можливості людини щодо комбінування, трансформації та виникнення ідей [17].

Важливе місце в контексті когнітивного досвіду займають форми досвіду, що передаються по лінії генетичного (або соціального) наслідування та пов'язані зі способом життя людини. К. Юнг такий досвід ідентифікував відповідно з *«архетипом колективного несвідомого»* [18].

В процесі взаємодії з навколишнім середовищем у кожної людини відповідно формується певна система значень, що характеризує змістове наповнення (наприклад, знання) індивідуального інтелекту, що активно впливає на інтелектуальну поведінку [19].

Понятійні психічні структури, як інтегральні когнітивні утворення, відображають своєрідність найвищого рівня розумового розвитку. Високі пізнавальні можливості інтелекту можливі в умовах розвиненого понятійного мислення. *Ті учні, хто володіє понятійним мисленням, адекватно сприймають реальну ситуацію та здатні робити правильні висновки.*

В процесі педагогічно виваженого та методично вмотивованого добору Інформаційних ресурсів необхідне врахування психофізіологічних та

психолого-педагогічних факторів, серед яких велике значення мають особливості інтелектуального розвитку учнів. Отримані в процесі здійснення експериментального дослідження дані використовувалися для відповіді на запитання: *Вкажіть, які інформаційні ресурси та КОМСДН є найбільш актуальними в процесі навчання предметів природничо-математичного циклу? Зазначте, чи існують кореляційні зв'язки між перевагами у ставленні учнів і вчителів до використання окремих інформаційних ресурсів та рівнями інтелектуального розвитку учнів? Вкажіть, яким чином необхідно ефективно здійснювати добір інформаційних ресурсів для підвищення рівня мотивації та ефективності процесу дослідницького навчання?*

Розроблено критерії оцінювання ставлення опитаних учасників експерименту до застосування інформаційних ресурсів і здійснено класифікацію ІТ, що використовуються в процесі дослідницького навчання учнів предметів природничо-математичного циклу (див. Таблицю 1) та досліджено кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів ¹[12].

Таблиця 1

Організація дослідницького навчання на прикладі математики з урахуванням рівнів інтелектуального розвитку учнів

№ з/п	Варіант	Практична реалізація	Недоліки
1.	Приведення у відповідність компонентів процесу дослідницького навчання навчальним уподобанням учнів	Угрупування учнів з відповідними рівнями інтелектуального розвитку та використання в кожному з класів відповідних прийомів та засобів навчання	Установлені нормативні співвідношення вчитель/учень не дозволяють вільно варіювати кількість та склад учнів в класах. Такий підхід не створює умови для інтелектуального розвитку
2.	Створення спеціального навчального середовища, де учні зможуть обирати індивідуальну траєкторію навчання у відповідності до рівня інтелектуального розвитку учня	Робота учнів з адаптивними навчальними ресурсами	Вимагається використання спеціального програмного забезпечення. Вітчизняні розробки програмних засобів такого типу для навчання предметів природничо-математичного циклу практично відсутні
3.	Ідентифікація групового середнього типу та вибір відповідних інформаційних ресурсів	Використання набору різних інформаційних ресурсів, що відповідають специфічним перевагам класу (групи учнів)	Неявно виражений дискомфорт для деяких учнів, який не перешкоджає навчанню

¹ Із врахуванням специфіки використання функціоналу інформаційних ресурсів.

На основі аналізу наукової літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників, власного досвіду застосування програмних продуктів навчального призначення, результатів експериментального дослідження сформульовано основні положення, що використовуються педагогами для вибору ІТ [9], [12]. Інтеграція добору ресурсів з методами навчання предметів природничо-математичного циклу з урахуванням рівнів інтелектуального розвитку учнів в реальних умовах освітнього процесу відрізняє пропоноване дослідження від інших у цій галузі [19], [21].

Використання КОМСДН на різних етапах навчально-виховного процесу учнів. Виокремлено три варіанти використання комп'ютерних технологій у навчанні [12], [25]: «монотехнологія» – навчання і управління навчальним процесом, включаючи всі види діагностики та моніторинг, здійснювати із використанням комп'ютера; «основна технологія» – визначальна, найбільш значуща з використанням в даній технології компонентів (частин); «проникаюча технологія» – використання комп'ютерного навчання з окремих навчальних тем, розділів з метою вирішення певних дидактичних завдань.

У базовій природничо-математичній підготовці найчастіше використовують «проникаючу» технологію (див. Таблицю 2) [12].

Таблиця 2

Моделі, рівні та методи адаптації учнів у процесі дослідницького навчання

Рівень адаптації щодо	Методи адаптації	Моделі	Параметри	Впровадження
Учня як користувача	Адаптивна навігація та представлення даних. Навчання на прикладах	Модель учня як користувачів. Модель учня	Вимоги користувача. Рівень підготовки. Досвід проектної роботи	Інтерфейс користувача. Коментарі
Групи учнів (класу)	Проектування послідовності навчання. Адаптивне представлення даних та навігація.	Моделі представлення навчального матеріалу. Модель групи учнів (класу). Модель учня	Рівень підготовки. Репрезентативна система	Послідовність представлення навчального матеріалу. Вид представлення інформації Коментарі
Учня як особистості	Проектування послідовності навчання. Адаптивне представлення даних та навігація. Підтримка розв'язування задач. Навчання на прикладах.	Модель учня	Рівень підготовки. Здатність до навчання. Репрезентативна система. Спрямованість особистості учня . рівень інтелектуального розвитку	Послідовність представлення навчального матеріалу. Сценарії проведення діалогу. Вид представлення інформації Коментарі. Складність. Обраний метод навчання

Різноманітні погляди на проблему класифікації методів дослідницького навчання відображають процес диференціації та інтеграції знань про них, необхідність комплексного підходу до характеристики їх сутності. Завдяки різноманітності класифікацій методів навчання і недостатній розробленості категоріального апарату опису навчального процесу створюють найбільші труднощі в процесі опису технології дослідницького навчання та в ході її впровадження [21].

В процесі дослідницького навчання математики прийнято класифікацію методів (див. Таблицю 3) із врахуванням характеру пізнавальної діяльності, джерела знань та форм роботи педагогів та учнів [12].

Таблиця 3

Класифікація методів дослідницького навчання

Методи навчання (класифікація за типом пізнавальної діяльності учнів)		Методи дослідницького навчання предметів природничо-математичного циклу		
Назва	Навчально-виховні завдання ²	Завдання (реалізуються через конкретні та окремі)	Конкретні	Окремі
<i>Інформаційно-рецептивний</i> – передавання знань у готовому вигляді «слово+наочність»	Розвиток уваги учнів	<i>Пояснювально-ілюстративний</i> – передавання знань в готовому вигляді; засоби наочності та лабораторний експеримент демонструється у вигляді ілюстрації. Передбачається свідомо та репродуктивна діяльність учнів із використанням знань в подібних ситуаціях. Застосовуються в процесі формування практичних умінь для демонстрації техніки виконання дослідів. швидке засвоєння мінімальної бази знань для проектування дослідницької діяльності	<i>Монологічні</i> : опис, пояснення., лекція, розповідь <i>Диалогічні</i> : бесіда семінар, лабораторний практикум, самостійна робота з текстом. <i>Навчання з використанням демонстраційного експерименту</i> , демонстрацією засобів наочності, самостійна робота з навчальними посібниками. <i>Експеримент</i> : лабораторні досліді (ілюстративні), практичні роботи з використанням правил-орієнтирів, розв'язування вправ і задач, самостійна робота з наочними посібниками і приладами.	Словесні
<i>Репродуктивний</i> – учнів спонукають на практичне використання здобутих знань	Закріплення знань учнів, формування вмінь та навичок, розвиток пам'яті, мовлення тощо			Словесно-наочні Словесно-наочно-практичні

² Навчально-виховні завдання, які вирішуються з використанням пропонованого методу

<i>Проблемний</i> – педагог демонструє істинність в конкретній науці, створює проблемну ситуацію, самостійно її вирішує, демонструючи при цьому вірєць проблемного мислення	Засвоєння прийомів та засобів розумової діяльності учнів. Учнями засвоюється логіка та необхідний засіб для вирішення проблеми, розвивається логічне мислення, формується допитливість, інтерес до дослідницької діяльності		<i>Диалогічні</i> : бесіда, семінар, лабораторний практикум, самостійна робота з науково-популярною та навчальною літературою. <i>Навчання з використанням демонстраційного експерименту</i> , демонстрацією засобів наочності, самостійна робота з навчальними посібниками.	Словесні Словесно-наочні
<i>Частково-пошуковий (евристичний)</i> – педагог організовує та спрямовує думки учнів до самостійного розв’язування задачі, створюючи проблемну ситуацію та формулюючи проблему	Перехід знань учнів у переконання. Формуються вміння самостійно здобувати знання, сприяє розвитку логічного мислення, виховується зацікавленість дослідницькою діяльністю	<i>Частково-пошуковий</i> - учні з допомогою вчителя вирішують сформульовану ним проблему	<i>Експеримент</i> : лабораторні досліди (дослідницький варіант практикумів), лабораторно-практичні та практичні роботи з використанням правил-орієнтирів (розв’язування експериментальних задач), розв’язування дослідницьких задач і вправ, самостійна робота з наочними посібниками і приладами. <i>Виконання творчих завдань</i> : конструювання приладів, здійснення синтезу, аналізу, моделювання тощо	Словесно-наочно-практичні
<i>Дослідницький</i> – педагог створює проблемну ситуацію, учні спостерігають проблему, формулюють її, самостійно вирішують. Проблема відома в науці, однак ще відома учням	Оволодіння методами наукового пізнання, дослідницького навчання. відбувається розвиток творчих здібностей учнів для дослідницької діяльності	<i>Дослідницький</i> - учні формулюють проблему, формулюють та обґрунтовують гіпотезу, розробляють експеримент для перевірки гіпотези		

Створення протиріч не рекомендується перетворювати на самоціль. Необхідно наочно демонструвати, що можливі суперечності об’єктивні. Наприклад, розкриття механізму виникнення закону в конкретній ситуації та продемонструвати, до чого може призвести нехтування ним [22]. Проблемні ситуації можливо виявити, проаналізувати особливості досліджуваних процесів.

У процесі експериментального дослідження здійснено аналіз доцільності та фактичності використання ІТ в процесі дослідницького навчання учнів

предметів природничо-математичного циклу та прописано середні значення показників переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів [9].

В процесі занурення у віртуальний світ школярі відриваються від реальності. Використання комп'ютерних досліджень і експериментів в навчальному процесі математики сприяє доповненню дедуктивно-абстрактного аналітичного підходу синтетичним методом пояснення навчального матеріалу, сприяє розвитку збалансованої взаємодії лівої і правої півкуль головного мозку в процесі розв'язування дослідницьких задач. Відбувається *роботизація мислення*, при цьому на другий план відходять емоції, співчуття, людяність. Нижче наводиться рейтингова шкала використання ІТ (див. Рис.1) [12], [23].

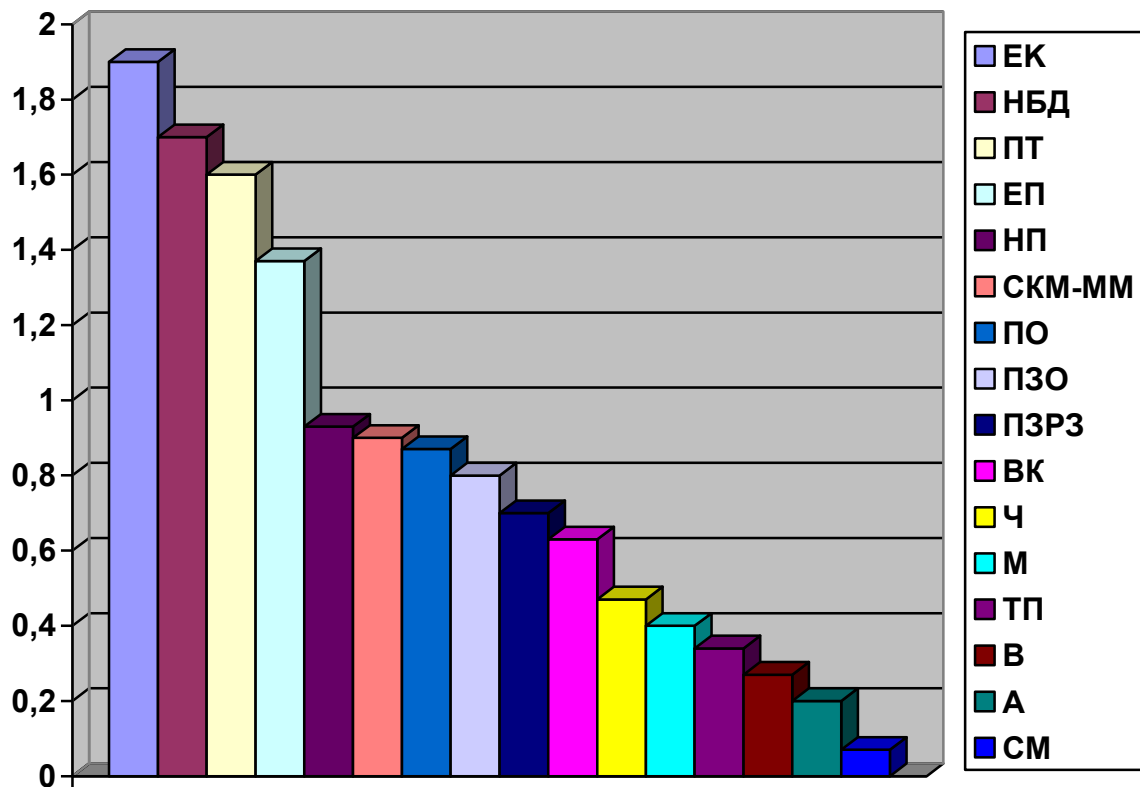


Рис.1. Рейтингова шкала використання ІТ.

Знайдені кореляції між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів для окремих груп інформаційних ресурсів (ІТ) використовуються для здійснення коригування методики дослідницького навчання учнів з метою педагогічно доцільного та методично вмотивованого добору навчальних ресурсів для мінімізації протиріч з врахуванням рівнів інтелектуального розвитку учнів, характерними для конкретної групи учнів (класу) (див. Таблиці 4-11) [9], [12].

Таблиця 4

Кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів (I)³

Рівень інтелектуального розвитку	Рисунки, світліни	Графіки	Діаграми	Схеми	Таблиці
I	-0,406 (0,049)	-0,627 (0,001)	-0,371 (0,074)	-0,328 (0,118)	-0,113 (0,598)
II	-0,489 (0,015)	-0,428 (0,037)	-0,471 (0,020)	-0,380 (0,067)	-0,556 (0,005)
III	0,014 (0,949)	-0,300 (0,154)	-0,221 (0,300)	-0,080 (0,711)	-0,060 (0,781)
IV	-0,116 (0,589)	-0,359 (0,085)	-0,461 (0,023)	-0,493 (0,014)	-0,441 (0,031)

Таблиця 5

Кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів (II)⁴

Рівень інтелектуального розвитку	3D моделі	Анімація процесів	Відеовідтворення експерименту	Відеовідтворення природних процесів	Відеовідтворення прикладів з життя	Відеовідтворення екскурсій
I	-0,098 (0,649)	-0,065 (0,762)	-0,007 (0,975)	-0,157 (0,463)	0,140 (0,515)	-0,374 (0,072)
II	-0,083 (0,700)	0,094 (0,663)	0,159 (0,459)	-0,121 (0,573)	0,153 (0,474)	-0,057 (0,791)
III	0,523 (0,009)	0,481 (0,017)	0,547 (0,006)	0,520 (0,009)	0,434 (0,034)	0,493 (0,014)
IV	-0,097 (0,651)	-0,029 (0,893)	-0,002 (0,992)	-0,195 (0,361)	-0,093 (0,665)	-0,274 (0,195)

Таблиця 6

Кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів (III)⁵

Рівень інтелектуального розвитку	Обчислення параметрів та зв'язків	Візуалізація структур
I	-0,573 (0,003)	-0,520 (0,009)
II	-0,541 (0,006)	-0,514 (0,010)
III	-0,144 (0,501)	-0,361 (0,083)
IV	-0,283 (0,180)	-0,519 (0,009)

³ Група «статична візуалізація»; * - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,05$); *** - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,001$)

⁴ Група «динамічна візуалізація»; * - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,05$); *** - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,001$)

⁵ Група «комп'ютерне моделювання та планування експерименту»; * - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,05$); *** - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,001$)

Таблиця 6

Кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів (IV)⁶

Рівень інтелектуального розвитку	Комп'ютеризовані лабораторії для виконання лабораторних практикумів	Комп'ютеризовані лабораторії для роботи з обладнанням	Моделі комп'ютеризованої реальності
I	0,209 (0,327)	0,013 (0,954)	0,052 (0,838)
II	0,000 (1,000)	-0,146 (0,496)	-0,261 (0,295)
III	0,311 (0,139)	0,289 (0,171)	0,332 (0,178)
IV	-0,130 (0,545)	-0,171 (0,424)	-0,115 (0,651)

Таблиця 8

Кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів (V)⁷

Рівень інтелектуального розвитку	Методи комп'ютерної математики для розв'язування задач	Методи комп'ютерної математики для виконання обчислень	Методи комп'ютерної математики для здійснення моделювання
I	0,054 (0,803)	-0,091 (0,672)	-0,334 (0,110)
II	0,383 (0,064)	0,088 (0,681)	0,185 (0,387)
III	0,110 (0,610)	0,062 (0,773)	0,198 (0,355)
IV	0,150 (0,484)	0,198 (0,353)	0,161 (0,454)

Таблиця 9

Кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів (VI)⁸

Рівень інтелектуального розвитку	Медіатека	Гіпертекст	Е-книга
I	-0,095 (0,666)	-0,451 (0,027)	0,327 (0,118)
II	-0,201 (0,358)	-0,389 (0,060)	-0,173 (0,418)
III	-0,063 (0,775)	0,126 (0,557)	-0,122 (0,571)
IV	0,042 (0,847)	-0,387 (0,061)	-0,347 (0,097)

⁶ Група «комп'ютеризовані природничі лабораторії»; * - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,05$); *** - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,001$)

⁷ Група «системи комп'ютерної математики, програмні засоби для математичного моделювання»; * - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,05$); *** - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,001$)

⁸ Група «навчальні матеріали»; * - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,05$); *** - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,001$)

Таблиця 10

Кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів (VII)⁹

Рівень інтелектуального розвитку	Тренажери	Навчальні програми	Самовчителі
I	-0,063 (0,771)	-0,352 (0,092)	-0,134 (0,533)
II	-0,026 (0,905)	-0,186 (0,383)	-0,273 (0,197)
III	0,427 (0,038)	0,029 (0,893)	0,335 (0,109)
IV	0,172 (0,423)	-0,049 (0,822)	-0,188 (0,378)

Таблиця 11

Кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів¹⁰

Рівень інтелектуального розвитку	Лабораторні комплекси з датчиками	Системи пошуку даних	Аудіо текст	Wiki-ресурси	E-mail	Навчальні бази даних
I	-0,437 (0,037)	-0,491 (0,015)	-0,024 (0,914)	-0,601 (0,002)	-0,100 (0,642)	0,047 (0,828)
II	-0,307 (0,164)	-0,031 (0,886)	-0,261 (0,229)	-0,452 (0,026)	-0,151 (0,481)	-0,257 (0,225)
III	-0,230 (0,291)	-0,151 (0,480)	0,090 (0,683)	0,012 (0,956)	-0,138 (0,520)	0,028 (0,897)
IV	-0,271 (0,210)	-0,222 (0,297)	-0,214 (0,328)	-0,307 (0,144)	-0,098 (0,650)	-0,280 (0,185)

Показники обдарованості учнів, які проживають в різних соціокультурних середовищах відрізняються, оскільки вони беруть участь в різних полісистемних процесах. В процесі експериментального дослідження було розроблено структуру станів особистості обдарованих учнів і батьків обдарованих учнів (див. Рис. 2-3). Відповідно, належність учнів до систем різного порядку проявляється в психологічних рисах учнів [12], [30].

⁹ Група «педагогічні програмні засоби навчального призначення»; * - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,05$); *** - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,001$)

¹⁰ * - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,05$); *** - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,001$)

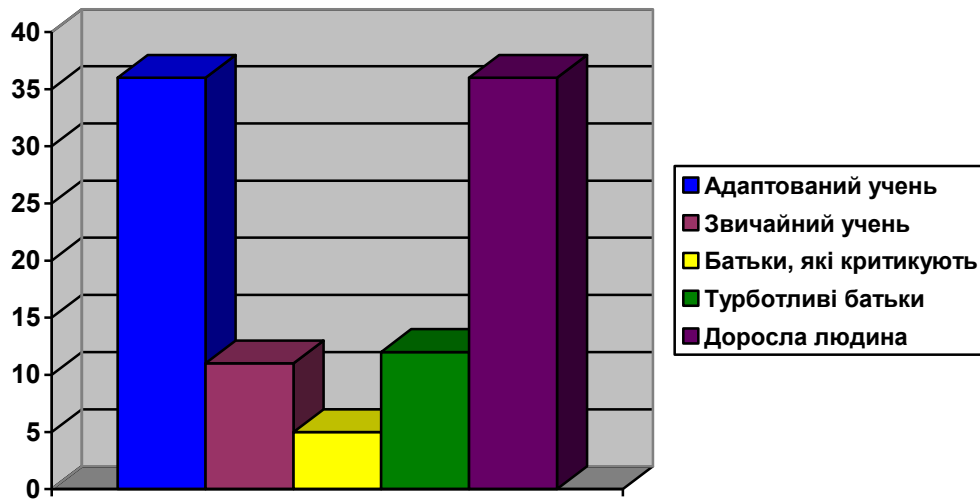


Рис. 2. Структура станів особистості обдарованих учнів

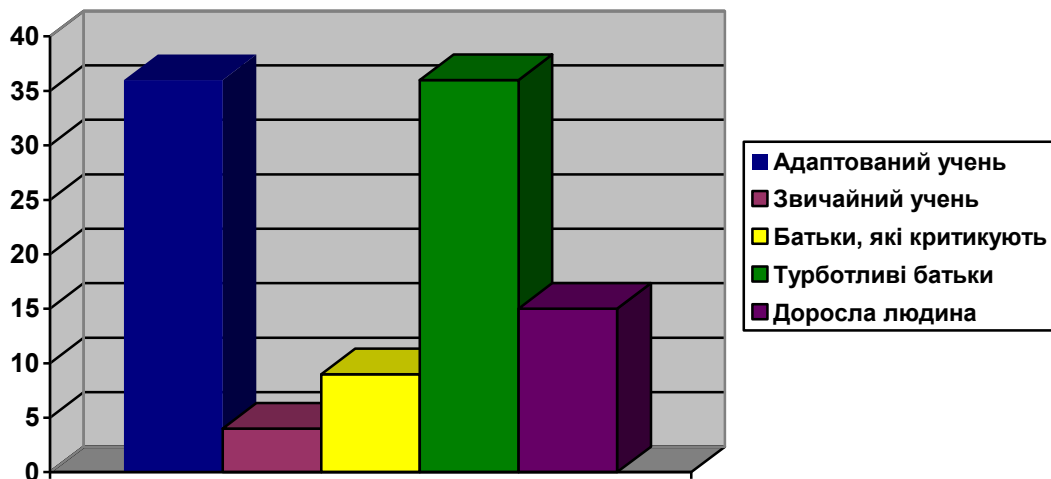


Рис. 3. Структура станів особистості батьків обдарованих учнів

Показники переваги у ставленні учнів до використання інформаційних ресурсів розглядаються як характеристики популярності окремого інформаційного ресурсу. Виокремлено два параметри щодо необхідності певних обмежень на практичне використання інформаційних ресурсів та популярності їх використання: значення середнього бала, отриманого в процесі анкетування респондентів і кількість значущих кореляцій. У дослідженні [20] наводяться коефіцієнти кореляції між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів для груп інформаційних ресурсів «статичні візуалізації» та «динамічні візуалізації»¹¹[26], [27].

Парадоксальні результати та наявність екстремумів залежностей,

¹¹ Групи ресурсів «статичні візуалізації» та «динамічні візуалізації»; * - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,05$); *** - результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p \leq 0,001$)

аномальна «поведінка» параметрів визначаються, як правило, суперечливістю. Частка невирішених наукою протиріч у дослідницькому навчанні учнів предметів природничо-математичного циклу не може бути достатньою, оскільки зростає в рамках факультативних курсів або в процесі виконання дослідницьких робіт (експериментальних робіт, лабораторних практикумів, польових досліджень тощо) [28], [29].

Висновки. На підставі результатів експериментального дослідження можна зробити висновок, що діти молодшого шкільного віку грають в комп'ютерні ігри з метою отримання задоволення, позбавитись від нудьги, підвищення почуття особистісної значущості в порівнянні з іншими гравцями. Діти занурюються у віртуальну реальність для того, щоб перемагати «віртуальних ворогів». Основні ознаки щодо формування комп'ютерної залежності: *схильність до депресії, дефіцит уваги, інфантилізм; низька стійкість щодо фрустрації, психопатія, емоційна нестійкість; фрустрація, перевтомлюваність, стресовий стан; акцентуація характеру, агресивність, конфліктність; неадекватне самооцінювання, ірраціональне мислення, підвищений рівень бажання отримати перемогу без зусиль; систематичне використання різноманітних видів адиктивної діяльності з метою позбавлення психічного/фізичного дискомфорту і т.д.*

В процесі педагогічно виваженого та методично вмотивованого добору інформаційних ресурсів необхідне врахування психофізіологічних та психолого-педагогічних факторів, серед яких велике значення мають особливості інтелектуального розвитку дітей. Визначення доцільності використання компонентів КОМСДН, в тому числі з використанням імерсивних технологій, у процесі дослідницького навчання дітей та оцінювання ставлення до ідентифікованих ресурсів слугувало метою здійсненого експериментального дослідження [12].

Перспективний напрям подальших досліджень полягає у виявленні відмінностей щодо способу життя обдарованих учнів і взаємозв'язків, пов'язаних з особистістю людини, негативним досвідом в сім'ї або впливом освітнього середовища [12], [31] та їх відповідної взаємодії. Особливу увагу необхідно звернути на розроблення окремих компонентів та уточнення КОМСДН з педагогічно виваженим використанням імерсивних технологій у навчально-виховному процесі. Безперечно, необхідне різнобічне забезпечення підтримки дослідницького навчання з використанням імерсивних технологій, зокрема, йдеться про використання механізмів контролю прогресу роботи учнів, налаштування різних форм подання матеріалу з урахуванням психологічного та фізичного стану дитини, впровадження ІТ.

Література:

1. Дружинин В.Н. Метафорические модели интеллекта // *Творчество в искусстве – искусство творчества* / Под ред. Л. Дорфмана и др. М., 2000. С. 171-185.
2. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М.: Академия, 1996.

3. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика развития. М.: СПб., 2001.
4. Холодная М.А. Интеллектуальная одаренность как проявление особенностей организации индивидуального ментального опыта // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 295-314.
5. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. К.: Нора-друк, 2003.
6. Bortz, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: mit 242 Tabellen. Heidelberg: Springer.
7. Wirthwein, L., and Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective well-being: a study with adults. *Learn. Individ. Dif.* 21, 2011. Pp. 1823–1186. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.001
8. Preckel, F., and Vock, M. Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe. 2013.
9. Гриб'юк О. Дослідження розвитку інтелекту: Особливості дослідницького навчання учнів з різними рівнями розвитку інтелекту в закладах загальної середньої освіти України та Польщі. *Технології розвитку інтелекту*. Том 4, №3(28), 2020. DOI: <http://doi.org/10.31108/3.2020.4.3.4>
10. Coleman, L. J. Lived experience, mixed messages, and stigma, [in] *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts and Talents*, eds T. L. Crosscspesnm, and J. R. Crosscspesnm, Waco, TX: Prufrock Press, 2012. Pp. 371–392.
11. Mofield, E. L., and Parker Peters, M. Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Q.* 62, (2018). Pp. 327–349. doi: 10.1097/NCC.0000000000000526.
12. Гриб'юк О. О. Дослідницьке навчання учнів предметів природничо-математичного циклу з використанням комп'ютерно орієнтованих методичних систем. Монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 858 с.: іл.
13. Ryan, R. M., and Deci, E. L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 2001. 141–166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
14. Fredrickson, B. L. Positivity: Groundbreaking Research Reveals How to Embrace the Hidden Strength of Positive Emotions, Overcome Negativity, and Thrive. New York, NY: Crown Publishers/Random House, 2009.
15. Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., and Diener, M. Integrating the diverse definitions of happiness: a time-sequential framework of subjective well-being. *Happiness Stud.* 6, 2005. Pp. 261–300. doi: 10.1007/s10902-005-7226-7228.
16. Hrybiuk O.O. The phenomenon of social networks: the paradox of dependence and variability modeling. *Intercultural Communication*. Volume 1/2. 2017, Józefów– Warszawa. Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, 2017. S. 123-143. ISSN – 2451-0998. E-ISSN 2543-7461.
17. Гриб'юк О.О. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на психофізіологічний розвиток молодого покоління [Influence of information and communication technologies on the psychophysiological development of the younger generation]. “Science”, the European Association of pedagogues and psychologists. *International scientific-practical conference of teachers and psychologists “Science of future”: materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress*. Prague (Czech Republic). Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists “Science”, Prague, Vol.1, 2014. S. 190-207.
18. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М.: Когито-Центр, 2010. 352 с.
19. Hrybiuk O. Improvement of the Educational Process by the Creation of Centers for Intellectual Development and Scientific and Technical Creativity. In: Hamrol A., Kujawińska A., Barraza M. (eds) *Advances in Manufacturing II. MANUFACTURING 2019. Lecture Notes in Mechanical Engineering*, 2019. P. 370-382. Springer, Cham Online ISBN978-3-030-18789-7.

20. Hrybiuk O.O. The Variativ Model for Research Training for Math Students using Computer-oriented Methodical System. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol 77. No 3. 2020. Pp. 39-65.

21. Hrybiuk O. Problems of expert evaluation in terms of the use of variative models of a computer-oriented learning environment of mathematical and natural science disciplines in schools, [w:] *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie*, Zeszyt Nr 79, Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej (WPP), 2019. S. 101-119.

22. Гриб'юк О.О. Перспективи впровадження варіативних моделей комп'ютерно орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу у загальноосвітніх навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Випуск 22: Дидактичні механізми дієвого формування компетентнісних якостей майбутніх фахівців фізико-технологічних спеціальностей, 2016. С. 184-190.

23. Гриб'юк О.О. Когнітивна теорія комп'ютерно орієнтованої системи навчання природничо-математичних дисциплін та взаємозв'язки вербальної і візуальної компонент. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип.36, Том IV (64): *Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ: Гнозис, 2015. С. 158-175.

24. Гриб'юк О.О. *Віртуальне освітнє середовище як інноваційний ресурс для навчання і дослідницької діяльності студентів*. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми». Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. Режим доступу: http://www.psytir.org.ua/Tezy/2013_05/2013_05_20.htm

25. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.- (Педагогич. наука -реформе шк.).

26. Hrybiuk O. Experience in Implementing Computer-Oriented Methodological Systems of Natural Science and Mathematics Research Learning in Ukrainian Educational Institutions. *Innovations in Mechatronics Engineering*, 2021. Pp 55-68. ISBN 978-3-030-79167-4

27. Гриб'юк О.О. Психолого-педагогічні вимоги до комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики в контексті підвищення якості освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип.31, Том IV (46): *Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ: Гнозис, 2013. С. 110-123.

28. Гриб'юк О.О. Проектно-дослідницька діяльність в процесі навчання математики учнів загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова., 2017. №19(26), 2017. С. 90 – 98.

29. Гриб'юк О.О. Педагогічне проектування комп'ютерно орієнтованого середовища навчання дисциплін природничо-математичного циклу. *Наукові записки*. Випуск 7. *Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Частина 3. Кіровоград.: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 38 – 50.

30. Hrybiuk Olena. European potential for the development of pedagogical and psychological science : Collective monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2021. 436 p.

31. Pollet E., Schnell T. Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *J. Happiness Stud.* 18, 2017. Pp. 1459–1484. doi: 10.1007/s10902-016-9783-4.

References:

1. Druzhinin V.N. (2000). Metaforicheskie modeli intellekta [Metaphorical models of intelligence]. *Tvorchestvo v iskusstve – iskusstvo tvorchestva [Creativity in art – the art of creativity]*. M. Pp. 171-185 [in Russian].
2. Druzhinin V.N. (1996). *Psihodiagnostika obshih sposobnostej [Psychodiagnosics of general abilities]*. M.: Akademiya [in Russian].
3. Druzhinin V.N. (2001). *Kognitivnye sposobnosti: struktura, diagnostika razvitiya [Cognitive abilities: structure, diagnostics of development]*. M.: SPb [in Russian].
4. Holodnaya M.A. (1997). Intellektualnaya odarennost kak proyavlenie osobennostej organizacii individualnogo mentalnogo opyta [Intellectual giftedness as a manifestation of the peculiarities of the organization of individual mental experience]. *Osnovnye sovremennye koncepcii tvorchestva i odarennosti [Basic modern concepts of creativity and giftedness]*. Pod red. D.B. Bogoyavlenskoy. M. S. 295-314 [in Russian].
5. Smulson M.L. (2003). *Psihologiya rozvitku intelektu [Psychology of intelligence development]*. K.: Nora-druk [in Ukrainian].
6. Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: mit 242 Tabellen. [Statistics for human and social scientists: with 242 tables]*. Heidelberg: Springer; Spearman. [in German].
7. Wirthwein, L., and Rost, D. H. (2011). *Giftedness and subjective well-being: a study with adults. Learn. Individ. Dif.* 21. Pp. 1823–1186. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.001 [in English].
8. Preckel, F., and Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten [Giftedness. A textbook on fundamentals, diagnostics and funding opportunities]*. Göttingen: Hogrefe [in German].
9. Hrybiuk O. (2020). Doslidzhennia rozvytku intelektu: Osoblyvosti doslidnytskoho navchannia uchniv z riznymi rivniamy rozvytku intelektu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy ta Polshchi [Research of intelligence development: features of research training of students with different levels of intelligence development in institutions of general secondary education in Ukraine and Poland]. *Технології розвитку інтелекту [Technologies for Developing Intelligence]*. Том 4, №3(28). DOI: <http://doi.org/10.31108/3.2020.4.3.4> [in Ukrainian].
10. Coleman, L. J. (2012). Lived experience, mixed messages, and stigma. *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts and Talents*, eds T. L. Crosscapesnm, and J. R. Crosscapesnm, Waco, TX: Prufrock Press. Pp. 371–392 [in English].
11. Mofield, E. L., and Parker Peters, M. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child. Q.* 62. Pp. 327–349. doi: 10.1097/NCC.0000000000000526 [in English].
12. Hrybiuk O.O. (2019). *Doslidnytske navchannia uchniv predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsykladu z vykorystanniam kompiuterno oriientovanykh metodychnykh system [Research Studying of Students of the Subjects of the Natural and Mathematical Cycle Using Computer-Oriented Methodological Systems]: monohrafiia*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
13. Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annu. Rev. Psychol.* 52. Pp. 141–166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141 [in English].
14. Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking Research Reveals How to Embrace the Hidden Strength of Positive Emotions, Overcome Negativity, and Thrive*. New York, NY: Crown Publishers/Random House [in English].
15. Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., and Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: a time-sequential framework of subjective well-being. *Happiness Stud.* 6. Pp. 261–300. doi: 10.1007/s10902-005-7226-7228 [in English].
16. Hrybiuk O.O. (2017). The phenomenon of social networks: the paradox of dependence and variability modeling. *Intercultural Communication*. Volume 1/2. 2017, Józefów– Warszawa. Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie. Pp. 123-143. ISSN – 2451-0998. E-ISSN 2543-7461 [in English].

17. Hrybiuk O.O. (2014). Vplyv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na psykhofiziologichnyi rozvytok molodoho pokolinnia []. "Science", the European Association of pedagogues and psychologists. *International scientific-practical conference of teachers and psychologists "Science of future": materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress*. Prague (Czech Republic). Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists "Science", Prague, Vol.1. S. 190-207 [in Ukrainian].

18. Jung K.G.(2010). *Psychology of the unconscious*. M.: Kogito-Center. 352 p. [in Russian].

19. Hrybiuk O. (2019). Improvement of the Educational Process by the Creation of Centers for Intellectual Development and Scientific and Technical Creativity. In: Hamrol A., Kujawińska A., Barraza M. (eds) *Advances in Manufacturing II. MANUFACTURING 2019. Lecture Notes in Mechanical Engineering*. Pp. 370-382. Springer, Cham Online ISBN978-3-030-18789-7 [in English].

20. Hrybiuk O.O. (2020). The Variativ Model for Research Training for Math Students using Computer-oriented Methodical System. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol 77. No 3. Pp. 39-65 [in Ukrainian].

21. Hrybiuk O. (2019). Problems of expert evaluation in terms of the use of variative models of a computer-oriented learning environment of mathematical and natural science disciplines in schools, [w:] *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie, Zeszyt Nr 79*, Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej (WPP). S. 101-119 [in English].

22. Hrybiuk O.O. (2016). Perspektyvy vprovadzhennia variatyvnykh modelei kompiuterno oriietovanoho seredovyscha navchannia predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsykladu u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Prospects of Introduction of Variational Models of Computer-Oriented Environment for Teaching Subjects of the Natural and Mathematical Cycle in Secondary Schools of Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Seriiia pedahohichna [Collection of scientific works of Ivan Ogienko Kamianets-Podilsky National University. Pedagogical series] / redkol.: P.S. Atamanchuk. Vypusk 22: Dydaktychni mekhanizmy diievoho formuvannia kompetentnisnykh yakostei maibutnikh fakhivtsiv fizyko-tekhnolohichnykh spetsialnostei*. Pp. 184-190. Kamianets-Podilskiy: Kamianets-Podilskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka [in Ukrainian].

23. Hrybiuk O.O. (2015). Kohnityvna teoriia kompiuterno oriietovanoi systemy navchannia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin ta vzaiemozviazky verbalnoi i vizualnoi komponent [Cognitive Theory of the computer-oriented system of teaching natural and mathematical disciplines and the interrelationships of verbal and visual components]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» [Humanitarian Bulletin of the state higher educational institution "Pereiaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda"]*. Dodatok 1 do Vyp.36, Tom IV (64): Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». Kyiv: Hnozys. Pp. 158-175 [in Ukrainian].

24. Hrybiuk O.O. (2013). Virtualne osvitnie seredovyshe yak innovatsiinyi resurs dlia navchannia i doslidnytskoi diialnosti studentiv [Virtual educational environment as an innovative resource for teaching and research activities of students]. *Mizhnarodna naukovo-praktychna Internet-konferentsiia «Virtualnyi osvitnii prostir: psykhologichni problemy» [International scientific and practical Internet Conference "Virtual educational space: psychological problems"]*. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Access mode: http://www.psytir.org.ua/Tezy/2013_05/2013_05_20.htm [in Ukrainian].

25. Mashbits E.I. (1988). *Psychological and pedagogical problems of computerization of education*. M.: Pedagogy. 192 s. [in Russian].

26. Hrybiuk O. (2021). Experience in Implementing Computer-Oriented Methodological Systems of Natural Science and Mathematics Research Learning in Ukrainian Educational Institutions. *Innovations in Mechatronics Engineering*. Pp 55-68. ISBN 978-3-030-79167-4 [in English].

27. Hrybiuk O.O. (2013). Psykholoho-pedahohichni vymohy do kompiuterno-orientovanykh system navchannia matematyky v konteksti pidvyshchennia yakosti osvity [Psychological and pedagogical requirements for computer-oriented systems of teaching mathematics in the context of improving the quality of Education]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody"* [Humanitarian Bulletin of the state higher educational institution "Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda"]. Dodatok 1 do Vyp.31, Tom IV (46): Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». Kyiv: Hnozys. Pp. 110-123 [in Ukrainian].

28. Hrybiuk O.O. (2017). Proektno-doslidnytska diialnist v protsesi navchannia matematyky uchniv zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Design and research activity in the process of teaching mathematics to students of a general educational institution]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 2. Kompiuterno-orientovani systemy navchannia: Zb. nauk. prats* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 2. computer-oriented training systems: sat. scientific works]. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova., №19(26). Pp. 90–98 [in Ukrainian].

29. Hrybiuk O.O. (2015). Pedahohichne proektuvannia kompiuterno oriietovanoho seredovyshcha navchannia dystsyplin pryrodnycho-matematychnoho tsykladu [Pedagogical design of a computer-oriented learning environment for natural and mathematical disciplines]. *Naukovi zapysky. Vypusk 7. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity* [Scientific notes. Issue 7. Series: Problems of methods of physical, mathematical and technological education]. Chastyna 3. Kirovohrad.: RVV KDPU im. V.Vynnychenka. Pp. 38–50 [in Ukrainian].

30. Hrybiuk Olena. (2021). European potential for the development of pedagogical and psychological science: Collective monograph. Riga, Latvia: "Baltija Publishing". 436 p. [in English].

31. Pollet E., Schnell T. (2017). Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *J. Happiness Stud.* 18. Pp. 1459–1484. doi: 10.1007/s10902-016-9783-4 [in English].

УДК 376.011.3-051:373.04-056.2/.3

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-205-217](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-205-217)

Гринців Мар'яна Василівна кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, тел.: (097) 752-74-23, e-mail: linaandtima123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5790-2759>

Логвиненко Тетяна Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, тел.: (097) 921-50-88, e-mail: tetyana_social@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-4416-216X>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті висвітлюються основні підходи до команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Аналізуються сучасні дослідження, які засвідчують зростання наукового інтересу до створення команди психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної середньої освіти. Узагальнюючи наукові уявлення про організацію діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, описуються умови для успішної соціальної інтеграції та інклюзії дітей з особливими потребами. Розглядаються компоненти команди супроводу, що застосовуються до дітей з особливими освітніми потребами.

Вказується, що саме важливим етапом є створення індивідуальної програми розвитку, яка сприяє успішній адаптації та соціальній інтеграції дітей з обмеженими можливостями. Характеризується сучасний практичний стан інклюзивної освіти, який виявив, що в закладах загальної середньої освіти необхідною є підготовка спеціалістів закладів освіти, які володіли б універсальними знаннями і навичками супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Розкриті ключові аспекти проблеми, що посилюються наявністю суперечностей між вимогами, що висуваються сьогоднішнім та відсутністю можливостей для дітей з особливими освітніми потребами.

Проаналізовано ставлення педагогів в закладах загальної середньої освіти до навчання дітей з особливими освітніми потребами завдяки проведеному анкетуванню. Встановлено, що переважна більшість педагогів позитивно ставляться до навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах

освіти, які враховують особистий потенціал дитини, освітню та соціальну інфраструктуру і розв'язують завдання, спрямовані на соціалізацію дитини з особливими освітніми потребам, що і сприяє успішній адаптації цієї категорії в освітньому середовищі.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, команда психолого-педагогічного супроводу, індивідуальна програма розвитку, «індивідуальний навчальний план».

Hryntsiv Maryana Vasylivna Candidate of Psychological Sciences, Lecturer, Department of Social Pedagogy and Correctional Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24 Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100, тел.: 0977527423, e-mail: linaandtima123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5790-2759>

Lohvynenko Tetiana Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Ivana Franka St., 24, Drohobych, 82100, tel.: (097) 921-50-88, e-mail: tetyana_social@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-4416-216X>

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF THE ACTIVITY OF THE TEAM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The article highlights the main approaches to the team of psychological and pedagogical support of children with special educational needs. Modern research is analyzed, which testifies to the growth of scientific interest in creating a team of psychological and pedagogical support in general secondary education institutions. Summarizing scientific ideas about the organization of the team of psychological and pedagogical support, describes the conditions for successful social integration and inclusion of children with special needs. The components of the support team that apply to children with special educational needs are considered.

It is pointed out that the most important stage is the creation of an individual development program that promotes the successful adaptation and social integration of children with disabilities. It characterizes the current practical state of inclusive education, which found that in general secondary education it is necessary to train specialists of educational institutions who would have universal knowledge and skills to support children with special educational needs in an inclusive environment. The key aspects of the problem are revealed, which are exacerbated by the contradictions between the requirements of the present and the lack of opportunities for children with special educational needs.

The attitude of teachers in general secondary education institutions to the

education of children with special educational needs due to the survey is analyzed. It was found that the vast majority of educators have a positive attitude to the education of children with special educational needs in educational institutions that take into account the child's personal potential, educational and social infrastructure and solve problems aimed at socializing a child with special educational needs. categories in the educational environment.

Keywords: children with special educational needs, team of psychological and pedagogical support, individual development program, «individual curriculum».

Постановка проблеми. У світі, що змінюється, зазнають зміни всі сфери нашої життєдіяльності, не став винятком і сучасний освітній простір. Нова освітня політика, пріоритетом якої є якість освіти, призвела до розуміння того, що необхідні нові підходи в організації та управлінні освітнім процесом. У зв'язку з цим у педагогічній громадськості виникає питання про діяльність команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Діти з особливими освітніми потребами – це категорія дітей, які мають різні порушення у психофізичному розвитку, підтвержені членами команди психолого-педагогічного супроводу, які перешкоджають здобуттю освіти, внаслідок чого потрібне створення для даної категорії дітей особливих освітніх умов. Об'єктивна необхідність організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу викликана особливими освітніми потребами даної категорії дітей. Осмислення цих потреб є основою зміни освітніх пріоритетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Довгий час існувала парадигма формування знань, умінь та навичок, на сьогоднішній день акцент зміщується у бік виховання та забезпечення процесів найбільш успішної соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство. Ці та інші проблеми, знайшли своє відображення в дослідження Боднар О.С., Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Дікова-Фаворська О.М., Здрагат С. Г., та ін.

Дослідники відзначають, що шкільний вік – це сензитивний період у розвитку людини. Саме у цьому віці формуються індивідуально-психологічні особливості, створюються причини формування соціально-особистісних аспектів. Виходячи з цього логічно зробити висновок, що шкільний вік є найсприятливішим для компенсації порушень у розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Найбільш успішно завдання компенсації, адаптації, розвитку, освіти та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами вирішує система діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, що організується в закладах загальної середньої освіти. Пріоритетним завданням у цьому контексті буде організація необхідних науково-педагогічних засад для забезпечення діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, а також координація взаємодії всіх профільних фахівців, які реалізують завдання команди психолого-педагогічного супроводу.

Мета статті – дослідження особливостей організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. В даний час проявляється тенденція збільшення числа дітей з особливими освітніми потребами. Про це свідчать численні статистичні дані. Звідси випливає, що світова педагогічна спільнота змушена розробляти різні практико-орієнтовані концепції освіти та подальшої соціалізації дітей з різними видами порушень.

Теоретико-методологічні основи виховання, навчання дітей з особливими освітніми потребами розроблялися вченими як і нашої країні, так і закордоном. Слід зазначити, що в кожній концепції окрема увага приділялася діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, вважаючи її однією із найважливіших елементів освітнього процесу. Команда психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами має особливу специфіку та якісно відрізняється від супроводу їх однолітків з нормотиповим розвитком.

Узагальнюючи наукові уявлення про організацію діяльності команди психолого-педагогічного супроводу можна сказати, що вона заснована не тільки на системі корекційно-розвивальної роботи, що проводиться фахівцями згідно з рекомендаціями, але особлива культура підтримки та допомоги в вирішенні завдань розвитку, вихованні, навчанні та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Також до описаних вище завдань додається адаптаційний напрям у організації команди психолого-педагогічного супроводу, якому приділяється велика увага у контексті супроводу дітей з особливими освітніми потребами, так як адаптаційні механізми дітей з особливими потребами сформовані на низькому рівні, тому логічно припустити, що адаптація даної категорії вихованців – це одна з пріоритетних задач команди супроводу.

Колектив дослідників, які займаються вивченням системи освіти дітей з особливими освітніми потребами розглядають команду психолого-педагогічного супроводу досліджуваної категорії дітей з особливими потребами у контексті гуманістичної парадигми. Дослідники вважають, що з цього погляду команду психолого-педагогічного супроводу слід розуміти як захист прав дитини на розвиток та освіту, які законодавчо закріплені у нормативно-правових документах на різних рівнях. Автори підкреслюють, що акцент команди психолого-педагогічного супроводу має бути зміщений у бік збереження «позитивного здоров'я» дітей з обмеженими можливостями, так як вони неухильно порушується під впливом таких факторів, як: навчальні навантаження, внаслідок помилково поставлених цілей та завдань у освітніх програмах, відсутність урахування можливостей дітей при проектуванні освітнього середовища, емоційні навантаження та інше.

Діяльність команди психолого-педагогічного супроводу на думку дослідників, має бути поширений на окрему дитину або групу дітей, які мають

низку особливих освітніх потреб та з усвідомленням цих положень, має бути грамотно збудована система «дитина – освітнє середовище» [9].

Більш детально зупинимося на визначенні поняття «освітня середовище» у контексті команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Освітнє середовище - комплекс ресурсів середовища, які дозволяють забезпечити дитині всебічний розвиток та пізнавальну активність [1].

Стосовно дітей з особливими освітніми потребами освітнім середовищем, називатиметься «спеціальною організоване освітнє середовище, що моделюється безпосередньо спеціалістами (педагогами), що враховує весь спектр особливих освітніх потреб дітей, що реалізує завдання адаптації та соціалізації» [4, с.14].

Таким чином, одним з пріоритетних завдань фахівців психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є організація безбар'єрного, адаптивного, розвиваючого, особистісно-орієнтованого освітнього середовища, яке сприяє більш результативній інтеграції та соціалізації дитини з особливостями розвитку.

Щодо узагальненого поняття команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами - це «процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії дитини та дорослого – педагога, заснований на підтримці дитини у подоланні його індивідуальних особистісних труднощів, надання допомоги у пошуку оптимальних способів вирішення проблем, результатом якого є комплексний розвиток особистості, підвищення результативності у навчанні та формуванні характеристик самостійності та відповідальності».

На думку ряду фахівців метою команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є «безперервна підтримка суб'єктами супроводу ситуації між реальними можливостями дитини та обсягом, динамічними показниками освітніх впливів, з боку педагогів, батьків, інших суб'єктів освітнього процесу» [2].

Іншими словами автори закликають розробити таку організацію команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка б корелювала з його потенційними можливостями, при оптимальних освітніх навантаженнях, забезпечувала б взаємодію всіх суб'єктів супроводу, в результаті якої можна було здійснити максимально успішну соціалізацію.

Робота команди психолого-педагогічного супроводу побудована на взаємозв'язку всіх суб'єктів команди супроводу, сприяє його максимальній результативності, тому що тільки єдність всіх суб'єктів команди супроводу забезпечує оптимальне функціонування системи супроводу, спираючись на запит кожного із суб'єктів, знаходить конкретний зміст, забезпечуючи результативність команди супроводу.

Команда психолого-педагогічного супроводу є системою, яка утворює певну цілісність, єдність. До елементів системи команди супроводу відносять: цілі, завдання, зміст, форми, методи, засоби та інші складові частини,

визначальні рух до сукупного результату всієї системи, визначальні результати.

У психолого-педагогічній літературі виділяються такі компоненти команди супроводу, що застосовуються до дітей з особливими освітніми потребами: систематичний моніторинг динаміки розвитку; створення та забезпечення функціонування соціально-психологічних умов для розвитку особистості дитини; створення та забезпечення функціонування особливих освітніх умов, які сприяють успішності навчання, розвитку та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, з урахуванням її особливих освітніх потреб [8].

З опису компонентів впливають завдання фахівців команди психолого-педагогічне супроводу дитини з особливими освітніми потребами:

- 1) здійснення процедури діагностичного обстеження дитини з особливими освітніми потребами з метою виявлення особливостей розвитку;
- 2) надання сприяння в особистісному розвитку дітей із особливими освітніми потребами;
- 3) організація діяльності команди, спрямованої на навчання дитини моделям взаємодії з навколишнім світом;
- 4) здійснення консультаційної підтримки батьківського та педагогічному контингенту як суб'єктам команди психолого-педагогічного супроводу [5].

Завдання, поставлені перед суб'єктами команди супроводу, визначають їх напрями роботи (види діяльності) у контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами: діагностика; консультування; корекційна робота (індивідуальна та групова); психологічне освіта та освіта, спрямована на формування психологічної культури, психолого-педагогічна компетентність батьків, освітян, керівників закладів загальної середньої освіти, експертна оцінка освітніх програм, посібників, освітнього середовища, професійної діяльності спеціалістів закладів загальної середньої освіти, які здійснюють супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Кожен напрямок включається в єдиний процес команди супроводу, знаходячи свою специфіку, конкретне змістовне наповнення.

Наступним пунктом необхідно виділити сутнісні характеристики процесу команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що відбиває його специфіку.

Команда психолого-педагогічного супроводу має діяльну природу, оскільки дитина через призму діяльності входить у взаємодію з навколишнім світом, унаслідок чого спостерігається максимальний розвиток його індивідуальних здібностей.

Команда психолого-педагогічного супроводу має керований характер, за допомогою розробки певної траєкторії, у межах якою здійснюється процес команди супроводу.

Функціонування команди психолого-педагогічного супроводу

відбувається в умовах спеціально організованого середовища з урахуванням усіх можливостей та індивідуальних потреб дитини з особливими освітніми потребами.

Команда психолого-педагогічного супроводу характеризується безперервністю діяльності та здійсненням наступності на всіх його етапах.

У рамках команди психолого-педагогічного супроводу здійснюються моніторингові дослідження, на підставі яких розробляються, модернізуються освітні програми, перспективні плани, індивідуальні освітні програми та інші елементи організації команди, а також робляться висновки про результативність діяльності команди супроводу [3].

Діяльність команди психолого-педагогічного супроводу - це постійно діючий, об'єднаний спільними цілями, скоординований колектив спеціалістів, що реалізує психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної освітньої програми, а також що здійснює супровід усіх суб'єктів психолого-педагогічного супроводу [7, с. 24].

Склад команди психолого-педагогічного супроводу представлений наступними спеціалістами: директор або заступник директора, учитель початкових класів (класний керівник), асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, батьки або законні представники дитини з ООП, асистент дитини, медичний працівник закладу освіти.

До завдань команди психолого-педагогічного супроводу відноситься: визначення тактики та технологій, які будуть реалізовані в корекційно-розвивальній роботі фахівців; безпосереднє провадження професійної діяльності, спрямованої на розвиток, корекцію, адаптацію та соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами; проведення діагностики, що відображає динаміку розвитку дитини.

Діяльність команди всіх суб'єктів психолого-педагогічного супроводу, що, призводить до ефективного управління та реалізації принципу демократизації в освітній організації. Така структурна освіта як команда психолого-педагогічного супроводу дозволяє цілісно поглянути на дитину та об'єднати різнопрофільних спеціалістів закладів загальної середньої освіти.

Наступним компонентом є забезпечення спеціальних засобів навчання, до яких належить: організація соціально-побутових умов з урахуванням конкретних потреб дитини з особливими освітніми потребами; адаптивне освітнє середовище для окремих категорій дітей з особливими освітніми потребами (особливі технічні засоби для дітей з порушенням опорно-рухового апарату, слуху, зору): звукопідсилювальна апаратура, аудіометрія, тифлоапарати, прилади зі звуковою та тактильною сигналізацією, збільшувальні прилади та інше); розвиваюче предметно-просторове середовище в приміщеннях для занять та кабінетах фахівців (сенсорні куточки та кімнати, схеми та алгоритми дій, об'ємні моделі, створення тематичних центрів, що розвивають посібники, куточки розвитку моторних функцій).

Фахівці, які здійснюють свою професійну діяльність у сфері виховання та

навчання дітей з особливими освітніми потребами повинні володіти наступними компетенціями:

- комунікативна (вимагає від педагога знання основних норм спілкування, організація ефективного спілкування з усіма учасниками команди психолого-педагогічного супроводу, гнучкість у спілкуванні з дітьми, колегами та батьками);

- діагностична (володіння апаратом діагностичних методик, вміння професійно застосовувати їх у відповідних умовах, мати навички якісно-кількісного аналізу результатів, а також мати вміння подання результатів у різних формах);

- прогностична (здатність педагога передбачати результат тих педагогічних методів, способів та форм впливу, якими він користується у своїй професійній діяльності);

- когнітивна (знання вітчизняних та зарубіжних педагогічних) теорій, знання основних закономірностей розвитку в онтогенезі, знання основних форм дизонтогенезу, та визначальних його причин, вміння визначати відповідність дитини нормативним показникам);

- конструктивна (уміння ставити мету, визначати завдання, вміння планувати свою освітню діяльність);

- корекційна (знання та застосування різних корекційних методик);

- технологічна (володіння основними педагогічними технологіями);

- організаційна (здатність організації педагогічної діяльності, творчий підхід, уміння варіювати та коригувати цілі та завдання корекційно-розвивальної діяльності в процесі розвитку дитини, для координації та кореляції освітнього процесу з актуальним розвитком дитини, спираючись на зону найближчого розвитку);

- дослідницька (знання основ дослідницької діяльності, узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду, формулювання висновків, подання їх у різних формах);

- нормативна (знання основних законодавчих актів, щодо своєї професійної діяльності, вміння вести документацію педагога, застосування аналітичних здібностей);

- аксіологічна (гуманістична спрямованість педагога, розвинені емпатичні характеристики особистості, педагогічна інтуїція, рефлексія, орієнтованість на самовдосконалення, ерудованість) [6].

Команда психолого-педагогічного супроводу обстежує дитину та за результатами діагностики видає висновок, якому прописані спеціальні освітні умови, які необхідно створити конкретній дитині, виходячи з її індивідуальних психофізіологічних особливостей. Кожен фахівець діагностує дитину за допомогою спеціальних діагностичних методик. Інструментарій для обстеження фахівець вибирає самостійно, виходячи з рекомендацій, прописаних дитині. Саме результати команди фахівців дозволяють розробити індивідуальну програму розвитку дитини, з урахуванням її психофізіологічних

особливостей. Тільки на підставі результатів діагностики всіх членів команди розробляється такий документ як індивідуальна освітня програма.

Важливим етапом команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є їхнє діагностичне обстеження, яке показує прямий зв'язок діагностики з індивідуальною освітньою програмою.

Індивідуальна програма розвитку служить для побудови освітнього процесу з погляду індивідуального та диференціальних підходів. Вище зазначені підходи враховують індивідуальні специфічні особливості дітей із особливими освітніми потребами.

Головна мета складання індивідуальної програми розвитку - визначення змісту корекційно-розвивальної роботи з дитиною, спрямованої на корекцію та подальший розвиток вищих психічних функцій; становлення всіх видів дитячої діяльності. При цьому розробниками індивідуальної програми розвитку враховується актуальний рівень розвитку дитини та зона його найближчого розвитку. Індивідуальна освітня програма є комплексом взаємопов'язаних напрямків роботи з вихованцем та його батьками (законними представниками). Він має чітку структуру та оформляється у вигляді документа.

Основним в індивідуальній програмі є методи, форми, цілі, завдання, підходи, планування корекційно-розвивальної роботи з конкретною дитиною з особливими освітніми потребами, та є засобом її реалізації. За ефективної організації команди психолого-педагогічного супроводу, проведення діагностики, розробки для кожного, хто супроводжується з особливими освітніми потребами індивідуальної освітньої програми, яка є засобом реалізації цільових орієнтирів, результату буде досягнуто.

Результатом психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти є забезпечення позитивної динаміки, максимальної (на скільки це можливо в рамках порушення) корекції, компенсації порушень у розвитку, що сприяє, повному чи частковому подолання труднощів у освоєнні цільових орієнтирів і як наслідок, соціалізації дітей із особливими освітніми потребами.

Наголосимо, що метою організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти є організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що передбачає комплексну взаємодію всіх суб'єктів супроводу, спрямована на підвищення рівня психофізичного розвитку дитини (інтелектуального, емоційного, соціального).

Однією із завдань емпіричного дослідження була оцінка знання та практичною складовою у профілі компетенцій педагогів у вихованні та навчанні дітей з обмеженими можливостями. Для дослідження цих параметрів було використано метод анкетування. Для цього дослідження була застосована анкета для опитування педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. В анкетуванні взяло участь 31 педагог закладу загальної середньої освіти.

Інтерпретація результатів анкетування.

100% педагогів володіє знаннями про різні освітні траєкторіях дітей із особливими освітніми потребами. Пріоритетним напрямком у роботі педагога з дітьми з особливими освітніми потребами є: найбільше 58% педагоги виділили соціалізацію дитини, 25% встановили пріоритетним завданням корекцію порушень у розвитку, 10% вважають, що найважливішим завданням є підтримка розвитку дитини з особливими освітніми потребами, лише 7% педагогів вважають, що освоєння програми максимально необхідне завдання команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Наступне питання стосувалося готовності педагогів навчати дітей з особливими освітніми потребами у своєму класі. 55% педагогів оцінюють свою готовність до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у 5 балів із 10, що вказує на середній рівень готовності, що прагне низького, що у свою чергу говорить про проблемах, які є у більшості педагогічного колективу питаннях виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами. 26% педагогів оцінюють свою готовність на вищий рівень 7 балів із 10, що є більш сприятливим показником. Лише 6% опитаних повністю готові здійснювати освітній процес разом із дитиною особливими освітніми потребами у складі групи. 13% педагогів різко висловилися проти виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами у своєму класі спільно з здоровими однолітками. І, як наслідок, 30% опитаних готові брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами.

Також, до структури анкетування було включено питання, спрямоване на самооцінку педагогами своїх знань про виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами. Тільки 16% педагогів оцінюють свої знання на високий рівень, 39% педагогів вважає низьким свій рівень знань щодо виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами. Більшість педагогів оцінюють рівень своїх знань про виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами як середній.

Таким чином, після кількісної обробки анкетних даних можна проаналізувати дані, виділивши плюси та мінуси:

Плюси:

- педагоги володіють знаннями про різні освітні траєкторіях дітей з особливими освітніми потребами;
- більшість педагогів орієнтовані на соціалізацію дитину з особливими освітніми потребами. Ці дані дозволяють зробити висновок, що контингент педагогів більш орієнтований на організацію гри як провідної діяльності віку, що є інструментом для засвоєння соціальних норм, а також формуванню культурно-гігієнічних навичок та інших соціально схвалюваних умінь, що дозволить дитині успішніше адаптуватися в суспільстві однолітків, що нормально розвиваються. По суті, це і є пріоритетним завданням педагога, безпосередньою корекцією мають займатися представники команди психолого-

педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти, тобто ті фахівці, які мають спеціальну освіту та корекція порушень у розвитку є їх прямим обов'язком;

- більшість педагогів знають методи адаптації матеріалу, що свідчить про те, що педагоги знають та можуть застосовувати методи адаптації практично.

- педагоги виявляють готовність вчитися та підвищувати свою кваліфікацію у більшому часовому обсязі та вказують на необхідне зміст курсу, що свідчить про те, що педагоги потребують знання, а отже, є передумови впровадження корекційних технологій на практиці;

- більшість опитаних розуміють основні засади виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами .

Мінуси:

- в повному обсязі педагоги розуміють значення адаптації програм;

- більшість педагогів не орієнтовані на корекцію порушених функцій у дітей із особливими освітніми потребами;

- готовність педагогів до прийняття у своїй групі дитини з особливими освітніми потребами оцінюється як середня, принаймні, тобто більше прагне до низькою;

- педагоги не готові брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Щодо дітей з особливими освітніми потребами до школи, то 100% педагогів рекомендують продовжити навчання в закладі загальної середньої освіти.

Висновки. На основі даних, отриманих у ході емпіричного дослідження можна зробити таке узагальнення:

Розробленість адаптованих індивідуальних програм розвитку оцінюється як висока, відповідає методичним рекомендаціям команди психолого-педагогічного супроводу. Індивідуальна програма розвитку враховує психофізіологічні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами кожної із представлених категорій дітей. А також містить необхідні структурні компоненти, розкриті професійно та грамотно, виходячи з принципів науковості.

На високому рівні реалізовано роботу команди психолого-педагогічного супроводу у питаннях ведення документації, діагностичного функціоналу та корекції порушень.

Спостерігається позитивна динаміка у проведенні просвітницької діяльності педагогів та батьків (законних представників) дитини.

Підвищився відсоток педагогів, які вважають пріоритетним завданням у навчанні та вихованні дитини з особливими освітніми потребами підтримку її здібностей, розвиток зон актуального та найближчого розвитку, через збережені функції та наявні можливості та повноваження.

Збільшилась кількість педагогів (з 48% до 65%), які повністю розуміють значення адаптації програм, їх змістовне наповнення та цільові орієнтири.

Знижується відсоток (з 13% до 2%) педагогів, які не готові прийняти дитину з особливими освітніми потребами та цінності інклюзивної освіти;

Спостерігається позитивна тенденція у наданні методичної, консультативної та просвітницької допомоги педагогам закладі загальної середньої освіти, що зазначають понад 50% опитаних.

Збільшується відсоток педагогів, які знайомі та застосовують на практиці методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, але при цьому варто відзначити, що знана складова дійсно зростає, але педагоги все ще в обмеженій кількості застосовують технології, які були представлені ним на курсах підвищення кваліфікації, що свідчить про те, що це є проблемою, яка потребує більше ретельного аналізу та прийняття відповідних управлінських рішень.

Критерій збільшення охоплення дітей командою психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти реалізується на достатньому рівні.

Література:

1. Боднар О.С. Організаційно-педагогічні засади експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загально-освітніх шкіл : дис. ... канд. пед. наук / О.С. Боднар. – К. : Ун-т менеджменту освіти АПН України, 2008. – 18 с.

2. Вознюк О. В., Вознюк О. М. Основні аспекти професійно-психологічної готовності педагога до праці в інклюзивному середовищі закладів загальної освіти // Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Коломия, 30 листопада 2018 р.) / за заг. ред. Поясик О. І., Петрів О. П., Лаппо В. В. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 101–108.

3. Дікова-Фаворська О.М. Актуальні проблеми соціальної інтеграції осіб з особливими потребами / О.М. Дікова-Фаворська // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – 2005. – № 652. – С. 151–155.

4. Ервін Е. Підготовка вчителів та вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах / Е. Ервін, Д. Кугельмас. – К. : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000.

5. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василяшко І. П. Під заг. ред. Шинкаренко В. І. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2013. 96 с.

6. Інклюзія в освіті: повсякденні практики та процедура оцінювання: монографія / О. М. Дікова-Фаворська, С. Г. Здрагат. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 416 с.

7. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : моногр. / А.А. Колупаєва. – К. : Самміт-книга, 2003. – 272 с.

8. Колупаєва А.А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда та ін. ; [за заг. ред. Л.І. Даниленко]. – К., 2007. – 128 с.

9. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. К. : Педагогічна думка, 2007. 458 с.

References:

1. Bodnar, O.S. (2008). Organizacijno-pedagogichni zasadi ekspertnogo ocinjuvannja navchal'no-vihovnoї dij'al'nosti zagal'no-osvitnih shkil [Organizational and pedagogical principles of expert evaluation of educational activities of secondary schools]. *Candidate's thesis*. – K. : Un-t menedzhmentu osviti APN Ukraїni [in Ukrainian].

2. Voznjuk, O. V., Voznjuk, O. M. (2018). Osnovni aspekti profesijno-psihologichnoi gotovnosti pedagoga do praci v inkluzivnomu seredovishhi zakladiv zagal'noi osviti [The main aspects of professional and psychological readiness of teachers to work in an inclusive environment of general education institutions]. *Aktual'ni problemi pedagogiki pochatkovoï shkoli v konteksti osvith'oï reformi - Actual problems of primary school pedagogy in the context of educational reform*, 101–108 [in Ukrainian].
3. Dikova-Favors'ka, O.M. (2005). Aktual'ni problemi social'noi integracii osib z osoblivimi potrebami [Actual problems of social integration of persons with special needs]. *Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu im. V.N. Karazina. Serija: Sociologichni doslidzhennja suchasnogo suspil'stva: metodologija, teorija, metodi – Bulletin of Kharkiv National University. V.N. Karazina. Series: Sociological research of modern society: methodology, theory, methods*, 652, 151–155 [in Ukrainian].
4. Ervin, E. (2000). *Pidgotovka vчителiv ta vihovateliv do roboti v inkluzivnih klasah ta grupah [Preparation of teachers and educators to work in inclusive classes and groups]*. К. : Vseukraïns'kij fond «Krok za krokom» [in Ukrainian].
5. Shinkarenko, V. I. (2013). *Indeks inkluzii: zagal'noosvitnij navchal'nij zaklad [Index of inclusion: general educational institution]*. К.: TOV Vidavnichij dim «Plejadi» [in Ukrainian].
6. Dikova-Favors'ka, O.M., Zdragat, S. G. (2016). *Inkluzija v osviti: povsjakdenni praktiki ta procedura ocinjuvannja [Inclusion in education: everyday practice and evaluation procedure]*. К.: Vid-vo NPU im. M. P. Dragomanova [in Ukrainian].
7. Kolupaeva, A.A. (2003). *Inkluzivna osvita: realii ta perspektivi [Inclusive education: realities and prospects]*. К. : Sammit-kniga [in Ukrainian].
8. Kolupaeva, A.A. (2007). *Inkluzivna shkola: osoblivosti organizacii ta upravlinnja [Inclusive school: features of organization and management: teaching method. way]*. – К. [in Ukrainian].
9. Kolupaeva, A. A. (2007). *Pedagogichni osnovi integruvannja shkoljariv z osoblivostjami psihofizichnogo rozvitku v zagal'noosvitni navchal'ni zakladi [Pedagogical foundations of integration of students with features of psychophysical development in secondary schools]*. К. : Pedagogichna dumka [in Ukrainian].

УДК – 78.01

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-218-227](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-218-227)

Грінченко Тетяна Дмитрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького 32, м. Вінниця, 21000, тел.: (043) 227-93-92, e-mail: tatyana_grinchenko@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8084-6732>

НОВА ГЕНЕРАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ МУЗИКАНТІВ: ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ РОМАНА ЛОПАТИНСЬКОГО

Анотація. У статті розглядаються педагогічні принципи музиканта нової генерації України, Романа Лопатинського, ім'я якого як піаніста-виконавця широко відоме далеко за межами нашої країни. Він є переможцем престижних конкурсів, географія його виступів є надзвичайно об'ємною: з сольними концертами та в якості соліста з оркестром він виступав у престижних залах Японії, Сполучених штатів Америки, Франції, Австралії, Італії, Австрії та інших країнах світу. Як випускник Київської середньої спеціальної школи імені М.Лисенка, національної музичної академії імені П.Чайковського, Р.Лопатинський є носієм знань, традицій і музичного досвіду української національної фортепіанної школи, окрім того, велика кількість міжнародних конкурсів, фестивалів, майстеркласів, в яких він брав участь, навчання у закордонних закладах музичної освіти, викликають науковий інтерес до особистості Романа Лопатинського як педагога, до принципів, якими він керується у своїй викладацькій діяльності.

Нашу увагу привернули майстеркласи, які містяться в мережі інтернет і є доступними для широкого кола слухачів. Основна частина статті присвячена науковому обґрунтуванню педагогічних вказівок, викладенню принципових позицій щодо фортепіанного виконавства, продемонстрованих Р.Лопатинським у роботі зі студентами над наступними творами: Ф.Ліст Соната сі мінор, Ф.Шопен скерцо №3, Ф.Ліст Рапсодія №2, В.Моцарт Соната ля мінор №8 К.310. Відповідно до даних творів була окреслена тематика майстеркласів: «Робота над особливостями стилю в творах композиторів-романтиків» та «Розвиток творчих здібностей виконавців у процесі вивчення творів композиторів-класиків».

Сформована система педагогічних цінностей і принципів Р.Лопатинського, базується на педантизмі у ставленні до авторських текстів, зверненні особливої уваги на чіткість виконання ритмічних фігур, обов'язковому прояві індивідуальності виконавця, технологічному тяжінні до мінімалізму рухів, визнанні слухового контролю однією із головних якостей музиканта-виконавця.

Ключові слова: Роман Лопатинський, музична педагогіка, українська піаністична школа, система музично-педагогічних принципів, слуховий контроль, розуміння авторського тексту.

Hrinchenko Tetiana Dmitrievna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor in the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography of Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky, Ostroh St., 32, Vinnytsia, 21000, tel.: (043) 227-93-92, e-mail: tatyana_grinchenko@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8084-6732>

NEW GENERATION OF UKRAINIAN MUSICIANS: PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF LOPATINSKY'S ROMAN

Abstract. The article examines the pedagogical principles of the new generation of Ukraine musician, Roman Lopatinsky, whose name as a pianist-performer is widely known far beyond the borders of our country. He is the winner of prestigious competitions, the geography of his performances is extremely extensive: with solo concerts and as a soloist with an orchestra, he performed in prestigious halls in Japan, the United States of America, France, Australia, Italy, Austria and other countries of the world. As a graduate of the Kiev secondary special school named after M. Lysenko, the National Music Academy named after P. Tchaikovsky, R. Lopatinsky is a carrier of knowledge, traditions and musical experience of the Ukrainian National Piano School, in addition, a large number of international competitions, festivals, masterclasses in which he participated, training in foreign institutions of music education, cause scientific interest in the personality of Roman Lopatinsky as a teacher, to the principles that guide him in his teaching activities.

Our attention was drawn to the master classes that are available on the internet and are available to a wide range of listeners. The main part of the article is devoted to the scientific substantiation of pedagogical instructions, the presentation of fundamental positions on piano performance, demonstrated by R. Lopatinsky in his work with students on the following works: F. Liszt Sonata in B minor, F. Chopin Scherzo No. 3, F. Liszt Rhapsody No. 2, V. Mozart sonata in a minor No. 8 K. 310. In accordance with these works, the topics of the master classes were outlined: "work on the peculiarities of style in the works of Romantic composers" and "development of creative abilities of performers in the process of studying the works of classical composers".

The system of pedagogical values and principles of R. Lopatinsky is formed, it is based on pedantry in relation to the author's texts, paying special attention to the clarity of the performance of rhythmic figures, the obligatory manifestation of the performer's personality, the technological attraction to minimalism of movements, the recognition of auditory control as one of the main qualities of a musician-performer.

Keywords: Roman Lopatinsky, music pedagogy, Ukrainian piano school, system of musical and pedagogical principles, auditory control, understanding of the author's text.

Постановка проблеми. Ім'я українського піаніста Романа Лопатинського уже давно широко відоме далеко за межами нашої країни. Він активно пропагує класичну музику, виступає на різноманітних концертних майданчиках України та світу з сольними програмами, в якості соліста симфонічного оркестру, артиста камерного ансамблю, концертмейстера. Як випускник Київської середньої спеціальної школи імені М.Лисенка, національної музичної академії імені П.Чайковського, Р.Лопатинський є носієм знань, традицій і музичного досвіду української національної фортепіанної школи, окрім того, велика кількість міжнародних конкурсів, фестивалів, майстеркласів, в яких він брав участь, навчання у закордонних закладах музичної освіти, викликають науковий інтерес до особистості Романа Лопатинського як педагога, до принципів, якими він керується у своїй викладацькій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В репертуарі Р.Лопатинського твори усіх музичних напрямків та стилів. В його виконанні однаково переконливо звучить Й.С.Бах і П.Хіндеміт, С.Рахманінов і С.Прокоф'єв. Однак музикознавчих, музично-педагогічних та наукових досліджень творчості Р.Лопатинського нині поки що не існує, а тому джерелами нашого дослідження є численні інтерв'ю піаніста вітчизняним і закордонним мистецьким засобам масової інформації, його особисті промови перед концертами тощо. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговують майстеркласи, які Роман Ілліч проводить зі студентами фахових мистецьких коледжів та музичних академій.

Метою даної статті є знайомство з біографією та творчістю Романа Ілліча Лопатинського як одного із найяскравіших представників нової генерації українських класичних музикантів в галузі виконавства та педагогіки та спроба науково обґрунтувати систему його музично-педагогічних принципів.

Виклад основного матеріалу. Р.Лопатинський народився в 1993 році в сім'ї музикантів піаністів. Навчання на фортепіано розпочав з п'яти років у Київській середній спеціальній школі імені Миколи Лисенка в класі відомого педагога Ірини Баринової. Коло захоплень музикою в роки навчання у спеціалізованій школі не обмежувалось лише фортепіано: як згадує сам піаніст, у шостому класі деякий час він навчався грі на скрипці, впродовж чотирьох років грав на ударних інструментах у симфонічному оркестрі школи, захоплювався симфонічним диригуванням. Усі ці захоплення допомагали йому у розвитку визначеної генеральної лінії – піаністичної.

Національну музичну академію імені П.І.Чайковського закінчив по класу доцента Сергія Рябова. Свою фортепіанну освіту збагачував на численних майстеркласах, у спілкуванні з видатними музикантами сучасності. У віці

шістнадцяти років, завдяки своїй обдарованості, був зарахований до Академії Internazionale di Imola «Incontri con il Maestro» Італія в клас професора Бориса Петрушанського. З дитинства був стипендіатом таких фондів як «Приятелі дітей» (2005—2008), Благодійний фонд Швейцарії (2008), Благодійний фонд Влади Прокаєвої «Обдаровані діти - майбутнє України» (2009, 2010), Президентського фонду Л.Кучми «Україна». З 2017 року отримує грантову підтримку від фонду VERE MUSIC FUND та бере участь у спеціальних проектах фонду.

Географія виступів Р.Лопатинського є досить об'ємною: з сольними концертами та в якості соліста з оркестром він виступав у престижних залах Японії, Сполучених штатів Америки, Франції, Австралії, Італії, Австрії та багатьох інших країн світу. Брав участь у знакових міжнародних фестивалях «MITO» (Турін, Мілан), «Newport Festival» (Нью-Порт, США), концерт - лекція в Sorbonne Université (Париж), «Лики сучасного піанізму» (Санкт-Петербург), «The next Generation Festival» (Бад-Пагац, Швейцарія), «The Festival Heidelberger Frühling» (Німеччина), «Animato» (Париж), «Гогольфест» (Київ), «LvivMozArt» (Львів), «Bouquet Kyiv Stage» (Київ), виступав з такими відомими диригентами, як Міхаель Зандерлінг, Франческо Омаззіні, Марко Боні, Такасекі Кен, Тао Фан, Теодор Кучар, Ніколя Краузе, Володимир Сіренко. «Я активно просуваю у своєму житті дві лінії: як соліст-піаніст, який грає сольні програми, виступає з оркестром, їздить на конкурси, збирає великі зали на фестивалях. І друга лінія – це камерний ансамбль, який ми створили з моїми колегами, – Nota Vene chamber group» - так про себе говорить Р.Лопатинський в інтерв'ю вітчизняним засобам масової інформації [1]. Сьогодні Р.Лопатинський також є учасником відомого українського колективу Лятошинський Тріо. Свою педагогічну діяльність доповнює проведенням майстеркласів з молодими талановитими піаністами України та світу. Одним із завдань нашої статті є здійснення характеристики принципів та методів музичної педагогіки, які Р.Лопатинський застосовує у своїй педагогічній діяльності, що дозволить дослідити успадковані ним провідні засади української піаністичної школи та методи навчання викладачів світового рівня, з якими йому довелося співпрацювати.

В рамках творчої зустрічі у філармонії м.Суми відбулись майстер-класи Р.Лопатинського для студентів та викладачів відділу спеціального та загального фортепіано коледжу, викладачів мистецьких навчальних закладів області на теми: «Робота над особливостями стилю в творах композиторів-романтиків» та «Розвиток творчих здібностей виконавців у процесі вивчення творів композиторів-класиків»[2]. Слід відмітити достатньо високий виконавський рівень студентів, з якими проводився майстерклас: у першому розділі, в якому звучала музика доби романтизму, робота велась над Сонатою сі мінор Ф.Ліста, Скерцо №3 Ф.Шопена, Другою рапсодією Ф.Ліста.

Вже з перших тактів Сонати Ф.Ліста Р.Лопатинський звернув увагу учня на необхідність педантичного дотримання авторського тексту і чіткого

виконання ритмічних фігур (наприклад, виконання пунктирного ритму має відбуватися без тяжіння до скорочення короткої ноти), довгі ноти пропонувалося заповнювати дрібною пульсацією. На його думку, вступ характеризується невблаганністю і тому має виконуватися без найменших темпових коливань. Виконання має бути не одним із «багатьох», воно має бути індивідуальним, неповторним, цьому має сприяти попереднє утворення в уяві виконавця «таблиці» пульсації необхідних тривалостей, яка дозволить відчувати пульс твору впродовж всього його звучання. Тенденція до дотримання правил виконання музичного ритму є однією із головних, наскрізних ідей, до якої викладач Р.Лопатинський звертався впродовж проведення майстеркласу. Цікавим виявився факт, що при всій об'ємності репертуару, яким володіє піаніст, з його слів, Соната Ф.Ліста сі мінор «По прочитанню Данте» не входить до його репертуарного списку. Слід відзначити високий рівень вміння піаніста читати з листа, а також його миттєву реакцію на найдрібніші текстові неточності у виконанні учня. Це доводить, що в українській національній фортепіанній школі існують і продовжують втілюватись у виконавстві ідеї філігранності у прочитанні авторських текстів.

Вимоги до строгого дотримання авторських вказівок впродовж роботи над Сонатою сі мінор Ф.Ліста поширювалися на використання засобів музичної виразності, а саме побудову видимої динамічної шкали: в роботі над *Allegro energico* Р.Лопатинський пропонував учневі не «виплюскувати», «берегти звук» і на початку твору не захоплюватись силою звучання, думати про необхідність виплеску потрібної сили у більш напружених смислових кульмінаціях. Називаючи ліричну побічну партію «чарівною» викладач просив учня вже в експозиції передбачати майбутні «тихі» кульмінації, приборкати пронизливість *piano* для вирішальних частин форми.

Впродовж майстеркласу велика увага приділялася виконанню смислових кульмінацій, наприклад першу появу Мі бемоль мажору Р.Лопатинський охарактеризував як «першу вагому подію» в сонаті. І тут важливо відмітити якість викладацького показу, в якому відчутне високоякісне підкорення використання піаністичних прийомів головній меті – розкриттю художнього образу твору. В цілому, спостереження за руками музиканта дає можливість констатувати його тяжіння до мінімалізму рухів, застосування їх рівно у такій кількості, скільки потрібно для виконання тієї чи іншої музичної фігурації. Особливо це ставало помітним у порівнянні з рухами учня, якому поки що одного об'єднуючого руху руки не вистачає для виконання одного мотиву, однієї музичної думки. «Скромна поведінка рук» - саме так викладач говорив про мінімалізацію рухів, ергономічність, раціоналізм, що ми спостерігаємо у його показах.

Під час заняття учень спонукався до розмежування, розділення фактури, в цілому, постійного залучення слухового контролю за усім, що відбувається в музичній тканині, до обов'язкового слідкування за лінією басу, до уявного усвідомлення діалогічності музичної думки, показу, наприклад, двох начал,

одне з яких тяжіє до нижнього регістру (пекло), а інше, навпаки, благає про можливість «виходу з клітки». Така поривчастість автором позначається вказівками короткого *crescendo*. Р.Лопатинський не радить виконувати *accelerando* там, де воно не вказане в нотах, бути уважним до заклічних інтонацій, обов'язково звертати увагу і дослуховувати кожну акцентовану ноту. В октавних проведеннях *sempre staccato ed energico assai* викладач не побачив авторської вказівки на зміну темпу і попросив учня не прискорювати, пояснив, що для початку завжди потрібно грати «як написано, жорстко, безкомпромісно», даний епізод, з його слів, має бути «накопиченням залізобетонної волі».

Монологічні теми в Сонаті порівнювались з «внутрішнім голосом» героя, мова, на думку Р.Лопатинського, йде про «інший, потойбічний світ». І тут варто знову зупинитися на якості викладацького показу: в ньому демонструється безліч тембральних фарб, осмислюються і переосмислюються авторські задуми (Данте-Ліст), іноді потойбічність відчувається, бачиться, стає нереально реальною. Технічно така «нереальність» досягається завдяки використанню лівої педалі, сурдинізації звучання.

Щодо педалізації: з даного майстеркласу стає зрозумілим, що Р.Лопатинський є прихильником чіткої звукової вимови, без педального «замазування». Гострі музичні відрізки (стаккато Ліста) рекомендує виконувати без педалі, лише зрідка «підфарбовувати» визначені відтяжки та зупинки. Слуховий контроль є головним у застосуванні педалей: використання лівої, різних градацій правої (чвертьпедаль, напівпедаль) на кожному роялі закономірно має бути різним і контролюватися вухом музиканта. В цілому, музикант Р.Лопатинський є прихильником використання лівої педалі, саме вона, на його думку, допомагає у побудові максимально різноманітної динамічної шкали.

З даного майстеркласу стає зрозумілим, що Р.Лопатинський не є прихильником частого застосування «переддихання», відтягування моменту наступу сильної долі - таке агогічне відхилення, на його думку, має бути одним із дієвих, доречних, продуманих засобів музичної виразності. В цілому, пропонуючи музиці рухатися ніби у захопливому «польоті», викладач наполягав на простоті виконання, тяжінні до відсутності «музичних» відхилень, які іноді є ознакою відсутності музичного смаку.

В роботі над третім Скерцо Ф.Шопена Р.Лопатинський знову продемонстрував свою неприхильність і непримиримість з усілякого роду вільностями і неточностями. Гру без акцентів влучно назвав «грою на видиху». Вимагав виконання цезур «на благо» музики, навчав любити напівтони, порівнював їх з «раною, що кровоточить». Наполягав на постійному відчутті поліфонічності музичної тканини, прослуховуванні «серединки», у втіленні інтервальної семантики пропонував прослуховувати кожен інтервал; доводив, що «кульмінація - це можливість висловитися», вкотре наполягав, що не можна виконувати *accelerando* там, де його немає в нотах; вимагав

структурованості пасажів, «оксамитового» тембру лівої руки, опорності на гармонію в цілому; пропонував зіграти фразу так, ніби «отримуєш благословіння на щось». Цілком виправданим, на нашу думку, є виконання *sotto voce* з використанням лівої педалі – в цьому є прояв очікування, «не розкриття таємниць» - говорить Р.Лопатинський. Розрахунок на збільшення звуку є розрахунком на «подієвість», у даному скерцо зверненням до «інших, фантазійних світів».

Заняття у рамках теми «Робота над особливостями стилю в творах композиторів-романтиків» завершувалось роботою над Рапсодією №2 Ф.Ліста. Від студента знову вимагалась максимальна точність у виконанні ритмічних фігур, пауз, на значенні останніх увага акцентувалась особливо. Початок має бути фанфарним, ніби «в очікуванні чогось». Структуру твору викладач назвав «хребтом», відчуття якого має бути постійним і обов'язковим, так, як і відчуття угорського колориту, народності музики має бути присутнім постійно. Віртуозність виконання, на думку Р.Лопатинського, має досягатися швидкістю виконання пасажів, контрастність частин потрібно підкреслювати за допомогою фермат.

У вирішенні технічних проблем Р.Лопатинський дає, на нашу думку, досить слушні поради, наприклад, для зручності рекомендує не обов'язково грати «так як написано», можна користатися підміною рук. В каденціях заради досягнення якості виконання краще грати більш стримано, спокійно, ніж швидко, але не якісно.

В роботі над рапсодією викладач велику частку уроку приділив художності виконання, розкриттю художнього образу твору. Спочатку своє невдоволення він виявив щодо гри студента, порівняв її з засіданням у «сільгоспі, з паперовою волокитою, перерахуванням поголів'я» тощо. Причиною цього назвав неухважність учня до авторських позначок, вказівок. Пропонувалось звертати особливу увагу на раптовість пауз, тембральну окрасу різних мотивів у підголосках. Жодної зміни характеру, жодного *sf* виконавець не має пропускати, постійно знаходитись у стані пошуку. Не дивлячись на те, що, зі слів Романа Ілліча, краще Володимира Горовиця ніхто не зможе краще зіграти цю Рапсодію, виконавцям обов'язково потрібно шукати у нотному тексті щось своє, реагувати на всі інтонаційні зміни, захоплюватися, дивуватися, радіти, сумувати тощо. Учні пропонувалось долати салонність даного твору в пошуках глибинності народної мудрості, яка є присутньою у кожній ноті, в терпкості гармонії, мелізмах, паузах тощо.

Цікавим виявився підхід до вирішення аплікатурних проблем у виконанні репетицій: на думку викладача, чергування 4,3,2 пальців не завжди є ефективним, швидкість іноді ефективніше досягається чергуванням 3-2 пальців.

Генеральною лінією своїх майстеркласів Р.Лопатинський вважає «прибиранням усіляких завитків, бантиків». Від учнів він просить «зістригати їх», оскільки постійне заокруглення фраз негативно впливає на розвиток

музичної думки, отже, не потрібно наприкінці кожних восьми тактів робити заокруглення, а у швидкісних частинах потрібно «влітати» в наступну фразу.

Найбільшою складністю у виконанні сі мінорної сонати і другої рапсодії Ф.Ліста Р.Лопатинський вважає необхідність чимось здивувати слухача. Вирішення цього завдання, на його думку, лежить в площині надуважного прочитання авторського тексту, до нього потрібно ставитися так, ніби ти сам пишеш цей твір, скурпульозно, ретельно вдивлятися у нотний текст і максимально застосовувати засоби музичної виразності.

В частині майстеркласу на тему «Розвиток творчих здібностей виконавців у процесі вивчення творів композиторів-класиків» робота велась над Сонатою В.А.Моцарта №8 К.310. Ця соната написана у досить незвичній для Моцарта тональності ля мінор. Й.Гайдн також намагався уникати її, оскільки вважав тональністю смерті. Твір був написаний влітку 1778 року у Парижі, під час поїздки до Франції, що стала для Моцарта трагічною – саме в цей час померла мати композитора. Окрім того, не виправдались надії пошуку постійної роботи – французи замовляли, виконували музику композитора, але замовлення не оплачувались. Звідси звернення до незвичної мінорної тональності.

Прагнення до зразкової точності в усьому особливо проявились в роботі над твором музики віденського класика. Зверталась увага на правильність виконання форшлагів, завершення фраз, які мають нагадувати «поклони», важливість партії лівої руки, в якій відбуваються зміни гармонії, виконання кінцівок фраз «на видиху», чіткість і точність пунктирного ритму, а також зміни характеру музики, мажоро-мінорність, на яку виконавець має обов'язково звертати увагу. Учні пропонувалось послухати гармонічну лінію без мелодичного заповнення, відчуті її плинність та зміни. Головним, на думку викладача, є різноманітність виконання мелодичних побудов, не важливо, яку динаміку обере виконавець, важливо, щоб музика була різною, іноді «затемненою», іноді «просвітленою», з показом домінанти та зміни мелодично-гармонічних зворотів.

Під час виконання заключної партії у студентки виникла проблема з виконанням трелі, що призвело втрати темпу. З боку викладача одразу ж прозвучали наступні поради: при грі трелі більше потрібно думати про «вихід» з неї, всі дрібні ноти мають бути «рештою», виконуватися дуже легко, спрямовуватись до основної ноти; в той час ліва рука також має виконуватись полегшено, з направленістю до головної сильної долі. Все це було показано Р.Лопатинським на високому рівні і в його виконанні здавалося легким епізодом, в якому немає ніякої технічної складності. Слід зазначити, що поради і показ викладача відіграли свою роль і студентка справилася з завданням, зіграла епізод технічно правильно. Щодо арпеджато в кінці експозиції: його необхідно виконувати швидше, не розтягувати, а у виконанні довгих нот варто наслідувати струнні інструменти – «дотримувати ноту до кінця смичка».

Однією із головних вимог до виконання сонати Моцарта була вимога дотримання єдності темпу і, якщо на заваді цьому стають технічно складні

місця, їх обов'язково потрібно допрацювати, перевести із розряду «важких» у розряд «легких», пам'ятати про свої «тяжіння до заповільнень» і з відчуттям обов'язкової внутрішньої пульсації постійно намагатися тримати себе у потрібному тонусі.

В розробці учениці пропонувалося відчувати накопичення енергії, яке Моцарт завершує арпеджованими пасажами. З точним прицілом можна виконувати на форте лише одну ноту, що є правильним, оскільки *crescendo* автором не прописується. Партію лівої руки пропонувалось грати з легким акцентуванням лише опорних нот, всі інші мають виконуватися надлегко, дуже легко, щоб не гальмувати процес музичного руху правої руки і в цілому не сповільнювати темп. Переключки рук влучно були названі «світлом і тінню».

Використання педалі в сонаті В.А.Моцарта, на думку Р.Лопатинського, має бути мінімальним, лише для легкого підкреслення окраси звуку, його тембральної фарби. В цілому, в музиці доби класицизму все має бути продуманим «пальцями» і сприяти ієрархії долей в такті. Зверталась увага на своєрідну «хитромудрість» лівої руки, яку музиканти доби бароко і класицизму обов'язково виконували б з підкресленим фразуванням.

В репризі музика має ставати ще більш стрімкою, але з чітким виконанням кадансів, що несуть на собі смислове навантаження висновку.

Висновки. В результаті прослуханого майстеркласу можна зробити висновок про високий рівень не лише виконавської майстерності одного з найкращих українських музикантів нової генерації Романа Лопатинського: захоплення викликає і його вміння викладати гру на фортепіано, вдумлива манера, вміння слухати учня, виокремлювати головне і досягати результатів навіть у таких короткочасних формах педагогічної діяльності як майстеркласи. Система його педагогічних принципів базується на педантизмі у ставленні до авторських текстів, зверненні особливої уваги на чіткість виконання ритмічних фігур, обов'язковому прояві індивідуальності виконавця, технологічному тяжінні до мінімалізму рухів, визнанні слухового контролю однією із головних якостей музиканта-виконавця. Своїми виконавськими, педагогічними принципами Р.Лопатинський охоче ділиться у численних інтерв'ю, які містяться у мережі інтернет. На нашу думку, вони є корисними і вартими наслідування студентами українських музичних і музично-педагогічних закладів освіти.

Численні концерти піаніста, багатий репертуарний список, виступи в якості соліста, соліста симфонічного оркестру, концертмейстера, артиста камерних ансамблів дають нам привід для гордості за нашу вітчизняну фортепіанну школу, традиції якої зберігають, продовжують примножують такі талановиті музиканти як Роман Лопатинський.

Література:

1. Лопатинський Р. Хочу стати музикантом <https://shamrock.in.ua/2021/03/08/xochu-stati-muzikantom/>
2. Майстерклас Романа Ілліча Лопатинського <https://www.youtube.com/watch?v=vBiRgbc8xkc>

References:

1. Lopatynskyj, R. Hochu стати музикантом [I want to become a musician]. (n.d.). *shamrock.in.ua*. Retrieved from <https://shamrock.in.ua/2021/03/08/xochu-stati-muzikantom/> [in Ukrainian].
2. Majsterklas Romana Ilcha Lopatynskogo [Roman Ilyich Lopatynsky's master class]. (n.d.). *www.youtube.com*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=vBiRg6c8xkc> [in Ukrainian].

УДК 373.5.09

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-228-238](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-228-238)

Гусак Валентина Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки й андрагогіки, Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, БОС 1/10 кв. 29, м. Житомир, 10004, тел.: (067) 269-73-82 e-mail: vgusak@i.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6495-9427>

ПРОГРАМА ВИХОВАННЯ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ШКОЛИ: КЛЮЧОВІ ПРІОРИТЕТИ ТА ЗМІСТ

Анотація Стаття присвячена проблемі удосконалення якості процесу виховання шляхом розроблення програми виховання. Розглянуто сучасні засади виховання відповідно до формули Концепції «Нова українська школа».

У результаті дослідження викликів, що виникли в процесі практики реформування освітнього процесу в закладах освіти було виділено найбільш складні проблеми, а саме: девальвація цінностей; низька мотивація учнів; відсутність єдиної стратегії виховання у закладі освіти; залишилася традиція рутинних заходів, що проводяться задля заходів, без усіякої системи та зв'язку з принципами дитиноцентризму; недостатній рівень партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу; домінування кількості заходів над їх якістю тощо.

На підставі чинного законодавства обґрунтовано актуальність розроблення програми виховання в окремо взятій школі як засобу підсилення якості освітнього процесу під час уроку на принципах наскрізності.

Виділено ключові поняття та уточнено їх зміст: виховання, програма виховання, проектування, дитиноцентризм, наскрізність, цінності.

Зосереджено увагу на розкритті поняття «програма виховання», яке розуміється як системне уявлення про умови досягнення виховних цілей, що виражається в послідовному викладі змісту виховного процесу, механізмах його реалізації і основних індикаторах становлення особистості в контексті реалізації моделі випускника нової української школи. Цінність, за філософським словником соціальних термінів, визначаємо як «духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії теоретичної системи, утопічні образи, суспільні ідеали та інше, і виступає критерієм оцінки дійсності людиною та джерела смислоутворюючої основи людського вчинку.

Визначено основні компоненти змісту програми виховання та їх сутність, а саме: особливості виховного процесу: мету і завдання виховання види, форми та зміст діяльності; основні напрями самоаналізу якості змісту виховного процесу

Ключові слова: освітній процес, виховання, програма виховання, проектування, дитиноцентризм, наскрізність, цінності.

Husak Valentyna Mykolayivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Andragogy, Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Zhytomyr Regional Council, BOS 1/10 sq. 29, Zhytomyr, 10004, tel: (067) 269-73-82, e-mail: vhusak@i.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6495-9427>

EDUCATION PROGRAM IN THE SCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM: KEY PRIORITIES AND CONTENT.

Abstract. The article is devoted to the problem of improving the quality of the educational process by developing an educational program. Modern principles of education in accordance with the formula of the Concept "New Ukrainian School" are considered.

As a result of the study of the challenges that arose in the process of reforming the educational process in educational institutions, the most difficult problems were identified, namely: devaluation of values; low motivation of students; lack of a unified strategy of education in the educational institution; the tradition of routine activities for events, without any system and connection with the principles of child-centeredness, has remained; insufficient level of partnership between participants in the educational process; dominance of the number of measures over their quality, etc.

Based on the current legislation, the relevance of developing a program of education in a particular school as a means of strengthening the quality of the educational process during the lesson on the principles of end-to-end.

The key concepts are highlighted and their content is clarified: education, education program, design, child-centeredness, pervasiveness, values.

The focus is on the disclosure of the concept of "education program", which is understood as a systematic view of the conditions for achieving educational goals, expressed in a consistent presentation of the educational process, mechanisms of its implementation and key indicators of personality development in the context of the new Ukrainian school graduate model. Value, according to the philosophical dictionary of social terms, is defined as "spiritual formation that exists through moral and aesthetic categories of theoretical system, utopian images, social ideals and more, and serves as a criterion for assessing human reality and the source of meaning of human action.

The main components of the content of the educational program and their essence are determined, namely: features of the educational process: the purpose and objectives of education, types, forms and content of activities; main directions of self-analysis of the quality of the content of the educational process.

Keywords: educational process, education, education program, design, child-centeredness, pervasiveness, values.

Постановка проблеми. Переміна парадигми розвитку світової цивілізації актуалізувала проблему підготовки людини для життя в умовах динамічних трансформацій. Орієнтація України на європейські стандарти відкрила нові перспективи реформування освітньої галузі відображені в основних положеннях Законів України «Про освіту»(2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016), Державного стандарту базової середньої освіти (2020).

Квінтесенцією змін упродовж останніх років стала сучасна українська школа. Серед першорядних проблем домінуючими стали ті, що стосуються підвищення якості виховання, яке набуло принципово нових філософських ідей, ґрунтується на принципах наскрізності, дитиноцентризму та має глибинну ціннісно-світоглядну домінанту [1].

Реалії сьогодення свідчать про те, що школа занурена у процес глибинних трансформацій, який характеризується розривом старих традицій (шаблонів) та активним пошуком інноваційних шляхів оновлення освітнього процесу, зіштовхнулася зі складними проблемами реалізації завдань виховання як складової освітнього процесу.

Під час роботи курсів підвищення кваліфікації педагогічних фахівців різних категорій нами було проведено дослідження викликів, які має школа. У результаті зафіксовано найбільш складні, а саме: девальвація цінностей, низька мотивація учнів, відсутність єдиної стратегії виховання у закладі освіти, залишилася традиція рутинних заходів, що проводяться задля заходів, без усілякої системи та зв'язку з принципами дитиноцентризму, недостатній рівень партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу, домінування кількості заходів над їх якістю тощо. Зазначені проблеми пояснюються складною внутрішньою перебудовою змісту виховання, його периферійністю на тлі гіпертрофованого спрямування на сферу знань. Незважаючи на те, що виховний процес є невід'ємною складовою освітнього процесу, його мета та принципи чітко означені у Державному стандарті базової середньої освіти, результати опрацювання свідчать про те, що розробники здебільшого акцентують увагу на характеристиці змісту навчання, вимогах до його обов'язкових результатів за освітніми галузями, а виховання як наскрізний компонент освітнього процесу розглядається досить побіжно.

У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває проблема посилення виховної складової як цілеспрямованої наскрізної діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу щодо всебічного розвитку школяра як цілісної особистості в духовному, інтелектуальному, емоційному, фізичному, моральному і психічному проявах; формуванні ним базових компетентностей, необхідних для самореалізації в ХХІ ст.

Очевидним є той факт, що зазначені проблеми не можуть бути вирішені школою відразу і швидко. Однак, вважаємо, що першим кроком систематизації та прогнозування якості складових освітнього процесу школи та підсилення

його виховної компоненти може стати програма виховання з концептуальною основою, яка виражатиме системне бачення, тобто візуалізацію майбутнього, у якому хоче опинитися школа через певний період часу на шляху реалізації моделі випускника, заданої Концепцією НУШ. Щоб досягти означеної мети, усі учасники освітнього процесу мають розуміти та дотримуватися наскрізних цінностей [6], бути обізнаними з метою, завданнями та змістом виховання, напрямках його реалізації в кожній окремій школі. А також бути гнучкими та готовими до оперативних змін відповідно до нових викликів та партнерської взаємодії у створенні затребуваних ресурсів. На основі основних положень програми виховання школа здійснює загальне планування, а класні керівники з учнівською спільнотою класу. Ефективність впровадження програми може стати індикатором системності на навскрізності виховання в окремій школі. Право на її розроблення обумовлене академічною автономією освітнього закладу, яку школа отримала відповідно до положень Закону України «Про освіту» [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми виховання широко досліджуються представниками вітчизняної та закордонної науки та практики. Основні засади гуманістичної освіти розроблено в працях Ш. Амонашвілі, І. Зязюна, В. Сухомлинського, К. Роджерса, Я. Корчака. Філософія дитиноцентризму обґрунтована В. Кременем. В умовах реформування актуальності набувають наукові доробки І. Беха (особистісно орієнтоване виховання), О. Вишневського (виховання на цінностях та національно-патріотичний аспект), Т. Гавлітіної (наскрізне виховання цінностей у Новій українській школі), А. Гжегоржика (філософія та зміст цінностей), О. Захаренка (авторська виховна система на принципах гуманізму), О. Сухомлинської (християнські та моральні цінності) та ін. Цілісну концепцію ціннісно-сміслового змісту українського виховання розкрили у Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей І. Бех, К. Журба, С. Кириленко, Л. Корецька та ін.

Основи програмування процесу виховання розглянуто у працях Н. Селеванової, П. Степанова, Н. Щуркової.

Однак, проблема визначення ключових пріоритетів програми виховання у контексті розбудови нової української школи у вітчизняній науці недостатньо досліджена та потребує уточнення її змістового наповнення.

Мета статті – дослідження особливостей розроблення програми виховання в умовах сучасної школи, визначення ключових пріоритетів та обґрунтування вимог до її змістового наповнення.

Виклад основного матеріалу. Реалізація мети нашого дослідження потребує уточнення ключових термінів, які є основою сучасного виховання.

О. Вишневський визначає виховання як партнерську взаємодію педагогів та учнів у процесі спільної діяльності, що спрямована на розвиток у вихованців кращих рис людини і громадянина [2].

Виходячи з гуманістичної парадигми освіти, дитина розглядається як унікальна і неповторна цінність, що має індивідуальні особливості розвитку.

Виходячи з цього, виховання спрямоване на розкриття потенціалу особистості, на створення умов для розвитку у неї кращих моральних і громадянських якостей. Така установка означає впевненість у тому, що кожна дитина заслуговує на повагу, визнання за кожним учнем індивідуальних поглядів, інтересів, суджень. У кожній особистості слід бачити ціль та унікальність.

Виховання в освітньому процесі розуміємо як цілеспрямовану діяльність, що здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації [8]. Відповідно метою виховання є розвиток духовно-моральної особистості, здатної бути повноцінним суб'єктом суспільно значущих соціальних взаємин.

Нова українська школа розглядає дитиноцентризм як максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів [6,7].

Відповідно до філософського словника соціальних термінів, цінністю є духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії теоретичної системи, утопічні образи, суспільні ідеали та інше, і виступає критерієм оцінки дійсності людиною та джерела смислоутворюючої основи людського вчинку. У психології особистості загальнонавчаним є термін «особистісні цінності», що засвідчує факт освоєння суб'єктом соціальних зв'язків та ставлень, тобто освоєння ним суспільних цінностей, які стають унормованим утворенням [7].

У робочому варіанті розуміємо програму виховання як системне уявлення про умови досягнення виховних цілей, що виражається в послідовному викладі змісту виховного процесу, механізмах його реалізації і основних індикаторах становлення особистості в контексті реалізації моделі випускника нової української школи.

Беремо до уваги думку про те, що виховання – це цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських, національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації. [9].

Фактично програма виховання – це зміст необхідної і достатньої діяльності педагогічної спільноти щодо виховного результату, який заданий виховною метою. Її реалізація покликана забезпечувати позитивну динаміку розвитку особистості учня, а саме: засвоєння ним основних суспільних норм, вироблених на основі системи цінностей; позитивне ставлення до суспільних цінностей демократичного суспільства та отримання досвіду соціальної поведінки у застосуванні сформованих знань і ставлень на практиці в умовах свідомого вибору [11].

Розглянемо деякі особливості розроблення програми виховання. Цитування думки видатного українського психолога Г.С. Костюка про те, що

виховувати – означає проектувати поступове становлення якостей особистості та керувати здійсненням накреслених проектів [8], дозволяє міркувати про те, щоконструювання програми виховання може розглядатися як процес педагогічного проектування. Таким чином, робота над проектом складатиме перелік наступних дій:

- виявлення проблем виховання в окремо визначеній школі;
- постановка завдань;
- визначення умов їх вирішення;
- прогнозування результату;
- планування діяльності з досягнення визначеної мети;
- її реалізація;
- оцінка ефективності.

На початковому етапі проектування програми виховання педагогічна діяльність розробників базується на вихідних принципах, які включають: системність, доступність, варіативності, партнерство, інтеграцію, динаміку розвитку, зв'язок із життям, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, оптимальності у вибір форм і методів роботи, а також засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. За орієнтир для продумування приблизної структури змісту можна обрати наступні аспекти:

- актуальність (особливості виховання в конкретно визначеному закладі);
- мета, задачі;
- цільова аудиторія;
- зміст, форми виховання, відповідно до напрямів, розділів або модулів
- основні індикатори та показники результатів реалізації програми;
- прогнозовані результати;
- додатки (кадровезабезпечення, фінансування, календарні плани тощо).

Визначення основних характеристик та окреслення просторових меж для програмування виховання в школі потребує: визначення часових меж реалізації програми; місця її реалізації (заклад загальної середньої освіти самостійно або у співпраці з іншими освітніми установами, наприклад позашкільним закладом освіти, спортивною школою, підлітковим клубом тощо); вікова категорія здобувачів освіти (учасниками програми є всі учні ЗЗСО, обдаровані діти, діти, які потребують особливої уваги інше) та ін.

Вихідним моментом укладання програми є чітко сформульована мета. Виконання програмного змісту діяльності стає рухом до поставленої мети. Темпи руху і міра досягнення мети залежить від конкретних обставин конкретного закладу. Оскільки загальний характер мети полягає у всебічному розвитку особистості, то слід враховувати, що кожна дитина неповторна, її внутрішній світ є автономним. Важливо розуміти той факт, що життя дитини відбувається на засадах інформаційної цивілізації (утилітарні потреби, постійні зміни) і на засадах духовних цінностей, які мають однаковий вплив на неї.

Тому програма виховання покликана забезпечити позитивну динаміку розвитку особистості школяра, яка виявляється у наступному: здобуття знань основних норм громадянського суспільства на основі цінностей; розвиток позитивних ставлень до суспільних цінностей та на їх основі засвоєння досвіду застосування сформованих знань і ставлень у практичній діяльності [3, 11]. Розуміння таким чином мети дозволяє забезпечити цілісність виховної програми, враховуючи усі важливі сфери шкільного життя. Особистість вільна у виборі є провідною ідеєю програми та центром педагогічної діяльності щомоментно, чи то на уроці, чи в позаурочному процесі.

Слід пам'ятати, що мета - це конкретний, схарактеризований якісно, а де можливо і кількісно, образ бажаного результату, який має бути досягнутий до чітко визначеного терміну, тому її формулювання має бути чітке, коротке, повне та логічно коректне.

Під результатом програми розуміємо безпосередній підсумок участі кожного учня в діяльності (розвиток особистості), що окреслює три рівні цілей:

1) здобуття учнем соціальних знань (суспільні норми), первинне розуміння соціальної реальності та повсякденного життя;

2) отримання досвіду переживання та позитивного ставлення до базових цінностей суспільства (людина, родина, батьківщина, природа, світ, праця тощо), ціннісного ставлення до соціальної реальності в цілому;

3) отримання досвіду самостійної суспільної дії, що дозволяє стати особистістю, громадянином (взаємодія з соціальними суб'єктами в просторі закладу освіти) здатною до самореалізації в умовах власного вибору.

Ключова умова досягнення результатів реалізації програми полягає у створенні безпечного середовища (оточення), що включає рівень школи, класу (безпечне соціальне середовище), де учень отримує знання, апробує їх та здобуває досвід, який або поціновує та присвоює, або відкидає.

Мета програми виховання конкретизується завданнями, за допомогою яких можна фіксувати проміжні результати її реалізації. Вони складають послідовність її розділів, де кожний наступний цілком пов'язаний з попереднім. Задачі потрібно формулювати так, щоб їх виконання можна було зафіксувати по завершенні. Вони повинні відображати конкретні часові межі, бути реально досяжними, але разом з тим орієнтованими на максимально позитивний результат діяльності по завершенні.

У процесі добору завдань важливо враховувати актуальні виклики та проблеми сьогодення, які покликана вирішувати програма; найбільш гострі протиріччя між вимогами соціокультурного розвитку суспільства та рівнем розвитку здобувачів освіти; її місце в системі виховної роботи школи; перелік актуальних проблем виховання притаманних для конкретно взятого закладу, які можна вирішити засобами програми; особливості виховного потенціалу закладу, учнівської та педагогічної спільноти; вивчити ресурсні можливості суб'єктів освітнього простору школи, які здатні підсилити ефективність виховної системи школи та ін.

Головний компонент програми виховання – це її зміст. Специфічні характеристики соціокультурного середовища, в якому функціонує школа обумовлюють необхідність включення тих чи інших розділів (блоків) на основі існуючих виховних ресурсів для реалізації завдань визначених програмою та тих, які потрібно розробити.

Зміст програми і механізми її реалізації розробляють відповідно до мети і завдань. Зміст розкриває спектр основних дій описаних в її розділах (модулях), через які школа може здійснювати цілеспрямований процес виховання. Наприклад: класне керівництво, урок, співпраця з батьківською спільнотою, волонтерський напрям, учнівське самоврядування, загальношкільні колективно творчі справи, проекти, шкільні медіа, робота клубів, гуртків та ін. або за наскрізними лініями відповідно до вікових періодів («Екологічна безпека та сталий розвиток» «Громадянська відповідальність» «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність»).

Важливою умовою добору різних форм виховання є діяльнісний характер. Він наповнює зміст програми реальними активними практиками, які витісняють стереотипи авторитарного виховання та позитивно впливають на перехід до планування та проведення різноманітних ефективних форм роботи разом із учнями, де вони стають ініціаторами та активними учасниками подій. Ключовою ідеєю у означеній діяльності стає не кількість заходів, а те які стосунки склалися в учнівській спільноті, які емоції переживають школярі разом із педагогами, який зміст їхньої спільної діяльності. Таким чином, саме діяльнісний підхід забезпечує можливість ефективного вмотивованого включення учасників освітнього процесу в події шкільного життя та сприяє профілактиці агресивних проявів поведінки та конфліктів.

За ключову категорію у визначенні змістового наповнення пропонуємо обрати соціокультурний досвід школяра. Його розуміємо як апробовані особистістю на власному досвіді норми та способи взаємодії, отримані імперичним шляхом і підтверджені практикою знань, а також ціннісні установки у порівнянні з цінностями суб'єктів соціокультурного простору.

Опосередкований педагогічний вплив дозволяє створювати умови для розвитку особистості, педагогізувати середовище, а також здійснювати педагогічний супровід дитини в освоєнні нею освітнього середовища на принципах тьюторства.

Таким чином, зміст програми скеровує педагогічну діяльність на створення умов в освітньому процесі, які забезпечуватимуть здобуття учнями базових компетентності через формування ціннісної сфери особистості у діяльності, а саме:

- досвіду прийняття рішень в ситуації морального вибору;
- виявлення позитивних зразків самореалізації в особистісній та соціально- громадсько значимій діяльності;
- успішній самореалізації в пізнавальній, творчій, ігровій діяльності.

- досвіду реалізації різнорольових позицій: активного учасника, організатора, консультанта та ін;
- застосування отриманих в процесі навчання знань, умінь, навичок в соціально значимій діяльності;
- оцінювання поведінки людей в різних життєвих ситуаціях, що відображають їхні особистісні якості та досвід самооцінки у порівнянні з оцінками дорослих, та однолітків;
- партнерської співпраці з дорослими та однолітками;
- проектування власної діяльності, прогнозування та послідовний аналіз її результатів;
- вибір власної траєкторії розвитку та шляхів її досягнення тощо.

Визначені учасниками освітнього процесу цінності та мета виховання мають обов'язково бути відображені у розроблених та затверджених внутрішньо шкільних нормативних актах школи (Стратегія розвитку ЗЗСО, Положення про учнівське самоврядування, Кодекс шкільної етики тощо).

Ще одним важливим фактором, який позитивно впливає на досягнення педагогічної мети у вихованні є те, що створюючи програму виховання ми моделюємо виховну діяльність, а не особистість дитини, тому добір інструментарію для вимірювання результатів стосується досягнень у контексті здобуття базових компетентностей, а не оцінки особистісних якостей. Саме така позиція забезпечує перехід від стандартизації виховання до створення ресурсів для вільного розвитку школяра. Таким чином, ми проектуємо умови розвитку особистості, а не саму особистість, що за визначення І. Беха є основою особистісно орієнтованого виховання. (БЕХ)

Останнім етапом розроблення програми виховання стає опис основних напрямів самоаналізу, який становить складову внутрішнього контролю забезпечення якості освіти у закладі освіти. Добір інструментарію спрямований визначення результатів якості виховного процесу та конкретні досягнення учнів у сфері вчинкової діяльності щодо здобуття ними базових компетентностей визначених чинним освітнім законодавством. Його результати спрямовані на виявлення проблем у взаємодії всіх учасників; встановлення причин неефективності певних форм роботи; вироблення пропозицій щодо внесення найбільш конструктивних змін у процес виховання; корекцію програм, планів щодо оптимізації подальшого процесу педагогічної дії, подальший розвиток професійної компетентності педагогічних працівників.

Висновок. Програма виховання є своєрідною нормою виховання в окремо взятій школі. Вона окреслює сутність та особливості виховання у сучасній школі як гнучкої системи, яка включає опис різноманітних форм та засобів спільної діяльності дорослих та учнів на принципах партнерства.

Розроблення програми дозволить позбутися проблем імітації та бюрократизації рутинних традицій. Її основними характеристиками має стати гнучкість, оптимальність, доступність, демократичність та системність.

Також, пропонуємо у процесі розроблення програми виховання будь-якого закладу освіти враховувати наступне:

- *особливості виховного процесу* (геолокацію, соціальне оточення, джерела позитивного та негативного впливу на учнів, можливих партнерів, опис учнівського контингенту, оригінального досвіду школи, традицій, принципів виховання); окремо визначеної школи;

- *мету і завдання виховання* (початкова школа – створення сприятливих умов для здобуття знань базових норм та традицій суспільства; середня школа – розвиток ціннісних ставлень до себе, родини, школи, національної культури, природи тощо; старша школа – особлива увага спрямовується на здобуття досвіду участі в соціально значимих справах, формуванню соціальної та громадянської компетентності);

- *види, форми та зміст діяльності* (опис способів досягнення цілей та завдань виховання у контексті обраних напрямів, модулів або наскрізних ліній, які корелюють з освітніми програми школи); *основні напрями самоаналізу якості змісту виховного процесу* (складова внутрішнього контролю забезпечення якості освіти, визначає напрямів самоаналізу, який має на меті виявлення основних проблем шкільного виховання та їх усунення). За потреби кожна школа може розширювати змістове наповнення програми. Слід розуміти, що сама програма не є інструментом виховання учнів. Вона лише окреслює систему способів діяльності, які дозволяють педагогу скоординувати свої зусилля, спрямовані на особистісний розвиток учнів.

Література

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. / І.Д. Бех. – Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. – 320 с.
2. Вишневський, О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / Омелян Вишневський. – Вид. 2-ге, доопрац. і доп. – Дрогобич: Коло, 2006. – 326 с.
3. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов, И. В. Степанова, И. С. Парфенова, И. Ю. Шустова, Е. О. Черкашин, М. Р. Мирошкина, Т. Н. Тихонова, Е. Ф. Добровольская, И. Н. Попова; под ред. П. В. Степанова. – М. : ФГБНУ «ИСПО РАО», 2020. – 119 с.
4. Гавлітіна Т. Наскрізне виховання цінностей у Новій українській школі / Т. Гавлітіна // Нова педагогічна думка. - 2020. - № 2. - С. 141-145. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2020_2_33 (дата звернення 10.11.2021)
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Ст. 1-7. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.11.2021)
6. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Кремень В.Г. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін / В. Кремень // Щоденна всеукраїнська газета «День». – № 210(3130). – 19 листопада, 2009. – С. 1–6
8. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/
9. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. URL: <https://ipv.org.ua/prohrama-novaukrainska-shkola/> (дата звернення 25.11.2021)

10. Перспективные модели воспитания школьников и студентов: сб. статей / под ред. Н. Л. Селивановой. М.: ФБГНУ РАО, 2015. 212 с.

11. Степанов П. В. Структура и содержание примерной программы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, №1 (67). С. 41–47

References:

1. Bekh I.D. (2018). *Osobistist' na shlyahu do duhovnih cinnostej :monografiya [Personality on the way to spiritual values]* Kii- Chernivci: «Bukrek»[in Ukrainian].

2. Vishnevs'kij, O.I. (2006). *Teoretichni osnovi suchasnoi ukraïns'koï pedagogiki :navch. posib. [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]*. Drogobich: Kolo [in Ukrainian].

3. Stepanov, P. V., Selivanova, N. L., Kruglov, V. V., Stepanova, I. V., Parfenova, I. S., Shustova, I. Yu. «et al.» (2020). *Vospitanie v sovremennoj shkole: ot programy k dejstviyam. [Education in a modern school: from program to action]*. Moskva. : FGBNU «ISRO RAO» [in Rossiya].

4. Gavlitina, T. (2020). Naskrizne vihovannya cinnostej u Novij ukraïns'kij shkoli [Naskrizne vihovannya cinnostej u Novij ukraïns'kij shkoli.]. *Nova pedagogichna dumka, I, 141-145* [in Ukrainian].

5. Zakon Ukraïni Pro osvitu: prijnyatij 5 ver. 2017 roku № 2145-VIII [Law of Ukraine on Education from September 5 2017, № 2145-VIII]. (2017, September 5. *Holos Ukrainy – Voice of Ukraine*, 178, pp. 10-12 [in Ukrainian]

6. Koncepciya “Nova ukraïns'ka shkola» [Concept of the "New Ukrainian School"]. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

7. Kremen, V.G. (2009). Pro «Ditinocentrizm», abo Chomu osvita Ukraïni potrebue strukturnih zmin ["Child-centeredness", or Why education in Ukraine needs structural change]. *Shchodenna vseukraïns'ka gazeta «Den'» - Daily All-Ukrainian newspaper "Day"*, 2009_210(3130)_1_6. [in Ukrainian].

8.Osnovni orientiri vihovannya uchniv 1-11 klasiv zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv [The main guidelines for the education of students in grades 1-11 of secondary schools in Ukraine] Retrieved from <http://base.garant.ru/12145525/> [in Ukrainian]

9. Programa «Nova ukraïns'ka shkola» u postupi do cinnostej. [The program "New Ukrainian School" in the progress of values] Retrieved from: <https://ipv.org.ua/prohrama-novaukrainska-shkola/>

10.Selivanovoj, . N. L.(2015). *Perspektivnye modeli vospitaniya shkol'nikov i studentov: sb. Statej [Promising models of education of schoolchildren and students]* Moskva.: FGBNU RAO [in Rossiya].

11.Stepanov, P. V. (2020). Struktura i sodержanie primernoj programy vospitaniya [The structure and content of an exemplary educational program]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 1 (67) [in Rossiya].

УДК 378.147:811]:004

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-239-252](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-239-252)

Давиденко Олена Василівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2, м. Ніжин, 16608, тел.: (098) 848-08-25, e-mail: lenawd@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-7204-1405>

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: ДОСВІД НДУ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ

Анотація. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури засвідчив, що дослідники виявляють підвищений інтерес до різних аспектів міжкультурної компетентності. Формування міжкультурної компетентності передбачає якісні зміни у ставленні самого студента до світоглядних домінант життя і процесу навчання в університеті на підставі становлення адекватної ціннісної картини світу, усвідомлення пріоритетної ролі міжкультурного спілкування в полікультурному просторі. Міжкультурна компетентність охоплює сукупність знань рідної та іноземної культур, знання іноземної мови, умінь використовувати адекватні стилі спілкування й ідентифікувати їх у ситуаціях міжкультурної взаємодії, долати бар'єри, зумовлені культурними відмінностями, володіти стратегіями задля уникнення непорозумінь у спілкуванні. Досліджувана категорія займає одне з головних місць серед завдань вищої освіти в країні, що потребує першочергового розв'язання. У статті розглядається проблема необхідності спеціально організованої підготовки майбутніх учителів англійської мови до формування міжкультурної компетентності учнів із врахуванням нових суспільних викликів. Продемонстровано досвід участі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя у проєкті «Шкільний вчитель нового покоління» за ініціативи Міністерства освіти та науки України та Британської Ради в Україні, метою якого було удосконалення методичної підготовки вчителів іноземних мов. Відповідно, нова програма рекомендує низку інтерактивних навчальних підходів, які включають навчання на основі комунікативних завдань, використання ситуаційних досліджень, симуляції, групових проєктів та розв'язування проблем. Всі ці підходи мають сприяти підвищенню рівня інтерактивності та перетворенню студента на суб'єкт освітнього процесу. Актуальність дослідження полягає в тому, що його результати можуть позитивно вплинути на підготовку високопрофесійного вчителя іноземної мови.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, формування міжкультурної компетентності, підготовка майбутніх учителів, діяльнісний підхід.

Davydenko Olena Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, Mykola Gogol Nizhyn State University, Graftska St., 2, Nizhyn, 16608, tel .: (098) 848-08-25, e-mail: lenawd@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-7204-1405>

METHODICAL PREPARATION OF FUTURE ENGLISH TEACHERS FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS: THE EXPERIENCE OF NDU NAMED AFTER HYGI

Abstract. The analysis of psychological and pedagogical literature demonstrates that researchers show an increased interest in various aspects of intercultural competence. The formation of intercultural competence involves qualitative changes in the attitude of the students to the worldviews of life and their studying at the university in order to get an adequate picture of the world, realizing the significant role of intercultural communication in multicultural world. Intercultural competence includes a set of knowledge of native and foreign cultures, knowledge of a foreign language, the ability to use adequate communication styles and identify them in situations of intercultural interaction, overcome barriers due to cultural differences, have strategies to avoid misunderstandings. This category has to be a priority in higher educational institutions. The article considers the problem of the need for specially organized training for pre-service English teachers to form intercultural competence in their learners. The results of the participation of Mykola Gogol Nizhyn State University in the project «New Generation School Teacher» initiated by the Ministry of Education and Science of Ukraine and the British Council in Ukraine, which aimed to improve the methodological training of foreign language teachers is demonstrated. Accordingly, the Core Curriculum (English Language Teaching Methodology, Bachelor's Level) recommends a number of interactive learning approaches, which include learning based on communicative tasks, the use of case studies, simulations, group projects and problem solving. All these approaches should help increase the level of interactivity and transform the student into a subject of the educational process. The relevance of the study is that its results can have a positive impact on the training of highly professional foreign language teachers.

Keywords: intercultural competence, formation of intercultural competence, training of future teachers, learning-by-doing approach.

Постановка проблеми. Вивчення іноземної мови все більше стає засобом повноцінного функціонування в мультикультурному світовому просторі, що спонукає до висвітлення й аналізу багатоаспектної проблеми іншомовної

освіти на різних освітніх рівнях. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов на сьогодні є пріоритетною галуззю, що передбачає міжнародну інтеграцію в оновленні змісту навчання та викладання. Зокрема, у Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про професійний розвиток працівників» (2012), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року зазначені пріоритети сучасного розвитку освітньої системи в Україні, зокрема підготовки сучасного вчителя у відповідності з національними інтересами та європейськими стандартами. Звідси, пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти у зазначених документах є компетентнісний підхід, у межах якого особливо актуальним є формування професійної компетентності вчителя, складовою якої є соціокультурна та міжкультурна компетентність. Міжкультурна компетентність є невід'ємною складовою професійно-комунікативної компетентності, що містить професійний компонент, основу якого складають міжкультурні професійні вміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що за останні десятиліття спостерігається тенденція до активного вивчення сутності та змісту міжкультурної компетентності, у тому числі у контексті підготовки майбутніх вчителів іноземної мови.

Багатоаспектність проблеми формування міжкультурної компетентності висвітлено у наукових працях багатьох іноземних та вітчизняних дослідників: М. Byram, Т. Hall, М. Lustig, J. Koester, О. Березовської, Т. Бондар, С. Верещагіна, О. Воеводи, О. Гончарової, Ж. Горині, Т. Гринкевич, Г. Копил, А. Костюченко, І. Лейфи, А. Маслової, Р. Мільруд, А. Миролубова, З. Нікітенко, І. Петрової, І. Плужник, Т. Тарасенко, І. Тригуб, Л. Харченкова, та ін. У наукових розвідках учених представлено різні аспекти проблематики міжкультурної компетентності та напрямів її формування у фахівців, зокрема у майбутніх вчителів іноземної мови, на сучасному етапі модернізації освіти.

Розвиток соціокультурної компетентності як невід'ємної складової міжкультурної компетентності в процесі іншомовної підготовки є предметом дослідження в роботах Н. Бориско, О. Гомзякової, Г. Єлізарової, О. Литвиненко, О. Миролубова, А. Моль та ін.

Належну увагу проблемі формуванню міжкультурної компетентності у контексті вивчення оптимальних шляхів професійної підготовки та формування належного рівня професійної компетентності педагогів, зокрема, вчителів іноземних мов приділили О. Ваченко, Є. Барбіна, О. Бігич, І. Богданова, О. Заболотська, Ю. Завалевський, Т. Кочарян, О. Місечко, С. Радул, М. Сідун та ін.).

Однак, попри всю чисельність та різноманітність досліджень, присвячених питанням міжкультурній компетентності у сучасній науковій літературі, проблема підготовки майбутніх вчителів іноземної мови потребує подальшого обґрунтування й деталізації.

Метою цієї статті є проаналізувати особливості підготовки майбутніх вчителів іноземної мови у контексті міжкультурної компетентності у

результаті викладання спеціального курсу з методики.

Виклад основного матеріалу. Проблема вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах впровадження сучасної європейської мовної та освітньої політики залишається предметом пильної уваги українських та зарубіжних науковців. Відомо, що основною метою навчання іноземним мовам є формування іншомовної комунікативної компетентності, готовності до реального іншомовного спілкування. Проте, знання іноземної мови не завжди гарантує успішну міжкультурну взаємодію між учасниками, оскільки в результаті відсутності знань про особливості тієї чи іншої культури можуть виникати непорозуміння через етнічні стереотипи, неправильне сприйняття гумору, забобони та упередження, стан «культурного шоку» тощо. Дуже часто випускнику педагогічного вузу не вистачає знань про іншу культуру, а міжкультурна обізнаність не є на належному рівні. У зв'язку з цим виникає необхідність постійного розвитку та вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови у процесі їх професійної діяльності, де особливу роль відіграють знання про інші культури, уміння й навички, які є запорукою формування міжкультурної компетентності.

У свою чергу формування міжкультурної компетентності передбачає якісні зміни у ставленні самого студента до світоглядних доміант життя і процесу навчання в університеті на підставі становлення адекватної ціннісної картини світу, усвідомлення пріоритетної ролі міжкультурного спілкування в полікультурному освітньому просторі. На думку Гончорової О. та ін. формування міжкультурної компетентності можливе шляхом пояснення особливостей світосприйняття та відчуження світу іншими націями [3]. Автори дослідження стверджують, що міжкультурна компетентність сприяє виробленню практичних навичок спілкування із представниками інших культур та завжди виявляється в діяльності, а в контексті загальної інтеграції та інформатизації суспільства міжкультурна компетентність може тлумачитись як здатність студента до ефективного вирішення завдань під час міжкультурного спілкування, яке передбачає діалог взаєморозуміння, а не зіткнення різних культур.

Слід також зазначити, що Рекомендації Ради Європи з мовної освіти враховано в Державному стандарті загальної середньої освіти й у Програмі з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівні володіння загальнонавчальною іноземною мовою, визначені й описані в Загальноєвропейських рекомендаціях, покладено в основу типових програм з першої іноземної мови для вищих навчальних закладів, які готують учителів та перекладачів. Провідною метою є сприяння багатомовності та міжкультурній компетентності задля підвищення якісного рівня спілкування між європейцями різного мовного й культурного походження, а також уможливлення уніфікованої оцінки рівня знань у межах Європи [16].

На особливу увагу заслуговує рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, схвалена Європейським

парламентом і Радою Європейського Союзу 17 січня 2018 року [15]. Основні компетенції, визначені в Рамковій програмі, спрямовані на створення засад для досягнення рівноправних і демократичних суспільств. Вони відповідають необхідності забезпечення всебічного та сталого розвитку, соціальної єдності та подальшого розвитку демократичних культур.

У контексті нашого дослідження детального аналізу потребує така ключова компетентність вищезгаданого документу як культурна обізнаність та самовираження, що включає знання місцевих, національних, європейських та світових культур, зокрема мов, спадщини, традицій, культурних продуктів тощо. У програмі зазначається важливість бути відкритим до різноманітності культурного самовираження, поважати його, а також дотримуватися етичних норм та бути відповідальним щодо інтелектуальної та культурної власності [15].

У науковій літературі можемо зустріти поняття «міжкультурна компетентність» як комплекс знань та вмінь, які дозволяють людині адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, при цьому ефективно використовувати як вербальні, так і невербальні засоби, втілювати в практику комунікативні наміри та отримувати результати міжкультурної комунікації за допомогою зворотнього зв'язку [8, с. 30-31]. Міжкультурна компетентність є складним багатокомпонентним утворенням, яке впливає на результативність взаємодії в міжкультурному середовищі та виявляється в умінні добирати необхідні мовні та мовленнєві засоби з урахуванням соціокультурного контексту, використовувати на практиці знання культурних правил і категорій, що обумовлюють успішність міжкультурного спілкування [11, с. 388]. Однак, процес сформованості міжкультурної компетентності ніколи не буває повним і досконалим, адже не можливо отримати або передбачити всі знання, які можуть знадобитися для спілкування з представниками інших культур.

Варто відмітити, що саме вчителі іноземної мови виступають у ролі посередника між знаннями учнів та культури країни, мова яких вивчається. Вони знайомлять учнів із особливостями тієї чи іншої культури, вчать порівнювати ті чи інші явища, відкривають свідомість учнів до пізнання інших культурних реалій, традицій, цінностей тощо. Звідси, формування міжкультурної компетентності школярів є ключовою, що передбачає психологічну підготовку учнів до сприйняття культурних відмінностей, виховання особистісних та значущих якостей для їх майбутньої професійної діяльності.

Отже, на особливу увагу заслуговує проблема підготовки майбутніх вчителів іноземної мови у контексті рівня їх готовності навчати учнів середньої загальноосвітньої школи мови через призму міжкультурного спілкування. Методика викладання іноземних мов є центральною ланкою підготовки вчителя будь-якого предмета, і саме вона має поєднати теоретичні принципи та практику навчання.

У даній публікації ми висвітлюємо особливості підготовки фахівців іноземної мови у контексті міжкультурної компетентності у Ніжинському

державному університеті імені Миколи Гоголя. У 2013 р. Ніжинський державний університет став учасником спільного проєкту «Шкільний вчитель нового покоління» за ініціативи Британської ради в Україні та Міністерства освіти і науки України. Проєкт мав на меті забезпечити поступову та кардинальну трансформацію підготовки майбутніх учителів англійської мови в закладах вищої педагогічної освіти в Україні. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 12 серпня 2015 року №871 у 2016-2019 роках відбулась апробація нового програмного курсу в 14 університетах України, включаючи Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Протягом усього терміну керівники проєкту здійснювали ретельний моніторинг процесу апробації, а також оцінювали проміжні результати кожного року. Пілотування тривало три роки, результати якого були представлені на конференції у жовтні 2019 року. За словами зовнішнього оцінювача, консультанта з Великої Британії Алана Макензі, рівень професіоналізму студентів та глибина, до якої вони можуть аналізувати та обговорювати власне навчання, дуже високі. Він зазначив, що студенти вже готові до професії вчителя. Окрім цього, Міністерство освіти і науки України, ректори педагогічних університетів, викладачі методики викладання іноземних мов та студенти пілотних університетів поділилися своїм досвідом та високо оцінили результати проєкту. Одним із висновків є те, що впровадження експериментальної програми дало можливість ЗВО підготувати вчителів нової формації, які налаштовані на роботу в школі, вражають рівнем компетентності педагогічного працівника та здатні до рефлексії власної професійної діяльності. Було прийнято рішення щодо розробки національного рамкового документу для підготовки майбутніх вчителів англійської мови. Шість модулів програми відображають той шлях, який студентам потрібно пройти від тих, кого навчають іноземній мові, до тих, хто її навчає. Мапу курсу методики відображено у програмі [13, сс. 10-11].

У свою чергу у зміст предмету «Методика викладання іноземної мови» покладено ґрунтовні знання теорій навчання та вивчення мови; опанування методичними поняттями; практичні вміння свідомо обґрунтовувати підходи до навчання, різноманітні прийоми та форми роботи; вміння розробляти необхідні завдання для певної вікової категорії; вміння оцінювати навчальні матеріали для роботи в класі тощо. Кожний розділ модуля опрацьовується протягом 18 аудиторних годин і потребує не менше 12 годин самостійної роботи. Опис модуля містить формулювання цілей і результатів учіння, а також рекомендовані контрольні завдання. У розділах детально описані задачі, орієнтовний зміст занять та наведено список рекомендованої літератури.

В основу процесу підготовки майбутніх вчителів іноземної мови покладено концепцію цілісності педагогічного процесу, під час якого відбувається формування компетентності у таких сферах: розуміння учнів; планування уроків та навчальних курсів; організація уроку; оцінювання навчальних досягнень учнів; знання предметів «Англійська мова» та

«Методика викладання іноземної мови»; керування власним професійним розвитком [13, сс. 8-9]

Модуль п'ятий у курсі методики має назву «Особливі аспекти», однією із складових якого є розділ, присвячений формування міжкультурної компетентності у студентів випускного курсу. Відповідно до освітньої кваліфікації бакалавр на кінець опрацювання розділу студенти **усвідомлять:**

- значення понять культури, культурної обізнаності, міжкультурної компетентності та їх роль у вивченні та викладанні іноземної мови;
- особливості побудови власних міжкультурних відносин, врахування упереджень, стереотипів у різних культурах тощо;
- культурно-специфічні вербальні та невербальні моделі взаємодії у різних комунікативних ситуаціях;
- різницю між «Big C culture» та «small c culture»;
- способи розвитку власної міжкультурної компетентності.

вмітимуть:

- виявляти та інтерпретувати прояви культури у мові для учнів різних вікових груп та рівнів володіння мовою;
- оцінювати, вибирати та адаптувати завдання, вправи та матеріали для розвитку міжкультурної компетентності учнів на уроках англійської мови [13, с. 81].

Таблиця 1 демонструє перелік тем у розділі «Формування міжкультурної компетентності»

Таблиця 1

**Перелік тем у розділі «Формування міжкультурної компетентності»
(Модуль 5, семестр 8)**

Session	Content
1.	Notions of cultural awareness and intercultural competence. Distinction between 'big C' and 'little c' cultures. Analysis of behaviour in an intercultural encounter.
2.	Identification and analysis of stereotypes and prejudices across cultures. Culture clashes, cultural shock, cultural blunders and compensatory communicative strategies: avoidance, circumlocution, approximation, word coinage, non-linguistic signals, appeal for help
3.	Manifestations of culture in language: idioms; non-equivalent and background lexis, ways of dealing with them in English classes: using cultural notes provided in monolingual dictionaries, making comparisons between cultures
4.	Verbal and non-verbal communicative interaction patterns in intercultural encounters: conversational norms; registers and formulas for different communicative domains and situations; rituals and standardised behaviours; use of body language; gender roles and related issues across cultures
5.	Intercultural issues in a course book text: difficulties in interpretation of historical facts; understanding culture-specific allusions; ELT materials evaluation, selection and adaptation for addressing intercultural issues

6.	Issues in exploring the visual side of culture representation: selection, interpretation, comparison of realia, advertisements, notices, caricatures
7.	Methods and techniques for developing intercultural competence in learners of different age groups: experiential learning, comparison, analysis, reflection
8.	Types of activities for developing cultural awareness: independent cultural information search, discussions, debates and disputes, projects, role-plays, games
9.	Types of activities for developing cultural awareness (micro-teaching)

Джерело: [19, с. 31].

Розглянемо особливості втілення даної програми на практиці. Здебільшого нами використовується діяльнісний підхід під час занять, метою якого є спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь студентів, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію у професійну діяльність. Вважаємо за доцільне розглянути деякі аспекти, які потребують детального розгляду у контексті нашого дослідження.

По-перше, студентам пропонувалося проаналізувати поняття культури, культурної/міжкультурної обізнаності та міжкультурної компетентності. Їхній увазі пропонується теорія культурного айсбергу Е. Холла, за переконанням якого зовнішня, або свідома, частина культури – це те, що ми бачимо, і є верхівкою айсберга та включає поведінку та деякі переконання. Внутрішня, або підсвідома, частина культури знаходиться вкючає деякі переконання, також цінності та моделі мислення, які лежать в основі поведінки [17]. Культурні відмінності часто можуть призвести до проблем під час викладання в мультикультурних класах, проте модель вирішення проблем «Айсберг» може допомогти вчителям подолати ці непорозуміння. Розуміючи теорію культурного айсберга, ми можемо вирішити або застерегти низку проблем. Окрім цього, студенти знайомляться із поняттями «Big C culture» «small c culture», в основі яких є культурний айсберг Е. Холла. Це є, безперечно, дотичним, до викладання іноземної мови у школі у межах тем, які вивчаються на тому чи іншому освітньому рівні. Для прикладу, під час вивчення теми «Їжа» вчитель може запропонувати учням завдання, спрямоване на отримання детальної інформації про національні страви тієї чи іншої країни та порівняти з рідною країною. Безсумнівно, англійський сніданок набагато відрізняється від українського, а його детальне обговорення інгредієнтів, у свою чергу, надає можливість учням уявити більш цілісну світоглядну картину про дану культуру.

Не менш важливою темою, яка висвітлюється на заняттях з методики викладання іноземної мови, є аналіз стереотипів та упереджень у різних культурах. Підходи, що відстоюють багатомовність і мультикультуралізм, завжди сприяють відкритості по відношенню до іноземної культури та релятивізації власної точки зору. Тому подолання стереотипів та упереджень щодо інших культур часто розглядається як одна з центральних цілей у викладанні іноземної мови, оскільки стереотипи, як правило, надмірно

узагальнюють і можуть спотворювати факти. Спростування таких упереджень чи стереотипних суджень часто згадується як одна з головних цілей міжкультурного навчання. Однак, повне подолання стереотипів часто не є реалістичним варіантом, оскільки це може бути занадто вимогливим як для вчителів, так і для учнів. Окрім цього, стереотипи можуть виконувати й пізнавальну функцію, а вчитель, у свою чергу як посередник міжкультурного навчання, має розпізнати стереотипні уявлення та піддати їх критичному розгляду. Студентам на заняттях пропонується створити рекомендації для вчителя іноземної мови, які мають бути враховані при викладанні, а саме, вміти аналізувати та виокремлювати можливі міжкультурні стереотипи у навчальних матеріалах; підтверджувати або спростовувати інформацію, подану у підручниках з певними міжкультурними упередженнями; формувати так зване культурне усвідомлення; стимулювати інтелектуальну допитливість стосовно різних культур; заохочувати прихильне ставлення до інших; критично мислити щодо культурних стереотипів тощо.

На особливу увагу заслуговує тема, присвячена обговоренню стратегій, прийомів та, особливо, розробленню різноманітних видів завдань для учнів різних вікових категорій задля підвищення їх рівня міжкультурної обізнаності. Майбутні вчителі іноземної мови усвідомлюють аби отримати всебічне бачення культури, мова якої вивчається, вони повинні репрезентувати учням певну інформацію. Працюючи у невеликих групах на заняттях студенти складають можливий перелік джерел інформації, які можна використовувати як матеріали для навчання тієї чи іншої культури. Серед переліку назвемо відеоматеріали, подкасти, оповідання, казки різних народів, пісні, анекдоти, ілюстрації, сувеніри тощо. Студенти відмічають, що використання таких видів завдань на заняттях іноземної мови, як обговорення тем міжкультурного характеру; написання листівок та листів своїм товаришам по листуванню; бесіда із запрошеними гостями, які є представниками іншої культури; читання оповідань чи казок; пошук певної культурологічної інформації; використання ідіом та прислів'їв безумовно сприяє підвищенню міжкультурної обізнаності школярів. Насамкінець відмітимо, що студенти прийшли до висновку, що вчитель не має представляти культуру як монолітну, а запропоновані учням матеріали повинні відображати різні аспекти культури. Іншими словами, введення навмисних контрастів у культуру може бути корисним, а саме, привабливий проти шокуючого; подібність проти відмінностей; заявлені переконання проти фактичної поведінки тощо.

Перераховане нами вище не охоплює усього обсягу матеріалу, який пропонувався студентам для обговорення на заняттях з методики.

У межах курсу методики окрім практичних занять студенти проходять і практику. Практична підготовка студентів має наскрізний характер і відбувається впродовж вивчення всього курсу методики під час педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти. Вона передбачає такі етапи: кероване спостереження, асистент учителя, учитель-практикант. Кероване

спостереження відбувається у третьому та четвертому семестрах. Студенти мають можливість спостерігати за роботою шкільних учителів та пов'язати набутий досвід із вивченим навчальним матеріалом. Задля забезпечення цілеспрямованості цьому процесу студенти отримують та виконують завдання для спостереження (observation sheets). Кероване спостереження відбувається один раз на два тижні (один повний день мінімум чотири аудиторні години) упродовж другого курсу. При викладанні теми «Міжкультурна компетентність» студенти також виконують кероване спостереження, питання якого відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

Перелік питань для студентів під час кероване спостереження

No	Question	Yes	To some extend	No	Comments
	Does the teacher emphasize any differences or similarities of the learners' own culture and the target culture?				
	Does the course book promote intercultural understanding and awareness in the learners?				
	Does the teacher adapt the materials in the course books for developing intercultural competence in English classes?				
	Does the teacher supplement the course book with any other materials?				
	Does the teacher employ any visualization to explore the target culture?				
	Does the teacher use any idioms or proverbs making comparison between cultures?				
	Does the teacher help the learners interpret any possible clashes or blunders within the cultures?				
	Does the teacher acquaint the students with non-verbal communicative interaction patterns in intercultural encounters?				
	Is there any focus on gender roles and related issues across cultures while teaching?				
	Does the teacher use any special methods and techniques for developing intercultural competence in learners?				
	Does the teacher use any types of activities for developing cultural awareness?				

Observation summary

What have you learnt from this observation?

Джерело: власне

Відмітимо, що від керованого спостереження студенти переходять до активної фази практики та проводять фрагменти уроків, а згодом і повністю повноцінні уроки у середньому закладі освіти. Педагогічна практика оцінюється у 8-му семестрі. Саме тоді перевіряється здатність студента навчати англійської мови з урахуванням принципів навчання та організації освітнього процесу. Оцінювання відбувається за критеріями, зазначеними у програмі. Два залікові уроки відвідує та оцінює за визначеними критеріями викладач методики, а вісім – шкільний учитель англійської мови (ментор), за яким закріплений студент. Викладач методики оцінює уроки, проведені на двох ступенях навчання – початковому та середньому.

Отже, методична підготовка майбутніх учителів англійської мови має практико-орієнтований характер і спрямована не лише на засвоєння певного кола методичних знань, а й формування умінь практично вирішувати реальні ситуації зі шкільної практики.

Висновки. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що теоретичний та практичний аналіз досліджуваної проблеми виявив наступне. По-перше, міжкультурна компетентність має інтегративний характер. За своєю сутністю вона є результатом розвитку особистості студента в процесі навчання і являє собою сукупність спеціальних знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається, та низку міжкультурних умінь, що сприятимуть адаптації особистості в професійному полікультурному просторі. По-друге, методи та прийоми, які використовуються викладачами на заняттях з методики навчання англійської мови поступово сприяють готовності майбутніх учителів до формуванню міжкультурної компетентності учнів.

Актуальні напрями подальшого опрацювання окресленої проблеми полягають у поєднанні сучасних педагогічних технологій із інформаційно-комунікативними для формування готовності майбутніх вчителів до формування міжкультурної компетентності учнів.

Література:

1. Березовська, О. В. Формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів / О. В. Березовська, І. П. Тригуб // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. - 2011. - Ч. 2, № 4.
2. Бігич О. Б. Психолінгвістичні передумови формування франкомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів [Електронний ресурс] / О. Б. Бігич, Є. В. Яковенко-Глушенкова // Психолінгвістика. - 2015. - Вип. 17. - С. 155-164. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2015_17_18
3. Гончарова О. А., Маслова А. В. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. 2010. № 5. URL: <https://goo.gl/2Wqibq>
4. Горіна Ж.Д. Аксиологічні аспекти міжкультурно-комунікативної компетентності // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. Журнал. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, – 2009. – № 1 – 340 с.
5. Гринкевич Т. Personality in multicultural society // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 2. – С.102-105.

6. Гурмаза В.В. Роль міжкультурного аспекту у викладанні іноземної мови // Підвищення рівня науково-дослідної діяльності обдарованої молоді: наук.-практ. семінар: квіт. 2007р.: тези доп. – Миколаїв: МДАУ, 2007. – С. 32-33.
7. Коваленко О. Політика та практика викладання в умовах соціокультурного розмаїття // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 5. – С. 10-12.
8. Костюченко А. Аналіз поняття «Міжкультурна компетентність учителя» / А. Костюченко // Педагогічні науки. - 2015. - Вип. 64. - С. 29-33. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2015_64_8
9. Місечко, О. Є. Готовність майбутніх учителів англійської мови до формування міжкультурної компетентності учнів: постановка проблеми. Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство) (128). – 2014. СС. 291-297.
10. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Укладачі: Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич, Л.І. Березенська, Н.П. Сіваєва, Н.Р. Петранговська, О.С. Гуманкова, Л.В. Барало, Ю.М. Жилаєва, А.М.Мормуль, І.Ф.Литньова, Копетчук Т.В./ За заг. ред. І.В. Самойлюкевич. – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2008. – 165 с.
11. Рембач О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки. Університетські наукові записки. Хмельницький, 2017. № 63. С. 387-400.
12. Тарасенко Т.В. Інтеркультурне спілкування в процесі професійної підготовки вчителів англійської мови. Нові виміри сучасного світу: Збірник матеріалів V Міжнародної наукової інтернет-конференції 23 листопада – 15 грудня 2009 р. – Мелітополь: МДПУ, 2010. – 132 с.
13. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Укладачі: О. Бевз, А. Гембарук, О. Гончарова, О. Заболотна, О. Змієвська, Л. Калініна, І. Каминін, Т. Коноваленко, І. Романишин, І. Самойлюкевич, О. Таран, Н. Тучина, К. Худик/ За заг. ред. С.Шаленко. – Івано-Франківськ: Видавництво НАІР, 2020. – 126 с.
14. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Competence / M. Byram. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters LTD, 1997. – 124 p.
15. Council recommendations on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, 2018 Retrieved 16 December 2021 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg, France: Council of Europe (Modern Languages Division), 2018 Retrieved 15 December 2021 from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
17. Hall E. T., Hall M.R. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Boston – L.: Intercultural Press, 1990. 224 p.
18. Lustig M. W., & Koester, J. (2012). Intercultural competence (7th ed.). Boston: Pearson Education.
19. Supplementary Materials (Module 5). Core Curriculum English Language Teaching Methodology Bachelor's Level, 2019 Retrieved 15 December 2021 from https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598ca6cc9b.filesusr.com/ugd/15b470_0f55811de3be4f5b9f74d6b9d842eca7.pdf

References:

1. Berezovska, O. V. (2011). Formuvannya mizhkulturnoyi kompetenciyi majbutnih vchiteliv / O. V. Berezovska, I. P. Trigub [Formation of intercultural competence of future teachers]. *Problemi pidgotovki suchasnogo vchitya: zb. nauk. pr. Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Pavla Tichini*. 2 (4).

2. Bigich O. B. (2015). Psiholingvistichni peredumovi formuvannya frankomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti u majbutnih uchiteliv [Psycholinguistic prerequisites for the formation of French-language communicative competence in future teachers]. *Psiholingvistika*. 17, 155-164. Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2015_17_18
3. Goncharova O. A., Maslova A. V. (2010). Formuvannya mizhkulturnoyi kompetentnosti studentiv nemovnih specialnostej v procesi navchannya inozemnoyi movi [Formation of intercultural competence of students of non-language specialties in the process of learning a foreign language]. *Naukovij visnik Melitopolskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Bogdana Hmelnickogo. Seriya: Pedagogika*. 5. URL: <https://goo.gl/2Wqibq>.
4. Gorina Zh.D. (2009). Aksiologichni aspekti mizhkulturno-komunikativnoyi kompetentnosti [Axiological aspects of intercultural and communicative competence]. *Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi: nauk. Zhurnal. – Sumi: SumDPU im. A.S.Makarenka*. 1, 340 s.
5. Grinkevich T. (2006). Personality in multicultural society. *Inozemni movi v navchalnih zakladah*. 2, 102-105.
6. Gurmaza V.V. (2007). Rol mizhkulturnogo aspektu u vikladanni inozemnoyi movi [The role of intercultural aspect in foreign language teaching]. *Pidvishennya rivnya naukovo-doslidnoyi diyalnosti obdarovanoj molodi: nauk.-prakt. seminar: Mikolayiv: MDAU*, 32-33.
7. Kovalenko O. (2006). Politika ta praktika vikladannya v umovah sociokulturnogo rozmayittya [Policy and practice of teaching in the context of socio-cultural diversity]. *Inozemni movi v navchalnih zakladah*. 5, 10-12.
8. Kostyuchenko A. (2015). Analiz ponyattya «Mizhkulturna kompetentnist uchitelya» / A. Kostyuchenko [Analysis of the concept of "Intercultural competence of teachers"] *Pedagogichni nauki*. 64, 29-33. Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2015_64_8
9. Misechko, O. Ye. (2014) Gotovnist majbutnih uchiteliv anglijskoyi movi do formuvannya mizhkulturnoyi kompetentnosti uchniv: postanovka problem [Readiness of future English teachers to form intercultural competence of students: problem statement]. *Naukovi zapiski. Seriya: Filologichni nauki (movoznavstvo)* (128), 291-297.
10. Profesijno-metodichna pidgotovka majbutnogo vchitelya inozemnoyi movi u vishomu navchalnomu zakladi: navchalno-metodichnij posibnik [Professional and methodical training of the future teacher of a foreign language in a higher educational institution: educational and methodical manual]. Ukladachi: L.V. Kalinina, I.B. Samojlyukevich, L.I. Berezenska, N.P. Sivayeva, N.R. Petrangovska, O.S. Gumankova, L.V. Baralo, Yu.M. Zhilyayeva, A.M.Mormul, I.F.Litnova, Kopetchuk T.V./ Za zag. red. I.V. Samojlyukevich. – Zhitomir: Vidavnictvo Zhitomirskogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka, 2008. – 165 s.
11. Rembach O. O. (2017). Formuvannya mizhkulturnoyi kompetentnosti majbutnih pravoznavciv u procesi inshomovnoyi pidgotovki [Formation of intercultural competence of future lawyers in the process of foreign language training]. *Universitetski naukovi zapiski. Hmelnickij*, 63, 387-400.
12. Tarasenko T.V. (2010). Interkulturne spilkuвання v procesi profesijnoyi pidgotovki vchiteliv anglijskoyi movi [Intercultural communication in the process of professional training of English teachers.]. *Novi vimiri suchasnogo svitu: Zbirnik materialiv V Mizhnarodnoyi naukovoyi internet-konferenciyi 23 listopada – 15 grudnya 2009 r. – Melitopol: MDPU*, 132 s.
13. Tipova programa «Metodika navchannya anglijskoyi movi». Osvitnij stupin bakalavra [Core Curriculum English Language Teaching Methodology Bachelor's Level]. Ukladachi: O. Bevz, A. Gembaruk, O. Goncharova, O. Zabolotna, O. Zmiyevska, L. Kalinina, I. Kaminin, T. Konovalenko, I. Romanishin, I. Samojlyukevich, O. Taran, N. Tuchina, K. Hudik/ Za zag. red. C.Shalenko. – Ivano-Frankivsk: Vidavnictvo NAIR, 2020. – 126 s.
14. Byram M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Competence / M. Byram. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters LTD, 124 p.

15. Council recommendations on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, 2018 Retrieved 16 December 2021 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg, France: Council of Europe (Modern Languages Division), 2018 Retrieved 15 December 2021 from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
17. Hall E. T., Hall M.R. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Boston – L.: Intercultural Press, 1990. 224 p.
18. Lustig M. W., & Koester, J. (2012). Intercultural competence (7th ed.). Boston: Pearson Education.
19. Supplementary Materials (Module 5). Core Curriculum English Language Teaching Methodology Bachelor's Level, 2019 Retrieved 15 December 2021 from https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598ca6cc9b.filesusr.com/ugd/15b470_0f55811de3be4f5b9f74d6b9d842eca7.pdf

УДК 17.035.1:171

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-253-263](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-253-263)

Деркачова Ольга Сергіївна доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, 76000, тел.: (0342) 75-23-51, e-mail: olga.derkachova@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6326-4471>

ІНКЛЮЗИВНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ВИХОДУ З ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ КРИЗИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню інклюзивної літератури як засобу виходу з екзистенційної кризи, у ситуації якої можуть опинитися як люди з інвалідністю, так і ті, хто з ними поряд. Інклюзивна література визначається як література про та для людей з інвалідністю, що актуалізує проблеми, пов'язані з інвалідністю, допомагає створювати дружній інклюзивний простір. Мета нашого дослідження – з'ясувати потенціал інклюзивної літератури як засобу виходу з екзистенційної кризи людей з інвалідністю та тих, хто живе поряд з ними, зрозуміти причини звернення до такої літератури як читача, так і письменника, з'ясувати її роль у формуванні толерантного суспільства. Визначається корпус інклюзивної літератури (відповідна художня література та література нонфікшн), яка може слугувати засобом виходу з екзистенційної кризи, з'ясовано, що написання таких творів часто є, за Цапфелем, сублімацією, адже творцями аналізованих нами інклюзивних творів часто виступають люди, для яких інвалідність – це власний досвід або досвід найближчих людей. Значну частину цих творів сміливо можна віднести до мотиваційної літератури. Такі тексти самі автори часто називають одкровеннями. Екзистенційна криза розглядається і як криза, яку зазнають люди з інвалідністю та ті, хто переживають разом із ними цей досвід, а інклюзивна література пропонується як один із шляхів виходу з неї. Це шлях як створення такої літератури, так і читання інклюзивних творів різних жанрів. Робимо висновки, що інклюзивний текст є не лише необхідною складовою сучасного літературного процесу, а й сучасного суспільства за умови, якщо воно хоче існувати на засадах емпатії, розуміння та толерантності. Особливо вона важлива в українському контексті, де люди з інвалідністю тривалий час були на маргінесі. Також її написання – це спроба поділитися власним досвідом переживання екзистенційної кризи та виходу з неї у ситуації інвалідності автора або його близьких.

Ключові слова: інклюзивна література; одкровення; інклюзивний текст; екзистенційна криза; людина з інвалідністю; сублімація; ситуація інвалідності

Derkachova Olga Serhiivna Doctor of Philological Sciences, professor of Department of Primary Education Pedagogy, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 76000, Ivano-Frankivsk, Schevchenko St., 57, tel.: (0342)75-23-51, e-mail: olga.derkachova@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6326-4471>

INCLUSIVE LITERATURE AS A MEANS OF OVERCOMING THE EXISTENTIAL CRISIS

Abstract. The article deals with the study of inclusive literature as a means of overcoming the existential crisis, which may occur to people with disabilities and those around them. Inclusive literature is the literature about and for people with disabilities; it highlights disability issues and helps to create a friendly inclusive space. The purpose of our study is to find out the potential of inclusive literature as a means of overcoming the existential crisis of people with disabilities and those who live next to them, to understand the reasons for seeking help from literature, to determine its role in forming a tolerant society. The main body of inclusive literature (relevant fiction and nonfiction literature) is determined, which can serve as a means of overcoming the existential crisis, it is found that writing such works is often sublimation (according to Zapfel). The creators of the analyzed works are people for whom disability is their own experience or the experience of loved ones, a significant part of those works can be considered as a motivational literature. The authors say their works to be revelations. The scientific novelty is that the existential crisis is seen as a crisis experienced by people with disabilities and those who experience disabilities with them, and inclusive literature is offered as a way out of it. This is both the way to create such literature and read inclusive works of various genres. We conclude that inclusive text is not only a necessary component of the modern literary process, but also of modern society, provided that it wants to exist on the basis of empathy, understanding and tolerance. It is especially important in the Ukrainian context, where people with disabilities have stayed away from the society for a long time. What is more, writing the article is the authors' attempt to share own experience in overcoming this crisis.

Keywords: inclusive literature; revelation; inclusive text; existential crisis; a person with a disability; sublimation; disability situation

Постановка проблеми. Зустріч з інвалідністю важка, драматична і часто непередбачувана. Вона безповоротно змінює життя як самої людини з інвалідністю, так і найближчих, найрідніших поряд із нею. Як жити далі? За що таке покарання? Хто я тепер у світі? Такі та дотичні питання стають ключовими. А відтак з'являється стан тривоги, жаху, дискомфорту та нерозуміння, який тепер сенс існування і чи є він взагалі. Цей досвід є важким як для батьків дитини з інвалідністю, так і для людей з інвалідністю. Відчуття самотності та непотрібності, крихкості життя та стабільності, руйнування

колишнього світосприйняття.

Н. Мринська одним із способів виходу з екзистенційної кризи людини в ситуації інвалідності вважає егоїзм. На її думку, турбота людини про саму себе є врівноважувальним фактором у тій ситуації, в якій та отримала інвалідність, а розумний егоїзм дозволить їй трансформуватися у новій зміненій реальності [1].

Екзистенційна криза руйнує фундаментальну метафізичну ознаку людини – її спроможність володіння собою. Як зазначає Д. Федорика, «у реальному досвіді спосіб, яким особа володіє собою у свідомості, залежить від того, що є об'єктом її інтенційних актів і в якому відношенні вона перебуває до цього об'єкта» [2, 145]. З усвідомленням нових життєвих обставин ці відношення та об'єкти можуть втрачатися, а нові ще не віднайдено.

Одним із засобів виходу з екзистенційної кризи може стати інклюзивна література, яка допомагає не просто зрозуміти людину з інвалідністю, а відчувати разом із нею страх та тривогу, біль та самотність що переживають персонажі, знайти відповіді для себе і для того, хто поряд з тобою. Читання не лише розважає, а й дає відповіді на питання, допомагає відчувати, що ти не самотній, адже самотність і нерозуміння – те, з чим зустрічається людина ситуації інвалідності. Інклюзивні книги – це історії інших, що знайшли в собі сили і можливості вийти з екзистенційної кризи, а персонажі власним прикладом надихають та мотивують. В. Мурті у праці «Самотність. Сила людських стосунків» пише, що «історії дають нам відчуття зв'язку і породжують відчуття належності», «ці оповіді допомагають зрозуміти нам, хто ми такі», «вони роблять значущою нашу боротьбу і втішають, коли ми страждаємо чи боїмося»; «вони нас зближують» [3, 47]. Адже самотність, її відчуття погіршує і без того важку ситуацію. За Дж. Качіопо, вона виснажує психіку та тіло [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти вивчення інклюзивної літератури, її впливу на соціум знаходимо у дослідженнях О. Сомоловської та Н. Головченко, вивченню екзистенційної кризи присвячені праці П. Цапфе, Н. Мринської, Д. Федорики.

Мета статті. Із урахуванням наведеного вище, мета нашого дослідження – з'ясувати потенціал інклюзивної літератури як засобу виходу з екзистенційної кризи людей з інвалідністю та тих, хто живе поряд з ними, зрозуміти причини апелювання до такої літератури, а також визначити її роль у формуванні толерантного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Екзистенційну кризу пов'язують із «втратою буттєвої основи існування», з переживанням «втрати самого задуму свого життя як об'єктування себе-в-світі» [5, 10]. Вона стає важливим поворотним моментом в житті людини, адже може спровокувати формування нового ставлення людини до свого життя, до себе самої, до життєвих смислів. Вона може виникати внаслідок реакцій на зовнішні події та фактори. Долаючи екзистенційну кризу, людина наповнює життя новими смислами, змінюючи ціннісні орієнтири. Однією з таких зовнішніх причин стає усвідомлення своєї інвалідності або ж інвалідності того, хто поряд. Наприклад, трагічні події,

внаслідок яких людина опиняється в інвалідному візку чи народження в родині дитини з Синдромом Дауна. Усвідомлення того, що життя вже ніколи не буде таким, як раніше, може супроводжуватися відчуттям самотності, відчаю, агресії, відчуттям, що світ довкола ненавидить тебе. Актуалізуються базові питання екзистенції, переживається відчуття несправедливості життя, страху смерті, неспроможності робити те, що раніше робилося заввишка. «Проходження екзистенційної кризи ставить людину перед вибором: повернутися до колишнього способу життя або переглянути життєві цінності і сенси. Один із конструктивних способів виходу з кризи полягає у прийнятті відповідальності за отримання або створення суб'єктивно нових способів побудови життєвого шляху, заснованих на становленні авторської позиції по відношенню до власного життя» [5, 9].

П. Цапфе пропонує подолання екзистенційної кризи таким чином: ізоляція, анкерування, відволікання, сублімація. Ізоляція – «повністю усвідомлене звільнення від розуміння всіх тривожних і руйнівних думок та почуттів» [6, 36-37]; анкерування – «фіксація пунктів усередині свідомості, або будівництво стін навколо хаосу свідомості» [6, 39]; відволікання – «хтось обмежує критичні межі постійною гонитвою за враженнями» [6, 44]; сублімація – «трансформація, а не придушення. Художні дари можуть перетворити сам біль життя в цінний досвід. Позитивні імпульси перетворюють зло в образотворчі, драматичні, героїчні, ліричні чи навіть космічні шедеври» [6, 48]. Саме сублімація відіграє важливу роль у виникненні інклюзивних творів, адже чимало її творців безпосередньо чи опосередковано мають такий досвід, яким діляться з читачем.

Інклюзивна література у широкому значенні – це література про людей з інвалідністю та література для людей з інвалідністю. В українському культурному просторі поняття інклюзивної літератури з'явилося відносно недавно і пов'язане насамперед з освітніми реформами, зокрема впровадженням інклюзивних класів. Тому й дослідників інклюзивної літератури поки що не так багато. Серед них – Олена Осмолівська, засновниця Видавничого центру «12», який спеціалізується на виданні інклюзивної літератури, також вона засновниця спецвідзнаки «Інклюзивні оповідання» Міжнародного літературного конкурсу «Коронація слова» та авторка кількох матеріалів: «Інклюзивна література: забаганка чи необхідність» [7], «Інклюзивна література: право на життя» [8]; Ніна Головченко, авторству якої належать такі дослідження: «Сучасна українська література як джерело формування інклюзивної компетентності вчителя методами інформальної освіти» (2020), «Проблема вивчення сучасної інклюзивної літератури в аспекті підручникотворення» (2020), «Роль сучасної української літератури у формуванні толерантного суспільства» [9]; Ольга Деркачова, Оксана Титунь, Соломія Ушневич [10; 11].

Н. Головченко в інклюзивній літературі вбачає таку, що може виконувати «просвітницьку і виховну функції щодо формування атмосфери толерантності

в українському суспільстві» [9]. О. Осмолівська вважає, що ця література «орієнтована на реалізацію дотримання прав осіб з інвалідністю та формування позитивного сприйняття інвалідності та особистої різноманітності» [8]. Про інклюзивну літературу як важливу складову сучасного освітнього процесу, а також формування читацьких інтересів, пишуть О. Деркачова, О. Титуць, С. Ушневич.

Інклюзивні твори можуть допомогти вийти з екзистенційної кризи через життєствердний оптимізм більшості з них, а також завдяки присутності героя-переможця, якому доводиться прикласти чимало зусиль, щоб вийти із кризи, і довести своє право на місце під сонцем.

Можливі кілька класифікацій інклюзивної літератури. Перша передбачає поділ інклюзивної літератури на оригінальну та перекладну. Також інклюзивну літературу можна класифікувати відповідно до вікових особливостей читача: література для найменших, література для дітей і підлітків, література для дорослих. Серед інклюзивних творів можна виокремити художні твори та документальні. Це твори про поразки та перемоги людей з інвалідністю, про їхню самотність та намагання достукатися до світу, про прийняття себе та своєї інвалідності, про жорстокість та холодність почасти світу до таких людей.

Інклюзивну літературу можна розглядати під такими кутами зору: як подолання екзистенційної кризи батьками чи близькими людьми дитини з інвалідністю (Д.Тераковська «Мишка», Г. В. Фрайгоф «Любий Габріелю», С. Шевіяр-Лютц «Фліппіна. Сила тендітного життя» та ін.), як подолання екзистенційної кризи самими людьми з інвалідністю (А. Бачинський «140 децибелів тиші», О. Луцевська «Авіа, пташиний диспетчер», Е.Е. Шмітт «Оскар і Рожева Пані» та ін.), як потребу говоріння і проговорювання у не завжди толерантному суспільстві проблем людей з інвалідністю (Сйон «Дитя землі», О. Драчковська «Зайчик-нестрибайчик та його смілива мама», Р. Дж. Паласіо «Диво» та ін.). У нашому дослідженні ми хотіли би звернути увагу на перший аспект, який відповідає одному з етапів виходу з екзистенційної кризи за П. Цапфе – сублимації, перенесення енергії з негативних виходів на позитивні, можливість дистанціюватися на себе і подивитися на існування з естетичної точки зору.

Наприклад, дитячі книги «Планета Віллі» Бірти Мюлер [12], «Просто тому що» Ребекки Елліотт [13], «Моя подруга Ізабель» Елізи Волосон [14], «Зайчик-нестрибайчик та його смілива мама» Оксани Драчковської [15] написані після того, як авторки стали матерями дітей з інвалідністю. Письменниці не переповідають докладною власну історію життя, не діляться своїм особистим досвідом проживання родинної драми, а розповідають історії про дітей, завдяки яким світ стає різноманітнішим та яскравішим. Мета таких книг – познайомити маленьких читачів з персонажами-дітками, що відрізняються від інших і пояснити, що світ прекрасний завдяки його різноманіттю, що інвалідність – це не вирок. О.Драчковська так розповідає про появу її книги: Ми з моїм сином Назарчиком (...) ходили по коридору, коли прозвенів

дзвінок на перерву і вибігли діти, як потім з'ясувалося, другокласники. Вони нас обступили, почали дуже зацікавлено на нього дивитися і засипати мене запитаннями: а чого він такий? А чому у нього такі ручки? (...) І я їх тоді спитала: «Діти, ви що ніколи такої дитини не бачили?» А вони всі дружно: «Ні!» І для мене це було якесь прозріння. Тоді я зрозуміла, яка в нас ситуація. Ця тема закрита ще досі. І я усвідомила, що просвітницький напрямок треба починати з дітей, які не знають, що є ось такі їхні ровесники. Спочатку у мене була думка написати щось педагогічно-методичне, для якихось виховних годин, щоби вчителі пояснювали. А потім згадала, що я письменниця і вирішила написати казку» [16].

Книга Гальфдана В. Фрайгова «Любий Габріелю» [17] написана у вигляді листа до наймолодшого сина автора, якому у трирічному віці діагностували аутизм. Письменник ділиться у цій книзі своїм батьківським досвідом життя з такою дитиною, своїми поразками, невдачами та перемогами як батька, відчуттями, які доводиться переживати батькам дитини з інвалідністю. Чи скажімо підліткова історія від Шерон М. Дрейпер «За межею» [18], в якій прототипом головної героїні стала донечка авторки, в якій одна із форм ДЦП. Розповідь ведеться від першої особи – дівчинки Мелоді, яка розповідає про свою історію успіху, переживши і нерозуміння, й упередження, і цькування однолітків. Авторка показує, як повільно відбувається прийняття дитини з інвалідністю у соціум і показує, що це, врешті, не проблема дитини, яка відкрита до світу, а самого суспільства. Проте перемога Мелоді (і внутрішня, і зовнішня), дарує віру, що все можливе, лиш потрібно трохи часу, витримки та терпіння.

Окремо варто сказати про інклюзивну літературу нонфікшн, авторами якої є або люди з інвалідністю, що щиро, без прикра діляться власним досвідом, або досвідом співжиття, наприклад, дитини з інвалідністю. До останніх належать книги Софі Лютц «Філіппіна. Сила тендітного життя» [19] та «Поза межею видимого» [20]. Авторка – мама дитини з множинною неповносправністю. Вона розповідає історію своєї родини та щоденної боротьби не тільки за життя, а й усмішку Філіппіни. І якщо перша книга – це історія про сприйняття Філіппіни родиною та світом, то друга – це історія пізнання Філіппіни та намагання розгадати її загадку. Також авторка розмірковує, що для неї означає опікуватися неповносправною дитиною: «Мені здається, що це важливо – уявляти, якими є будні, конкретні справи, труднощі життя з неповносправною особою. Цю тему не часто побачиш на телебаченні. Ми добре знаємо, що джерелом наших страхів чи відрази майже завжди є незнання» [19]. Чимало уваги авторка приділяє роздумам над тим, як сприймає Філіппіну оточення. Будь-яку людину варто сприймати як особистість, а не дивитися на її недоліки чи фізичні вади: «У той час ми задумались над тим, як по-різному люди дивляться на особу з неповносправністю. Хто бачить насамперед патологію, ті жахаються і з великими труднощами нав'язують стосунки. А ті, що дивляться спочатку на

Філіппіну, а не на її проблему, можуть підійти до неї, доторкнутись, поцілувати, подивитись на її личко, побачити в ній особу і познайомитися з нею» [19]. Авторка говорить, що поява Філіппіни посприяла переоцінці всіх цінностей і надала їм нового сенсу. Завдяки Філіппіні вона замислилася, а чи її життя має більший сенс, ніж життя її дочки тільки тому, що вона може робити щось таке, чого та робити не може.

Про власний досвід проживання неповносправності пишуть, наприклад, Шайло Гарріс, Нік Вуйчич, Антон Дубішин.

19 лютого 2007 року старший сержант Шайло Гарріс брав участь у патрулюванні дороги у Південному Іраку. Його машина підірвалася на саморобній вибухівці. Троє бійців загинули, а він зазнав страшних поранень. Сорок вісім діб у штучно викликаній комі. Шістдесят хірургічних операцій. Три роки в медичному центрі. Про себе він каже так: «Я - той чоловік, що вижив у пеклі. Передати це словами дуже непросто. Бійня. Знищення. Втрата. Але я таки розповім про це. Тому що я завжди пам'ятатиму запах вибухівки, відголос передсмертних криків, затемнення вибуху, липку масну кров на потрощених кінцівках, металічний присмак попелу на прокушеному до крові язичі. Я завжди буду пам'ятати жахи війни» [20]. У 2010 році він пішов у відставку і став промовцем, який розповідає про свій досвід війни, а також підтримує ветеранів та поранених військових. Автор щирий з читачем і говорить не лише про той досвід, яким можна пишатися, але й про той, яким не вельми пишається. Він не приховує правди, і ми дізнаємося про його нелегкі стосунки зі старшими дітьми, про пошуки взаєморозуміння з дружиною і дітьми, народженими вже у шлюбі. Він розповідає про свій біль, муки, страхи і побачене ним пекло. Найдраматичніша і найжиттєствердніша частина присвячена боротьбі Шайло Гарріса: «Десять кроків. Це все, про що вони мене просили. З усією бравадою, яку тільки міг витиснути із себе, я сказав собі: «Та нараз. Я цей шпиталь запросто обійду. І марш можу на сорок кеме з пів центнером за спиною». Та за другим кроком уже зовсім здох. Далі вже не міг (...) Наступні сімнадцять днів я тільки те й робив, що крокував уперед, аби прокрокувати вниз (...) Кожну краплину сил я витрачав на фізичну реабілітацію й повністю зосередився на одужанні. Я хотів додому» [20].

Чимало у книзі є одкровень про подолання травматичного стресу, автор не соромиться говорити про свою депресію та не завжди правильні та дієві методи боротьби з нею: «Виходячи з депресивного моменту ПТСР, я зміг визнати свою безпорадність і живу з визнанням того, що здатний зробити щодня, а що ні. Кожен день, коли я не шукаю у випивці такого собі самолікування у стресовій ситуації, приводить мене на крок ближче до завершення того ланцюга образ, які я нагромаджую на себе й тих, хто мене любить» [20]. Автор зізнається: «Я довго вагався, перш ніж написати книжку. Одне – коли ти розмовляєш про певну проблему з друзями, інше – коли глибоко аналізуєш її у книжці. Потрібно пам'ятати, хто ти і куди йдеш. Зазвичай відповідь на це питання формується в дітей із семи до дванадцяти років. Мені потрібно було вісім

років, аби зрозуміти це знову» [20].

Християнський проповідник Нік Вуйчич зазначає, що головне не розчаруватися, не боятися просити про допомогу і багато працювати над собою і для себе. Одна з найпопулярніших його книг «Шлях без обмежень» саме про те, як перемогти відчай і стати щасливим. Він розповідає про цькування, який йому довелося зазнавати в дитинстві: «Жорстокі діти називали мене почварою і не хотіли спілкуватися зі мною. Я ж почувався звичайнісіньким хлопчиком і хотів бути таким, як усі. Та мені це було не під силу. Я хотів, щоб зі мною дружили, але цього не відбувалося. Я хотів бути звичайним, однак і це не виходило. Я бився головою об стіну. У мене боліло серце» [21]. Він говорить про те, що боровся з бажанням вкоротити собі віку, про свій біль від розуміння того, що ніколи не стане нормальним. Зрештою, йому вдається перетворити свій тягар на дещо важливіше: «Ми з батьками навіть не уявляли, що моя вада – мій «тягар» – може стати благословенням, а інвалідність відкриє переді мною неймовірні можливості, дозволивши спілкуватися з іншими людьми, підтримувати їх, розуміти їхній біль і дарувати їм розраду. Так, мені нелегко ведеться, та я маю люблячих родичів, Господь дав мені жвавий розум і вселив у мою душу глибоку і щиру віру. Я відверто поділюся з вами тим, як після пережитих незгод до мене прийшли віра і усвідомлення сенсу життя» [21]. Вихід із кризи Нік Вуйчич бачить у припиненні скиглити та нарікати на свою долю, у перетворенні своїх вад на силу, а також говорить, що дуже важливим є мати мрію і не відрікатися від неї за жодних обставин.

З українськими реаліями життя людей з інвалідністю нас знайомить автобіографічна повість поета, громадського діяча, волонтера Антона Дубішина «Особливе одкровення». Автор розповідає про свій травматичний дитячий досвід, пов'язаний не лише з власною інвалідністю, а й домашнім насильством: «На жаль, найстрашнішим і найболючішим були не випивка мого батька, а його знущання над мамою. Крім морального та психологічного тиску, почалися ще й побиття та гвалтування. Цей весь жах відбувався у мене на очах. Лежачи на дивані і спостерігаючи ці всі сцени, хотілося зробити бодай щось на захист рідної людини» [22]. У книзі розповідь про перші кроки соціалізації та про те, якими нелегкими вони були, про важливість розуміти своє призначення у цьому світі, про допомогу іншим. Окреме місце належить авторським роздумам про місце людини з інвалідністю у соціумі, про можливості самореалізації, а також про радянський негативний досвід антиінклюзії. Автор говорить, що секрет його успіху – це прийняття себе таким, яким є, віра в свої сили, а відтак прийняття і віра суспільства в нього та його сили. Шлях виходу з екзистенційної кризи він вбачає саме у прийнятті себе таким, яким ти є.

Про самоприйняття і книга Івана Байдака «(Не)помітні» [23]. Вона містить історії чотирьох людей з Вітиліго, синдромом Туретта, алопецією, гемангіомою. Вони розповідають про свій конфлікт зі світом, який не сприймає їх через ті зовнішні фактори, які від них не залежать, про труднощі комунікації

з людьми, які за фізичними вадами часто не бачать самої людини, про кризу своїх стосунків зі світом і способи виходу з нею. Але дива не станеться, переконані персонажі, якщо ти сам себе не полюбиш і не зміниш своє ставлення до самого себе: «Здається, найчастіше ми самі для себе є найбільшою перешкодою. А найскладнішим для опанування є мистецтво приймати, розуміти, любити себе. Але хіба любов до себе не є найкращою терапією?» [23] Герої спочатку роблять перші кроки на зустріч із самим собою, далі кроки назустріч світові, а відтак історії драм та невдач перетворюються на історії успіху.

Висновки. Екзистенційна криза розглядається як один із варіантів кризи, яку зазнають люди з інвалідністю та ті, хто переживають разом із ними інвалідність, а інклюзивна література пропонується як один із шляхів виходу з неї. Це шлях як створення такої літератури, так і читання інклюзивних творів різних жанрів. Інклюзивний текст може відіграти важливу роль як для автора, так і для реципієнта. Для автора він є сублімацією, за Цепфером, для читача іншим досвідом-прикладом, який вражає, мотивує і дарує віру у власні сили. Інклюзивні тексти надихають на боротьбу, подолання життєвих негараздів, як самими текстами та їхніми персонажами, так і поведінкою та сприйняттям життя тими, хто є їхнім творцем. Часто авторами інклюзивної літератури є люди, які про інвалідність знають не з газет та кінофільмів, а з власного досвіду, яким вони діляться безпосередньо (література нонфікшн) або ж за допомогою створення сильних персонажів, для яких інвалідність не є обмеженням (художня література).

Такі твори є необхідною складовою сучасного суспільства, якщо воно хоче існувати на засадах емпатії, розуміння та толерантності. Особливо вона важлива в українському контексті, де люди з інвалідністю тривалий час були на маргінесі, коли суспільство вдавало, що їх не існує. Інклюзивні тексти допомагають по-новому подивитися на ненові проблеми, замислитися, чи справді наше суспільство є відкритим для всіх, чи дійсно простір наших міст та сіл є комфортним для всіх мешканців. Написання, створення такої літератури – це спроба поділитися власним досвідом переживання екзистенційної кризи та виходу з неї у ситуації інвалідності автора або його близьких. Література нонфікшн здебільшого пропонує власне авторський досвід, художня ж література пропонує досвід персонажів, що опинилися у складних життєвих обставинах, але змогли змінити себе та своє життя.

Література:

1. Mrinskaya N. A. Egoism As a Way Out of Existential Crisis for a Person in Disability Situation. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2020. № 12. С. 65-75. DOI: <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i17.193983>
2. Федорика Д. Філософія дару. Львів: УКУ, 2017. 250 с.
3. Мурті В. Самотність. Сила людських стосунків. Київ: Лабораторія, 2020. 304 с.
4. Cacioppo J.T., Hawkley L.C., Berntson G.G., Ernst J.M., Gibbs A.C., Stickgold R., Hobson J.A. Do lonely days invade the nights? *Potential social modulation of sleep efficiency. Psychol Sci*. 2002. № 13. P. 384-387. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00469>.

5. Пурло О. Ю. Екзистенційна криза як чинник формування творчої життєвої позиції особистості. Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня к. психол.н. Київ, 2010. 23 с.
6. Цапфе П. Ф. Останній Месія. Київ: Пломін, 2019. 90 с.
7. Осмоловська О. «Інклюзивна література» - забаганка чи необхідність? *Ліга*. URL: <https://blog.liga.net/user/oosmolovska/article/22995> (дата звернення: 03.12.2021).
8. Осмоловська О. Формування видавничого напрямку української інклюзивної літератури як новітнього тренду розвитку видавничої справи. *Інтегровані комунікації*. 2017. № 4. С. 27-32.
9. Головченко Н. Роль сучасної української літератури у формуванні толерантного суспільства. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/720057/1/> (дата звернення: 03.12.2021).
10. Derkachova O., Ushnevych S., & Tytun O. Inclusive Space in the Literature for Children (on the base of the tale “Non-jumping Bunny and his Brave Mother” by Oksana Drachkovska). *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2020. № 22. С. 182-188. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2020.22.182-188>
11. Derkachova O., Tytun O. Innovative Approaches to Literary Texts (Children Literature on Inclusion). *Jpnu*. 2020. № 7 (1), P. 102-111. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.102-111>
12. Müller B. Planet Willi. Leipzig: Klett Kinderbuch, 2014. 32 p.
13. Elliot R. Just Because. Oxford: Lion Children's Books, 2014. 26 p.
14. Woloson E. My Friend Isabelle. Bethesda, Woodbine House, 2003. 28 p.
15. Драчковська О. Зайчик-нестрибайчик та його смілива мама. Чернівці: Книги - XXI, Чорні вівці, 2019. 32 с.
16. Драчковська О. У нас існує підміна понять, коли антиінклюзію видають за інклюзію. *Національна асамблея людей з інвалідністю України*. URL: <https://naiu.org.ua/u-nas-isnuye-pidmina-ponyat-koly-antyinklyuziyu-vydayut-za-inklyuziyu-pysmennytstva-oksana-drachkovska> (дата звернення: 03.12.2021).
17. Гальфдан В. Ф. Любий Габріелю. Львів: ВСЛ, 2018. 160 с.
18. Draper Sh. M. Out of My Mind. New York: Atheneum Books for Young Readers, 2010. 295 p.
19. Шевіяр-Лютц С. Філіппіна. Сила тендітного життя. Львів: Свічадо, 2016. 96 с.
20. Лютц С. Поза межею видимого. Львів: Свічадо, 2019. 210 с.
21. Гарріс, Ш. Сталева воля. Київ: Брайт Стар Паблішинг, 2017. 280 с.
22. Вуйчич Н. Життя без обмежень. Київ: Book Chef, 2019. 352 с.
23. Дубішин А. Особливе одкровення. Київ: Альянт, 2020. 270 с.
24. Байдак І. (Не)помітні. Харків: Віват, 2021. 140 с.

References:

1. Mrinskaya N. A. Egoism As a Way Out of Existential Crisis for a Person in Disability Situation. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2020. № 12. С. 65-75. DOI: <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i17.193983>
2. Fedorika D., (2017). *Filosofija daru [Philosophy of gift]*. L'viv: UKU [in Ukrainian].
3. Murti, V. (2020). *Samotnist'. Sila ljuds'kih stosunkiv [The power of human relations]*. Kiiiv: Laboratorija [in Ukrainian].
4. Cacioppo J.T., Hawkey L.C., Berntson G.G., Ernst J.M., Gibbs A.C., Stickgold R., Hobson J.A. Do lonely days invade the nights? *Potential social modulation of sleep efficiency*. *Psychol Sci*. 2002. № 13. P. 384-387. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00469>.
5. Purlo, O. Ju. (2010). *Ekzistencijna kriza jak chinnik formuvannja tvorchoi zhittevoi pozicii osobistosti [Existential crisis as a factor in shaping the creative life position of the individual]*. Extended abstract of candidate's thesis. Kiiiv: Kiiiv [in Ukrainian].
6. Capfe, P. F. (2019). *Ostannij Mesija [The Last Messiah]*. Kiiiv: Plomin' [in Ukrainian].

7. Osmolovs'ka, O. «Inkluzivna literatura» - zabaganka chi neobhidnist'? Liga ["Inclusive literature" - a whim or a necessity? League]. Retrieved from <https://blog.liga.net/user/oosmolovska/article/22995> [in Ukrainian].
8. Osmolovs'ka, O. (2017). Formuvannja vidavnichogo naprjamu ukraïns'koï inkluzivnoï literaturi jak novitn'ogo trendu rozvitku vidavnichoï spravi [Formation of the publishing direction of Ukrainian inclusive literature as the latest trend in the development of publishing]. *Integrovani komunikacii - Integrated communications*, 4, 27-32 [in Ukrainian].
9. Golovchenko, N. *Rol' suchasnoï ukraïns'koï literaturi u formuvanni tolerantnogo suspil'stva [The role of modern Ukrainian literature in the formation of a tolerant society]*. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/720057/1/> [in Ukrainian].
10. Derkachova O., Ushnevych S., & Tytun O. Inclusive Space in the Literature for Children (on the base of the tale “Non-jumping Bunny and his Brave Mother” by Oksana Drachkovska). *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2020. № 22. С. 182-188. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2020.22.182-188>
11. Derkachova O., Tytun O. Innovative Approaches to Literary Texts (Children Literature on Inclusion). *Jpnu*. 2020. № 7 (1), P. 102-111. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.102-111>
12. Müller B. *Planet Willi*. Leipzig: Klett Kinderbuch, 2014. 32 p.
13. Elliot R. *Just Because*. Oxford: Lion Children's Books, 2014. 26 p.
14. Woloson E. *My Friend Isabelle*. Bethesda, Woodbine House, 2003. 28 p.
15. Drachkovs'ka, O. (2019). *Zajchik-nestribajchik ta jogo smiliva mama [The non-jumping bunny and his brave mother]*. Chernivci: Knigi - HHI, Chorni vivci [in Ukrainian].
16. Drachkovs'ka, O. *U nas isnuє pidmina ponjat', koli antiinkluziju vidajut' za inkluziju. Nacional'na asambleja ljudej z invalidnistju Ukraïni [We have a substitution of concepts when anti-inclusion is considered inclusion. National Assembly of People with Disabilities of Ukraine]*. Retrieved from <https://nau.org.ua/u-nas-isnuje-pidmina-ponyat-koly-antyinkluziyu-vydayut-za-inkluziyu-pysmennytsya-oksana-drachkovska> [in Ukrainian].
17. Gal'fdan, V. F. (2018). *Ljubij Gabrielju [Dear Gabriel.]*. L'viv: VSL [in Ukrainian].
18. Draper Sh. M. *Out of My Mind*. New York: Atheneum Books for Young Readers, 2010. 295 p.
19. Shevijar-Ljutc, S. (2016). *Filippina. Sila tenditnogo zhittja [The power of a fragile life]*. L'viv: Svichado [in Ukrainian].
20. Ljutc, S. (2019). *Poza mezheju vidimogo [Beyond the visible]*. L'viv: Svichado [in Ukrainian].
21. Garris, Sh. (2017). *Staleva volja [Steel Will]*. Kiïv: Brajt Star Pablishing [in Ukrainian].
22. Vujchich, N. (2019). *Zhittja bez obmezhen' [Life without limits]*. Kiïv: Book Chef [in Ukrainian].
23. Dubishin, A. (2020). *Osoblive odkrovennja [A special revelation]*. Kiïv: Al'jant [in Ukrainian].
24. Bajdak, I. (2021). *(Ne)pomitni [(Not) noticeable]*. Harkiv: Vivat [in Ukrainian].

УДК 378

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-264-275](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-264-275)

Дзера Наталія Анатоліївна викладач вищої категорії, старший викладач, викладач хімії та біології, Державний навчальний заклад «Лісоводський професійний аграрний ліцей», вул. Сугерова, 4, с. Лісоводи, 32046, тел.: (097) 897-71-01, e-mail: nataliadzera73@gmail.com

Чубінська Наталія Богданівна доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Інституту права, психології та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», вул. Степана Бандери, 14, м. Львів, 79000, тел.: (067) 813-01-58, e-mail: nataliialviv2015@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4803-2453>

Земляк Наталія Іванівна викладач вищої категорії, викладач-методист, викладач української мови та літератури, Державний навчальний заклад «Лісоводський професійний аграрний ліцей», с. Лісоводи, 32046, вул. Сугерова, 4, тел.: (098) 407-73-65, e-mail: gytnatali1@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. Ця стаття націлена на комплексний аналіз комунікативної компетентності викладачів у контексті організації освітнього процесу у професійно-технічних навчальних закладів. У роботі, що пропонується до уваги, проаналізовано різні підходи до тлумачення поняття компетентності, визначено місце комунікативної компетентності в системі ключових особистісних компетенцій викладача. У світі все більшу роль відіграє вміння людей взаємодіяти один з одним – від цього залежить ефективність роботи, рівень взаємовідносин. З 1990 року у документах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій (до його складу входить комунікативна компетенція), які мають розглядатися як бажаний результат освіти. Комунікативна компетентність набула особливого статусу в процесі реформування системи освіти в Україні. У роботі окреслено становлення нових перспективних та інноваційних підходів до навчання саме в галузі професійно-технічної освіти (засвоєння наукових знань і набуття практичного досвіду відбувається під знаком професійної спрямованості, тобто у плані підготовки до діяльності в галузі обраної професії; вивчення навчальних дисциплін у розвитку – здобувачі освіти опановують наукові знання та методи їх інтерпретації, знайомляться із проблемами, завданнями та способами їх вирішення; поєднання наукового й навчального процесів – самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів протікає разом з дослідницькою роботою). Поняття комунікативної та

комунікаційної компетенції не є тотожними за значенням, проте нормою спілкування у сучасному світі стало використання сучасних новітніх комунікаційних засобів, зокрема, інформаційних технологій. Тому звичайна мовна комунікація нині широко використовується у площині комп'ютерних інтернет-технологій. Значна увага у роботі повернута до ролі інформаційно-комунікаційної компетентності викладача сучасного закладу професійно-технічної освіти, як складової його комуникативної компетентності. Важливою умовою виконання професійних функцій педагогів, вирішення основних дидактичних та навчально-виховних завдань стає комуникативна компетентність, яка є відображенням професійної компетентності викладача в цілому. Виокремлено основні проблеми формування комуникативної компетентності у викладачів професійно-технічних закладів освіти.

Ключові слова: комуникативна компетентність, комуникативні технології, професійно-технічна освіта, освітній процес.

Dzera Natalia Anatoliivna Teacher of the highest category, senior teacher, teacher of chemistry and biology, State Educational Institution "Professional agricultural lyceum of Lisowody", Sugerova St., 4, Lisowody, 32046, tel.: (097) 897-71-01, e-mail: nataliadzera73@gmail.com

Chubinska Nataliia Bogdanivna Associate Professor, Department of Pedagogy and Innovative Education, Institute of Law, Psychology and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Bandery St., 14, Lviv, 79000, tel.: (067) 813-01-58, e-mail: nataliialviv2015@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4803-2453>

Zemlyak Natalia Ivanivna Teacher of the highest category, teacher-methodologist, teacher of Ukrainian language and literature, State Educational Institution "Professional agricultural lyceum of Lisowody", Sugerova St., 4, Lisowody, 32046, tel.: (098) 407-73-65, e-mail: gytnatali1@gmail.com

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHERS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. This article is aimed at a comprehensive analysis of the communicative competence of teachers in the context of the organization of the educational process in vocational education institutions. In the proposed work, different approaches to the definition of competence are analyzed, the place of communicative competence in the system of key personal competencies of the teacher is determined. In the world, the ability of people to interact with each other plays an increasing role - it depends on the efficiency of work, the level of relationships. Since 1990, UNESCO documents have outlined the range of competencies (which include communicative competence) that should be considered as a desirable educational outcome. Communicative competence has acquired a

special status in the process of reforming the education system in Ukraine. The paper outlines the formation of new promising and innovative approaches to learning in the field of vocational education (acquisition of scientific knowledge and gaining practical experience is under the sign of professional orientation, ie in terms of preparation for activities in the chosen profession; study of disciplines in development - students master scientific knowledge and methods of their interpretation, get acquainted with problems, tasks and solutions ; combination of scientific and educational processes - independent educational and cognitive activity of students proceeds together with research work). The concepts of communicative and communicative competence are not identical in meaning, but the norm of communication in the modern world has become the use of modern latest communication tools, in particular, information technology. Therefore, conventional language communication is now widely used in the field of computer Internet technology. Considerable attention in the work is drawn to the role of information and communication competence of the teacher of a modern institution of vocational education, as a component of its communicative competence. An important condition for the performance of professional functions of teachers, the solution of basic didactic and educational tasks is communicative competence, which is a reflection of the professional competence of the teacher as a whole. During the processing of the material the following methods were used: analysis of online publications, psychological and pedagogical works, scientific and methodological literature on the subject. The main problems of formation of communicative competence in teachers of vocational education institutions are highlighted.

Keywords: communicative competence, communicative technologies, vocational education, educational process.

Постановка проблеми. Для здобувачів професійно-технічної освіти на сучасному етапі значно зростає та змінюється роль викладача, який стає, насамперед, керівником самостійної роботи студентів, зачинателем їх творчої активності, прагнення до професійного та особистісного вдосконалення. -

Актуальний стан проблеми окреслюється сучасними вимогами до особистості викладача, його компетентностей. Потребує дослідження питання особливостей формування педагогічної компетентності викладача сучасного закладу професійно-технічної освіти, яка гіпотетично складаються не лише із високого рівня знання свого предмета та вміння його викладати в аудиторії, а й, значною мірою, із системи особистісних якостей педагога, які гармонійно реалізуються у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти формування комунікативної компетентності особистості висвітлюються такими українськими вченими як О. Волченко, Т. Дячкова, Т. Колодько, В. Лозова, В. Нетреба, С. Ніколаєва, Т. Симоненко, Г. Хорошавіна та ін. Структуру комунікативної компетентності обґрунтували Н. Бібік, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, С. Петрушин, О. Савченко, О. Тищенко. Беручи до уваги

існуючі напрацювання зазначених вище дослідників за даною темою, однак, слід акцентувати увагу на питаннях, які залишаються недостатньо розробленими і невирішеними як у теоретичному, так і в практичному аспектах. До таких слід віднести саме формування комунікативної компетентності у педагогів професійно-технічних навчальних закладів.

Метою статті є комплексний аналіз комунікативної компетентності викладачів у контексті організації освітнього процесу у професійно-технічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбувається реформування освіти, робиться спроба реорганізації освітніх моделей. Науковці, педагоги, методисти прагнуть оновлення освіти, наполягаючи на відмові від репродукції знань, оскільки сама по собі інформація втрачає вагу, якщо немає прикладного характеру, тоді як добування інформації стало пріоритетним у діяльності людини. Відпадає необхідність перевантажувати пам'ять певними знаннями, зростає потреба вміти користуватися ними. Однією з причин відставання освіти від запитів сьогодення є недостатньо обґрунтований підхід до того, якою має бути компетентна особистість викладача, якими якостями повинен він володіти для того, щоб успішно виконувати завдання, які висуває перед здобувачами освіти сучасне інформаційне суспільство. В умовах постіндустріального суспільства особливо важливими стають не стільки конкретні професійні вміння та навички, а і загальні здібності набувати знань, використовувати їх для вирішення великої кількості складних задач, аналізувати інформацію, виділяти суттєве, мислити критично.

У межах даної аналітичної розвідки нас цікавить процес формування комунікативної компетентності викладача сучасного закладу професійно-технічної освіти. Тому, насамперед, розглянемо, як визначається освітній процес в цілому та конкретно у професійно-технічних закладах – його компоненти та особливості.

У сучасній довідковій літературі поняття «освітній процес» визначене, як цілеспрямований педагогічний процес організації й стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння науковими знаннями, вміннями й навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду, морально-етичних поглядів і переконань [15]. Як бачимо, це, по суті, не визначення, а перелік завдань (оволодіння науковими знаннями, вміннями й навичками, розвиток творчих здібностей, світогляду, морально-етичних поглядів і переконань студентів), а також засобів, за допомогою яких ці завдання вирішуються (організація й стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності студентів). Відтак, у даному підході відображено лише процесуальний характер освітнього процесу, а не розкривається його зміст і сутність.

Освітній процес у професійно-технічних навчальних закладах – це спеціальна форма передачі й засвоєння суспільно-історичного досвіду,

придбаного людьми протягом століть і вираженого у вигляді системи наукових знань, суджень, правил тощо. Він містить у собі дві органічно пов'язані діяльності, а саме: викладання – діяльність викладача у процесі навчання, спрямована на організацію навчальної діяльності студентів, планомірну, систематичну передачу змісту освіти й формування необхідних якостей особистості; учіння – процес діяльності того, хто навчається (як під керівництвом, так і в ході самоосвіти), спрямований на засвоєння змісту освіти й досвіду навчально-пізнавальної діяльності [12, с. 108].

В освітньому процесі досить дискусійним є становище того, хто навчається, оскільки він виступає тут у двох іпостасях – і об'єкта, і суб'єкта. У навчанні два суб'єкти – той, хто навчає, і той, кого навчають. І те, що «той, кого навчають, повинен стати й об'єктом, і суб'єктом навчання», є одним із вирішальних методологічних принципів педагогіки, який на сьогодні визначений у якості спрямовуючого вектору розвитку педагогічної науки [6, с. 52].

Отже, під поняттям «освітній процес» можна розуміти специфічний процес навчання у професійно-технічному навчальному закладі, який охоплює усі складові: діяльність викладача, діяльність тих, хто навчається, засобів, за допомогою яких здійснюється цей процес, форми, у яких він реалізується.

Основними функціями освітнього процесу є навчальна, розвивальна та виховна. Поряд з ними також виконується комунікативна функція. Провідні функції освіти доповнюються професійною функцією. Її значення виявляється в тому, що освітній процес набуває професійної спрямованості, що однак не означає його орієнтацію на суто прикладний характер [14, с. 115].

Далі звернемося до аналізу підходів вчених до визначення компетентності та, зокрема, комунікативної компетентності, визначимо її місце в системі ключових компетентностей особистості.

У сучасній педагогічній літературі вживання цих понять пов'язане найчастіше з розглядом проблеми невідповідності вимог до компетентного спеціаліста (викладача) та існуючої моделі освіти, тобто в рамках так званого компетентнісного підходу, що висуває на перше місце не поінформованість учня, не «багаж знань», накопичених у процесі фахової підготовки у навчальному закладі, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у різних видах діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на дуже швидке застарівання інформації у сучасному суспільстві, запропонований підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, що належать до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій [1; 4; 10].

Термін «компетентність» з'явився у вітчизняній педагогіці внаслідок аналізу основних тенденцій розвитку зарубіжної педагогіки та є перекладом англійського слова «competence» тлумачить «competence» як «the ability to do

something well; a skill that you need in a particular job or for a particular task» [16]. Тобто, за цим визначенням, компетентність – це здатність робити щось добре; уміння, необхідні для виконання певної роботи чи завдання.

Останнім часом у педагогіці можна простежити тенденцію до виокремлення важливості практичного досвіду у процесі передачі та отримання знань. У таких дослідженнях компетентність розглядається не стільки як знання, уміння, навички, скільки як досвід людини, як складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного способу самореалізації або форми прояву здібності. На думку українського науковця В. Нетреби, компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [9].

Згідно досліджень О. Тищенко, компетентність можна розглядати під чотирма кутами зору [13]:

- 1) поєднання вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності;
- 2) поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання;
- 3) поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів;
- 4) поєднання здібностей та особистих якостей людини.

Таким чином, можемо зробити висновок, що компетентність – це особистісна характеристика, яка означає здатність самостійно вирішувати життєві проблеми і завдання в конкретних життєвих ситуаціях, уміти мобілізуватися, застосовувати знання, вміння, досвід та творчий потенціал відповідно до ситуації, адекватної суспільним, культурним та економічним умовам суспільства.

На думку А. І. Петренка, комунікативна компетентність – це вміння будувати ефективну мовну діяльність та ефективну мовленнєву поведінку, що відповідають нормам соціальної взаємодії [11]. З точки зору Н. Сиско, комунікативна компетентність – це здатність людини до спілкування в одному або всіх видах мовної діяльності, яка є придбаною в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання [12].

Серед цих характеристик комунікативної компетентності можна виділити три основних компоненти: а) лінгвістична компетентність передбачає оволодіння певними знаннями та навичками у різних аспектах мови: лексиці, фонетиці, граматиці, а також їх когнітивну організацію; б) соціолінгвістична компетентність є здатністю здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх і перетворити відповідно до контексту; в) прагматична компетентність включає знання, вміння, навички, що дозволяють розуміти і породжувати висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування.

Наявність у людини комунікативної компетентності дозволяє їй взаємодіяти з іншими людьми в побутовій, навчальній, виробничій, культурній та інших сферах життєдіяльності, використовуючи різні знакові системи (серед яких мова є домінуючою).

Під комунікативною компетентністю викладача прийнято розуміти рівень

володіння викладачем знаннями та вміннями організації ефективної взаємодії із учнями, що спирається на потреби та цінності освітнього процесу та забезпечує його якість [9].

Тобто комунікативна компетентність передбачає, поряд із високим рівнем культури мови та здатністю викладати свої думки, вміння встановити психологічний контакт з аудиторією, вибір методів взаємодії та засобів переконання, а також усвідомлення своєї ролі у комунікативному процесі.

Також, її складовими є такі якості, як доброзичливість, ввічливість, тактовність; вміння вислухати та прагнення зрозуміти співрозмовника; толерантність; витримка та вміння спокійно реагувати на будь-які реакції з боку студентів.

У психолого-педагогічній літературі компетентність викладача, зокрема і комунікативна, сприймається як складне утворення, що включає у себе ряд показників (компонентів) [2; 7].

Проаналізувавши представлені підходи до комунікативної компетентності, можна виділити її наступні ключові компоненти: 1) ціннісно-мотиваційний – сукупність мотивів та цінностей, що спрямовують професійне спілкування викладача та визначають його готовність до розвитку комунікативної компетентності; 2) когнітивний – сукупність професійно-педагогічних та психологічних знань у цій галузі; 3) операційний – володіння методами, прийомами та формами організації взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, здатність та готовність до його реалізації у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях; 4) регулятивний – здатність контролювати та коригувати взаємодію з учнями та колегами; 5) рефлексивний – вміння адекватно оцінювати власні вчинки та поведінку у ситуаціях професійного спілкування.

Слід зазначити, що комунікативна компетентність викладачів формується за умови професійного спілкування зі студентами, безпосередньої участі в освітньому процесі певної категорії навчальних закладів [8].

Отже, звернемося до аналізу специфіки організації освітнього процесу в середніх професійно-технічних училищах, яка полягає у наступному:

- процес навчання відбувається за умов зорієнтованості студентів на отримання конкретної професії. Це впливає на мотиви вчення, визначає, як правило, підвищений інтерес студентів до спеціальних предметів та виробничого навчання;

- існує тісний зв'язок навчання з продуктивною працею студентів. Це визначає загальну прикладну професійну спрямованість навчального процесу, орієнтацію на оволодіння студентами вміннями застосовувати знання для вирішення практичних завдань;

- взаємозв'язок загальних цілей розумового розвитку студентів та цілей формування їх технічного мислення;

- особливу роль в училищах відіграють майстри виробничого навчання, які є вчителями професії, вихователями та наставниками студентів;

це значною мірою впливає на організацію освітнього процесу в училищах та багато в чому визначає специфіку діяльності викладачів щодо навчання та виховання студентів;

– здобувачі у середніх профтехучилищах одночасно отримують загальноосвітню та професійно-технічну підготовку, що обумовлює необхідність здійснювати освітній процес на основі їхнього тісного взаємозв'язку та взаємозалежності;

– режим освітнього процесу такий, що теоретичне навчання чергується з виробничим.

Таким чином, основними особливостями навчання у закладах професійно-технічної освіти є наступні:

– засвоєння наукових знань і набуття практичного досвіду відбувається під знаком професійної спрямованості, тобто у плані підготовки до діяльності в галузі обраної професії;

– вивчення навчальних дисциплін у розвитку. Здобувачі освіти опановують наукові знання та методи їх інтерпретації, знайомляться із проблемами, завданнями та способами їх вирішення;

– поєднання наукового й навчального процесів. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів протікає разом з дослідницькою роботою.

Освітній процес може бути представлений у вигляді комплексу співвіднесених і взаємообумовлених компонентів певної системи. Така система носить характер складної адаптованої поведінки сторін – того, хто навчається, і того, хто навчає, на основі руху й аналізу навчальної інформації.

Виходячи з цього, основними структурними елементами освітнього процесу виступають: цілі навчання, які є ідеальною моделлю бажаного результату засвоєння змісту освіти; зміст освіти, під яким розуміється педагогічно адаптований соціальний досвід; методи навчання й учіння; організаційні форми навчання; реальний результат.

Побудова системи освітнього процесу, перш за все, виходить із загальних завдань професійно-технічної освіти щодо якісної професійної підготовки фахівця.

Розглядаючи систему засобів освіти в професійно-технічних навчальних закладах, доречно зупинитися на її складових частинах.

Перерахуємо характерні риси освітнього процесу у закладах професійно-технічної освіти, що забезпечується викладачами загальноосвітніх та спеціальних предметів, майстрами виробничої практики із застосуванням системи засобів навчання, до складу якої входять засоби навчання, що функціонують на базі нових комунікативних та інформаційних технологій. До них відносяться: автоматизація процесів обробки, передачі інформації про об'єкти вивчення та управління навчанням; організація інформаційно-навчальної та експериментально-дослідницької діяльності; організація самостійної навчальної діяльності за поданням і вилучення знань, забезпечення

предметності діяльності із засобами нових комунікаційних та інформаційних технологій, її практична спрямованість.

Застосування засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти, на наш погляд, забезпечується наявністю програмно-методичного забезпечення, орієнтованого на підтримку процесу викладання певного навчального предмета (предметів) або курсу (курсів), які мають складатися з:

- програмних засобів підтримки процесу викладання;
- інструментальних програмних засобів, що забезпечують можливість автоматизації процесу контролю результатів навчальної діяльності, а також управління навчанням;
- об'єктно-орієнтованих програмних систем (наприклад, система підготовки текстів, база даних, електронні таблиці, різні графічні та музичні редактори);
- засобів навчання, що функціонують на базі нових інформаційних технологій, застосування яких забезпечує предметність діяльності (її наочність), її практичну спрямованість (наприклад, навчальні роботи з використанням електронних конструкторів, пристроїв, інтернет-засобів);
- предметно-орієнтованого середовища навчального і розвиваючого призначення.

У сучасній педагогічній практиці вітчизняної освіти їх створення здійснюється в основному на базі програмної реалізації, зокрема мультимедійної технології.

Можна говорити про те, що одною з основних цілей закладів освіти, зокрема професійно-технічної, є підготовка спеціалістів, які здатні вести конкурентоспроможну діяльність у сучасному суспільстві, яке дуже швидко трансформується.

Засоби навчання, у тому числі і ті, що функціонують на базі нових інформаційних технологій, в сукупності з навчально-методичними матеріалами (підручники, навчальні посібники для учнів, методичні посібники, рекомендації для викладача) утворюють певну цілісність, представлену певним складом і структурою – навчально-методичним комплексом дисципліни, викладання якої забезпечується комунікативно компетентними викладачами.

Виходячи з вищезазначеного, наявна можливість окреслити основні проблеми формування комунікативної компетентності у викладачів професійно-технічних закладів освіти.

Багато викладачів неодноразово стикалися у своїй професійній практиці з тим, що, чудово знаючи свій предмет, не могли залучити своїх студентів до освітнього процесу. Можливо, проблема полягає у відсутності особистісно-орієнтованої комунікації з ними.

На наш погляд, маркером сформованості комунікативної компетентності у викладачів, а також майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів є, передусім, успішне мовне спілкування зі студентами на

особистісному рівні. Пропонуємо розглянути взаємодію її складових (рис.1).



*Рис.1. Складові комунікативної компетентності на особистісному рівні
Джерело: авторська розробка*

Кожен викладач повинен суворо контролювати свою мовну поведінку і постійно вдосконалювати свої мовні навички та вміння. Педагог, який не володіє достатнім рівнем комунікативної компетентності, не здатний реалізувати особистісно-орієнтовані освітні технології, не готовий гнучко керувати процесом під час навчання та виховання, сприяти взаєморозумінню, застосовувати комунікативні технології.

Особливістю формування комунікативної компетентності викладачів у сучасних умовах розвитку інноваційних технологій є здатність до взаємодії з новітніми комунікативними засобами, зокрема володіння інструментами для проведення відеоконференцій з використанням Zoom, Skype, Microsoft Teams.

Висновки. Таким чином, основою педагогічної майстерності є знання свого предмета, що реалізується через комунікативні якості. Крім того, комунікативна компетентність викладача означає підвищення уваги до особистості студента. Вміння викладача бачити його індивідуально-психологічні особливості, враховувати їх при виборі форм педагогічної взаємодії може відігравати значну роль у формуванні мотивації до набуття професійних та загальнокультурних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів. З цього випливає, що викладач, поряд з професійними, повинен мати знання в галузі психології та педагогіки: знати характерні психолого-педагогічні особливості підліткового та юнацького віку, індивідуально-типологічні характеристики особистості, особливості перебігу пізнавальних психічних процесів, форми мотивованої поведінки та закономірності розвитку мотиваційної сфери особистості, основні види та способи педагогічної взаємодії.

Прагнення викладача опанувати ефективні способи вирішення комунікативних завдань, технології педагогічного спілкування, безумовно, є одним з найважливіших показників ефективності його професійної діяльності.

Література:

1. Баловсяк Н. В. Концепція визначення структури інформаційної компетентності фахівця. Мелітополь: МДПУ, 2006. 30 с.
2. Бібік Н. М. Компетенції. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 409–410.
3. Биков В. Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. 2012. №2. С. 3–6.
4. Дячкова Т. В. Педагогіка професійно-технічної освіти: навч. посіб. Херсон: Айлант, 2003. 476 с.
5. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2011. С. 76-82.
6. Жук Ю. О., Соколюк О. М., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі. Київ: Педагогічна думка, 2012. 128 с.
7. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції*. Х.: «ОВС», 2002. 164 с.
8. Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Сімферополь: «Дайфі», 2011. 270 с.
9. Нетреба В. Компетентності шлях до оновлення освіти. Київ: Плеяди, 2005. 105 с.
10. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-метод. посібник / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 1994. 208 с.
11. Петренко А. І. Європейський досвід дослідження та розроблення новітніх навчальних технологій для інформаційного суспільства. Київ: Університет «Україна», 2004. С. 371–379.
12. Сиско Н.М. Системний підхід до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного*. 2019. С. 107-110.
13. Тищенко О. І. Загальнонаукові засади дослідження поняття професійної компетентності. *Освіта закарпатського краю*. URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vur10/tishenko.pdf (дата звернення: 27.11.2021).
14. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ, 2002. 528 с.
15. Харламов І. Ф. Педагогіка. Краткий курс. URL: <https://ukrdoc.com.ua/text/40591/index-1.html> (дата звернення: 27.11.2021).
16. Oxford Advanced Lerner's Dictionary of Current English. 6th edition. Oxford University Press, 2000, 1568 с.

References:

1. Balovsiak, N. V. (2006) Kontseptsiiia vyznachennia struktury informatsiinoi kompetentnosti fakhivtsia [The concept of determining the structure of information competence of the specialist]. Melitopol: MDPU [in Ukrainian].
2. Bibik, N. M. (2008) Kompetentsii. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] K.: Yurinkom Inter, 409-410 [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Yu. (2012) Metodolohichni ta metodychni osnovy stvorennia i vykorystovuvannia elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia [Methodological and methodical bases of creation and use of electronic means of educational purpose], 2, 3-6 [in Ukrainian].

4. Diachkova, T. V. (2003) *Pedahohika profesiino-tekhnichnoi osvity* [Pedagogy of vocational education]. Kherson: Ailant [in Ukrainian].
5. Zhaldak, M. I. (2011) *Systema pidhotovky vchytelia do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi* [The system of teacher training for the use of information and communication technologies in the educational process]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 76-82 [in Ukrainian].
6. Zhuk, Yu. O., Sokoliuk, O. M., Dementiievska, N. P., Pinchuk, O. P. (2012) *Orhanizatsiia navchalnoi diialnosti u kompiuterno-oriientovanomu navchalnomu seredovyschi* [Organization of educational activities in a computer-oriented learning environment] K.: *Pedahohichna dumka* [in Ukrainian].
7. Lozova, V. I. (2002) *Formuvannia pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv vyshchych navchalnykh zakladiv osvity* [Formation of pedagogical competence of teachers of higher educational institutions]. *Pedahohichna pidhotovka vyshchych navchalnykh zakladiv: materily mizhvuzivskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. X.: «OVS» [in Ukrainian].
8. Malykhin O. V. , Pavlenko I. H. , Lavrentieva O. O. , Matukova H. I. *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli: navchalnyi posibnyk* [Methods of teaching in high school]. Simferopol: «Daifi» [in Ukrainian].
9. Netreba, V. (2005) *Kompetentnosti shliakh do onovlennia osvity* [Competences are a way to renew education] K.: Pleiady [in Ukrainian].
10. *Pedahohichna knyha maistra vyrobnychoho navchannia* [Pedagogical book of the master of industrial training] / Za red. N. H. Nychkalo. K.: Vyscha shkola [in Ukrainian].
11. Petrenko, A. I. (2004) *Yevropeyskyi dosvid doslidzhennia ta rozroblennia novitnykh navchalnykh tekhnolohii dlia informatsiinoho suspilstva*. [European experience of research and development of the latest educational technologies for the information society] K.: Universytet «Ukraina», 371–379 [in Ukrainian].
12. Sysko, N.M. (2019) *Systemnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku vykladachiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity* [A systematic approach to the professional development of teachers of vocational (vocational) education]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho*, 107-110 [in Ukrainian].
13. Tyshchenko, O. I. *Zahalnonaukovi zasady doslidzhennia poniattia profesiinoi kompetentnosti* [General scientific principles of research of the concept of professional competence. *Osvita zaporizkoho kraiu*. Retrieved from: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/tishenko.pdf [in Ukrainian]
14. Fitsula, M. M. *Pedahohika* [Pedagogy]. K. [in Ukrainian].
15. Kharlamov, I. F. *Pedahohika. Korotkyi kurs* [Pedagogy. Short course.] Retrieved from: <https://ukrdoc.com.ua/text/40591/index-1.html> [in Russian].
16. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English (2000). 6th edition. Oxford University Press [in English].

УДК 378:615.8

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-276-283](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-276-283)

Драгунов Дмитро Миколайович доктор філософії, старший викладач кафедри фізичної реабілітації Національного університету «Чернігівська політехніка», вул. Шевченка, 95, м. Чернігів, 14000, тел.: (093) 317-04-04, e-mail: drahunovdm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5305-7815>

Ридзель Юрій Миколайович кандидат економічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації Національного університету «Чернігівська політехніка», вул. Шевченка, 95, м. Чернігів, 14000, тел.: (063) 620-52-80, e-mail: yuriy_ridzel@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-1812-0436>

Супронюк Марина Володимирівна старший викладач кафедри фізичної реабілітації Національного університету «Чернігівська політехніка», вул. Шевченка, 95, м. Чернігів, 14000, тел.: (063) 184-68-16, e-mail: kiyashkomarina221@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0834-1702>

Зайцев Володимир Олексійович кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної реабілітації Національного університету «Чернігівська політехніка», вул. Шевченка, 95, м. Чернігів, 14000, тел.: (095) 212-52-78, e-mail: v.zaytsev@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-1176-4623>

ІННОВАЦІЇ В ПОКРАЩЕННІ ФІЗИЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. Удосконалення та покращення фізичного стану суспільства в Україні наразі перебуває в симбіозі, оскільки низький рівень якісної фізичної підготовки населення впливає на тривале життя населення та рівень економічної стабільності в країні. З огляду на те, що в умовах швидкого темпу життя відбувається системне збільшення психологічного, емоційного та фізичного навантаження на людину, питання про покращення фізичного стану здобувачів вищої освіти набувають особливої гостроти та актуальності.

Враховуючи тенденцію спаду фізичної підготовки підростаючого покоління, яка також пов'язана з станом здоров'я населення, особливо в умовах сучасної пандемії COVID-19, негативно впливає на розвиток якісної підготовленості не тільки майбутніх правозахисників нашої країни, а і всього населення. Приділення більшої уваги саме фізичному та спортивному стану і відродження обов'язкового спорту у країні призведе до здорової нації та економічного розвитку держави.

Досліджено сутність поняття «спеціальної фізичної підготовки» та

проаналізовано досвід багатьох науковців у цій сфері і запропоновано власне трактування цієї дефініції, яке ґрунтується на основній базовій спортивній підготовці та складається з рівня фізичних здібностей і розвиток функціональних можливостей у процесі підготовки фахівця.

У статті розглянуто інноваційний процес спеціальної фізичної підготовки завдяки покращенню фізичних якостей, проходженням методів, які спрямовані саме на розвиток витривалості, сили, швидкості, спритності та гнучкості. Знайдено підходи до покращення рівня спеціальної фізичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах та запропоновані інноваційні шляхи покращення спортивного стану студента завдяки силовим та швидким якостям, які у подальшому підвищать рівень фізичного стану та дадуть змогу краще виконувати професійну діяльність у правоохоронній сфері.

Ключові слова: фізичний стан, фізичні якості, студент, спеціальна фізична підготовка.

Drahunov Dmytro Mykolaiovych Doctor of philosophy, senior Lecturer, Department of Physical Rehabilitation, Chernihiv Polytechnic National University, Shevchenka St., 95, Chernihiv, 14000, tel.: (093) 317-04-04, e-mail: drahunovdm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5305-7815>

Rydzal Yurii Mykolaiovych PhD in Economics, Associate Professor Department of Physical Rehabilitation, National University "Chernihiv Polytechnic", Shevchenka St., 95, Chernihiv, 14000, tel.: (063) 620-52-80, e-mail: yuriy_ridzel@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-1812-0436>

Suproniuk Maryna Volodymyrivna Senior lecturer Department of Physical Rehabilitation, Chernihiv University, Shevchenka St., 95, Chernihiv, 14000, tel.: (064) 184-68-16, e-mail: kiyashkomarina221@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0834-1702>

Zaitsev Volodymyr Oleksiiovych PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Rehabilitation, Chernihiv Polytechnic National University, Shevchenka St., 95, Chernihiv, 14000, tel.: (095) 212-52-78, e-mail: v.zaitsev@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-1176-4623>

INNOVATIONS IN IMPROVING THE PHYSICAL CONDITION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING

Abstract. Improving and improving the physical condition of society in Ukraine is currently in symbiosis, as low levels of quality physical training affect the long life of the population and the level of economic stability in the country. Given the fact that in the conditions of fast pace of life there is a systematic increase of

psychological, emotional and physical load on a person, the issue of improving the physical condition of higher education students becomes especially acute and relevant.

Given the declining trend of physical training of the younger generation, which is also related to the health of the population, especially in the current pandemic COVID-19, negatively affects the development of quality training not only future human rights defenders in our country but the entire population. Paying more attention to the physical and sports condition and the revival of compulsory sports in the country will lead to a healthy nation and economic development of the state.

The essence of the concept of "special physical training" is studied and the experience of many scientists in this field is analyzed and the own interpretation of this definition is offered.

The article considers the innovative process of special physical training through the improvement of physical qualities, the passage of methods that are aimed at the development of endurance, strength, speed, agility and flexibility. Approaches to improving the level of special physical training of students in higher education institutions and innovative ways to improve the athletic condition of students due to strength and speed, which will further improve the physical condition and enable better professional performance in law enforcement.

Keywords: physical condition, physical qualities, student, special physical training.

Постановка проблеми. В сучасних умовах охорона здоров'я знаходиться на першому рівні по збереженню здорової нації та виступає ключовим елементом національної безпеки. Підростаюче покоління, в нашому випадку студенти вищих навчальних закладів мають бути захищені у всіх сенсах цього значення.

Рівень фізичного стану студента повинен бути на належному рівні, якого так не вистачає на даний час, бо саме спортивно підготовлений фахівець зможе чітко і швидко вирішувати завдання пов'язані з фізичним навантаженням, особливо у правоохоронній діяльності, що у свою чергу зіграє вирішальним фактором забезпечення законності правопорядку та боротьбі зі злочинністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання спеціальної фізичної підготовки досліджуються вітчизняними та іноземними вченими. Значний внесок у дослідження особливостей спеціальної фізичної підготовки розглянуто в роботах В.В. Бондаренко, І.М. Гриньова, В.А. Данильченко, С.М. Решко, В.В. Чернякова та інших.

Водночас питання спеціальної фізичної підготовки та його особливостей достатньо різноманітний й багатоплановий, тому вимагають подальших досліджень.

Мета дослідження. Метою даної статті є дослідження особливостей спеціальної фізичної підготовки, що передбачає науково обґрунтувати та покращити процес спеціальної фізичної підготовки студентів вищих

навчальних закладів з урахуванням рівня розвитку їх фізичних якостей.

Викладення основного матеріалу дослідження. Фізичний стан людини являється важливим критерієм у спеціальній фізичній підготовці. Перш за все кожна людина на землі піклується за стан свого здоров'я протягом усього свого життя. Сучасні темпи розвитку цивілізації покращують життя людства, але водночас знижують його рухову активність, що в сукупності з негативною екологією завдає великої шкоди організму людини. Збільшилося число захворювань, знижується активність імунної системи, особливо у пандемію. Зниження рухової активності – це один з багатьох негативних чинників, що перешкоджають нормальній плідній життєдіяльності людини. Всі показники за якими визначають рівень фізичного стану (показники серцево-судинної системи, маси тіла, віку тощо) обов'язково супроводжуються здоровим способом життя. Фізичний стан презентує особистість людини, стан його здоров'я, статуру й конституцію, функціональні можливості організму, фізичну працездатність і підготовленість [1].

Особлива увага фізичної підготовки приділяється студентам, які навчаються на правоохоронній діяльності. Рухова і спеціальна активність повинна супроводжуватись здоровим способом життя – це головне завдання усіх закладів вищої освіти. Протягом навчання здобувач вищої освіти повинен зміцнювати своє здоров'я та підвищувати свої фізичні якості, а заклади освіти повинні у свою чергу забезпечувати навчання сучасними програмами з використанням новітніх технологій.

Розглядаючи більш детально термін «спеціальна фізична підготовка», слід відзначити який вагомий внесок у її розуміння зробили вчені, які запропонували сутність та визначення дефініції у табл. 1.

Таблиця 1

Аналіз та визначення сутності спеціальна фізична підготовка (СФП)

Автор	Визначення поняття
Боровицький С.Б., Булах С.М.	Визначають СФП як педагогічно спрямований процес спеціалізованої фізичної підготовленості до професійної діяльності із специфічними професійними характеристиками.
Муллер А.Б.	Визначає СФП рівнем розвитку фізичних здібностей, можливостей органів і функціональних систем, що безпосередньо визначають досягнення в обраному виді спорту.
Костюкевич В.М.	Наголошує на тому, що СФП вирішує завдання виховання специфічних здібностей, завдяки яким спортсмен досягає успіху в обраному виді спорту.
Огарь Г.О., Санжаров В.А., Ласиця В.І.	Звертають увагу на те, що основним завданням СФП є підведення спортсмена до головних змагань у стані максимальної спортивної підготовленості (спортивної форми).
Бондаренко В.В., Решко С.М.	СФП забезпечує підготовку фахівців Національної поліції України з високим рівнем усебічної фізичної підготовленості, здатних ефективно, з максимальною безпекою для власного життя і здоров'я здійснювати силове затримання правопорушника у випадках, коли той чинить фізичний опір.

Сосіна Ю.В.	Наголошує, що СФП – це процес, спрямований на виховання фізичних якостей і розвиток функціональних можливостей, що створюють сприятливі умови для вдосконалення всіх сторін підготовки.
-------------	---

Джерело: складене автором на основі [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Враховуючи існуючі підходи до трактування категорії «спеціальна фізична підготовка» вважаємо необхідним дати власне трактування даної категорії. Так, під СФП розуміють рівень фізичних здібностей і розвиток функціональних можливостей у процесі підготовки фахівця, здатного ефективно і продуктивно здійснити силове затримання правопорушника.

Фізична підготовка студента щільно пов'язана з його спортивною спеціалізацією, а спеціальна фізична підготовка студента об'єднує багато спортивних напрямлень, які пов'язані з силовими і швидкими якостями, включають елементи рукопашного бою, больові і задушливі прийоми.

Основним завданням СФП є підвищення силових та швидких якостей, підвищення резервних можливостей організму для створення можливостей збільшувати навантаження, також розвивати і вдосконалювати бойові навички для затримки правопорушника з запобігання помилок у їх техніки виконання.

Вивчення програми з дисципліни спеціальна фізична підготовка в перш за все охоплює проходження знань та компетенцій для забезпечення ефективного здійснення управлінської діяльності та організації фізичної підготовки у системі службової підготовки поліцейських, а також суттєве вдосконалення професійно важливих умінь і навичок застосування заходів фізичного впливу, що необхідні для протидії злочинцям під час виконання оперативних та службових завдань.

Для досягнення мети під час занять зі спеціальної фізичної підготовки реалізують загальні та спеціальні завдання, які представлені на схемі процесу спеціальної фізичної підготовки для студентів спеціальності «Правоохоронна діяльність» на рис. 1.

Вивчення дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» для спеціальності «Правоохоронна діяльність» полягає у формуванні знань та умінь при затриманні правопорушника, бути постійно у гарній спортивній формі та зміцнювати здоров'я студентів.

При вивченні курсу дисципліни СФП, слід розподілити заняття на три групи, які складаються з методів оволодіння знаннями, методів засвоєння техніки прийомів фізичного впливу та методів спрямованих на розвиток фізичних якостей. Всі ці методи тісно пов'язані у підготовці студентів і забезпечують ефективне інноваційне вирішення завдань у подальшій роботі.

Розвиток фізичних якостей складається з проходженням методів, які спрямовані саме на розвиток витривалості, сили, швидкості, спритності та гнучкості.

Безперервний метод характеризується одноразовим виконанням тренувальної роботи.

Повторний метод характеризується багаторазовим виконанням вправи з інтервальним відпочинком.

Інтервальний метод передбачає виконання вправ з інтервалами на відпочинок і в невеликій кількості. Вправи можна виконувати у різних режимах темпу.

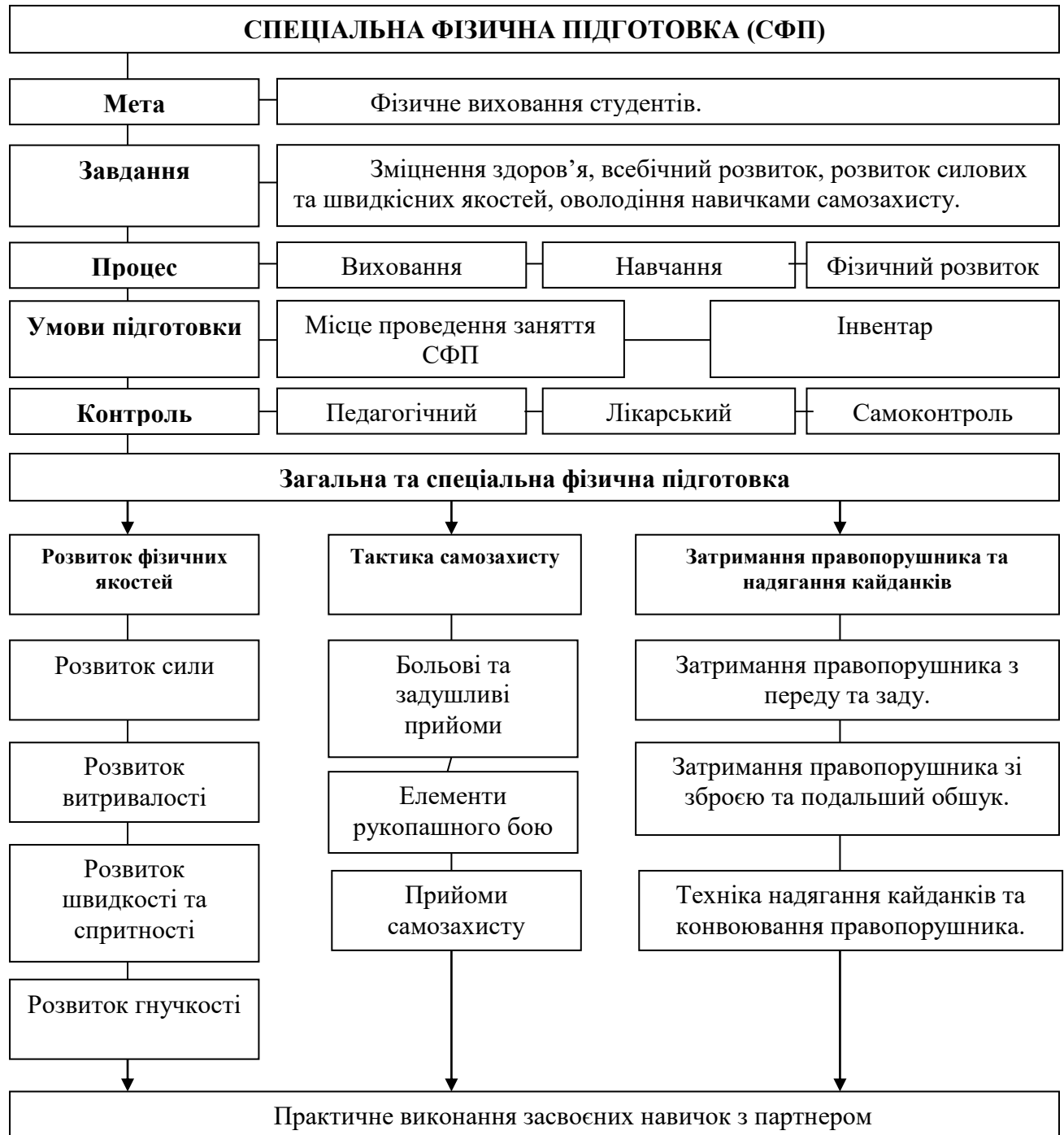


Рис. 1. Процес спеціальної фізичної підготовки студентів спеціальності «Правоохоронна діяльність»

Розроблене авторами самостійно

Коловий метод передбачає послідовне виконання різних вправ на різних станціях, які дають можливість вирішити різні завдання фізичної підготовки і розвивають як силову витривалість, так і швидкісну підготовку. Розміщують станції і добирають вправи таким чином, щоб той, хто тренується, послідовно виконував різні за характером і переважною спрямованістю вправи [1].

Ігровий метод забезпечує високу результативність і високий рівень прийняття рішень. Всі особливості ігрового тренування дають змогу бути ініціативним, сміливим, наполегливим, координаційним, сильним, швидким та миттєво мислити, що призведе до швидкого і рішучого виконання тактичних завдань. При цьому методі навантажень організм переключається на іншу фізичну активність і відпочиває.

Змагальний метод виступає як спосіб проявити свої спортивні здібності виражені фізичним навантаженням та психологічними можливостями. Лише у процесі змагань можна вийти на рівень граничних функціональних проявів і оволодіти здатністю виконувати таку роботу, яка під час тренувальних занять виявляється непосильною. [7].

Вивчення техніки самозахисту і затримання правопорушника – це процес оволодіння технікою прийомів фізичного впливу, який складається з трьох основних етапів: ознайомлення, розучування і удосконалення.

Ознайомлення - це утворення попереднього і головне правильного уявлення про рухову дію і чіткого розуміння її структури. Для ознайомлення з прийомом фізичного впливу необхідно назвати прийом, показати техніку виконання пояснюючи у яких випадках його застосовувати і як він впливає на організм та потім.

Розучування здійснюється з метою вміти виконувати прийом у його цілому вигляді. Розучування прийомів обов'язково виконується з партнером підвідними вправами та розділяється на частини. Підвідні вправи використовуються для полегшення оволодіння технікою прийому шляхом планомірного засвоєння більш простих, з порідненою координаційною структурою. При не складності прийому, його можливо розучувати відразу в цілому.

Удосконалення - проходження цього етапу проходить у практичному виконанні різних вправ з партнером та удосконалення: виконання прийому повільно, з прискоренням, з напругою, розслаблено, з фіксацією у кінцевій частині траєкторії руху, у швидкому темпі [1].

Під час усього навчального-спортивного процесу слід контролювати свій стан здоров'я самостійно, або звертатися за консультацією до спеціалістів.

Висновки. Викладене дає підстави стверджувати, що успішне проходження дисципліни спеціальна фізична підготовка дає можливість постійно бути у високій спортивній формі, оволодіти знаннями, уміннями і навичками самозахисту, вміти застосовувати їх при силовому затриманні суспільно небезпечних осіб у випадках виникнення для цього правових підстав. Постійний розвиток і вдосконалення професійно важливих фізичних

якостей, які виховують психічну стійкість, зосередженість, сміливість, рішучість, впевненості у власних силах і можливість слідкувати за станом свого здоров'я, що є найважливішим у теперішній час.

Література:

1. Бондаренко В.В., Решко С.М. Фізичний стан курсантів Національної академії внутрішніх справ. *Юридична психологія*. №2. 2015. С. 180-188.
2. Електронний ресурс https://dduvs.in.ua/wpcontent/uploads/files/Structure/library/student/fp.pdfZminu_u_ecstrenii_dopomozii [Changes in emergency care]. Retrieved from <http://bit.ly/2UUcheU>
3. Костюкевич В.М. Теорія і методика тренування спортсменів високої кваліфікації. Навчальний посібник. Вінниця: «Планер», 2007. С.– 273.
4. Муллер А.Б. Фізична культура. https://stud.com.ua/4068/meditsina/fizichna_kultura
5. Огарь Г.О., Санжаров В.А., Ласиця В.І. Спеціальна фізична підготовка кваліфікованих борців протягом макроциклу в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 12. С. 86-88.
6. Сосіна В.Ю. Фізична підготовка спортсменів. Тези лекції для студентів. Львів. 2013.
7. Спеціальна фізична підготовка як складова частина службово-прикладної і професійної підготовки співробітників органів внутрішніх справ. Гігієна і контроль на заняттях спеціальною фізичною підготовкою і спортом : фонд. лекція. І. П. Закорко, О. В. Журавель, Ю. В. Логвіненко. Київ. Знання України, 2010. 27 с.

References:

1. Bondarenko, V.V., Reshko, S.M. (2015). Fizichnij stan kursantiv Nacional'noi akademii vnutrishnih sprav [Physical condition of cadets of the National Academy of Internal Affairs]. *Juridichna psihologija - Legal psychology*, 2, 180-188 [in Ukrainian].
2. Changes in emergency care Retrieved from <http://bit.ly/2UUcheU> [in English].
3. Kostjuevich, V.M. (2007). *Teorija i metodika trenuvannja sportsmeniv visokoї kvalifikacii [Theory and methods of training highly qualified athletes]*.Vinnicja: «Planer» [in Ukrainian]
4. Muller, A.B. *Fizichna kul'tua [Physical cult]*. Retrieved from https://stud.com.ua/4068/meditsina/fizichna_kultura [in Ukrainian].
5. Ogar', G.O., Sanzharov, V.A., Lasicja, V.I. (2010). Special'na fizichna pidgotovka kvalifikovanih borciv protjagom makrociklu v umovah vishhogo navchal'nogo zakladu [Special physical training of qualified wrestlers during the macrocycle in a higher education institution]. *Problemi fizichnogo vihovannja i sportu - Problems of physical education and sports*, 12, 86-88 [in Ukrainian].
6. Sosina, V.Ju. (2013). *Fizichna pidgotovka sportsmeniv [Physical training of athletes]*. L'viv [in Ukrainian].
7. Zakorko, I. P. , Zhuravel', O. V. , Logvinenko, Ju. V. (2010). *Special'na fizichna pidgotovka jak skladova chastina sluzhbovo-prikladnoi i profesijnoi pidgotovki spivrobotnikiv organiv vnutrishnih sprav. Gigiena i kontrol' na zanjattjah special'noju fizichnoju pidgotovkoju i sportom [Special physical training as an integral part of service-applied and professional training of law enforcement officers. Hygiene and control in special physical training and sports]*. Kiiv. Znannja Ukraїni [in Ukrainian].

УДК 378.112

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-284-296](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-284-296)

Драч Ірина Іванівна доктор педагогічних наук, доцент, директор, Інститут вищої освіти НАПН України, вул. Бастіонна, 9, м. Київ, 01014, тел.: (044) 286-68-04, e-mail: drach_i@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-7501-4122>

Слободянюк Олена Михайлівна кандидат педагогічних наук, методист навчально-методичного відділу, Вінницький національний технічний університет, Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця, 21021, тел.: (0432) 65-19-03, e-mail: lenaslobodianuk1970@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1927-3362>

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ВИЩІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТА ПІДТРИМКИ

Анотація. Приєднання України до Болонського процесу та входження до Європейського простору вищої освіти зумовлює посилення інституційної спроможності вітчизняних закладів вищої освіти, що передбачає, зокрема, підвищення якості освіти. Це, в свою чергу, актуалізує питання академічної доброчесності в освітньому середовищі. Академічна доброчесність передбачає впровадження інституційної політики щодо створення середовища, в якому дотримуються етичних стандартів при викладанні, навчанні, виконанні досліджень. У статті здійснено аналіз досвіду Великої Британії щодо забезпечення академічної доброчесності, визначено особливості імплементації політики та процедур. Встановлено, що в закладах вищої освіти Великої Британії забезпечення академічної доброчесності є одним з основних напрямів інституційних політик; дотримання принципів, норм, правил в освітньому процесі є обов'язковим для членів університетської спільноти. В британській закладах вищої освіти інституційні політики щодо академічної доброчесності є чітко визначеними, відкритими і прозорими, з акцентом на забезпеченні надійності, конфіденційності і справедливості процесу розгляду звинувачень у неправомірній поведінці при навчанні; спрямованими на запобігання та забезпечення широких можливостей для навчання компетентностей з академічного письма, програм вдосконалення викладання; передбачають систематичний моніторинг стану дотримання принципів доброчесності в університеті. Проведений аналіз особливостей забезпечення політик академічної доброчесності університетів Великої Британії дали можливість запропонувати рекомендації для вітчизняних закладів вищої освіти щодо удосконалення інституційних політик.

Ключові слова: вища освіта Великої Британії, академічна доброчесність, політика та процедури забезпечення академічної доброчесності.

Drach Iryna Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director, Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Bastionna St., 9, Kyiv, 01014, tel.: (044) 286-68-04, e-mail: drach_i@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-7501-4122>

Slobodianiuk Olena Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Methodist of the Educational and Methodical Department, Vinnytsia National Technical University, Khmelnytske Shosse, 95, Vinnytsia, 21021, tel.: (0432) 65-19-03, e-mail: lenaslobodianuk1970@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1927-3362>

ACADEMIC INTEGRITY SYSTEM IN GREAT BRITAIN HIGHER EDUCATION: FEATURES OF IMPLEMENTATION AND SUPPORT

Abstract. Ukraine's accession to the Bologna Process and accession to the European Higher Education Area presupposes strengthening the institutional capacity of domestic higher education institutions, which includes, in particular, improving the quality of education. This, in turn, raises the issue of academic integrity in the educational environment. Academic integrity involves the implementation of institutional policies to create an environment in which ethical standards are adhered to in teaching, learning, and research. The article analyzes the experience of the United Kingdom in ensuring academic integrity, identifies the features of the implementation of policies and procedures. It has been established that ensuring academic integrity is one of the main directions of institutional policies in British higher education institutions; adherence to the principles, norms, rules in the educational process is mandatory for members of the university community. In British higher education institutions, institutional policies for academic integrity are clearly defined, open and transparent, with an emphasis on ensuring the reliability, confidentiality and fairness of the process of dealing with allegations of misconduct; aimed at preventing and providing ample opportunities for learning competencies in academic writing, teaching improvement programs; provide for systematic monitoring of compliance with the principles of integrity in the university. The analysis of the peculiarities of ensuring the policies of academic integrity of universities in the UK provided an opportunity to offer recommendations for domestic higher education institutions to improve institutional policies.

Keywords: higher education in Great Britain, academic integrity, policies and procedures for ensuring academic integrity.

Постановка проблеми. Зобов'язання перед європейською освітньою спільнотою (приєднання України до Болонського процесу та входження до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору), потреба українського ринку праці в високоосвічених компетентних фахівцях із сформованим соціогуманітарним світоглядом потребує системного

підходу до питання якості вищої освіти та її ціннісної складової, а саме – академічної доброчесності.

У процесі модернізації вітчизняної вищої освіти акцентування уваги на необхідності формування політики та механізмів академічної доброчесності в університетському середовищі стало однією з ключових тенденцій, про що свідчать положення Закону України «Про вищу освіту» [1], Закону України «Про освіту» [2], Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» [3] та інших документів.

Водночас на сьогодні спостерігається криза академічної доброчесності в Україні, яку спричинили фактори, визначені та уточнені в розширеному глосарії термінів та понять ст. 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.), зокрема загальна криза суспільства, про що свідчать численні порушення законодавства і етичних норм; неготовність вітчизняної наукових досліджень відповідати потребам суспільства, економіки та ринку праці; рівень фінансуванням закладів вищої освіти та науки, що не відповідає сучасним потребам галузі; неузгодженість законодавчо встановлених вимог і процедур оцінювання наукових та навчальних робіт на предмет наявності академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації та інших порушень академічної доброчесності; внутрішня демотивація викладачів і науковців до дотримання принципів академічної доброчесності в умовах низьких зарплат та ін. [4]. Пандемія COVID-2019, перехід освітніх систем до змішаної форми навчання студентів посилив тенденцію щодо підвищення чисельності порушень правил, норм, принципів академічної доброчесності, що, вочевидь, стане причиною зниження якості освіти.

Кризова ситуація в вітчизняній освіті потребує швидких політико-правових, соціальних, організаційно-педагогічних, управлінських рішень на всіх рівнях (національному, інституційному). Приклад країн, що демонструють високий рівень освітніх послуг та результатів навчання студентів, свідченням чого є їх розташування у першій десятці в міжнародних освітніх рейтингах, слугує орієнтиром для подальших кроків протидії таким порушенням академічної доброчесності, як обман, фальсифікація, фабрикація, шахраювання, плагіат та ін. Місце освітнього лідера європейської вищої освіти традиційно займає Велика Британія. Для визначення стратегії з подолання кризи академічної доброчесності в Україні актуально здійснити аналіз особливостей розвитку академічної доброчесності в системі вищої освіти Великої Британії як однієї з країн-світових лідерів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць дослідників та рекомендацій фахових експертів з проблем стану вищої освіти Великої Британії на сучасному етапі та розвитку академічної доброчесності є передумовою для орієнтирів вітчизняної системи вищої освіти для подолання кризи академічних етичних стандартів. Серед переліку опрацьованих публікацій ми виділяємо: Е. Паскарелла та П. Терензіні (у контексті вивчення цінностей студентства) [5], Е. Колбі, Т. Ерліх, Е. Бьюмонт (у контексті

особистої, соціальної відповідальності) [6], М. Біті, Д. Хенрі (у контексті формування моральних якостей [7], Е. Данн, Дж. Хатчисон, Е. Салліс (у контексті проблеми якості вищої освіти) [8; 9]. Системно та послідовно (на державному та інституційному рівнях) працюють над ініціативами та концептуальними підходами для вирішення складних питань, пов'язаних із порушеннями студентами академічної доброчесності Ф. Дагган, П. Бауган [10; 11].

Мета статті полягає у виявленні особливостей забезпечення академічної доброчесності в вищій освіті Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. Стрімкого розвитку на європейському рівні питання академічної доброчесності набуло завдяки активним зусиллям широкого кола професійних, економічних, політичних, культурно освітніх наднаціональних організацій, передусім таких, як Інститут неперервної освіти ЮНЕСКО (UNESCO Institute for Lifelong Learning), Європейський Парламент та Рада ЄС (European Parliament and Council of the EU), Рада Європейського соціально-економічного комітету (the Council of the European economic and social Committee), Європейська Асоціація Університетів (European University Association – EUA). В попередніх публікаціях ми вже відзначили роль окреслених організацій в накресленні підходів до побудови системи забезпечення академічної доброчесності в системі вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу [12; 13]. Відзначимо, що документи наднаціональних політичних, економічних, професійних, культурно-освітніх організацій виступають підґрунтям для розроблення політико-правових засад формування політики щодо академічної доброчесності в закладах вищої освіти на національному рівні.

Визначимо документи, у яких відображено стратегію розвитку, методичне та технологічне забезпечення політики академічної доброчесності в університетах Великої Британії.

Провідну роль в формуванні ефективних політик академічної доброчесності в університетах Сполученого Королівства відіграє Агенція із забезпечення якості вищої освіти (англ. The Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA), незалежний орган, який контролює кваліфікаційні стандарти вищої освіти. Діяльність QAA сприяє покращенню навчального досвіду студентів, незалежно від того, навчаються вони в університеті або коледжі, в межах кордонів чи за кордоном – за умов, що їх програма навчання передбачає здобуття британського диплому про вищу освіту. QAA, як незалежний орган, відіграє вирішальну роль щодо забезпечення якості та стандартів вищої освіти та високих стандартів та «працює з галузевими агентствами, урядовими відомствами, регулюючими органами, політиками і вченими, що володіють досвідом в сфері академічних порушень, для захисту академічної доброчесності та запобігання обману і шахрайства» [14].

Кодекс якості вищої освіти Великої Британії чітко передбачає, що диплом про вищу освіту можна присвоювати лише тоді, коли «досягнуті як порогові стандарти – мінімально допустимий рівень досягнень, так і власні академічні

стандарти закладу, що присуджує освітній рівень, і коли досягнення запланованих результатів навчання було продемонстровано через процеси оцінки, які є справедливими, дійсними та надійними» [15].

Оскільки академічна доброчесність є ефективним інструментом збереження високих показників якості вищої освіти, питання її забезпечення є актуальним. З початком 2000-их рр. в наукових працях засвідчені негативні тенденції в вищій освіті Великої Британії, пов'язані з поширенням доступності інтернет-послуг [16; 17].

В 2016 р. QAA опублікувала власний звіт-занепокоєння. В звіті фіксується збільшувана загроза (для вищої освіти у Великій Британії) від послуг із написання письмових робіт на замовлення або «конвейерів письмових есе» [18]. Використання замовлених письмових робіт (або «обман за контрактом») є специфічним типом плагіату: студент наймає третю сторону для виконання свого завдання за певну оплату, а потім подає таку роботу як свою власну. Проблеми неправомірної поведінки (обман, шахрайство, фальсифікація, плагіат та ін.), кваліфіковано як суспільну загрозу. До її розв'язання представники QAA підключили професійні, статутні та регулятивні органи, з метою вироблення загального розуміння наслідків використання недоброчесних практик. Представники агентства виступили авторами ініціатив, а саме розробки Хартії академічної доброчесності (англ. Academic Integrity Charter) [19] та створення Консультативної групи з академічної доброчесності (англ. the Academic Integrity Advisory Group) [20], з метою протидії порушенням академічним етичним стандартам.

Хартія академічної доброчесності декларує зобов'язання всього сектору вищої освіти Великої Британії сприяти академічній доброчесності та вирішувати проблеми, пов'язані з академічною поведінкою. В тексті підкреслено, що мета Хартії – створити методичну та методологічну основу, керуючись якою університети формуватимуть власну політику та практику академічної доброчесності, щоб гарантувати, що рівень якості освіти відповідає високим стандартам. В свою чергу, Консультативна група, створена в рамках QAA, надаватиме експертні поради та висновки від імені сектору щодо заходів, розробки та впровадження політики академічної доброчесності та запобігання її порушень [20]. До складу групи входять представники провідних університетів, QAA, антиплагіатної програми Turnitin, Комітету з об'єднаних інформаційних систем (Joint Information Systems Committee, JISC), Палати лордів (лорд Сторі) та інших урядових відомств, регулюючих органів.

Врахувавши основні мету та завдання Кодексу якості вищої освіти Великої Британії (англ. UK Quality Code for Higher Education) [21], використовуючи поради та рекомендації щодо боротьби з шахрайством, розробленого JISC, в тексті Хартії сформульовано сім принципів забезпечення академічної доброчесності: відповідальності (кожна академічна спільнота несе відповідальність за запровадження та посилення академічної доброчесності), системності та цілісності (вся спільнота залучена до просування цінностей

академічної доброчесності, а система її забезпечення передбачає як заходи запобігання неправомірної поведінки, так і принцип невідворотності покарання за скоєне), залучення та розширення можливостей студентства, персоналу, викладацького складу, шляхом використання передових сучасних практик навчання і викладання); послідовності і ефективності політик та процесів та інституційної організаційної автономності [19].

Проаналізовані принципи є основою для побудови ефективної та послідовної політики та механізмів забезпечення академічної доброчесності в університетах Великої Британії. Сформульовані принципи засвідчують, що академічну доброчесність розглянуто як багато компонентне та багаторівневе поняття. Одним із визначальних принципів імплементації цінностей академічної доброчесності та особливістю її забезпечення в університетах є розподілена відповідальність на усіх рівнях сектору вищої освіти: від національного рівня, структурних підрозділів в університетах до кожного студента, викладача, представника персоналу. Забезпечення академічної доброчесності – тривалий та постійний процес, що передбачає одночасне використання ресурсів (структурних, технічних, освітніх), з метою запобігання порушенням, надання знань студентам про інструменти ефективного навчання та удосконалення процесу викладання. В системі вищої освіти Великої Британії актуалізовано питання широкого залучення учасників освітнього процесу до процесів, процедур, заходів сприяння академічній доброчесності. Відзначимо, що порушення норм, правил, принципів, визначених політикою закладу, призводить до невідворотності покарання, а сприяння, пропагування цінностей та зразкове виконання обов'язків є приводом для відзначення. Таким чином, цілісне навчання, розподілена відповідальність та застосування лідерського підходу є тими особливостями, які формують ефективну політику забезпечення академічної доброчесності в країні, що займає лідируючі позиції в світових освітніх рейтингах.

В серпні 2016 р. оприлюднено звіт Plagiarism in Higher Education. Custom essay writing services: an exploration and next steps for the UK higher education sector щодо «custom essay writing services» [18], в якому наголошено, що загроза від «custom essay writing services» потребує не точкових рішень, а системного підходу. Експертами AAQ критично оцінені ризики для якості вищої освіти Великої Британії, її репутації та запропоновано дві редакції Contracting to Cheatin Higher Education. How to Address Essay Mills and Contract Cheating. В колективних працях досліджено та запропоновано рекомендації щодо протидії порушення академічної доброчесності. Гнучкість та адаптивність системи вищої освіти дозволили швидко напрацювати рекомендації та впровадити їх в освітній процес [22].

Детально опрацьовані обидві редакції Contracting to Cheat in Higher Education. How to Address Essay Mills and Contract Cheating (2017 р.) [23], Contracting to Cheat in Higher Education. How to Address Essay Mills and Contract Cheating (2020) [24] дозволили презентувати концептуальні положення, які

вважаємо особливо цінними для нашого дослідження та відзначають специфіку освітнього процесу в умовах пандемії:

1. Освіта та підтримка. Умови пандемії, змішані форми навчання потребують додаткової уваги до організації освітнього процесу. Критично важливим для розвитку студентів є запровадження широкого доступу до послуг персонального репетиторства та академічного наставництва, що забезпечить високі академічні результати [24, p. 15].

Запропоновано внести зміни в діяльність викладацького складу. Авторським колективом Contracting to Cheat in Higher Education. How to Address Essay Mills and Contract Cheating (2020) рекомендовано: по-перше, включити зобов'язання захищати цінності академічної доброчесності до посадових інструкцій персоналу та, по-друге, визначити відповідальну особу та створити єдиний ресурсний центр, що координуватиме всі процеси, пов'язані з забезпеченням політики академічної доброчесності в університеті.

2. Запобігання. В умовах пандемії, на думку авторів публікацій, для підтримки інституційної спроможності університетів, по-перше, принципово переосмислити ефективність видів, форм викладання навчальних курсів, їх структури та змісту; по-друге, визначити інструменти (процеси, процедури, заходи), які зменшать кількість неправомірної поведінки в умовах пандемії [24, p.22]. Стратегічно важливо зменшити можливості для порушень та посилити спроможність інституційних політик, процесів, процедур до їх запобігання і виявлення.

Особливої уваги в умовах дистанційної чи змішаної форм навчання заслуговує оцінювання: «Належний дизайн оцінки – це один із набору підходів, який може допомогти зменшити кількість випадків шахрайства», – стверджують автори рекомендацій [24, p. 21]. Актуальним залишається питання розробки та використання різноманітних методів оцінювання: автентичне, контекстуально-конкретне, персоналізоване, експертна оцінка, відео презентація.

3. Виявлення. В умовах змішаної форми навчання зростає кількість студентів, які користуються послугами онлайн-репетиторства під час складання іспитів. Компанії, що займаються онлайн-навчанням, надають законні послуги при умові, що попереджають студентів не подавати надані матеріали викладачам як власну роботу. Контроль за діяльністю сайтів з онлайн-репетиторства потребуватиме додаткових ресурсів університету.

4. Нормативні акти/політики: стратегія, прозорість, послідовність. Системний підхід до забезпечення політики академічної доброчесності передбачає: цілісну послідовну стратегію, яка підтримує та сприяє академічній доброчесності, зменшуючи ймовірність того, що студенти вдаватимуться до академічних проступків; позитивний інституційний дух, включаючи педагогічні практики, що вимагають складних видів діяльності, критичного мислення та наукових результатів.

Принцип прозорості стосується детальних вказівок уповноважених

осіб/структур щодо розгляду випадків порушень академічної доброчесності: розслідування, рішення, санкції, пом'якшувальні обставини, результати та апеляції [24, р.31]. Процес розгляду справи передбачає прозорість процедур, а рішення – чіткості формулювання. Результати розслідування потребують обговорення, а не простої констатації на інформаційному сайті закладу.

Послідовність регулювання передбачає:

- загальний та послідовний підхід формування політики академічної доброчесності, підкріплений академічними нормативними актами;
- наявність відповідних ресурсів (в ідеалі – зі спеціальною посадою персоналу) та потужною підтримкою керівництва університету, лідерства в питанні зразкових моделей поведінки та заохочення всіх учасників освітнього процесу до просування цінностей академічної доброчесності.

Заслугує на окрему увагу питання процедур, справедливих та прозорих. Виваженість рішень відповідальних осіб/структур університету, що забезпечують реалізацію політик та висновки яких не викликають сумнівів – один із визначальних інструментів сталості побудованої системи забезпечення академічної доброчесності. «Основи належної практики: Дисциплінарні процедури» (англ. The good practice framework: Disciplinary procedures (2018) [25] – документ, який уклали на базі найкращих практик в Офісі незалежного судді у вищій освіті (англ. Office of the Independent Adjudicator for Higher Education) та який містить рекомендації для розробників дисциплінарних процедур та розгляду окремих справ. Документ сприяє запровадженню стандартного підходу до:

- класифікації видів академічних порушень (плагіат, самоплагіат, здійснення копії роботи іншого студента без їх дозволу, фальсифікація даних, доказів чи експериментальних результатів; змова, обман за контрактом, обман на іспитах (підміна особи на іспиті, несанкціоноване володіння матеріалом, використання допоміжних пристроїв під час іспиту), порушення дослідницької та етичної політики),

- узгодження етапів розгляду справ (етап попереднього слідства, офіційний етап та апеляція) [25].

Документ містить припис про обов'язковість процедур, а саме: усі випадки про підозри неправомірних дій зареєстровані та розслідувані, відповідальна особа/структура не має права розглядати справу самотійно, представники студентських організацій повинні бути обізнані з процедурами розгляду справ про порушення академічної доброчесності.

Розроблення та широке використання стандартизованих механізмів забезпечення дотримання академічних етичних норм (заходів, процесів, процедур, діяльність відповідальних структур) є невід'ємною складовою ефективного імплементації політики академічної доброчесності та тенденцією в вищій освіті Великої Британії.

Отже, усвідомлення зв'язку між якістю освіти та академічною доброчесністю як її ціннісною складовою, а також системний аналіз підходів та

принципів забезпечення, дослідження та запровадження найкращих позитивних практик, реалізованих в університетах Великої Британії, спільна наукова діяльність QAA з дослідниками провідних наукових та освітніх установ – все це дозволило сформулювати рекомендації, що сприяють просуванню ідеям навчання та викладання на ціннісних засадах. Дослідження засвідчило, що процес забезпечення академічної доброчесності є регульованим та охоплює: освіту та підтримку щодо питань академічної доброчесності усіх учасників освітнього процесу; обов'язкове виявлення та звітування про випадки порушень; процес розслідування, який передбачає системність і послідовність процедур та настання наслідків (як результату розслідування). Рішення, прийняті централізовано (на національному рівні), потребують реалізації на різних рівнях, а саме: на рівні факультетів, кафедр, навчальних груп та ін.

Висновки. Однією з ключових тенденцій удосконалення системи вищої освіти Великої Британії є акцентування уваги на необхідності формування культури академічної доброчесності. Аналіз наукових праць зарубіжних та українських дослідників, офіційних документів, що регулюють етичні академічні стандарти в освітньому середовищі, підтвердив актуальність проблеми дотримання принципів доброчесності в навчанні, викладанні, дослідженнях для сучасної вищої освіти. Дослідження політики забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті Великої Британії дозволив виокремити її особливості:

- прихильність до дотримання академічної доброчесності продемонстрована через інституційні цінності, задекларовані в політиці університету; політики та процедури забезпечення академічної доброчесності узгоджені, послідовні та визнані усіма учасниками освітнього процесу;

- інституційні політики щодо академічної доброчесності є чітко визначеними, відкритими і прозорими, з акцентом на забезпеченні надійності, конфіденційності і справедливості процесу розгляду звинувачень у неправомірній поведінці при навчанні; спрямованими на запобігання та забезпечення широких можливостей для навчання компетентностей з академічного письма, програм вдосконалення викладання; передбачають систематичний моніторинг стану дотримання принципів доброчесності в університеті.

Виокремлені особливості визначають ефективність політики забезпечення академічної доброчесності в університетах Великої Британії, що дозволяє нам запропонувати наступні рекомендації закладам вищої освіти України:

- акцентувати увагу на тому, що ціннісною складовою корпоративної культури університету мають стати принципи академічної доброчесності (справедливість, довіра, повага, чесність, відповідальність, мужність), які забезпечують високі моральні стандарти та є гарантом якісної освіти в закладах вищої освіти. Ключові цінності, переконання та норми поведінки, що сприймаються як обов'язкові для осмислення та прийняття усіма членами

університетської спільноти, створюють відчуття єдності та відданості спільній місії підготовки висококваліфікованих фахівців;

– враховувати, що важливою умовою запровадження принципів академічної доброчесності є залученість всіх учасників освітнього процесу, що потребує розбудови нових механізмів взаємодії в трикутнику студент-викладач-адміністрація університету та пріоритетності горизонтальних зв'язків.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» : чинне законодавство : (офіц. текст). К. : ПАЛИВОДА А. В., 2014. 100 с.
2. Закон України «Про освіту» : станом на 2 жовтня 2021 р. / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 14. 12. 2021).
3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» : станом на 26 листопада 2015 р. / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення: 14.12.2021).
4. Розширений глосарій термінів та понять ст. 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» : лист МОН України до керівників закладів вищої освіти від 23 жовтня 2018 р. №. 1/9-650. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/glyusariy.pdf> (дата звернення: 14.12.2021).
5. Pascarella E., Terenzini P. How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Academe*, Vol. 78, No. 4. 1992. Pp. 44–47. URL: <http://www.jstor.org/stable/40250363> (дата звернення: 14.12.2021).
6. Colby A., Ehrlich T., Beaumont E., Stephens J. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco CA: Jossey-Bass, 2003. 332 p.
7. Henry D., Beaty M. *The Schooled Heart: Moral Formation in American Higher Education* (pp. 73–102). Waco TX: Baylor University Press. 2007. 230 p.
8. Dunn K., Mulvenon S. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment Research & Evaluation*. No. 14 (7). 2009. URL: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol14/iss1/7> (дата звернення: 14.12.2021).
9. Kay J., Dunne E., Hutchinson J. Rethinking the values of higher education - students as change agents? The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA): Southgate House, 2010. 10.p. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/1193> (дата звернення: 14.12.2021).
10. Duggan, F. (ed.) (2006a) Special Issue. Plagiarism: Prevention, Practice and Policy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. No. 31 (2). 2006. Pp. 151–154.
11. Vaughan, P. (2010). StudyWell: Encouraging positive study skills by students and staff. Supporting academic integrity Approaches and resources for higher education. Pp. 39-41. URL: <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/14813/> (дата звернення: 14.12.2021).
12. Слободянюк О. М. Забезпечення дотримання принципів академічної доброчесності у контексті Болонського процесу // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. 2019. Вип. 65. С.130–134.
13. Драч І. І. Досвід управління дослідницькою діяльністю в університетах Сполученого Королівства: філософсько-аналітичний підхід // Університети і лідерство. №1 (5). 2018. С. 13–25.
14. The Quality Assurance Agency for Higher Education. URL: <https://www.qaa.ac.uk/about-us> (дата звернення: 14.12.2021).
15. UK Quality Code for Higher Education. URL: www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code (дата звернення: 14.12.2021).

16. Glendinning, I. Evaluation of Policies for Academic Integrity in Higher Education: An International Perspective. Unpublished PhD Thesis. Coventry: Coventry University. URL: <http://curve.coventry.ac.uk/open/items/6200b505-ea88-49b4-bc8c-b56cdb38a5e9/1/> (дата звернення: 14.12.2021).
17. Carroll J. 'Handling Student Plagiarism: Moving to Mainstream / Brookes e-Journal of Learning & Teaching. Vol. 1 (2). 2005. URL: file:///C:/Users/Helen/Downloads/Handling_student_plagiarism.pdf (дата звернення: 14.12.2021).
18. Plagiarism in Higher Education. Custom essay writing services: an exploration and next steps for the UK higher education sector. URL: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/plagiarism-in-higher-education-2016.pdf?sfvrsn=308cfe81_4 (дата звернення: 14.12.2021).
19. The Quality Assurance Agency for Higher Education: Academic Integrity Charter. URL: <https://www.qaa.ac.uk/membership/highlights-from-last-years-membership-activities/academic-integrity/academic-integrity-charter> (дата звернення: 14.12.2021).
20. The Quality Assurance Agency for Higher Education: Academic Integrity Advisory Group. URL: <https://bitly.su/tw2dO6c> (дата звернення: 14.12.2021).
21. The Quality Assurance Agency for Higher Education: The revised UK Quality Code for Higher Education. URL: <https://www.qaa.ac.uk/quality-code> (дата звернення: 14.12.2021).
22. Слободянюк О. М. Система забезпечення академічної доброчесності в університетах Великої Британії: від розробки політики до практики втілення // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного ун-ту. Вип. 40. 2020. С. 193–198.
23. Contracting to Cheat in Higher Education. How to Address Essay Mills and Contract Cheating (1st. Edition.). 2017. URL: <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/contracting-to-cheat-in-higher-education.pdf> (дата звернення: 14.12.2021).
- 24 Contracting to Cheat in Higher Education. How to Address Essay Mills and Contract Cheating (2nd Edition.). 2020. URL: <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/contracting-to-cheat-in-higher-education-2nd-edition.pdf> (дата звернення: 14.12.2021).
25. The good practice framework: Disciplinary procedures. URL: <https://www.oiahe.org.uk/media/2045/good-practice-framework-disciplinary-procedures-section.pdf> (дата звернення: 14.12.2021).

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (2014). [Law of Ukraine «On higher education»]. Retrieved from: <https://bit.ly/3yZLkH5> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017). [Law of Ukraine «On education»]. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (last accessed: 14. 12.2021) [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tehnichnu diialnist» : stanom na 26 lystopada 2015 r. / Verkhovna Rada Ukrainy. [Law of Ukraine «On scientific and scientific-technical activities»: as of November 26, 2015 / The Verkhovna Rada of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (last accessed: 14. 12.2021) [in Ukrainian].
4. Rozshyrenyi hlosarii terminiv ta poniat st. 42 «Akademichna dobrochesnist» Zakonu Ukrainy «Pro osvitu» : lyst MON Ukrainy do kerivnykiv zakladiv vyshchoi osvity vid 23 zhovtnia 2018 r. №. 1/9-650 [Extended glossary of terms and concepts of Art. 42 «Academic Integrity» of the Law of Ukraine «On Education»: a letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine to the heads of higher education institutions dated October 23, 2018 №. 1 / 9-65]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/glyusariy.pdf> (last accessed: 14. 12.2021) [in Ukrainian].
5. Pascarella E., Terenzini P. (1992). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Academe*, Vol. 78, No. 4. Pp. 44–47 URL: <http://www.jstor.org/stable/40250363> (last accessed: 14. 12.2021).
6. Colby A., Ehrlich T., Beaumont E., Stephens J. (2003). *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco CA: Jossey-Bass. 332 p.

7. Henry D., Beaty M. (2007). *The Schooled Heart: Moral Formation in American Higher Education* (pp. 73–102). Waco TX: Baylor University Press. 230 p.
8. Dunn K., Mulvenon S. (2009). *A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education*. *Practical Assessment Research & Evaluation*. No. 14 (7). URL: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol14/iss1/7> (last accessed: 14. 12.2021).
9. Kay J., Dunne E., Hutchinson J. (2010). *Rethinking the values of higher education - students as change agents?* The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA): Southgate House, 10.p. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/1193> (last accessed: 14. 12.2021).
- 10 Duggan, F. (ed.) (2006) *Special Issue. Plagiarism: Prevention, Practice and Policy. Assessment & Evaluation in Higher Education*. No. 31 (2). Pp. 151–154.
- 11 Baughan, P. (2010). *StudyWell: Encouraging positive study skills by students and staff. Supporting academic integrity Approaches and resources for higher education*, pp. 39–41. URL: <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/14813/> (last accessed: 14. 12.2021).
12. Slobodianiuk O. M. (2019). *Zabezpechennia dotrymannia pryntsyviv akademichnoi dobrochesnosti u konteksti Bolonskoho protsesu // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh : zb. nauk. pr. / [redkol. : A.V. Sushchenko (holov. red.) ta in.]. [Ensuring adherence to the principles of academic integrity in the context of the Bologna Process]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh : zb. nauk. pr. / [redkol. : A.V. Sushchenko (holov. red.) ta in.]. Vol. 65, Pp. 130–134 [in Ukrainian].*
13. Drach I. (2018). *Dosvid upravliinnia doslidnytskoiu diialnistiu uvuniversityteta h Velukoi Brutanii: filosofsko-analitucnij pidhid [Experience of Management of Research Activities at the University of the United Kingdom]. Universitet i liderstvo, No. 5, Pp. 13–25. URL: http://elite-journal.org/ (last accessed: 14.12.2021) [in Ukrainian].*
14. The Quality Assurance Agency for Higher Education. URL: <https://www.qaa.ac.uk/about-us> (last accessed: 14.12.2021).
15. UK Quality Code for Higher Education. URL: www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code(last accessed: 14.12.2021) (last accessed: 14.12.2021).
16. Glendinning I. (2016). *Evaluation of Policies for Academic Integrity in Higher Education: An International Perspective*. Unpublished PhD Thesis. Coventry: Coventry University. URL: <http://curve.coventry.ac.uk/open/items/6200b505-ea88-49b4-bc8c-b56cdb38a5e9/1/> (last accessed: 14.12.2021).
17. Carroll J. (2005). *Handling Student Plagiarism: Moving to Mainstream / Brookes e-Journal of Learning & Teaching*. Vol. 1 (2). URL: file:///C:/Users/Helen/Downloads/Handling_student_plagiarism.pdf (last accessed: 14.12.2021).
18. *Plagiarism in Higher Education. Custom essay writing services: an exploration and next steps for the UK higher education sector*. URL:https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/plagiarism-in-higher-education-2016.pdf?sfvrsn=308cfe81_4 (last accessed: 14.12.2021).
19. The Quality Assurance Agency for Higher Education: *Academic Integrity Charter*. URL: <https://www.qaa.ac.uk/membership/highlights-from-last-years-membership-activities/academic-integrity/academic-integrity-charter> (last accessed: 14.12.2021).
20. The Quality Assurance Agency for Higher Education: *Academic Integrity Advisory Group*. URL: <https://bitly.su/tw2dO6c> (last accessed: 14.12.2021).
21. The Quality Assurance Agency for Higher Education: *The revised UK Quality Code for Higher Education*. URL: <https://www.qaa.ac.uk/quality-code> (last accessed: 14.12.2021).
22. Slobodianiuk O. M. (2020). *Systema zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti v universitytakh Velykoi Brytanii: vid rozrobky polityky do praktyky vtillennia [The Academic Integrity System in UK Universities: From Policy Development to Implementation Practice]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuzivskyi zb. nauk. prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho un-tu, Vol. 40, Pp. 193–198 [in Ukrainian].*

23. Contracting to Cheat in Higher Education. How to Address Essay Mills and Contract Cheating (1st. Edition.). (2017). URL: <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/contracting-to-cheat-in-higher-education.pdf> . (last accessed: 14.12.2021).

24 Contracting to Cheat in Higher Education. How to Address Essay Mills and Contract Cheating (2nd Edition.). (2020). URL: <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/contracting-to-cheat-in-higher-education-2nd-edition.pdf> (last accessed: 14.12.2021).

25. The good practice framework: Disciplinary procedures. URL: <https://www.oiahe.org.uk/media/2045/good-practice-framework-disciplinary-procedures-section.pdf> (last accessed: 14.12.2021).

УДК 317.13

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-297-309](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-297-309)

Дубровіна Ірина Володимирівна науковий співробітник, Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет імені М.П.Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, 02000, тел.: (044) 239-30-17, e-mail: iradubrovina@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-6676-4789>

Васюкова Альона Вікторівна магістр освітньо-професійної програми «Педагогічне дорадництво», Національний університет імені М.П.Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, 03039, тел.: (044) 239-30-17, e-mail: olenka8902@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2603-2214>

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДИМИ ПЕДАГОГАМИ НА ЗАСАДАХ ДОРАДНИЦТВА

Анотація. У статті науково обґрунтовано методологію організації методичної роботи з молодими вихователями дошкільних навчальних закладів, що складається з чотирьох етапів. Розкрито сутність феномена «організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів» та його структуру. Виявлено чинники впливу на якість організації методичної роботи з вихователями закладів дошкільної освіти (залучення вихователів до самостійної активної пошуково-методичної роботи; озброєння вихователів інноваційними методиками; занурення вихователів в інноваційно-творчу методичну діяльність; стимулювання вихователів до методичної роботи). Уточнено наукові поняття «організація методичної роботи молодих вихователів закладів дошкільної освіти», «методична компетентність вихователя».

Аналіз опрацьованих наукових джерел доводить вагомість методичної роботи з молодими вихователями закладів дошкільної освіти для розвитку самоосвітнього потенціалу педагогічного колективу, професіоналізму та творчого становлення. У сучасних реаліях модернізації методичної підготовки фахівців дорадчої сфери активно впроваджуються поряд з традиційними, інноваційні підходи методичної роботи з молодими вихователями, які передбачають активне включення самоосвіти, творчого пошуку, постійного розвитку на основі вітчизняної школи наставництва у теоретичних та практичних аспектах дослідження.

Домінантними завданнями методичної роботи з молодими вихователями стає методичний супровід та методична підтримка освітніх ініціатив, авторських проєктів, програм, методичних рекомендацій та апробації кращих зразків педагогічних результатів. Організаційно-методична діяльність

педагога-дорадника з фахівцями-дошкільниками здійснюється з метою досягнення поставлених освітніх завдань. Оскільки методична робота має чітко визначені функції, сутність та завдання, то не менш важливим є результат дорадчого педагогічного консультування та результат методичних знахідок, досягнень фахівців у освітньому процесі та власній методичній самодостатності, професійного вдосконалення.

Ключові слова: організація методичної роботи, заклад дошкільної освіти, організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів, методична компетентність вихователя, педагогічні умови.

Dubrovina Iryna Volodymyrivna Researcher at the National Library of Ukraine named after VI Vernadsky, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Pirogova St., 9, Kyiv, 02000, tel.: (044) 239-30-17, e-mail: iradubrovina@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-6676-4789>

Vasyukova Alona Viktorivna Master of Educational and Professional Program "Pedagogical Counseling" of the National Pedagogical Dragomanov University, Pirogova St., 9, Kyiv, 02000, tel.: (044) 239-30-17, e-mail: olenka8902@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2603-2214>

TOPICAL ISSUES OF ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK WITH YOUNG TEACHERS ON THE BASIS OF COUNSELING NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Abstract. The master's thesis scientifically proves the methodology of organizing methodical work with educators of preschool educational institutions, which consists of four stages. The essence of the phenomenon "organization of methodical work with educators of preschool educational institutions" and its structure are revealed. Factors influencing the quality of methodical work with educators of preschool institutions (involvement of educators in independent active research and methodical work; equipping educators with innovative methods; immersion of educators in innovative and creative methodological activities; stimulating educators to methodical work) are found. The scientific concepts "organization of methodical work of young educators of preschool educational institutions", "methodical competence of an educator" are specified.

The analysis of the processed scientific sources proves the importance of methodical work with young educators of preschool institutions for the development of self-educational potential of the teaching staff, professionalism and creative development. In the modern realities of modernization of methodical training of specialists in the field of counseling are actively implemented along with traditional, innovative approaches to methodical work with young educators, which include active inclusion of self-education, creative search, continuous development on the basis of domestic school mentoring in theoretical and practical aspects.

Methodological support and methodical support of educational initiatives, author's projects, programs, methodical recommendations and approbation of the best samples of pedagogical results become dominant tasks of methodical work with young educators. Organizational and methodological activities of the teacher-advisor with specialists-preschoolers is carried out in order to achieve educational goals. As methodical work has clearly defined functions, essence and tasks, the result of advisory pedagogical consultation and the result of methodical findings, achievements of specialists in the educational process and own methodical self-sufficiency, professional development are equally important.

Keywords: organization of methodical work, institution of preschool education, organization of methodical work with educators of preschool educational institutions, methodical competence of educator, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги щодо підготовки молодих педагогів є важливим завданням післядипломної освіти, які вимагають мобілізації зовнішніх і внутрішніх чинників становлення спеціаліста-новатора, який здатний до вирішення мети, дидактичних завдань та реалізації принципів вітчизняної освіти.

Нормативні документи, Закон України «Про дошкільну освіту» визначають головні орієнтири неперервної траєкторії самовдосконалення та становлення педагогічної майстерності освітянин у просторі інноваційного соціуму [3; 4]. Виклики та освітні запити до підготовки мобільних фахівців, потреба у педагогічному консультуванні та методичному зростанні обґрунтовує важливість методичного супроводу освітнього процесу, який набуває першочергової ваги у час реформування української освіти [1, с.35]. Адже готовність до реалізації інноваційних підходів та авторських методик у освіті, зміна стандартів та оволодіння інноваційними технологіями потребує підготовки фахівців нового формату, які готові працювати у нових форматах освіти [7, с.57].

Процеси модернізації змісту освіти, останні нормативні документи та стандарти освіти висувають підвищені вимоги щодо якості підготовки вихователів, зокрема якості їхньої методичної підготовки та грамотності. Тому важливими є стимулювання креативності та критичного мислення, адаптації інноваційних методик професійного самовдосконалення фахівців як завдання методичної роботи. Усі ці завдання координує дорадник, що здійснює управління методичною співпрацею колег-освітян у педагогічному колективі та стимулює самоосвіту педагогів. Важливими стають проблеми якості та результативності методичної роботи, орієнтація на індивідуальність вихователів, стиль їхньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні роботи з проблематики організації методичної роботи у вимірах компетентнісного підходу розкрито у рукописах С. Загороднюк, А. Краснейчук та ін. Окреслено специфіку та етапність методичної роботи, сутність методичної компетентності

у структурі професійної майстерності фахівця, визначено методи та форми інноваційних підходів до методичної роботи у наукових дослідженнях І. Алімової, Н. Амел, Л. Даниленка, І. Дубровіної, І. Жерносек, О. Онаць тощо. Різні вчені торкалися проблематики організації методичної роботи у певних аспектах: психологічної, педагогічної, управлінської, менеджерської тощо. Тому методичну роботу пов'язували з різними проблемами освіти: з розробкою технології взаємодії та управління педагогічного персоналу (Т. Гриценко, А. Єрмола, Н. Комаренко та ін.); безперервною професійною освітою (Г. Балл, О. Барбіна, І. Зязюн та ін.).

Учені (Ю. Бабанський, В. Волкова, С.Крисюк та ін.) розглядають методичну роботу як складову професіоналізму, як засіб засвоєння останніх педагогічних ідей та концепцій (Н. Бухлова, В. Гуменюк, О. Деменцев, Коновалова та ін.); як умову розвитку професіоналізму (Н. Дудніченко, В. Ларіна, Ю Манілюк та ін.); як допомогу цілісної системи управління у закладі освіти (І. Жерносек, О. Зайченко, А. Радченко та ін.).

У більшості досліджень методична робота розглядається як компонент складової післядипломної педагогічної освіти, що реалізується здебільшого в період між курсами підвищення кваліфікації (Ю. Бабанський, Я. Бенцион, Р. Гільборг та ін.).

Численні зарубіжні та вітчизняні вчені працюють над проблематикою методичної роботи, зокрема досліджували проблематику становлення молодих педагогів-дорадників (І. Жерносек, В. Саюк, Н. Клокар та ін.). Над розробкою змісту та структури методичної роботи працювали І. Жерносек, Н. Клокар, Н. Красовицький та ін.

У словнику знаходимо поняття «методичний – як вид методики, який здійснюється за певним планом, дуже систематично та послідовно [9, с.51]. Аналіз дослідження проблеми підтвердив, що методична робота молодого вихователя є основою його професійного самовдосконалення, підготовленості педагога до непотрального новаторського досвіду [6, с.8]. Виконує місію наставництва методична робота, що організована педагогом-дорадником та стає майданчиком професійного зростання творчої активності [8, с. 41].

Дослідники підкреслюють, що методична робота – це спеціально організована діяльність з навчання та розвитку педагогічних кадрів, метою якої виступає упровадження ідей педагогічного досвіду та створення власних методичних розробок, дидактичних матеріалів до занять тощо [5, с.7].

На наш погляд, важливо молодим вихователям закладу дошкільної освіти усвідомлювати методичну роботу як форму інтегрування авторських ідей. Запити та потреби суспільства у вигляді соціального замовлення до високих результатів його професійної підготовки та відповідності поставленим критеріям, з другого боку – їх реалізація через узагальнення досягнень науки.

І. Дубровіна стверджує, що методична робота – динамічний педагогічний процес, що спрямований на становлення самоосвітнього потенціалу педагогічного колективу, прагнення до захисту власних методичних ідей, розробок, створення та

оприлюднення авторського методичного забезпечення [2, с. 7].

Аналіз актуальних досліджень і наукових публікацій свідчить, що вченими активно обговорюється модернізація освіти на основі вдосконалення професіоналізму її учасників, наводяться показники професіоналізму вчителів, які, на наш погляд, доречно брати до уваги під час логічного аналізу поняття «методична компетентність педагогів».

Методична робота у закладах дошкільної освіти є основною діяльністю вихователя-методиста, що зорієнтована на систематичну повсякденну допомогу вихователям в удосконаленні їхньої педагогічної діяльності, покращенні результатів самоосвітнього процесу. За своїм змістом вона складається з відбору і передачі вихователям дидактичного матеріалу для роботи з дітьми, методичних рекомендацій щодо найбільш доцільних форм і засобів його використання для розвитку, навчання і виховання дошкільників. Такий матеріал має відповідати компонентам освітнього процесу: цільовому, змістовому, діяльнісному, результативному, ресурсному тощо. Характерними ознаками організації є виконання функцій управління, налагодження, систематизації роботи групи людей.

Отже, організація – це структура, мета, завдання, технологія (форми реалізації), передбачений результат. Організована сукупність складових елементів може досягатися згідно типу структури, який залежить від механізму координації між організаторами та учасниками організації. Організація методичної роботи відповідає простій структурі, має пряме управління, характеризується стратегічним рішенням керівника, вертикальною та горизонтальною централізацією.

На наш погляд, організація методичної роботи, будучи відкритою та маючи зворотній зв'язок між учасниками освітнього процесу потребує саморегуляції та координації дій між викладачем-дорадником з вихователями закладів дошкільної освіти.

Серед запитів та завдань, які стоять перед вихователями закладу дошкільної освіти є створення сприятливої атмосфери у колективі однодумців, співпраця та співробітництво для творчого зростання та удосконалення у професії. Таким чином, розв'язучи завдання нашого дослідження уточнимо дефініцію «організація методичної роботи» як цілеспрямовану діяльність, що орієнтована на співпрацю між учасниками освітнього процесу з метою підвищення педагогічної творчості та набуття методичної компетентності молодосвідчених фахівців на засадах методичного супроводу та наставництва.

Мета статті – дослідити стан розробленості проблеми у практиці організації методичної роботи з молодими вихователями закладів дошкільної освіти на засадах дорадництва.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні технології розвитку освіти дорослих (андрагогіка) підкреслюють успішність тренінгових-ігрових технологій активного навчання, організаційно-комунікативної діяльності з педагогічними кадрами [10, с.87]. Системність у методичній роботі,

презентація продуктів видавничої, науково-дослідницької діяльності сприятиме поширенню нових знахідок у освіті без відриву від основного місця роботи. Тому одним із активних форм підвищення кваліфікації є організація пролонгованих курсів на базі конкретного закладу дошкільної освіти, який має назву педагогічна студія як осередок педагогічної майстерності фахівців. Вміння працювати педагога-дорадника з командою педагогів змінюється на експертні та консультативно-дорадчі ролі щодо рекомендацій з професійної самоідентифікації, на здійснення контрольних функцій [7, с.58]. Основи менеджерської діяльності, вплив регіонального аспекту та конкретних освітніх умов у закладі дошкільної освіти готують молодих вихователів до реалізації освітніх запитів (дітей та батьків), швидкий збір та аналіз необхідної інформації (маркетинг), залучення до роботи у групі педагогів різного досвіду з метою розв'язання поставлених керівництвом освітніх задач та відповідна рефлексія досягнутого. Молоді вихователі потребують ґрунтовного вивчення самовизначеності себе серед інших фахівців за рівнем методичної підготовки. Отже, педагог-дорадник має здійснювати підбір методичних форм управління педагогічним колективом; засвоєння кожним педагогом компетентнісного підходу до освітньої діяльності; підтримці освітніх ініціатив та цікавості педагогів до науки; чергування колективних та індивідуальних форм навчання з молодими вихователями, практикування інноваційної «години вихователя»; створення умов для оволодіння цифровою грамотністю педагогів.

Дослідження стану рівня організації методичної роботи з молодими вихователями закладу дошкільної освіти в місті Києві потребувало розроблення он-лайн опитування за анонімною анкетною, яку було створено на он-лайн платформі Google. Відповідно до наукового апарату магістерської роботи нами було складено програму розв'язання виконання завдань наукового дослідження. Під час проведення експерименту було помічено, що анонімність допомагала зібрати об'єктивні та правдиві відповіді.

На перше питання «Чи є дошкільний навчальний заклад осередком Вашого професійного розвитку», 64,8% відсотки молодих вихователів відповіли «так», частково – 30,3% педагогів, негативну відповідь на запитання дали лише 6,7% фахівців.

Чи є дошкільний навчальний заклад, осередком вашого професійного розвитку?
 165 відповідей

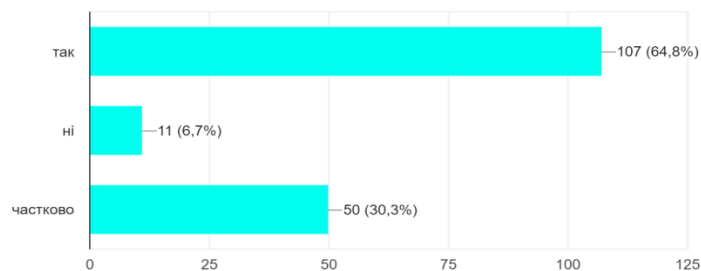


Рис. 1. Приклади запитань та результати он-лайн анкети для молодих вихователів закладів дошкільної освіти

Значна кількість фахівців, опитаних у анкеті, а потім під час написання творів-есе зазначила, що хотіли б, щоб заклад дошкільної освіти став таким осередком, тобто вони пропонували кроки щодо покращення атмосфери та методичної допомоги на роботі від дорадників. Серед педагогів, які дали негативну відповідь багато таких, які нещодавно працюють у педагогічному середовищі, не мають належного досвіду чи перейшли зі шкільної сфери і недостатньо адаптувалися до умов дошкільної професійної освіти.

З вихователями закладів дошкільної освіти було проведено теоретичне навчання щодо успішної освітньої діяльності, результативності та моніторингу якості освіти, а слідом за ним опитування щодо вивчення функцій, які є необхідними вихователю для реалізації успішної освітньої діяльності. Результати довели, що серед відповідей учасників відбулося ранжування, що акцентовано на чотири основні функції: 78,2% респондентів виділили комунікативно-стимулюючу, тобто обґрунтували важливість входження в контакт вихователів з учасниками освітнього процесу, виховний вплив авторитету педагога на колег, батьків вихованців, дітей; 72% слухачів окреслили домінування конструктивно-проектувальної функції, тобто навичок створення освітніх проектів, експертної ініціативи в освіті, готовність до реалізації інновацій; 30, 9% педагогів звернули увагу на важливість орієнтаційно-прогностичної функції, що в першу чергу виявляється через вміння освітянина орієнтуватися на завдання та цілі освіти; 26, 1% респондентів вважають вагомою саме діагностичну функцію, оскільки вона може виявити рівень фахової підготовки молодих вихователів та визначити, над чим їм потрібно працювати у подальшому за програмою самовдосконалення.

Цікавим питанням визнали респонденти запитання щодо визначення особистих якостей педагога для становлення сучасного професіонала. Так, 63% респондентів вказали на важливість високої результативності праці, 41, 2% педагогів визначилися у напрямку гуманності, педагогіки партнерства та суб'єкт-суб'єктної взаємодії; лише 30, 3% освітян вважають важливою рису саморегуляції та саморозвитку для досягнення професійних висот.

Які особисті якості вихователя, є на вашу думку актуальними для встановлення сучасного професіонала?
165 відповідей

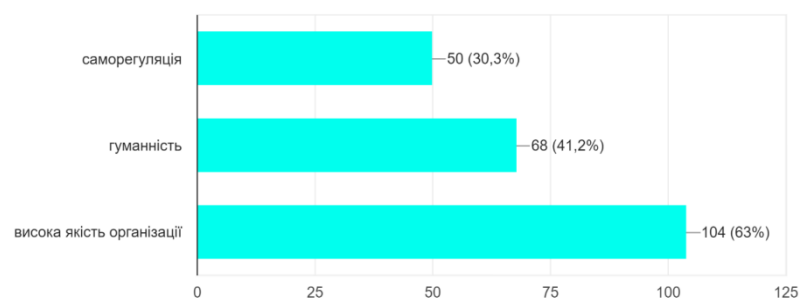


Рис.2. Відповіді на запитання он-лайн анкети

Поглиблення проблематики потребувало дослідження ставлення респондентів до методичної культури, грамотності, нормативних документів.

На думку більшості опитаних (78,2% педагогів) дуже важливим є оперування сучасного фахівця поняттями та категоріями педагогіки, зокрема усвідомлення дефініції «методична робота», яку вони розуміють як «цілісну систему дій та заходів», що спрямовані на підвищення кваліфікації та професійної майстерності педагогів. Більш узагальнюючими були відповіді щодо важливої складової освіти (13,9%), засобу розвитку творчого колективу педагогічного закладу. Це доводить обґрунтування та усвідомлення педагогами думки, що методична робота має внутрішню та зовнішню структуру, а остання спрямована не лише на інтереси окремих фахівців, а й цілого колективу.

Вивчаючи на проблемних майстер-класах мету та зміст методичної роботи, педагоги опрацювали складові методичної роботи та педагогічного консультування та визначили лише 7,9% фахівців, що зовсім не потребують методичного консультування, оскільки вже самі оволоділи педагогічним досвідом та уміннями. 55,8% фахівців та 36,4% педагогів вважають, що частково та постійно потребують методичного консультування та підкреслили вагомість ролі педагога-дорадника, його необхідність у закладі освіти для роботи з молоддю.

Під час письмових робіт та опитування більшість педагогів зазначила позитивне ставлення до проведення методичних нарад, годин педагогів, наукових читань (81,3%), саме ці активні педагоги запропонували різні підходи до забезпечення принципів неперервної освіти у полі дорадчої діяльності. Також молоді педагоги відзначили значний вплив методичної роботи на формування рівня методичної компетентності освітян. Те, що фахівці-дошкільники мають самовдосконалюватися, вміти себе презентувати та проголошувати на доповідях результати власних педагогічних знахідок відмітили 47,9% фахівців.

Здійснюючи рефлексію методичної підготовки обов'язковим питанням було дослідження обсягу забезпечення закладу освіти методичними та науково-практичними засобами (посібниками, науковою літературою, методичними рекомендаціями тощо). Тому 63% педагогів визначили, що їхні заклади освіти лише частково може реалізувати цю проблеми, а 17,6% вказали на те, що взагалі дидактичне наповнення, наочність, відсутність періодики фахових джерел та методичних посібників має місце та потребує втручання керівництва у такий незадовільний стан матеріально-технічної бази, потребує залучення спонсорів.

Також молоді вихователі дискутували щодо умінь сучасного фахівця. Ними було зроблено наступне ранжування за пріоритетністю.

Таблиця 1.

Ранжування умінь молодого вихователя закладу дошкільної освіти

1	Комунікативна взаємодія між учасниками освітнього процесу	87,3%
2	Вміння планувати роботу, оперувати документацією та необхідними нормативами	36,4%
3	Вміти переконувати інших, досягати авторитету у вирішенні освітніх питань	9,7%
4	Налагодження співпраці та організаційні дії у освітньому колективі	0,6%

Це доводить твердження, що освітяни мають цілісне уявлення про необхідні уміння та компетентності сучасного педагога. Для поглиблення окресленої проблематики було проведено бесіду про посадові обов'язки вихователя, обсяг необхідних знань, умінь та компетентностей. Педагоги потребують індивідуальних форм методичної роботи та допомоги у індивідуальній формі вибору методичної самоосвіти.

Оцінюючи форми методичної роботи, якій надається перевага у практичній діяльності, більшість педагогів визнали наступні: тренінг (49,1%), стійка творча група (42,4%), мозковий штурм (29,1%) та диспут (2,1%). Інші форми набрали менше 1% відповідей. Це доводить налаштування молодих педагогів-вихователів на співпрацю, взаємодію. Також педагоги виділили наступні форми методичної роботи, саме такі, як: стажування, майстер-класи з фахової майстерності та наставництво (67,9%), відвідування відкритих занять (38,2%), розміщення інформації у блозі вихователя (22,4%), підготовка та узагальнення власного досвіду у формі портфоліо (10,3%).

Разом з тим педагогам було запропоновано вивчити та дослідити професійно-кваліфікаційні характеристики вихователів (Додаток Б). Було опрацьовано під час дистанційного навчання види компетентності: професійна, інформаційна, комунікативна та правова тощо. Одноставно всі фахівці узагальнили та окреслили вагомість методичної роботи для фахового становлення молодого фахівця. Тому логічним було дослідження наступних рольових функцій: викладач, радник, імпровізатор (41,2% відповідей), дослідник, доповідач, психолог (25,5%), організатор, педагогічний консультант, координатор (41,8%), дизайнер, раціоналізатор, контролер якості засвоєних знань (12,7%).

Для подальшого формування відповідного рівня методичної підготовки вихователів було прийнято рішення закладом практики віртуально ознайомити з річною програмою роботи педагогічної студії «Школа молодого педагога» за дистанційною формою навчання на платформі «Прометей». Під час анкетування було визначено кількість учасників ЕГ 60 та КГ 40, які будуть приймати участь у подальшому експерименті. Вихователі продовжили відповідати на питання актуальності цифрових знань та опрацьовували

поглиблені питання логіко-математичного розвитку. Було запропоновано також дати відповіді на тестові зрізи рівня фахової підготовки вихователів. Також було проведено тест-дослідження для вихователів ЕГ щодо вивчення стану проблематики та уточнення ключових понять дослідження. Оскільки тестування проводилося в першу чергу для працівників ЗДО «Рушничок» м. Обухів, що є базовим для експерименту, то в першу чергу було запрошено молодих вихователів. Фахівці показали глибокі знання та обізнаність з формування педагогічного глосарію, так 76,2% респондентів дали правильні відповіді і провели відповідну словникову роботу щодо окреслення понять у теорії професійної освіти.

З вихователями ЗДО було проведено консультації та бесіди щодо ролі та значення перспективного педагогічного досвіду, спікери «Школи молодого вихователя» запропонували дати відповідь і написати твір-есе на тему «Яке найдоцільніше визначення перспективного педагогічного досвіду?». 75% слухачів дали вірну відповідь на це запитання, а решта – 20% визначило дефініцію «перспективного педагогічного досвіду» як критерій істинності, що не є вірним. Тому тема перспективного передового досвіду потребувала обов'язкового включення у річний план методичної майстерні «Школа молодого вихователя».

Думки респондентів розійшлися, коли вони досліджували проблематику діагностики педагогічних кадрів, а саме: 60% спеціалістів вказали, що це технологічна складова методичної роботи; 10% молоді визначили цю категорію як «засіб проектування навчально-виховного процесу» і лише 30% освітян вважають цю дефініцію формою узагальнення перспективного педагогічного досвіду. Тобто тестування показало недостатнє когнітивно-вольове усвідомлення та розуміння сутності діагностики, її необхідності для формування зрізів професійного зростання на перспективу у майбутнє (наприклад через 5 років за стандартним форматом).

Під час окреслення проблематики з сутності методичної роботи, її організації з молодими фахівцями та необхідності різного рівня самовдосконалення, на нашу думку, було питання щодо розуміння поняття фахівцями «методична робота в ЗДО – це...». Відповіді не були однозначними, вони були строкаті та різнопланові, що доводить необхідність теоретичного підґрунтя занять і методичній майстерності та допомоги молодим фахівцям. Так, відповіді он-лайн тестування з цього питання розділилися наступним чином: 47,6% респондентів вважають методичну роботу в ЗДО сукупністю дій, спрямованих на забезпечення підвищення кваліфікації педагогів; 28,6% фахівців вбачають у методичній роботі в першу чергу підхід до виховання, що передбачає єдність мети, завдань і засобів досягнення через діяльність різних соціальних інститутів; 23,8% спеціалістів зазначили, що це головним чином сукупність основних вимог до професійних якостей, знань та умінь фахівців, необхідних для успішної професійної праці.

Питання, які розглядали респонденти торкалися, у першу чергу, визнання

поняття «розвиток» в професійній освіті, поглиблене дослідження основних завдань методичної роботи. Як доводять результати тестування, педагоги потребують активного навчання щодо основних понять методичної роботи, так лише 45% надали правильну відповідь, решта учасників не могли зразу дати питання і вагалися, уточнювали та з'ясовували педагогічний глосарій.

Отже, практичні підходи потребували використання різноманітного діагностичного інструментарію та форм роботи з освітянами, ознайомлення їх з умовами дистанційної роботи на освітній платформі «Прометей». Це обґрунтувало необхідність розгляду традиційних та нетрадиційних форм методичної роботи у сучасній практиці закладів дошкільної освіти.

При продовженні системного розгляду проблеми підготовки вихователів закладів дошкільної освіти педагогам було запропоновано на вибір різні фактори, які певним чином впливають на ефективність методичної праці: 20% осіб вважають таким чинником відсутність системи методичної роботи; 15% фахівців відзначають недостатню роботу методичних служб; 55% вказують на недостатню мотивацію до методичного зростання. Серед запропонованих чинників-факторів, які впливають на ефективність методичної роботи спеціалістів більшість голосів (26%) було вказано на велику кількість організаційних завдань, які відволікають їх від методичного удосконалення тощо.

Слабким місцем у методичній роботі з вихователями ЗДО була визначена організація групових форм навчання. 16% осіб вважають підготовку, що є на сьогоднішній день недостатньою; 55% респондентів відзначають лише часткове задоволення якістю проведення та організацією групових форм навчання, творчих груп та педагогічно-активних осередків; решта – 29% осіб задоволені рівнем та методичними підходами до організації групових методичних форм педагогами.

Проблематика неперервної освіти та поглибленої самоосвіти завжди була і залишається наріжним каменем у роботі фахівців. Так, на запитання «Як Ви вважаєте, що посилена робота педагога з певної теми самоосвіти сприяє набуття фахової майстерності?» більшість фахівців (61%) не вважають самоосвіту важливим чинником впливу на професійну майстерність сучасного фахівця; 8% респондентів указують, що ніяким чином самоосвіта не впливає на професійну майстерність, яка має інші механізми впливу та розвитку; 31% вчителів навпаки впевнено виділили тему самоосвіти як поглиблену методичну проблему та її безперечний вплив на професійну майстерність освітян. Наступним творчим завданням у проведеній роботі з ЕГ педагогів було створення ранжування на рейтинг найбільш впливових форм методичної роботи на професійну майстерність фахівців.

Під час діагностики та вивчення стану досліджуваної проблеми молоді фахівці ознайомилися із різними педагогічними технологіями, найбільш зацікавила освітян технологія «вільного часу» (83,6%), інтерактивні та інтегративні технології навчання. На запитання «Чи задоволені Ви своїм

рівнем професійно-методичної підготовки?» фахівці зазначили у своїй більшості що частково (60,6%), лише 28,5% респондентів зазначили що задоволені у повній мірі.

Педагоги, які мали бажання навчатися за інтенсивною програмою на платформі «Прометей» заповнили анкету учасника майстер-класу, де вказали поле професійних інтересів та відомості про себе. Всі учасники познайомилися зі структурою майстер-класу (за дистанційною формою навчання) та прийняли участь у діловій грі. Досвід організації такої форми методичної роботи повинен мати практичну реалізацію у педагогічній праці.

Висновки. Сучасні підходи до організації методичної роботи з молодими фахівцями потребують кардинальних змін та виділення етапів, окреслення до кожного з них сформованих методичних форм роботи з педагогічним персоналом. Разом з тим вченими підкреслена позиція щодо необхідності методичного супроводу молодих педагогічних кадрів через спеціально створені педагогічні студії для створення індивідуальної траєкторії самовдосконалення, умінь та навичок вироблення колективної роботи та стратегій їх досягнення через ініціативу та активність, діагностику диференціації впливу методичної роботи на професійне зростання педагогічних працівників, ознайомлення фахівців з теоретичними та практичними положеннями експертизи освітніх ініціатив, нових підходів до якості освіти.

Таким чином, організація методичної роботи з молодими фахівцями закладів дошкільної освіти потребує детального вивчення та запровадження основ наставництва (переїняття педагогічного досвіду) та потребує глибокого вивчення проблеми, розгляду методичних рекомендацій щодо її покращення. Саме якість організації методичної роботи здійснює оптимізацію освітнього процесу та сприяє її оновленню. Подальшого розгляду потребують інноваційні форми, методи роботи з педагогами-дошкільниками на засадах компетентнісного підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Не менш важливими темами для вивчення є оцінка методичного рівня підготовки фахівців, окреслення чинників, які впливають на результативність методичного зростання освітян.

Література:

1. Аналіз роботи ДНЗ / уклад. Бондаренко І. Київ, 2017. 100 с.
2. Дубровіна І. В., А.В.Мельніченко Організація методичної роботи в освітніх установах з розвитку творчого потенціалу педагогів-вихователів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 2018. Вип. 30. С. 7-11.
3. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
5. Загороднюк С., Краснейчук А. Консультування як вид послуг органів державного управління. Київ: Основа, 2000. С. 5-10.

6. Менеджерські основи методичної роботи / укл. І. Сергіїв. Київ, 2011. 220с.
7. Набока Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 2. С. 57-60.
8. Невзін О. Методика організації групової взаємодії у тимчасовому освітньому колективі. *Нова педагогічна думка*, Рівне. 2021. Вип.2. С. 41 –47.
9. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена НАПН України М.Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
10. Роджерс Е.М. Дифузія інновацій: посібник. New York: Free Press, 2002. 134 с.

References:

1. Bondarenko I. (2017). *Analiz roboti DNZ [Analysis of the work of the school]*. uklad. Kiïv, [in Ukrainian].
2. Dubrovina, I. V., Mel'nichenko, A.V. (2018). Organizacija metodichnoï roboti v osvitnih ustanovah z rozvitku tvorchoho potencialu pedagogiv-vihovateliv [Organization of methodical work in educational institutions for the development of creative potential of teachers.]. *Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 16: Tvorcha osobistist' uchitelja: problemi teorii i praktiki - Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 16: Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*, 30, 7-11 [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy « Pro vishhu osvitu » [The Law of Ukraine « On Higher Education »]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy « Pro doshkil'nu osvitu » [The Law of Ukraine « On Preschool Education »]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> [in Ukrainian].
5. Zagorodnjuk, S., Krasnejchuk, A. (2000). *Konsul'tuvannja jak vid poslug organiv derzhavnogo upravlinnja [Consulting as a type of services of public administration]*. Kiïv: Osnova [in Ukrainian].
6. Sergiïv, . I. (2011). *Menedzhers'ki osnovi metodichnoï roboti [Managerial foundations of methodical work]*. Kiïv [in Ukrainian].
7. Naboka, Ja. (2001). Kul'turologichnij pidhid do rozvitku osobistosti pedagoga u sistemi pisljadiplomnoï osviti [Culturological approach to the development of the teacher's personality in the system of postgraduate education]. *Pisljadiplomna osvita v Ukraïni - Postgraduate education in Ukraine*, 2, 57-60 [in Ukrainian].
8. Nevzin, O. (2021). Metodika organizacii grupovoï vzaemodii u timchasovomu osvitn'omu kolektivі [Methods of organizing group interaction in a temporary educational team]. *Nova pedagogichna dumka - New pedagogical thought*, 2, 41 –47 [in Ukrainian].
9. Jarmachenka, M.D. (2001). *Pedagogichnij slovnik [Pedagogical Dictionary]*. Kiïv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
10. Rodzhers, E.M. (2002). *Difuzija innovacij [Diffusion of innovation]*. New York: Free Press [in English].

УДК 37.0

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-310-322](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-310-322)

Жукова Анна Робертівна аспірантка педагогічного факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, заступник директора з виховної роботи, Львівський коледж транспортної інфраструктури, вул. Снопківська, 47, м. Львів, 79000, e-mail: annetta000@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7292-1605>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ

Анотація. Стаття присвячена теоретико-методологічним аспектам формування лідерської компетенції у студентів як однієї з основних у процесі становлення молодих спеціалістів. У роботі з'ясовано теоретичні підходи різних дослідників до визначення понять «лідер», «лідерство» та «лідерська компетенція». Охарактеризовано головні принципи формування лідерської компетенції та визначено, що процес формування лідерської компетенції у студентів має відбуватися протягом всього періоду навчання та бути системним і цілеспрямованим. Виокремлено складові, які забезпечують ефективний процес розвитку лідерської компетенції, зокрема мотиваційні, емоційно-вольові та ділові. Окрім того, розглянуто головні напрями роботи та види діяльності, такі як навчальна діяльність, конкурсна, дослідницька, проєктна, громадська й представницька, що є важливими у процесі формування лідерської компетенції у студентів. Виділено та охарактеризовано головні етапи та педагогічні умови, які сприяють розвитку лідерської компетенції. У підсумку зазначається, що лідерська компетенція є одним із важливих аспектів становлення майбутнього спеціаліста, його успішної професійної реалізації та діяльності. Її формуванню слід приділяти особливу увагу, а тому необхідно забезпечити створення ситуацій, які надаватимуть студентам можливості для реалізації їх лідерських задатків, здібностей та реалізації їх лідерського потенціалу. Варто зосередитися не лише на формуванні лідерської компетенції під час навчальної діяльності, а й під час наукової роботи та позанавчальної діяльності. Адже лише створюючи відповідні педагогічні умови, застосовуючи необхідні види діяльності, враховуючи особливості студентів та забезпечуючи безперервність процесу формування лідерської компетенції, можна досягти успіху та виховати справжніх фахівців-лідерів.

Ключові слова: лідерство, лідерська компетенція, лідер, лідерські якості студентів, формування лідерських якостей.

Zhukova Anna Robertivna Postgraduate student of the Faculty of Pedagogy, Ivan Franko National University of Lviv, Deputy Director for Educational Work, Lviv College of Transport Infrastructure, Snopkivska St., 47, Lviv, 79000, e-mail: annetta000@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7292-1605>

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF LEADERSHIP COMPETENCE FORMATION IN STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the theoretical and methodological aspects of the formation of students' leadership competence as one of the main in the process of becoming young professionals. The paper clarifies the theoretical approaches of different researchers to the definition of "leader", "leadership" and "leadership competence". The main principles of the formation of leadership competence are described and it is determined that the process of the formation of students' leadership competence should take place during the whole period of study and be systematic and purposeful. The components that ensure an effective process of development of leadership competence, including motivational, emotional and business, are identified. In addition, the main areas of work and activities are considered, such as educational, competition, research, project, public and representative activities, which are important in the process of forming students' leadership competence. The main stages and pedagogical conditions that contribute to the development of leadership competence are highlighted and characterized. In conclusion, it is noted that leadership competence is one of the important aspects of becoming a future specialist, his successful career and activity. Particular attention should be paid to its formation, and therefore it is necessary to ensure the creation of situations that will provide students with opportunities to realize their leadership skills, abilities and realize their leadership potential. It is worth focusing not only on the formation of leadership competence during educational activities, but also during research and extracurricular activities. After all, only by creating appropriate pedagogical conditions, applying the necessary activities, taking into account the characteristics of students and ensuring the continuity of the process of leadership competence formation, it is possible to achieve success and educate true leaders.

Keywords: leadership, leadership competence, leader, leadership qualities of students, formation of leadership qualities.

Постановка проблеми. Відповідно до сучасних умов оновлення та розбудови всіх сфер суспільного життя, нової парадигми освіти та високих вимог до підготовки молодих спеціалістів постає проблема організації навчального процесу таким чином, щоб випускники навчальних закладів володіли не лише необхідним багажем професійних знань, умінь та навичок, а й певними лідерськими якостями, які б дали їм змогу успішно реалізувати свій творчий потенціал на практиці та досягти неабияких успіхів. Адже, сучасне суспільство потребує лідерів, які володіють яскраво вираженими

організаторськими компетенціями й внутрішнім прагненням до соціальної активності, які спроможні об'єднати навколо себе людей для досягнення поставлених цілей, готові до тривалої та напруженої роботи заради створення сприятливих умов для подальшого розвитку.

Мета статті полягає у розгляді та узагальненні основних підходів до понять «лідерство» та «лідерська компетенція», а також аналізі основних принципів формування лідерської компетенції у студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми лідерства, лідера та лідерської компетенції цікавлять дослідників вже досить тривалий час. Зокрема, цим проблемам присвячують свої праці такі вітчизняні науковці як С.В. Шекшня, О.Г. Романовський, Т.В. Волосюк, Т.В. Савицька, А.В. Чорний, К.А. Мухіна, І.Є. Штученко, Я.А. Денисенко, Е. Б. Моргунов, С.А. Ковальчук, О.В. Хмизова та ін., а також закордонні науковці серед яких М. К. Вебер, У. Г. Бенніс, Ф. Фідлер, Дж. Хемфілл та ін. Проте, попри досить велику кількість публікацій, що присвячені проблемі лідерства та формуванню лідерських якостей і лідерської компетенції, не можна вважати її повністю розкритою та завершеною, адже теоретико-методологічні аспекти формування лідерської компетенції у студентів є не до кінця вивченими та проаналізованими, що й зумовило вибір нами даної теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Як показало вивчення наукової літератури, що присвячена проблемам лідерства та формування лідерської компетенції, ці питання набули статусу науково-практичної проблеми ще на початку ХХ століття і залишаються актуальними на сучасному етапі. Сьогодні існує безліч підходів до трактування та визначення понять «лідер», «лідерство» та «лідерська компетенція», тому спочатку зупинимося на розгляді цих понять та різних підходів до їх трактування.

На думку Ф. Фідлера та Дж. Хемфілла, лідер є авторитетним членом групи або організації, який здатний генерувати ідеї та здійснювати вплив на оточуючих з метою об'єднання зусиль для досягнення поставленої мети [10].

Б.Д. Паригін вважав, що лідером є член певної групи, який спонтанно виконує роль неофіційного керівника в умовах специфічної та досить значущої ситуації, з метою забезпечення організації спільної колективної діяльності людей для найшвидшого та найуспішнішого досягнення загальної мети. Таке визначення лідера не втрачає актуальності й на сьогоднішній момент [7].

С.А. Гармаш стверджує, що лідером є особистість, яка володіє розвинутими комунікативними вміннями, здатна словами впливати на інших людей та з якою виявляє бажання співпрацювати більшість колективу [4, с. 37].

На переконання Т.Є. Вежевич, лідером є особистість, якій всі інші члени групи надають право брати на себе найвідповідальніші рішення, а також визначати характер і напрям діяльності всієї групи. При цьому ефективна діяльність групи напряму залежить від взаємин офіційного та неофіційного лідера чи лідерів. А володіючи знаннями про реальні міжособистісні взаємостосунки у групі, викладач має можливість спрямувати їх у потрібне

річище, адже лідер покликаний допомагати у навчальному та виховному процесах [1, с. 25].

Крім того, вважається, що лідер визначається групою з огляду на яскраво виражені особистісні якості, що є зразковими для її членів та імпонують їм. Найважливішими такими якостями є: ширша поінформованість щодо питання, яке треба вирішити; зацікавленість у досягненні групової мети; ініціативність і висока соціальна активність; енергійність; емоційна стійкість; організаторські здібності; упевненість у собі; доброзичливість і емпатія; розумові здібності тощо [10].

Науковці С.В. Шекшня, О. Г. Романовський, М. К. Вебер та У. Г. Бенніс розглядають лідерство як активний процес, що полягає у створенні та підтримці рольової структури в груповій взаємодії.

Т.В. Волосюк вважає, що лідерство – це реалізація організаційного керівництва, що є об'єднаним втіленням реальних подій та особистих якостей. Це здатність здійснювати вплив на групи та на окремих осіб, скеровуючи їх зусилля у напрямі досягнення певних цілей, тобто забезпечувати ефективну взаємодію членів групи [3, с. 126].

Відповідно до визначення Л.М. Сергєєвої, лідерство полягає в умінні пробудити в людях мрію, до якої вони будуть крок за кроком наближатися. Це можливість впливу на людей та спрямування їх діяльності на досягнення цілей певної організації, підприємства чи команди [9, с. 12].

Ряд дослідників вважає, що лідерство являється процесом внутрішньої соціальної організації та управління спілкуванням, а також діяльністю членів малої групи, яка здійснюється у спонтанно створених малих групах. Вони стверджують, що у кожній малій групі є свій лідер, а в залежності від спрямування діяльності мікрогрупи, лідерів може бути й кілька.

Щодо поняття «лідерська компетенція», то всебічний аналіз наукової літератури дозволяє прийти до висновку, що лідерська компетенція виражається у здатності студентів помічати найменші ознаки змін та передбачати тенденції, які тільки виникають, швидко реагувати на зміни та проявляти гнучкість з метою пристосування до нових вимог середовища, узгоджувати власні потреби й цінності з потребами та цінностями інших людей з метою злагодженої й ефективної діяльності та формування команди, а також створювати всі необхідні умови для досягнення мети та чітко й наполегливо рухатися до її досягнення.

На думку О.В. Хмизової, структура лідерської компетенції має три головні компоненти, а саме:

- 1) когнітивний, що включає переконання, вміння та навички;
- 2) мотиваційно-емоційний, до складу якого входять потреби, мотиви, цінності, емоції та ставлення;
- 3) діяльнісно-поведінковий, до якого відносяться вчинки, поведінка, дії й практична реалізація [11, с. 316].

Таким чином, проаналізувавши сучасні підходи до трактування понять «лідер», «лідерство» та «лідерська компетенція», ми можемо зробити висновок,

що лідером є командний гравець, який володіє широким комплексом знань, умінь, навичок та характеристик, в основі яких лежить здатність до колективної взаємодії. Лідерство – це унікальна здатність особистості здійснювати вплив на інших людей та спрямовувати їх діяльність на досягнення конкретних цілей. А лідерська компетенція – це набір знань, вмінь та навичок, які дозволяють особистості прогнозувати, швидко пристосовуватися та реагувати на певні ситуації, вести за собою людей та досягати поставленої мети.

Щодо питання формування лідерських компетенцій у студентів, насамперед зазначимо, що цей процес має здійснюватися протягом усього навчання у рамках, як аудиторних, так і позааудиторних занять та має бути системним і цілеспрямованим. Варто зазначити, що нагальну необхідність формування лідерської компетенції у студентів зумовило входження України до Європейської освітньої системи. Адже, основна увага в компонентах Болонського процесу приділяється ряду особистісних чинників, серед яких піднесення ролі студентського самоврядування, забезпечення участі студентства в акредитації навчального закладу, а також необхідність та важливість самоактивності в опануванні певної професії. Проте, на наше переконання, не можна обмежуватися тільки запропонованим, необхідно приділити значну увагу також піднесенню гуманістичної культури особистості, плеканню національного менталітету, а також активному впровадженню світоглядних і виховних предметів.

Дослідники Е. Б. Моргунов, С.А. Ковальчук та С. В. Шекшня стверджують, що однією із перших умов формування лідерських якостей є надання можливості бути лідером, а до факторів, що можуть впливати на процес формування та розвиток лідерських здібностей вони відносять специфіку діяльності, в яку включена людина, особливості сімейного виховання й дозвілля, а також специфіку середовища її спілкування тощо. Окрім того, вони зазначають, що важливим для формування лідерських якостей студентів є навчання лідерству, до складу якого входять різноманітні знання з психології особистості, психології лідерства, соціальної психології та професійні й комунікативні компетенції [2].

На думку О. Євтіхова, лідерські компетенції можуть бути предметом вдосконалення та цілеспрямованого розвитку, а їх розвиток відбувається шляхом переосмислення ситуацій лідерської взаємодії у процесі набування студентами позитивного досвіду у спілкуванні. Дослідник вважає, що під час формування лідерських компетенцій у студентів особливої теоретичної уваги та практичної значущості набувають удосконалення та розвиток таких ключових характеристик, як комунікативні здібності, орієнтація на результат, емоційний інтелект та аналітичне мислення, що стають провідними у змісті лідерських компетенцій [10].

Оскільки за сучасних умов та вимог, що ставляться до підготовки спеціалістів, неможливо заперечувати важливість стимулювання та розвитку

лідерських компетенцій у студентів та необхідно звернути увагу на культуру освіти загалом, перебудову системи виховання студентів для того, щоб мати змогу вчасно виявити майбутніх лідерів, надати їм підтримку та просувати їх лідерський потенціал. Ученими виявлено, що ефективне лідерство у студентському віці забезпечують наступні риси, такі як здатність до самоствердження, самопізнання, самовизначення, яскраво виражена самостійність, а також ентузіазм, громадська активність та прагнення до колективності. В цілому усі складові, які гарантують ефективне лідерство та розвивають лідерські компетенції у студентів можна розділити на три основні групи:

- мотиваційні складові, до складу яких входять потреба в досягненні високих результатів, впевненість у собі, прагнення до самореалізації і самоствердження;

- емоційно-вольові, які включають емоційно позитивне самопочуття, урівноваженість та наявність вольових якостей;

- ділові складові, що містять готовність брати на себе відповідальність, уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, а також уміння та навички організаторської роботи [12, с. 79].

Кононова Т.О. виокремлює чотири головні компоненти у процесі формування лідерської компетенції студентів, а саме:

- когнітивний або пізнавальний;
- мотиваційний;
- операційний;
- рефлексивний.

Когнітивний або пізнавальний компонент припускає формування у студентів економічних, соціально-політичних та психолого-педагогічних знань, які є необхідними для виявлення лідерських компетенцій. До складу цього компонента входить єдність теоретичних, методологічних та технологічних знань, що поєднують професійні знання та вміння ними користуватися при розв'язанні професійних завдань [5, с. 166].

Мотиваційний компонент передбачає формування стійких мотивів діяльності згідно з гуманістичними цінностями, наприклад прагнення діяти, прийняття ролі лідера як власного психологічного стану, бажання брати на себе функції лідера в різноманітних складних ситуаціях тощо [5, с. 167].

Операційний компонент передбачає створення ситуацій, у яких студенти матимуть можливість проявити свої лідерські якості, а також здатність до практичної дії, ризику та швидкого знаходження рішення. Тобто, цей компонент становить собою комплекс умінь використовувати на практиці лідерські якості у різних професійних ситуаціях та здійснювати самоосвітню діяльність у майбутньому. Крім того, він передбачає активну та якісну взаємодію між студентом та викладачем, під час якої викладач визначає мету, завдання й створює умови для активної пізнавальної діяльності студентів, а також контролює, направляє та мотивує студентів.

Рефлексивний компонент виявляється в осмисленні та усвідомленні студентами власних вчинків, дій, способів лідерства та прийомів, здатності проводити самооцінку та самоаналіз своїх лідерських дій, а також в умінні поєднувати одержані результати з поставленими цілями [5, с. 170].

Для того, щоб забезпечити високу ефективність процесу формування лідерської компетенції студентів слід особливу увагу звернути на ряд важливих напрямів роботи. По-перше, слід розвивати органи студентського самоврядування, які створені на базі навчального закладу, для прикладу, профспілки, громадські організації та молодіжні об'єднання, на базі яких студентська молодь матиме змогу виокремлювати, аналізувати та розв'язувати різні молодіжні проблеми, створювати та втілювати в житті нові проекти, виражати особисту думку та реалізовувати свої лідерські амбіції, а також поступово формувати власне професійне портфоліо, що міститиме здобуті досягнення за час навчання.

По-друге, варто розширювати спектр можливостей самореалізації студентів через їх участь у позанавчальних об'єднаннях за інтересами, наприклад забезпечувати діяльність різноманітних інтелектуальних, творчих, волонтерських, спортивних гуртків, об'єднань, секцій та клубів. У таких об'єднаннях студенти зможуть розвивати себе, розкрити свій лідерський потенціал та примножувати його.

По-третє, необхідно стимулювати проєктну діяльність студентів шляхом їх участі у конкурсах грантів для обдарованої молоді, навчальних закладів та громадських організацій для того, щоб розвивати в них амбітність, цілеспрямованість, прагнення до перемоги, націленість на позитивний результат та реалізацію власних соціально важливих ініціатив [13, с. 55].

Саме ці особливості створюють передумови для формування у студентів творчого, аналітичного мислення, мотивують їх до самореалізації, самовдосконалення та розвитку особистісного потенціалу, а також сприяють формуванню у них вміння відстоювати та аргументувати свою думку та мати власну позицію, що в майбутньому може стати підґрунтям для розвитку їх лідерських якостей та лідерської компетенції.

Дослідники виокремлюють максимально сприятливі види діяльності для розвитку лідерських компетенцій, до цих видів відносяться:

- навчальна діяльність, яка може бути індивідуальною, груповою та колективною;
- конкурсна діяльність, що охоплює участь у різноманітних змаганнях та конкурсах;
- дослідницько-пошукова діяльність, яка включає участь у проєктах, конференціях, тренінгах та програмах;
- проєктивна діяльність, що передбачає розробку та захист індивідуальних і колективних справ;

- громадська діяльність, яка охоплює участь у роботі органів самоврядування, в молодіжних організаціях та асоціаціях, а також волонтерський рух;

- представницька діяльність, яка передбачає уміння презентувати себе, молодіжну організацію чи групу однолітків [8, с. 87].

Для прикладу розглянемо навчальну діяльність як підґрунтя для формування лідерських компетенцій у студентів. Формування лідерських компетенцій у навчальній діяльності відбувається під час упровадження в навчальний процес нестандартних, творчих, інноваційних методів навчання, які мають ряд особливостей, зокрема, взаємовідносини між викладачем та студентами мають бути побудовані на основі співробітництва; проблемний, діалогічний стиль викладання; застосування переважно групових форм організації освітнього процесу; демократичний стиль взаємовідносин; забезпечення психологічного комфорту та створення ситуацій успіху у навчанні; використання дослідницьких і проблемно-пошукових методів навчання; реалізація принципу вибірковості у навчанні.

Вагоме місце у процесі формування лідерських компетенцій у студентів посідає й виховна робота з ними. У процесі організації виховної роботи зі студентами, варто мати на увазі, що перед сучасними фахівцями стоїть завдання організації своєї професійної діяльності в непростих умовах, які постійно змінюються та ускладнюються, а тому від них вимагається постійний доказ життєздатності своїх розумових та професійних знань. А тому, студентам необхідно допомогти повною мірою використовувати їх потенційні можливості, набути різноманітні форми лідерського досвіду, які становитимуть основу їх життєдіяльності в майбутньому. Отриманий лідерський досвід під час навчання сприятиме виживанню та пристосуванню до мінливих соціальних та економічних умов у майбутньому [2].

Однак, у процесі організації виховної роботи потрібно враховувати ряд особливостей, які ускладнюють формування лідерських компетенцій, а саме невміння працювати в команді; домінування особистих взаємин над професійними; надмірний контроль і нечіткий розподіл обов'язків. Ці проблеми заслуговують першочергової уваги при організації та проектуванні процесу формування лідерських компетенцій в кожному конкретному навчальному закладі [10].

Наголосимо, що значну роль у процесі формування у студентів лідерської компетенції належить викладачу, адже він є головним організатором освітнього процесу та йому необхідно надихати студентів, залучати їх до творчої та наукової діяльності, показати їм цікавий та важливий світ наукових досліджень, що є проявами лідерства, яке насамперед пов'язане з умінням гідно прийти зміни та швидко пристосовуватися до нових та у більшості випадків складних ситуацій [3]. Зокрема, дослідниця І. Ковальова висловила думку про те, що основним завданням викладача як керівника та як лідера полягає у розв'язанні проблем, що постають перед колективом, з найбільшим

соціально-психологічним та економічним ефектом [6, с. 21].

З огляду на все вищесказане, ми переконані, що основним інструментом для формування лідерської компетенції у студентів є створення педагогічних умов, які б поєднували традиційні підходи до навчання та виховання з новітніми педагогічними технологіями. Це обумовлюється тим, що педагогічні умови спрямовані не тільки на введення певних методів та форм роботи, а й на створення особливо організованого середовища, в якому студенти мали б можливість особистісного зростання та розкриття їх лідерського потенціалу.

Ми підтримуємо точку зору більшості дослідників та вважаємо, що для формування у студентів лідерської компетенції дуже важливо забезпечити необхідні умови, за яких стане можливим розкриття їх лідерських задатків та якостей. До таких умов відносяться:

- залучення студентів до такого виду діяльності, що зробить можливим зайняття лідерської позиції та забезпечить виконання лідерських функцій й демонстрацію лідерської поведінки;
- спільна творчість студентів та викладачів, а також створення сприятливої атмосфери та позитивного психологічного мікроклімату в студентському колективі;
- діагностика та корекція особистісного розвитку студента в контексті професійних вимог до обраного виду діяльності;
- надання студентам можливості займати лідерську позицію у спільній діяльності;
- взаємодія, що зорієнтована на особистість у системі «викладач-студент» і «викладач-студентська група» та заснована на принципах поваги, довіри та партнерства;
- створення сприятливої атмосфери та позитивного психологічного мікроклімату в студентському колективі;
- формування стійких установок на професійне самовиховання [8, с. 81].

Ми рекомендуємо процес формування лідерських компетенцій у студентів організовувати у декілька послідовних етапів. Перший етап полягає у послідовному орієнтуванні особистості на ціннісне осмислення лідерських компетенцій. Під час реалізації цього етапу особлива увага має звертатися на засвоєння студентами ряду важливих питань, а саме питань про особистість, її мотивацію, активність, структуру, спрямованість, характер та здатності [2]. Так, поступово у студентів з'являються можливості та потреби, що лежать в основі лідерського потенціалу. Окрім того, з ними необхідно обговорювати питання ставлення до самого себе й важливості формування лідерських якостей, а також ставлення до життя. Цей етап може бути реалізований під час спеціальних занять у групах, що поєднуються з індивідуальними консультаціями та участю студентів у дискусіях, проблемних діалогах, бесідах, які спрямовані на стимулювання та мотивацію студентів та підвищення їх поінформованості.

На другому етапі відбувається залучення студентів до лідерських дій у спеціально організованих пізнавальних та професійних ситуаціях. Цей етап передбачає організацію спеціальних ситуацій в тренінгах та ділових іграх, які сприяють розвитку лідерського потенціалу особистості. Важливо, щоб такий вплив на студентів здійснювався протягом всього навчання послідовно, адже у процесі їх залучення до таких активних дій відбуваються значущі зміни у соціально-комунікативних і організаторських якостях їх особистостей [5, с. 177]. Таким чином, залучаючи студентів до лідерських дій у спеціально організованих ситуаціях, ми закладаємо основу їх поведінки надалі, оскільки розглядаються можливі варіанти та виробляється певний зразок поведінки. Дуже важливо, створюючи спеціальні ситуації, домагатися активної участі в них студентів, щоб всі відчували свої потенційні лідерські можливості, спробували їх реалізувати та набули певний лідерський досвід.

Третій етап полягає у збагаченні лідерського досвіду студентів у позанавчальній діяльності. Цей підхід є своєрідною стратегією, що дає змогу активізувати лідерські можливості у процесі становлення особистості і як лідера, і як професіонала. Цей етап реалізується у формі мінікурсів, які допомагають студентам правильно побудувати свій виступ перед аудиторією, обрати оптимальне рішення з усіх можливих, спрогнозувати можливий результат діяльності за умов ситуаційної невизначеності, опанувати навички самоорганізації в пізнавальній та професійній діяльності тощо [3, с. 131].

Висновки. Отже, проведене дослідження свідчить, що в сучасних умовах реформування освіти України особливо важливого значення набуває проблема формування лідерської компетенції у студентів як одного із найважливіших аспектів становлення майбутнього спеціаліста, його професійної діяльності та професійного іміджу.

Встановлено, що лідерська компетенція виявляється у здатності студента помічати зміни, передбачати тенденції, швидко реагувати на зміни, узгоджувати власні потреби й цінності з потребами та цінностями інших людей з метою злагодженої й ефективною діяльності та формування команди, а також створювати всі необхідні умови для досягнення мети та чітко й наполегливо рухатися до її досягнення.

Окрім того, лідерська компетенція охоплює ряд важливих здібностей лідера, серед яких аналітичні, технічні, діагностичні здібності, гнучкість, ініціативність, саморегуляцію, відповідальність за власні дії та за дії команди, а також вміння організувати та координувати спільну командну роботу й спілкуватись з людьми.

Для того, щоб формувати лідерські компетенції у студентів, необхідно у навчально-виховному процесі створювати сприятливі педагогічні умови та забезпечувати злагоджену роботу колективу викладачів. А також залучати студентів до того виду діяльності, який зробить можливим зайняття лідерської позиції та забезпечить виконання лідерських функцій й демонстрацію лідерської поведінки, створювати сприятливу та доброзичливу атмосферу як у

рамках студентської групи, так і під час взаємодії студентів із викладачами й організувати взаємодію, що зорієнтована на особистість у системі «викладач-студент» і «викладач-студентська група» та заснована на принципах поваги, довіри та партнерства.

Доведено, що у процесі формування лідерських компетенцій у студентів потрібно опікуватися створенням спеціальних ситуацій для надання їм можливості реалізувати свій лідерський потенціал та розвивати свої здібності, адже ці здібності можна й потрібно розвивати та необхідно навчатися лідерству. Це можна реалізувати в навчальній діяльності в процесі вирішення навчальних завдань, у науковій роботі шляхом участі у різноманітних наукових студентських товариствах, виступах на науково-практичних конференціях, участі у наукових конкурсах, а також у позанавчальній діяльності через участь у громадській діяльності, наприклад, участь у роботі органів студентського самоврядування, волонтерський рух, участь у творчих групах та молодіжних організаціях тощо. Адже, студентські роки – це період, коли кожен студент може не лише виявити свої лідерські здібності, а й розвинути їх та зробити міцним підґрунтям для своєї майбутньої професійної діяльності.

До перспектив подальших наукових розвідок порушеної проблеми слід віднести питання комплексного аналізу процесу формування лідерських компетенцій у студентів.

Література:

1. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2017. 198 с.
2. Волосюк Т.В. Проблема формування лідерської компетенції студентів вищої школи. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/38027/1/Volosyuk.pdf> (дата звернення: 20.09.2021).
3. Волосюк Т.В. Роль лідерської компетенції у формуванні професійного іміджу студентів в умовах ВНЗ. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер.: Педагогічні науки. 2015. № 27. С. 126-131.
4. Гармаш С.А. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху. *Управління інноваційними проєктами та об'єктами інтелектуальної власності*. 2019. С. 37-44.
5. Кононова Т.О. Методика формування лідерських компетенцій у процесі професійного становлення іноземного студента ц вищому навчальному закладі інженерно-педагогічного профілю. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. 2017. № 4 (73). С. 166-175.
6. Мухіна К. А., Денисенко Я.А., Штученко І.Є. Психологічні засади формування лідерських якостей студентів. Психологічний інструментарій розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика: матеріали науково - практичної конференції 17 жовтня 2019 р.: за заг. ред. Романовського О.Г. Харків: НТУ «ХПІ». 2019. С. 21-22.
7. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. URL: http://mhp-journal.ru/upload/2010_v5_n2/2010_v5_n2_12.pdf (дата звернення: 20.09.2021).
8. Романовский А. Г. Педагогика лидерства : монография / за ред. А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень. Нац. техн. ун-т «Харьков. политехн. ин-т». Харьков: НТУ «ХПИ», 2018. 496 с.
9. Сергеева Л. М., Кондратьева В.П., Хромей М.Я. Лідерство: посібник. Івано-Франківськ, 2015. 296 с.

10. Савицька Т.В., Іотова І.Н., Маджар Н.М. Особливості формування особистості лідера в студентському колективі. URL: http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/13658/1/Savicka_Osoblivosti_formuvannya.pdf (дата звернення: 20.09.2021).

11. Хмизова О. В. Формування лідерської позиції у майбутніх учителів початкових класів як складової їх професійної компетентності. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2017. № 44. С. 316-320.

12. Чорний А.В. Сучасні теорії лідерства: Загальний огляд та структурна модель. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Економіка»: Науковий журнал. Острог: вид-во НаУОА, 2018. № 9(37). С.78-84.

13. Яценко О. М., Горбунов М. П. Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки: монографія / О. М. Яценко, М. П. Горбунов. Харків, 2018. 250 с.

References:

1. Vezhevych, T.E. (2017). Pedagogicheskiye usloviya razvitiya lyderskykh kachestv uchashchikhsia [Pedagogical conditions for the development of leadership qualities of students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ulan-Udэ [in Russian].

2. Volosiuk, T.V. (2014). *Problema formuvannia liderskoi kompetentsii studentiv vyshchoi shkoly* [The problem of forming the leadership competence of high school students]. Retrieved from: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/38027/1/Volosyuk.pdf> [in Ukrainian].

3. Volosiuk, T.V. (2015). Rol liderskoi kompetentsii u formuvanni profesiinoho imidzhu studentiv v umovakh VNZ [The role of leadership competence in the formation of professional image of students in the university]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko*, 27, 126-131 [in Ukrainian].

4. Harmash, S.A. (2019). Liderski yakosti osobystosti kerivnyka yak zaporuka uspihku [Leadership qualities of the leader as a guarantee of success]. *Upravlinnia innovatsiinymy proiektamy ta obiektamy intelektualnoi vlasnosti – Management of innovative projects and intellectual property*, 37-44 [in Ukrainian].

5. Kononova, T.O. (2017). Metodyka formuvannia liderskykh kompetentsii u protsesi profesiinoho stanovlennia inozemnoho studenta ts vyshchomu navchalnomu zakladi inzhenerno-pedahohichnoho profilu [Methods of formation of leadership competencies in the process of professional development of a foreign student in a higher educational institution of engineering and pedagogical profile]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Collection of scientific works of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine*, 4 (73), 166-175. [in Ukrainian].

6. Mukhina, K. A., Denysenko Ya.A., Shtuchenko I.Ie. (2019). Psykholohichni zasady formuvannia liderskykh yakosteï studentiv [Psychological principles of forming leadership qualities of students]. Proceedings from: *materialy naukovo - praktychnoi konferentsii «Psykhologichnyi instrumentarii rozvytku liderskoho potentsialu suchasnoi molodi: teoriia i praktyka» – materials of the scientific-practical conference «Psychological tools for the development of leadership potential of modern youth: theory and practice»*. (pp. 21-22). Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian].

7. Paryhyn, B.D. (2010). *Osnovy sotsyalno-psykholohicheskoi teoryy* [Foundations of socio-psychological theory]. Retrieved from: http://mhp-journal.ru/upload/2010_v5_n2/2010_v5_n2_12.pdf [in Russian].

8. Romanovskyi, A. H. (2018). Pedahohyka lyderstva [Leadership Pedagogy]. *Monograph*. Kharkov: NTU «KhPY» [in Russian].

9. Serheieva, L. M., Kondratieva V.P., Khromei M.Ia. (2015). *Liderstvo* [Leadership]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

10. Savytska, T.V., Iotova I.N., Madzhar N.M. (2020). *Osoblyvosti formuvannia osobystosti lidera v studentskomu kolektyvi [Features of the formation of the leader's personality in the student body]*. Retrived from: http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/13658/1/Savicka_Osoblivosti_formuvannya.pdf [in Ukrainian].

11. Khmyzova, O. V. (2017). Formuvannia liderskoi pozytsii u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv yak skladovoi yikh profesiinoi kompetentnosti [Forming a leadership position in future primary school teachers as part of their professional competence]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedagogichni nauky» – Collection of scientific works “Pedagogical sciences”*, 44, 316-320. [in Ukrainian].

12. Chorny, A.V. (2018). Suchasni teorii liderstva: Zahalnyi ohliad ta strukturna model [Modern theories of leadership: An overview and structural model]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» – Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”*, 9 (37), 78-84 [in Ukrainian].

13. Yatsenko, O. M., Horbunov M. P. (2018). Formuvannia liderskykh yakosti maibutnikh menedzheriv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of leadership qualities of future managers in the process of professional training]. *Monograph*. Kharkiv [in Ukrainian].

УДК 372.891

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-323-332](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-323-332)

Іваницька Люба Павлівна старший вчитель, вчитель вищої категорії КЗ ЛОР НРЦ І-ІІ ст. «Мрія», вул. Пекарська 39/10, м. Львів, 79010, e-mail: bivanytska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0903-2223>

МЕТОДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ НАВЧАННІ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. У статті висвітлено сутність понять «компетентнісний підхід», «інклюзивна освіта», «аутизм». Зазначено характерні риси для дитини з розладами спектру аутизму. Зауважено, що робота вчителя з дітьми з РАС неможлива без активної взаємодії з батьками. Вони зобов'язані допомагати дитині в освоєнні адаптованої програми, брати участь у житті освітньої установи та бути готовими взаємодіяти з викладачами. Під час нашого дослідження було підтверджено факт гострого дефіциту наукових, навчально-методичних публікацій, котрі присвячені викладанню географії за умов інклюзивної освіти. Географія формує в учнів розуміння наукової картини світу, знайомить із сучасним світом. Крім того, цей шкільний предмет, покликаний, у тому числі, сформувати в учнів навички самостійного оцінювання рівня безпеки навколишнього середовища, адаптації до умов території проживання. Для допомоги в освоєнні адаптованої шкільної програми дітям з РАС вчитель географії має використовувати педагогічні технології інклюзивної освіти: індивідуальний підхід, компетентнісний підхід, корекцію поведінкових особливостей. Наведено особливості компетентнісного підходу. Зауважено, що мета компетентнісного підходу у викладанні полягає у формуванні певних практичних навичок, які допоможуть людині успішно функціонувати у соціумі. Курс географії загальноосвітньої школи має сформувати в учня з РАС комунікативну, інформаційну компетенції, компетенції особистісного самовдосконалення, громадянської активності, математичної грамотності. Їх формування розглянуто на прикладі вивчення географії Євразії у 7 класі з теми: «Тектонічна будова, рельєф і корисні копалини Євразії». Визначено найважливіші методи компетентнісного підходу, використання яких під час уроків з географії спонукає інтерес до навчально-пізнавальної роботи учнів з РАС (ланцюг, сінквейн, діаграма Венна, бесіда, ігрові, метод кейсів). Зазначено недоліки та переваги ігрової діяльності під час уроків географії. Складено на основі доступних Інтернет-сайтів завдання для дітей з РАС з елементами географічних дидактичних ігор.

Ключові слова: компетентнісний підхід, інклюзивна освіта, учень, учень з розладами спектру аутизму, урок, вчитель.

Ivanytska Liuba Pavlivna Senior Teacher, Teacher of the Highest Category, Municipal Institution of the Lviv Regional Council Educational and Rehabilitation Center «Dream» I-II degrees, Pekarska St., 39/10, Lviv, 79010, e-mail: bivanytska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0903-2223>

METHODS OF COMPETENCE APPROACH IN TEACHING STUDENTS WITH AUTISM SPECT DISORDERS IN GEOGRAPHY LESSONS

Abstract. The article highlights the essence of the concepts of «competence approach», «inclusive education», «autism». Characteristic features for a child with autism spectrum disorders are noted. It is noted that the work of a teacher with children with ASD is impossible without active interaction with parents. They are obliged to help the child in mastering the adapted program, to take part in the life of the educational institution and to be ready to interact with teachers. In the course of our research, the fact of an acute shortage of scientific, educational and methodological publications devoted to the teaching of geography in the context of inclusive education was confirmed. Geography forms in students an understanding of the scientific picture of the world, acquaints with the modern world. In addition, this school subject is designed, inter alia, to form in students the skills of self-assessment of the level of environmental safety, adaptation to the conditions of the territory. To help master the adapted school program for children with ASD, a geography teacher should use pedagogical technologies of inclusive education: individual approach, competence approach, correction of behavioral characteristics. Features of the competence approach are given. It is noted that the purpose of the competence approach in teaching is to develop certain practical skills that will help a person to function successfully in society. The course of geography of secondary school should form in the student with RAS communicative, informational competence, competence of personal self-improvement, civic activity, mathematical literacy. Their formation is considered on the example of studying the geography of Eurasia in 7th grade on the topic: «Tectonic structure, relief and minerals of Eurasia». The most important methods of competency approach are identified, the use of which during geography lessons stimulates interest in educational and cognitive work of students with RAS (chain, synchro, Venn diagram, conversation, games, case method). The disadvantages and advantages of playing activities during geography lessons are noted. Compiled on the basis of available Internet sites tasks for children with ASD with elements of geographical didactic games.

Keywords: competence approach, inclusive education, student, student with autism spectrum disorders, lesson, teacher.

Постановка проблеми. Сьогодні одним з найважливіших завдань освіти в Україні є інтеграція дітей з особливими потребами до загальноосвітніх закладів. Воно реалізує гуманістичний підхід до освіти: всі люди мають рівні

права, у тому числі – на здобуття освіти. Для дитини з особливими освітніми потребами (ООП) освоєння програми загальноосвітньої школи є можливістю успішної соціалізації, забезпечення участі у громадському житті та самореалізації у професійній сфері. Саме компетентнісний підхід підготовки передбачає комплексний і всебічний розвиток особистості, формування креативного, аналітичного та інноваційного типу мислення, розширення і посилення міжпредметних зв'язків, практико-орієнтованість, вміння застосовувати отримані в процесі навчання знання і навички в житті. Тому розглядаючи існуючий досвід втілення принципів інклюзивної освіти в життя, можна зробити висновок, що для дітей з різними нозологіями повинні бути розроблені та впроваджені диференційовані методи компетентнісного підходу, що дозволяють максимально реалізувати їх потенціал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглядом питань щодо застосування сучасною системою освіти компетентнісного підходу займалися І.Бабіна, П. Бачинський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Дворнікова, І. Драч, А. Зачепа [5], І. Зимняя, С. Клепко, О. Лебедев [4], О. Микитюк [5], В. Надтока [6], Г. Никитюк [5], О. Ситник, Г. Терещук, Н. Фоменко, А. Хуторський, В. Хутмахер та ін. Сучасними зарубіжними і вітчизняними вченими розробляються різні підходи щодо підтримки і супроводу включення «особливої» дитини в освітню організацію. Ця проблема висвітлена у працях Н. Адеєвої, В. Вертугіної, О. Заярнюк, А. Колупаєвої [3] та ін. Дослідженням аутизму та аутоподібних станів дитини в межах дослідницьких робіт займалися Л. Вайзнер, Ф. Волкмар, О. Микільська, Є. Зверєва [2], Л. Єгорова [2], К. Лебединська, М. Орлова [2], Т. Пітерс, С. Пашенцева, Т. Скрипник [9], Л. Шипіцина та ін. Хоча включення дітей з особливими потребами в освітній процес шкільних закладів є актуальним напрямком в педагогіці, але варто більше уваги приділяти саме компетентнісному підходу в його організації саме для дітей з розладами спектру аутизму на уроках географії.

Метою статті є визначення основних методів компетентнісного підходу при навчанні учнів з розладами спектру аутизму на уроках географії.

Виклад основного матеріалу. Однією з категорій дітей з ООП є діти із розладами аутистичного спектру (РАС). Кількість людей, які страждають від розладів аутистичного спектру, зростає щороку. За даними Всесвітньої Організації Охорони здоров'я 1 дитина з 160 дітей світі страждає від аутизму [1]. Тому навчання дітей з РАС в умовах інклюзії – це актуальна проблема для сучасної педагогіки.

Аутизм – неврологічне порушення розвитку, що впливає на мислення, сприйняття, увагу, соціальні навички та поведінку людини. До розладів аутистичного спектру відносяться: ранній дитячий аутизм, атиповий аутизм, синдром Аспергера, органічний аутизм та аутистичний розлад [2, с. 36].

Для дитини з цією особливістю розвитку характерні:

- страх нових ситуацій та змін;
- підвищена тривожність;

- опір змінам;
- стереотипність мислення та поведінки;
- повільний темп діяльності та взаємодії;
- обмежене розуміння соціальних ситуацій.

У міжнародній практиці інклюзивна освіта – це усталена форма отримання знань та розвитку соціальних навичок для дітей із розладом аутистичного спектру. Основні цілі здобуття освіти для людей з РАС:

- корекція порушень розвитку;
- здобуття знань та навичок, які можуть забезпечити незалежне життя в соціумі.

Порушення соціальних навичок – одна з основних проблем, що перешкоджає розвитку дитини з РАС. Інклюзивна освіта надає можливість розвитку соціалізації, навичок спілкування та здобуття досвіду життя в соціумі.

Діти-аутисти, які навчаються в загальноосвітній школі повинні бути належним чином підготовлені. Підготовку до навчання дітей з РАС необхідно здійснювати ще з дошкільного етапу – це основа, яка надалі дає учню шанс освоїти адаптовану програму на належному рівні.

Досвід навчання дітей з РАС в умовах інклюзивної освіти свідчить, що для оволодіння адаптованою програмою загальноосвітньої школи для деяких учнів необхідний тьюторський супровід. У завдання тьютора входить сприяння шкільному вчителю у реалізації освітньої програми відповідно до індивідуальних особливостей учня.

Робота вчителя з дітьми з РАС неможлива без активної взаємодії з батьками. Сім'я, в якій росте дитина з цією особливістю розвитку, має бути залучена до педагогічного процесу. Батьки зобов'язані допомагати дитині в освоєнні адаптованої програми, брати участь в житті освітньої установи та бути готовими взаємодіяти з викладачами.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати про гострий дефіцит наукових, навчально-методичних публікацій присвячених викладанню географії за умов інклюзивної освіти. Географія формує в учнів розуміння наукової картини світу, знайомить із сучасним світом. Крім того, цей шкільний предмет, покликаний, у тому числі, сформуванню в учнів навички самостійного оцінювання рівня безпеки навколишнього середовища, адаптації до умов території проживання [7]. Вироблення таких навичок особливо важливо для учнів з РАС.

З метою освоєння адаптованої шкільної програми дітьми з РАС вчитель географії має використовувати педагогічні технології інклюзивної освіти: індивідуальний підхід, компетентнісний підхід, корекцію поведінкових особливостей.

В даний час базовим критерієм оцінки якості освіти прийнято компетентнісний підхід, який знайшов своє відображення у державних освітніх стандартах третього покоління [4, с. 8]. Вчені О. Микитюк, А. Зачепа, та Г. Никитюк під компетентнісним підходом розуміють такий підхід до

підготовки, який спрямовано на реалізацію особистісно зорієнтованого навчання, формування готовності та здатності ефективно здійснювати діяльність у мінливих умовах освітнього ринку. Компетентнісний підхід сприяє формуванню та розвитку ключових, професійних і спеціальних компетентностей особистості [5, с. 9]. Тому компетентнісний підхід – це підхід, який акцентує увагу не на змісті, а на результатах освіти, виражених у формі компетенцій. Компетентнісний підхід широко використовується при проектуванні системи самостійної роботи учнів. У межах цього підходу прийнято говорити про розвиток у них самоосвітньої компетентності, визнаної однією з ключових компетентностей, що становить нову якість освіти [6, с. 84].

Перед тим як скласти програму роботи з дітьми з предмету «Географія» необхідно визначити межу вимог для дітей із розладом аутистичного спектру. При складанні позаурочного планування вчитель спирається на програму середньої загальноосвітньої школи, тому потрібно враховувати основні знання та навички, які мають бути освоєні учнем на базовому рівні. Для цього необхідно зрозуміти, які з компетентностей є для учнів із розладом аутистичного спектру найбільш важливими і впливають на подальше засвоєння програми. Мета компетентнісного підходу у викладанні полягає у формуванні певних практичних навичок, які допоможуть людині успішно функціонувати у соціумі. Так курс географії загальноосвітньої школи має сформувати в учня з РАС комунікативну, інформаційну компетенції, компетенції особистісного самовдосконалення, громадянської активності, математичної грамотності [8].

Формування вищезазначених компетенцій на уроці географії у класі, де присутня дитина з РАС, реалізується, наприклад, у підборі текстів. У дітей із розладами аутистичного спектру тексти без ілюстрацій можуть спричинити труднощі, оскільки такі учні мислять не вербально, а сенсорно.

Освоєння програми географії у загальноосвітній школі передбачає велику роботу з текстовим матеріалом. Для учнів із РАС тексти необхідно адаптувати [9]:

- речення варто спрощувати – це допоможе дітям із РАС, які мають проблеми з розумінням прочитаного, бути залученими до процесу навчання;
- вчитель повинен коментувати текст, у якому присутні складні слова тощо;
- матеріали уроку мають бути попередньо прочитані учнем з РАС вдома. Це допоможе дитині бути підготовленою до того, що відбуватиметься на уроці; забезпечить їй психологічний комфорт.

Під час уроку важливо використовувати наочний матеріал (схеми, таблиці, картинки, відео); вдаватися до інтерактивних технологій (супроводжувати урок презентацією); абстрактні поняття потрібно супроводжувати символом або картинкою, так як особливості сприйняття учнів з РАС не дозволяють стандартно подавати матеріал в усній формі. Також необхідно проводити індивідуальні консультації для дітей з РАС за наявності труднощів в освоєнні матеріалу.

Застосування методів компетентнісного підходу на уроках географії,

таких як: ланцюг, сінквейн, діаграма Венна, бесіда, гра, метод кейсів, здійснює формування в учнів з РАС елементів основних компетенцій. Розглянемо їх на прикладі вивчення географії Євразії у 7 класі з теми: «Тектонічна будова, рельєф і корисні копалини Євразії».

Формування елементів комунікативної компетенції. Учні з РАС, спираючись на отримані знання в 5-6 класах, вивчаючи терміни та поняття, лексичні значення слів (рельєф, епіцентр, вогнище землетрусу), викладали свої думки безпосередньо, доступно в усному та письмовому вигляді, висловлювалися про різні корисні копалини, що зустрічаються в надрах землі. Також дізнаються нові географічні терміни та поняття іншими мовами (англійська). При цьому в учнів з РАС формуються елементи комунікативної компетентності та повага до думки інших. Для формування в учнів з РАС елементів компетенцій і щодо сформованих елементів, що стосуються цього предмету під час опитування і перевірки домашнього завдання, при закріпленні нової теми були використані різні методи, наприклад, «ланцюг», «сінквейн» і дидактичні матеріали (золота скриня).

Формування елементів інформаційної компетенції при проведенні цієї теми ґрунтувалось на знаннях учнів з РАС про сильні землетруси в Євразії, для цього їм необхідно було взяти матеріали з інтернету, телебачення та додаткової літератури про сильні землетруси, що відбулися у вказаному регіоні. Відомості про них обов'язкові, учні для виконання цих завдань повинні користуватися інформацією зі ЗМІ та спілкуватися телефоном та інтернетом зі своїми друзями, які проживають на різних територіях, отримувати відеоматеріали та відеоролики з інших місць. Поряд із цим були використані різні новітні методи («Діаграма Венна», «Бесіда» тощо). Наприклад, використовуючи «Діаграму Венна», учні показали відеоролики про землетруси, що сталися на території Євразії та інших місцях, наприклад, у Японії; провели аналіз, переробку та передачу відомостей, отриманих із цих сайтів. При цьому було сформовано інформаційну компетенцію.

При модернізації економіки отримані знання під час уроків діти з РАС повинні застосовувати у повсякденному житті. Для порівняння цих фактів необхідно ставити учнями питання щодо того, як можуть застосовувати отримані знання у майбутньому: під час будівництва будинків у сейсмонебезпечній зоні, не завдаючи економічної шкоди як собі, так й усьому суспільству, раціонально використовуючи корисні копалини. Діти роблять власні висновки, вони будуть спиратись на ці знання під час вирішення щоденних проблем у житті. І цим у них сформувалися компетенції особистісного самовдосконалення. При формуванні елементів цієї компетенції було застосовано один із методів компетентнісного підходу у навчанні географії – метод кейсів [6]. Під цим методом розуміється вивчення дисципліни шляхом розгляду великої кількості ситуацій чи завдань у певних комбінаціях. Таке навчання розвиває, часто несвідомо, розуміння та здатність мислити мовою основних проблем, з якими стикаються фахівці у професійній діяльності.

Суть методу у тому, що учням з РАС пропонують усвідомити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки будь-яку практичну проблему, а й певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми. При цьому проблема не має однозначного рішення, а навчання стає як би необхідною умовою виживання.

Перевагою кейсів є можливість оптимально поєднувати теорію та практику.

Метод кейсів сприяє розвитку вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, вибрати оптимальний варіант та планувати його здійснення. І якщо впродовж навчального року такий підхід застосовується багаторазово, то в учня з РАС виробляється стійка навичка вирішення практичних завдань.

Технологія роботи з кейсом в освітньому процесі порівняно проста і включає такі етапи:

- індивідуальна самостійна робота учнів з матеріалами кейсу;
- робота у малих групах за погодженням бачення ключової проблеми та її рішень;
- подання та експертиза результатів групи на спільній дискусії.

На уроці особливо підкреслюється, що корисні копалини є головною сировиною для процвітання промисловості. Отже, із застосуванням корисних копалин у народному господарстві розвивається малий бізнес та приватне підприємництво. Малий бізнес розвиватиметься у співпраці з іноземними державами, можна буде отримувати великий прибуток від випуску готових товарів, створюватимуться нові робочі місця. За такого пояснення матеріалу ми спостерігаємо формування елементів компетенції громадянської активності. Підприємець обов'язково має думати про процвітання економіки держави. У нього постійно має зростати почуття відповідальності за якість товару, що випускається. Учні з РАС за допомоги батьків зможуть отримати матеріали з інтернету про корисні копалини: золото, нафту, газ та інші, і про місця, де їх видобувають у великому обсязі. Учні повинні вміти аналізувати отримані матеріали. На уроці було пояснено, що корисні копалини відіграють важливу роль у розвитку економіки та промисловості нашої держави. Отже, в учнів сформуються елементи цієї компетенції.

Для формування компетенції математичної грамотності при поясненні теми у вигляді гри необхідно особливо звернути увагу на відомості про те, що перші нафтові родовища в Середній Азії були відкриті в 1880 році і були задіяні у Ферганській долині. Учні показують на карті зміни, що відбулися у регіоні та столиці. На основі отриманих фотографій, матеріалів з книг, з інтернету, ґрунтуючись на приблизних розрахунках, учні з РАС з допомогою батьків вимірюють масштаб і створюють свої слайди та анімації.

Використання під час уроків географії ігор є найважливішим методом компетентнісного підходу з метою спонукання інтересу до навчально-пізнавальної роботи учнів з РАС. Дидактичні ігри при цьому виконують важливі освітні та виховні функції.

Невипадково, ігрова технологія ефективна для розвитку творчої уяви, встановлення взаємовідносин між ровесниками. Під час ігор учні з РАС знайомляться з правилами поведінки та моральними нормами. Крім того, вони помітно підвищують працездатність, розвивають інтерес до навчання, покращують настрій та знімають втому. Вчителями географії відзначається низка недоліків та переваг використання ігрової діяльності на уроці з дітьми з РАС (табл. 1).

Таблиця 1.

Недоліки та переваги ігрової діяльності під час уроків географії

Переваги	Недоліки
1. Збільшення інтересу	1. Проблема організації та проблеми з поведінкою учнів
2. Включення мисленнєвої діяльності	2. Забирають більшу частину часу на уроці
3. Ефективне засвоєння матеріалу	3. Підходить не для кожного матеріалу
4. Організація колективу	4. Необхідна велика підготовка
5. Прогресування мислення	5. Складність оцінювання кожного школяра
6. Заміна виду діяльності	6. Не дозволяє сформувати чітку систему знань
7. Конкуренція, відкритість	7. Працюють одні й ті самі учні
8. Зростання творчих здібностей	8. Непередбачуваність ситуації
9. Вироблення відповідальності	-
10. Найкращий метод запам'ятовування	-

Джерело: складено автором на основі [2; 3; 9]

На основі доступних Інтернет-сайтів нами було складено завдання для дітей з РАС з елементами географічних дидактичних ігор.

Сайт «Earth Alerts» був використаний для розробки дидактичної гри «Поштар» для 5 класу. Під час гри учням необхідно розкласти картки з номерами переглянутих сюжетів про природні катаклізми. Картки з номерами, тому учні мають покласти їх у відповідні кишені, тобто не сплутати адресу. Використовуючи програму «Earth Alerts», учні ще до кишеньки мають додати приклади ділянок нашої планети, де відбуваються землетруси, виверження вулканів, вирують цунамі, торнадо та урагани. Проведення цієї гри пропонуємо для шестикласників з РАС на уроці на тему: «Рухи земної кори». Гра передбачає набуття знань та умінь, досвіду творчої та оціночної діяльності.

Колекція ігор «Geography Games». Нами складені такі завдання. На сайті необхідно відкрити розділ «Грати в Океанії» та вибрати рубрику «Країни Океанії». Знайти, де розташовані країни. Гра застосовується у 7 класі щодо теми: «Океанія». Ця гра спрямована на здобуття нових знань, умінь, досвіду творчої та оціночної діяльності. Інше завдання – інша гра: Відкрийте рубрику «Грати в Європу» та виберіть «Вулкани Європи». Розподіліть вулкани за їхнім дійсним географічним розташуванням. Це завдання для шестикласників. Ще одна гра «Один зайвий». Вона може бути індивідуальною, парною та

груповою. Учні з РАС забезпечуються комплектом карток-завдань. Вони містяться назви географічних об'єктів, наприклад, островів, півостровів річок, озер тощо. Але один з об'єктів у завданні буде зайвим. Цю гру можна провести у 7 класі на уроці на тему: «Регіони Європи». Націлена гра на відтворення знань та умінь, досвіду творчої та оціночної діяльності.

Сайт «GeoGuessr» цікавий для розробки завдань для 5 класу під умовною назвою «Загадочка». Кожному гравцеві видається картка з характеристикою місцевості. Використовуючи сайт, учневі потрібно з'ясувати, яка в картці описана місцевість та де вона розташована. Ця гра застосовується на уроці на тему: «Орієнтування в місцевості». Гра націлена на узагальнення знань та вмінь в учнів з РАС.

Інформацію сайту «SmartyPins» можна використовувати для складання завдань для 5 класу. Учні отримують картки з питаннями або з описом географічної події (відкриття). На основі програми сайту «SmartyPins» необхідно відповісти на запитання, показуючи відповіді на карті. Гру варто застосовувати на уроках за темами: «Історія географічних відкриттів» та «Подорож планетою Земля». Гра передбачає відтворення знань та умінь, досвіду творчої та оціночної діяльності.

В результаті вчителю географії необхідно бути обізнаним щодо сучасних поглядів на проблему аутизму, мати бажання постійно розширювати межі своїх знань, використовувати сучасні методи навчання, бути постійно у пошуках додаткових знань у цій сфері. Співпраця, партнерство, тісна взаємодія батьків та вчителів є основою успіху навчання дитини з аутизмом у школі.

Висновки. Таким чином, навчання географії дітей з РАС розраховане не лише на передачу теоретичних знань та вмінь, але й на успішне використання здобутих навичок у дорослому житті. Без сприяння педагога дитина з цією особливістю розвитку не зможе опанувати компетенції, які можуть допомогти їй вести незалежне та повноцінне життя.

Отже, необхідність освіти в умовах інклюзії для дітей з ООП є надзвичайно актуальною темою на сьогоднішній день. Основними завданнями для успішного проходження дитини з РАС курсу загальноосвітньої школи є допомога у пристосуванні до змін освітнього середовища та оволодіння компетенціями, які допоможуть їй незалежно функціонувати у суспільстві.

Література:

1. ВОЗ. Расстройства аутистического спектра (РАС). Центр СМИ. Информационный бюллетень. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autismspectrum-disorders/ru/> (дата обращения: 14.12.2021).
2. Егорова Л.В., Зверева Е.А., Орлова М.А. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе. Москва: Центр лечебной педагогики, 2015. 88 с.
3. Колупасва А. Инклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №2. С. 7-18.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3-12.

5. Микитюк О., Зачепа А., Никитюк Г. Шляхи використання компетентнісного підходу у процесі навчання студентів-магістрів у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. №7 (174). С. 6-10.

6. Надтока В.О. Деякі аспекти реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання географії України в основній школі. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 3. С. 84-92.

7. Назаренко Т. Г. Методика навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах (особливості навчання). Х.: ВГ «Основа», 2016. 112 с.

8. Самойленко В.М., Топузов О.М., Вішнікіна Л.П., Надтока О.Ф., Діброва І.О. Дидактика географії: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 586 с.

9. Скрипник Т.В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

References:

1. VOZ. Rasstroistva autystycheskoho spektra (RAS). Tsentr SMY. Ynformatsyonnyi biulleten [WHO. Autism Spectrum Disorders (ASD). Media Center. News bulletin]. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autismspectrum-disorders/ru/> [in Russian].

2. Ehorova, L.V., Zvereva, E.A., Orlova, M.A. (2015). Model obucheniya detei s rasstroistvamy autystycheskoho spektra v obshcheobrazovatelnoi shkole [A model of teaching children with autism spectrum disorders in mainstream schools]. Moskva: Tsentr lechebnoi pedahohyky [in Russian].

3. Kolupaieva, A. (2014). Inkliuzyvna osvita yak model sotsialnoho ustroiu [Inclusive education as a model of social order]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia - Special child: education and upbringing*, 2, 7-18 [in Ukrainian]

4. Lebedev, O.E. (2004). Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii [Competence approach in education]. *Shkolnye tekhnolohyy - School technology*, 5, 3-12 [in Russian].

5. Mykytiuk, O., Zachepa, A., Nykytiuk, H. (2019). Shliakhy vykorystannia kompetentnisnogo pidkhodu u protsesi navchannia studentiv-mahistriv u zakladakh vyshchoi osvity [Ways to use the competence approach in the process of teaching master's students in higher education]. *Molod i rynek - Youth and the market*, 7 (174), 6-10 [in Ukrainian].

6. Nadтока, V.O. (2016). Deiaki aspekty realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v protsesi navchannia heohrafii Ukrainy v osnovnii shkoli [Some aspects of the implementation of the competence approach in the process of teaching the geography of Ukraine in primary school]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal - Ukrainian pedagogical journal*, 3, 84-92 [in Ukrainian].

7. Nazarenko, T. H. (2016). Metodyka navchannia heohrafii Ukrainy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (osoblyvosti navchannia) [Methods of teaching geography of Ukraine in secondary schools (features of education)]. Kh.: VH «Osnova» [in Ukrainian].

8. Samoilenko, V.M., Topuzov, O.M., Vishnikina, L.P., Nadтока, O.F., Dibrova, I.O. Dydaktyka heohrafii [Didactics of geography]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

9. Skrypnyk, T.V. (2019). Dity z autyzmom v inkliuzii: stsenarii uspikhu [Children with autism in inclusion: scenarios of success]. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].

УДК 378.093.5-057.91:373.2]:005.336.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-333-344](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-333-344)

Іотковська Марина Олександрівна аспірант, кафедра педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Г. Батюка 19, м. Слов'янськ, 84116, тел.: (06266) 65-454, e-mail: iotkovskamarina@ukr.net, <https://orcid/0000-0002-7623-9996>

АЛЬБЕДО ЗАВДУВАЧІВ КАФЕДР ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. В оглядовій статті досліджено проблему становлення та розвитку стратегії до науково-педагогічної діяльності очільників кафедр дошкільної педагогіки в закладах вищої педагогічної освіти України 1991-2010 рр. Обґрунтовано науково-педагогічні, методологічні та управлінські підходи, які забезпечують успішну та ефективну науково-педагогічну, дослідницьку та управлінську діяльність колективом кафедр дошкільної педагогіки закладів вищої педагогічної освіти в рамках зазначеної проблеми. З'ясовано, що актуальність цих підходів щодо планування та управління кафедрою, полягає в тому, що процес є формуючим щодо становлення особистості очільника кафедри дошкільної педагогіки, та є основою для досягнення найвищих результатів і напрацювань у науково-дослідницькій, професійній управлінській діяльності, адже все має відбуватися за умови врахування особливостей очільника та колективу, як дорослих освічених людей, та до безперервного цілеспрямованого їх саморозвитку.

Досліджено, що завдання очільника кафедри дошкільної педагогіки до управлінської діяльності та підвищення рівня професійної компетентності, у контексті комплексного підходу, полягають у реалізації власного професійного потенціалу, оволодінні інноваційними способами та прийомами діяльності, подоланні професійних та особистісних труднощів; зазначено основні професійні складові очільника (предметна, комунікативна, психологічна, організаторська, інформаційно-цифрова, рефлексивна, самоосвітня). Акцентовано увагу на тому, що орієнтиром та основним підґрунтям для визначення напрямів самовиховної діяльності колективу кафедр дошкільної педагогіки закладів вищої педагогічної освіти є створення індивідуальної траєкторії та програми розвитку кафедри з урахуванням особливостей і розвитку здібностей очільника та його колег.

Зроблено висновок, що характеристика та діяльність очільника кафедри дошкільної педагогіки закладів вищої педагогічної освіти є основою якісних показників його професійної компетентності, оволодіння вмінням та навичкам ефективного управління, аналізу сильних та слабких властивостей науково-дослідної та педагогічної діяльності, що надає змогу вчасній корекції з метою

найбільш повноцінної науково-педагогічної та управлінської діяльності.

Ключові слова: стратегія розвитку, наукова школа, кафедра дошкільної педагогіки, заклад вищої педагогічної освіти.

Iotkovska Maryna Oleksandrivna Postgraduate of the department of Pedagogy of Higher School State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», H. Batuka St., 19, Slov`yansk, 84116, tel.: (06266) 65-454, e-mail: iotkovskamarina@ukr.net, <https://orcid/0000-0002-7623-9996>

ALBEDO OF THE HEADS OF THE DEPARTMENTS OF PRESCHOOL PEDAGOGY OF INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. This review paper examines the problem of formation and development of strategy for scientific and pedagogical activities of the heads of departments of preschool pedagogy in institutions of higher pedagogical education of Ukraine 1991-2010. The Management activities of the staff of the departments of preschool pedagogy of institutions of higher pedagogical education in the framework of this problem. It was found that the relevance of these approaches to planning and management of the department is that the process is formative in the formation of the head of the Department of Preschool Pedagogy, and is the basis for achieving the highest results and achievements in research and professional management. The leader should take place into account the characteristics of the leader and his team, as adult and well-educated people and to their continuous purposeful self-development.

It is investigated that the tasks of the head of the department of preschool pedagogy to managerial activity and increase the level of professional competence, in the context of an integrated approach, are to realize their professional potential, master innovative methods and techniques, overcome professional and personal difficulties; the main professional components of the leader (subject, communicative, psychological, organizational, information-digital, reflective, self-educational) are indicated. The emphases is placed on the fact that the guideline and the the main basis for determining the directions of self-educational activities of the staff of preschool pedagogy of higher pedagogical education is to create an individual line and development program of the department taking into account the characteristics and abilities of the head and colleagues.

The conclusion was made that the characteristics and activities of the head of the Department of Preschool Pedagogy of Higher Pedagogical Education is the basis of qualitative indicators of his professional competence, mastering the skills of effective management, analysis of strengths and weaknesses of the research and teaching, which allows timely correction, full-fledged scientific-pedagogical and managerial activity.

Keywords: the development strategy, the scientific school, a department of preschool pedagogy, an institution of higher pedagogical education.

Постановка проблеми. Усвідомлення того, що за останні роки характер роботи кафедр дошкільної педагогіки значно ускладнився, дає змогу простежити еволюцію педагогічної освіти та визначити прогностичні напрямки її розвитку. Соціально-економічні перетворення зумовили значні зміни, наразі підтримувати діяльність кафедри та управління нею стає дедалі складніше. Така модель вимагає, з одного боку, підвищення відповідальності та професіоналізму керівництва кафедр, розширення кола її повноважень і завдань, а з іншого – формування самоусвідомлення та відповідальності за результат роботи колективу кафедри: викладачів, наукових співробітників, аспірантів, лаборантів. Звідси також впливає важливість узгодженої та налагодженої роботи, адже це сприятиме повноцінному виконанню всіх функцій кафедри та структурі сучасного педагогічного вишу. Історично склалося, що завідувачі кафедр дошкільної педагогіки слідували за регламентом роботи своїх підлеглих і звітували про власний. Аналізуючи роботу кафедр попередніх років при педагогічних інститутах усі очільники вели облік явки на засідання членів кафедр і в разі неявки чи запізнення співробітників негайно повідомляли навчальну частину із зазначенням причин. Запізнення чи неявка на засідання кафедри вважалися зривом виробничої роботи на рівні з іншими її видами. Засідання кафедр дошкільної освіти (Бердянського державного педагогічного університету, Донбаського державного педагогічного університету, Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка, Херсонського державного університету) проводилися щомісяця. Усі завідувачі кафедр здійснювали прийом членів кафедри, та консультували лаборантів кабінетів тощо. З метою цієї роботи старшим лаборантам і деканам факультетів забезпечували місця в кабінетах. Науково-педагогічна робота очільників кафедр у зазначений час зводилася переважно до організаційної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зауважити, що одним із найголовніших завдань очільника кафедри дошкільної освіти є створення ефективної робочої атмосфери, яка складається з двох складників: ділової (інструментальна сфера) й емоційної (експресивної). У цьому контексті В. Є. Виноградова відзначає, що саме емоційне сприйняття відіграє значно більшу роль, аніж раціональне у ході взаємозв'язків між учасниками. Саме тому рівень емоційного інтелекту завідувача кафедри впливає на рівень успішності в роботі його колективу.

Узагальнюючи діяльність кафедри дошкільної освіти як структурного підрозділу закладів вищої педагогічної освіти, серед методів її керівництва С. Д. Резнік виокремлює: адміністративні, економічні та соціальні-психологічні. До адміністративних належить розробка стратегії розвитку кафедри та укріплення зовнішніх зв'язків, організація навчально-виховної, наукової та соціальної роботи, матеріальне забезпечення розвитку кафедри дошкільної освіти, організація делегування повноважень, контроль за виконанням обов'язків колективом кафедри. Серед економічних зауважимо на

матеріальному стимулюванні праці у вигляді преміювання, своєрідних надбавок, за результати праці, матеріальної допомоги, створення реальних умов для отримання грантів. До соціально-психологічних належить мотивування, переконання, заохочення, примушування, роз'яснювальна робота, покарання, створення умов з метою розкриття особистісного потенціалу співробітників кафедри.

Науковий пошук останнім часом розглядає такий інноваційний метод управління кафедрою, як фасилітація, який передбачає залучення викладачів до створення якісного освітнього простору. Сам термін «фасилітація» (від англ. facilitate – допомагати) означає форму групової роботи, спрямованої на вироблення спільного рішення підвищеної складності або важливості та створення командного ефекту синергії. Водночас слід наголосити, що такий метод, на переконання В. Є. Виноградової, заснований на важливих цінностях, тобто участь та відповідальність, робота в команді, креативність. Одним із найважливіших його принципів є розширення прав і можливостей самих учасників. Бенефіт фасилітації полягає у тому, що це дієвий процес колективного або групового обговорення, вирішення проблем і планування, який дає якісні результати в короткий термін.

Мета статті - полягає у дослідженні проблеми стратегії планування та розвитку науково-педагогічної та управлінської діяльності та створенні шляхів ефективного професійного зростання.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження встановлено, у Типових статутах вищого навчального закладу у складі яких функціонувала кафедра дошкільної освіти (Вінницький державний педагогічний університет, Уманський державний педагогічний університет, Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка С. Дем'янчука) зазначено, що кафедра є дошкільної освіти є основною навчальною організацією, яка безпосередньо здійснює навчально-методичну й науково-дослідну роботу за однією або кількома щільно зв'язаними між собою дисциплінами. Особливо чітко та ясно в цьому напрямі було визначено обов'язки завідувачів кафедр, яким відводилася своя особлива роль в організації кафедри за А. Зільberman. До обов'язків завідувача входило: читання лекцій, керівництво й систематичний контроль за якістю лекційних, практичних занять, консультацій та інших видів начальної роботи, яка провадиться працівниками кафедри; керівництво над самостійною роботою студентів, контроль за їхньою успішністю; керівництво виробничою практикою; розробка тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри й керівництво над його виконанням; безпосереднє керівництво роботою аспірантів і підвищенням кваліфікації працівників кафедри; добір працівників кафедри й аспірантів і подання їх на затвердження директорів. Без сумніву, кожен професор, доцент, асистент або викладач кафедри мав виконувати спроектовані за напрямами науково-педагогічної діяльності різні види роботи відповідно до посади й навчального плану [1]. Наголосимо, що кількість і склад професорсько-викладацького й навчально-допоміжного

персоналу визначалися штатним розписом, затвердженим попередньо. Варто відзначити, що статутом указувалося на значний відсоток недостатньо кваліфікованих керівників кафедр дошкільної освіти.

З'ясовано, що звертаючись до підготовки науково-педагогічних кадрів у галузі дошкільної науки в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Кременецькій обласній гуманітарній педагогічній академії ім. Т. Г. Шевченка здійснювалася педагогічним факультетом кафедрою теорії та методики дошкільної освіти. Вважалося, що підготовка викладачів дошкільної педагогіки повинна впроваджуватися спеціально; набір до факультету варто проводити з числа найкращих вчителів; викладачем педагогіки не може бути людина, яка не працювала в школі; педагогіку повинен викладати вчитель і вчитель хороший. Як наслідок, очільник кафедри дошкільної освіти мав бути взірцем педагогічної майстерності [2].

У ході дослідження з'ясовано, що завідувач кафедри – особистість, на яку офіційно покладено функції управління професорсько-викладацьким складом. Не менш важливим на нашу думку є той факт, що очільник кафедри дошкільної освіти покликаний керувати певними базовими перспективами розвитку свого колективу, основними напрямками прогресивного оновлення освітньої та культурної сфери життєдіяльності соціуму спираючись на історико-педагогічну спадщину. Прийнято вважати, що приблизно весь відсоток успіху науково-педагогічної та дослідницької справи залежить від уміння керівника цю справу організувати й очолювати. Серед психологічних проявів особистості завідувача кафедр дошкільної освіти ми акцентуємо увагу на виключно великому різноманітті видів управлінської та науково-педагогічної діяльності; творчий характер у мінливих умовах; високий рівень комунікативних здібностей; прогностичної природи управлінської діяльності та відповідно до цього високий ступінь відповідальності та психологічної напруги [3].

Важливою професійною якістю завідувача кафедри є організація роботи свого підрозділу. Таким чином, фасилітатор забезпечує належний рівень й організацію освітнього процесу, наукової, методичної та виховної роботи, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників кафедри, дотримання правил внутрішнього розпорядку, створення безпечних і нешкідливих умов праці членів кафедри, виконання навчальних планів і програм навчальних дисциплін, здійснює контроль за якістю викладання навчальних дисциплін, навчально-методичної та наукової діяльності викладачів, несе відповідальність за виконання покладених на нього обов'язків. Керівник кафедри дошкільної освіти підпорядковується ректору закладу вищої освіти, декану факультету (директору інституту) і здійснює керівництво кафедрою в тісному контакті з трудовим колективом і громадськими організаціями.

Загальноприйнятим є той факт, що менеджмент як багатопланова управлінська діяльність висуває високі вимоги до управлінського персоналу:

сучасний управлінець, або менеджер повинен володіти й загальними основами науки управління, і специфічними знаннями та вміннями у сфері стратегії управління, інновацій, маркетингу, управління персоналом і виробництва. Управління завідувача педагогічної кафедри має реагувати на вимоги модерної практики, висувати й розробляти нові ідеї та концепції [4].

Отже, як управлінець-професіонал, очільник кафедри обов'язково використовує досягнення у сфері науково-педагогічних та методичних процесів, методів, форм управлінської діяльності, що сприяють підвищенню ефективності роботи свого підрозділу. Нам імпонує узагальнюючи спектри діяльності завідувача педагогічної кафедри, виокремити три аспекти його керівництва: прийняття рішення стосовно того, що варто зробити; налагодження співробітництва; орієнтація співробітників на досягнення поставленої мети. Саме досягнення мети є головним обов'язком керівника, тобто очільник повинен постійно адаптувати та орієнтувати працівників відповідно до зовнішніх умов. Для стратегії керівництва потрібний широкий кругозір, який дозволяє сформулювати програму оптимізації діяльності, що входить у сферу компетенції завідувача.

Іншим обов'язком очільника кафедри дошкільної освіти є налагодження ефективних зв'язків із людьми. Управлінець повинен чітко реагувати на настрої й думки, котрі виникають у колективі кафедри дошкільної освіти, володіти здатністю переконувати, досягати підтримки своїх рішень й обраного ним курсу на зміни, спрямовані на зовні.

Аналізуючи значення керівника в системі управління вищим навчальним закладом, зміст і характер його діяльності, С. Д. Резник виокремлює такі функції керівника кафедри як: планування, тобто початковий процес управління, коли керівник повинен вирішити, що, як, і коли та ким буде виконано; правильна організація виконання плану: добір і розстановка кадрів, підготовка навчального процесу й наукової діяльності, тобто створення умов, необхідних для виконання основних завдань кафедри закладу вищої педагогічної освіти; та розпорядництво, а отже безперервне спрямування діяльності колективу кафедри, що забезпечує її координацію, взаємозв'язок і взаємодію завідувача кафедри зі співробітниками; мотивація праці – одна з найскладніших функцій (регулювання збуджувальних стимулів працівника кафедри, при якому він, задовольняючи власні потреби, працює таким чином, щоб сприяти досягненню тієї чи тієї мети кафедри, тобто при якому особистісний інтерес збігається з інтересами трудового колективу й завідувача). При цьому на члена кафедри мають вплив не вказівки керівника, а система, створені умови, вплив яких набагато ефективніший. Іншою виступає облік і контроль – завершальний етап діяльності завідувача кафедри, зіставлення фактичних результатів роботи кафедри із запланованими.

Серед напрямів діяльності завідувача кафедри можна виокремити такі:

стратегічне управління кафедрою й зовнішні зв'язки; управління навчально-виховною діяльністю; управління науковою діяльністю; управління

персоналом і соціальною роботою; матеріально-технічне забезпечення діяльності кафедри.

Стратегічне управління кафедрою – комплекс дій і рішень, які приймаються завідувачем і його заступниками, для досягнення ключових цілей кафедри. Стратегія в такому разі – детальний, усебічний комплексний план, спрямований на забезпечення призначення кафедри.

У зв'язку із зазначеним вище кафедра є своєрідною стратегічною ланкою бізнесу на ринку освітніх послуг, тому розробка стратегії розвитку кафедри дошкільної освіти є так само важливою, як і для будь-якого підприємства. Маючи на меті здійснення стратегічних цілей кафедри її завідувач повинен готувати резерв на висування на свою посаду й орієнтуватися на відкриття нових спеціальностей. З огляду на це, завідувач кафедри повинен виконувати такі функції: налагодження контактів з роботодавцями й регіональними органами управління; організація процесу вивчення ринку освітніх послуг, ринку праці, ринку консалтингових і наукових послуг; організація реклами та зв'язків із засобами масової інформації; профорієнтаційна робота й набір студентів на перший курс на всі спеціальності закладів вищої освіти; залучення викладачів кафедри до надання допомоги службі працевлаштування (інформування студентів про стан у сфері зайнятості, сприяння їм у складанні договорів з організаціями, закладами з їхнього працевлаштування); організація постійного зв'язку з випускниками закладів вищої освіти й аспірантами-випускниками кафедри; установа та підтримка співробітництва за профілем кафедри з вітчизняними й зарубіжними вишами, науково-дослідними організаціями, установами й закладами [5].

Зазначимо, що управління навчально-виховною діяльністю передбачає відповідальність завідувача кафедри за організацією навчального процесу, а також методичну й організаційно-методичну роботу кафедри. Управління науковою діяльністю-це комплекс заходів, що забезпечує управління науковою роботою кафедри (колективу в цілому та членів кафедри зокрема). Управління персоналом і соціальною роботою означає, що керівник кафедри, як і будь-який управлінець, повинен керувати персоналом свого підрозділу. Цей блок питань набуває все більшого значення на фоні соціальних проблем, які поки що в країні важко вирішуються.

Акцентуємо увагу на матеріально-технічному забезпеченні діяльності кафедри передбачає виконання завідувачем таких функцій: добір навчально-допоміжного персоналу й керівництво ним; збір і зберігання методичної документації в методичному центрі кафедри; складання обґрунтованих заявок у ректорат на оновлення й модернізацію матеріально-технічної бази кафедри, перегляд власних можливостей стосовно її оснащення; висунення вимог структурним підрозділам і службам закладів вищої педагогічної освіти у прийнятті заходів стосовно забезпечення необхідним умов для проведення навчально-виховного й науково-дослідного процесів; розподіл функціональних обов'язків між навчально-допоміжним персоналом кафедри, керівництво

розробкою посадових інструкцій, подання їх на затвердження в установленому порядку; контроль за виконанням правил охорони праці, техніки безпеки й пожежної безпеки під час проведення всіх видів навчальних занять і виконання науково-дослідницьких робіт.

Вважаємо доцільним зазначити, що крім того, завідувач кафедри дошкільної педагогіки закладу вищої освіти повинен забезпечувати справедливий розподіл трудових функцій між членами колективу, мотивувати працю, створювати мотиваційне поле, домагатися від кожного співробітника максимально ефективної роботи, вирішення завдань закладу вищої освіти і його характеру в цілому, сприяти узгодженню інтересів членів кафедри, використовувати раціональні прийоми та методи праці, які забезпечують найкраще виконання операцій. Отже, очільник кафедри дошкільної освіти повинен давати знання, які можна використовувати в реальній діяльності; здійснювати широку наукову й консультаційну діяльність у сфері економіки, менеджменту й бізнесу; підтримувати тісні контакти з організаціями, фірмами, установами країни та близького зарубіжжя; спільно зі студентами співпрацювати з керівництвом області, адміністративними структурами регіону; прищеплювати та здійснювати в колективі динамічний, лідерський стиль діяльності [6].

У контексті нашого дослідження варто відзначити, що керівництво кафедрою дошкільної педагогіки закладів вищої освіти – це здійснення цілого спектру функцій, що пов'язані з характером колективу, його завданнями, складом, особливостями ситуацій. По-перше, колектив кафедри дошкільної педагогіки вбачає в керівникові не посадовця, а авторитетну особистість, якій притаманні політична зрілість, організаторські здібності, високий рівень культури поведінки, хороші знання справи. Лідерські якості очільника кафедри є передумовою успішної реалізації його професійної, психолого-педагогічної, моральної, організаційно-управлінської діяльності. Використання фасилітації в роботі кафедри, на думку В. Є. Виноградової, забезпечує підвищення продуктивності праці її співробітників у таких напрямках як швидкість: можна зробити більше за той самий час, фокусуватися на ключових питаннях, знімати бар'єри непорозуміння, швидко вирішувати складні питання за участі всіх, створювати продуктивне робоче середовище; креативність: фасилітація допомагає звільнитися від формальностей, вийти за рамки буденності та розширити мислення, тобто стимулювати творчість: генерацію ідей і практичних рішень; та ефективність: ефективніше організувати процес обговорення та підвищувати якість результатів. В учасників формується розуміння, що результати роботи належать їм.

Звертаючись до ретроспективного аналізу педагогічної праці дошкільного напрямку зауважимо, що на сучасному етапі розвитку науки та управлінської діяльності активного розвитку набули наукові школи керівників. Дефініція «наукова школа» має багато визначень, серед них: добровільне об'єднання науковців, яке функціонує при закладі вищої освіти, або академічних науково-

дослідних установах для досягнення спільної науково-дослідної мети; чітко визначений та соціально-значущий, актуальний, пріоритетний, конкурентоспроможний, співвідносний зі світовими традиціями напрямок науково-дослідної діяльності співдружності науковців, яку очолює компетентний й авторитетний, солідний і респектабельний учений, відомий у тій чи іншій науковій галузі знань (Л. О. Калмикова);

Один із типів наукового співтовариства, особлива форма кооперації наукової діяльності; соціальний феномен науки, який дозволяє розглянути когнітивні та соціальні характеристики наукової діяльності в їхній єдності та взаємообумовленості (О. А. Гнізділова); організаційна форма співдружності молодих учених, що мають власні погляди, точки зору й складають певну наукову концепцію, яка стає предметом постійного критичного розгляду та дослідження (С. Т. Золотухіна); співтовариство вчених різних статусів, компетенції і спеціалізації, які, координуючи свою дослідницьку діяльність, зробили внесок у реалізацію та розвиток дослідницької програми й здатні активно представляти й захищати мету та результати програми (С. У. Гончаренко), творчий колектив на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми, що охоплює перелік проблем, на розв'язання яких спрямовується діяльність колективу, з визначенням принципів підходів до їх вирішення (О. А. Дубасенюк). Об'єднувальними для визначень поняття «наукова школа» є ознаки «набутий досвід», «напрямок у науці» «співтовариство», «спільність учених», «структурний осередок науки», «творча співдружність», «авторитетний керівник».

Завідувач кафедри як керівник наукової школи – це, перш за все, управлінець, який обов'язково виконує певні методи, форми управлінської діяльності, що дозволяють підвищити ефективність її роботи, результативність науково-дослідного складника роботи кафедри. У загальному розумінні керівництво науковою школою передбачає прийняття рішення відносно того, що варто робити, обсягу роботи, орієнтації аспірантів, пошукувачів, докторантів на досягнення поставленої мети, організацію співробітництва, співдружності між суб'єктами наукової спільноти. Керівник наукової школи повинен мати чітку стратегію управління, детальний план, тобто комплекс дій і рішень, що використовуються для досягнення ефективного функціонування школи. Важливою є здатність керівника до тривалої, напруженої творчої діяльності. Змістом діяльності керівника наукової школи, на переконання С. Т. Золотухіної, є цілеспрямоване забезпечення взаємопов'язаних функцій, що мають на меті розробку й публічний захист певної наукової проблеми: планування: керівник повинен чітко вирішити, як, коли і ким саме буде виконане певне дослідження; організація виконання індивідуального плану дослідника: створення умов для виконання наміченого плану (визначення дня консультацій, форми перевірки намічених завдань тощо); мотивація праці аспіранта, докторанта: регулювання збуджувальних стимулів пошукувача, за яких вони, задовольняючи власні потреби, працюють таким чином, щоб

сприяти досягненню всієї школи; Облік і контроль: заключний етап діяльності керівника, зіставлення фактично отриманих результатів роботи кожного пошукувача із запланованим. Завідувач кафедри дошкільної освіти, як особа, що організовує навчальний процес і відповідає за підвищення його якості, повинен користуватися сучасними засобами, володіти новітніми підходами управлінської діяльності задля ефективного використання людських ресурсів для реалізації обраної стратегії, посилення контактності своєї команди, використання її як стратегічно мотивувального чинника, що спрямовує співробітників на досягнення цілей кафедри й таким чином підвищує рівень управління структурною освітньою одиницею. Серед управлінських вимог до завідувача кафедри варто виокремити такі як: професійна компетентність: охоплює сім груп якостей: організаційно-управлінська культура, педагогічна культура, економічна культура, культура наукової діяльності, правова культура, досвід керівництва кафедрою чи досвід підприємця. Кожна із цих груп ґрунтується на конкретних за змістом первинних якостях; організаційні якості: сфера взаємозв'язку з людьми, що охоплює чотири групи якостей: прагнення лідерства, вміння контактувати з людьми, вміння організовувати спільну трудову діяльність й особистісна привабливість (авторитет), тобто завдання лідера - не намагатися робити все самостійно, і перевіряти їхню роботу; ділові якості: сфера ставлення до справи, що охоплює три основні групи якостей: вміння стратегічно мислити, підприємливість (тактика дій) та особистісна організованість; моральні якості (службова етика зобов'язує керівника бути справедливим в оцінці дійсності й поведінки співробітників, рівним у поводженні, принциповим, уважним, тактовним і доброзичливим); політична культура - її основний критерій - ставлення до інтересів усього суспільства, підлеглого колективу й особистості працівника, а також знання політичної обстановки, вміння вести дискусію, терпіння до різних точок зору; працездатність керівника: передбачає здатність до тривалості, напруженої творчої діяльності. З одного боку, на працездатність впливають фізіологічні фактори (здоров'я, вік, тренована нервова система, відсутність шкідливих звичок), а з другого – емоційно-вольовий комплекс (любов до праці, наполегливість, задоволеність її результатами, захопленість працею, сімейне благополуччя, життєрадісність, оптимізм).

Серед пріоритетних умінь завідувача кафедрою варто виокремити вміння управляти соціальними процесами (створювати необхідні умови праці, хороший морально-психологічний клімат, забезпечувати трудову та виконавчу дисципліну), вміння організовувати навчально-виховну, методичну й наукову роботу (якість навчання студентів, кількість викладачів із науковими ступенями та званнями, робота над підручниками, посібниками, монографіями, статтями, грантова, господарська, бюджетна наукова підтримка навчального процесу, працевлаштування за фахом, заохочення навчатися та рейтинг кафедри), вміння управляти самим собою (особиста організованість, самодисципліна, знання техніки особистої роботи, емоційно-вольовий

потенціал, здатність формувати та реалізовувати свої життєві цілі, самоконтроль) [7].

Таким чином, за своїми професійними характеристиками, різноманітним і складністю функціональних обов'язків посада завідувача педагогічної кафедри є унікальною. Ефективність його діяльності забезпечується особистісним і професійним потенціалом як сукупність наявних можливостей, продуктивних сил та здібностей.

Ми дотримуємося думки, що особистісний потенціал очільників кафедри дошкільної педагогіки є природною індивідуальною здатністю, яка за певних умов проявляється в моральних вчинках, емоційних та вольових рішеннях з високим ступенем відповідальності. Професійний потенціал знаходить вияв у професійній компетентності, організаційних вміннях й управлінських якостях очільників. Звернення до педагогічної спадщини вітчизняних педагогів та науковців, освітян, надає можливість ґрунтовніше вивчити історичні закономірності становлення розвитку дошкільної педагогіки.

Висновки: Проведена робота не вичерпує усіх аспектів досліджуваної тематики. Перспективу подальшого науково-педагогічного та історико-педагогічного вивчення ми вбачаємо у дослідженні механізмів взаємодії завідувачів кафедр дошкільної освіти із науково-педагогічним складом колективу кафедр дошкільної освіти у контексті вимог до організаційної, педагогічної, наукової та дослідницької професійної управлінської діяльності.

Література:

1. Башкір, О.І. (2017). Науково-педагогічна діяльність кафедри педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України: історико-педагогічний аспект: монографія. Харків: Видавництво Іванченка І.С. 518.
2. Гнізділова, О. (2013). Грані науково-педагогічної діяльності академіка А.М.Богущ. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до: 31, V (47): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 112-121.
3. Золотухіна, С.Т. (Ред.). (2011). Роль кафедри в підготовці наукових кадрів. Матеріали науково-практичного семінару деканів і завідувачів кафедр. Харків.
4. Золотухіна, С.Т. (2015). Напрями роботи кафедри педагогіки: досвід і перспективи. Педагогіка та психологія. Харків. (50), 182-190.
5. Коркішко А.В. Деякі аспекти дослідження професійного іміджу викладача в науково-педагогічній літературі. Наука та освіта в дослідженнях молодих учених – 2020 р. / Відп. ред. Ю.Д. Бойчук; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2020. С. 157-159.
6. Улюкаєва І.Г. Історія дошкільної педагогіки: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2016. 424 с.
7. 50 років служіння освітянській справі: Короткий нарис історії факультету дошкільної освіти та практичної психології ДВНЗ «ДДПУ» / Автори-уклад.: Апат'єва О.П. та ін. Слов'янськ : Вид-во Б.І.Маторіна, 2015. 162 с.

References:

1. Bashkir, O.I. (2017). Naukovo-pedahohichna diialnist kafedry pedahohiky u vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: istoryko-pedahohichniy aspekt [Scientific-pedagogical activities of the department of pedagogy in higher pedagogical educational institutions

of Ukraine: historical-pedagogical aspect]: monohrafiia. Kharkiv: Ivanchenko I.S. Publishing House [in Ukrainian]

2. Hnizdilova, O. (2013). Hrani naukovo-pedahohichnoi dialnosti akademika A.M. Bohush [Facets of scientific-pedagogical activities of Academician A.M. Bohush]. Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody». Dodatok 1 do: 31, V(47): Tematychnyi vypusk «Vyscha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru», 112-121. Kyiv: Hnozys [in Ukrainian].

3. Zolotukhina, S.T. (2011). Rol' kafedry v pidhotovtsi naukovykh kadriv [The role of the department in the training of scientific personnel]. Materialy naukovo-praktychnoho seminaru dakaniv I zaviduvachiv kafedr [Proceedings of the scientific – practical seminar of deans and heads of departments] / (Ed.). Al. Prokopenko. Kharkiv, 359 [in Ukrainian].

4. Zolotukhina, S. T. (2015). Napryamy roboty kafedry pedahohiky: dosvid i perspektivvy [The directions of the Department of Pedagogy: experience and prospects]. Pedahohika ta psykholohiya – Pedagogy and psychology. Kharkiv. (50), 182-190 [in Ukrainian].

5. Korkishko, A.V. (2020). Deyaki aspekt doslidzhennia imidzhu vykladacha v naukovo-pedahohichnii literaturi. [Nauka ta osvita v doslidzhenniah molodych vchenych] / (Ed.). Y.D.Boychuk. Kharkiv, 151-159 [in Ukrainian].

6. Uliukaieva, I.H. (2016). Istoriia doshkilnoi pedahohiky: pidruchnyk [Histoty of preschool pedagogy: textbook]. Kyiv: Vydavnychui Dim «Slovo» [in Ukrainian].

7. 50 rokiv sluzhinnia osvitianskii spravi: Korotkyi narys istorii facultetu doshkilnoi osvity ta praktychnoi psykholohii DVNZ «DDPU» [50 years of services to education: a brief essay of history of the faculty of preschool pedagogy and practical psychology of SHEI «DSPU»]. Amatieva O.P. et al. (Eds.). Sloviansk: B.I.Matorin Publishing House [in Ukrainian].

УДК 37. 211.24

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-345-353](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-345-353)

Кан Олена Юрївна доктор філософії, викладач кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу й іноземних мов, Херсонський державний аграрно-економічний університет, вул. Стрітенська, 23, Херсон, 73006, тел.: (050) 968-21-24, e-mail: l-kan@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-3975-5385>

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. Стаття присвячена вивченню сучасного стану та аналізу подальших перспектив розвитку підготовки філологів у вищих закладах освіти України. В кінці минулого століття спостерігався значний спад інтересу до гуманітарної та філологічної освіти. Автором порівнюється підготовка філологів, яка існувала в минулому з сучасним станом розвитку галузі. В статті зауважено, що в 1850–1917 роках в університетах України при викладанні іноземних мов переважав так званий «традиційний» підхід, що передбачає використання перекладацьких та прямих методів. При цьому переважав перекладацький метод з його основними різновидами: граматико-перекладацьким та лексико-перекладацьким. В університетах сучасної України при викладанні іноземних мов поряд із традиційним підходом використовується й інноваційний, що охоплює багато методів, поміж яких ключовим є комунікативний. Цей метод надав поштовх до розвитку сучасних методик та технологій викладання, а саме: CLIL, метод *dogme*, лексичний метод тощо. Деякі сучасні методи та прийоми викладання й організації навчання іноземної мови беруть свої витоки в минулому (підхід *dogme*, метод занурення, CLIL тощо). Здійснений науковий пошук дозволяє акцентувати на доцільності широкого запровадження при вивченні іноземної мови в сучасних закладах вищої освіти мультидисциплінарності, яка використовувалася в 1850–1917 роках. Тоді перелік дисциплін, які вивчалися при опануванні мов, охоплював багато аспектів різних наук, що забезпечувало якісну підготовку майбутніх філологів. Нині викладання циклу дисциплін іноземними мовами є досить поширеним. Але, на жаль, імплементація однієї з провідних тенденцій досліджуваної доби – методики CLIL – в навчальний процес закладів вищої освіти України ускладнюється браком відповідних кадрів. У висновках автор виокремлює ретроспективний досвід підготовки студентів-філологів для подальшої імплементації у сучасний освітній процес.

Ключові слова: підготовка філологів, заклади вищої освіти, викладання іноземних мов, підходи, методи, принцип наступності.

Kan Olena Yuriivna PhD, a lecturer of the hospitality and tourism department, Kherson State Agrarian and Economics University, Stitenska St., 23, Kherson, 73006, tel.: (050) 968-21-24, e-mail: l-kan@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-3975-5385>

CURRENT STATE AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF TRAINING OF PHILOLOGISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Abstract. The article deals with the study of the current state and analysis of the further prospects of the development of philology experts training in higher educational institutions of Ukraine. At the beginning of the 21st century, these fields of study is getting more and more popular. The author compares the philology experts training of the past with the current state of development of the industry. The article points out that in 1850–1917 the so-called “traditional” approach prevailed in Ukrainian universities when teaching foreign languages, which involved the use of translation and direct methods. At the same time, there were some types of the translation method: grammar-translation and lexical-translation. In the universities of modern Ukraine, when teaching foreign languages, along with the traditional approach, an innovative one is used, which covers many methods, where the key one is communicative. This method gave impetus to the development of modern teaching methods and technologies, such as CLIL, dogme method, lexical method, etc. Some modern methods and techniques of teaching and organizing foreign language learning have their origins in the past (dogme approach, immersion method, CLIL, etc.). The scientific research allows us to emphasize the expediency of the widespread implementation of multidisciplinary in the study of a foreign language in modern institutions of higher education, which was used in 1850-1917. At that time, the list of disciplines studied covered many aspects of various sciences, which provided quality training for future philology experts training. Currently, teaching a series of disciplines in foreign languages is quite common. But, unfortunately, the implementation of one of the leading trends – the CLIL methodology – in the educational process of higher education institutions in Ukraine is complicated by the lack of relevant staff. In the conclusions, the author highlights the retrospective experience of preparing students of philology for further implementation in the modern educational process.

Keywords: philology experts training, higher educational establishments, foreign language teaching, approaches, methods, continuity principle.

Постановка проблеми. Нині на процес формування компетентного фахівця впливає глобалізація та інтернаціоналізація освіти, інформаційний простір, який постійно змінюється. Н. Скотна з цього приводу зауважує: «Розвиток глобалізаційних тенденцій у сфері освіти поряд з об’єктивною необхідністю підвищення конкурентоспроможності економіки і людського

потенціалу потребує удосконалення модернізації змісту, економічної та інституціональної організації освіти у напрямку відповідності світовим і європейським стандартам» [1, с. 89].

Приєднання України до єдиної Європейської зони вищої освіти, імплементація принципів Болонського процесу, а саме запровадження системи ступенів, академічних кваліфікацій, системи оцінювання, «формування європейської системи стандартів якості навчання та фахової підготовки», мобільність студентів на професорсько-викладацького складу є основними питаннями, які привертають увагу українських науковців [2, с. 40]. Одним із головних завдань вищої освіти, як зазначено в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), є забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми становлення та розвитку освіти в різні історичні періоди присвятили свої роботи вітчизняні й зарубіжні вчені: В. Алексеев, С. Балашов, В. Базилевич, Д. Богиня, О. Грішнова, О. Глузман, М. Долішній, С. Дорогунцов, Й. Завадський, О. Карпенко, В. Кузьменко, В. Куценко, О. Невмержицька, М. Пантюк, Т. Пантюк, Н. Скотна, Н. Слюсаренко, С. Струмилін, К. Суботіна, М. Чепіль, Т. Шульц, Б. Шелегеда, В. Щетинін та ін.

Історико-педагогічні аспекти філологічної освіти, зокрема класичної філології та словесності, містять праці, в яких проаналізовано діяльність університетів України впродовж ХІХ–ХХ століття (Н. Баленко, Г. Білавич, Л. Буніна, Л. Вовк, Л. Курило, М. Левківський, А. Павко, І. Прудченко, Н. Пузирьова, Т. Стоян, С. Черняк та ін.).

Важливе значення для дослідження окремих аспектів викладання іноземних мов в університетах України становлять роботи, присвячені ретроспективному аналізу організації діяльності закладів вищої освіти ХІХ – початку ХХ століття (Л. Березівська, Л. Вовк, Г. Додонова, Л. Зеленська, В. Іващенко, Г. Косінова, Л. Курило, І. Курляк, М. Левківський, О. Мартиненко, О. Микитюк, І. Мозгова, М. Носалевич, О. Осова, А. Павко, О. Пташний, Н. Пузирьова, Н. Сейко, О. Сипченко, Т. Стоян, О. Сухомлинська, Ю. Фесько, С. Черняк, М. Ярмаченко та ін.).

Метою статті є аналіз сучасного стану та перспектив розвитку підготовки філологів у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. В сучасній вищій освіті філологічна освіта набуває особливого значення. Філолог – це не тільки вчитель, а й редактор, журналіст, лінгвіст, перекладач, літературознавець тощо. Філологічні знання є невід’ємною частиною підготовки переважної більшості фахівців. Сьогодні філологічна освіта є бажаною кваліфікацією для багатьох роботодавців, тому що людина з такою освітою – це, як правило, обізнаний та компетентний

фахівець.

Проблеми сучасного стану і майбутнього вітчизняної філологічної освіти, яка зазнала значної еволюції протягом XIX–XX століть, є провідним напрямом наукового пошуку в системі гуманітарної підготовки, вимагають найретельнішого осмислення, спеціального розгляду і дослідження з боку педагогічної громадськості з метою подальшого вдосконалення змісту і структури філологічної освіти (багаторівнева, багатоступінчата) з урахуванням перспектив використання філологів у різних сферах.

В кінці минулого століття спостерігався значний спад інтересу до гуманітарної та філологічної освіти. Наразі на початку XXI століття інтерес до цих галузей освіти знову проявився. Роль філологічної освіти стала об'єктом багатьох досліджень, а значення філологічних знань набули актуальності не тільки для гуманітаріїв, але й для фахівців інших спеціальностей. Як правило, фахівці, які мають гуманітарну освіту, мають кращі навички спілкування, вміння говорити та виступати на публіці, письмово викладати свої думки та здатність до творчого мислення [4].

Згідно з даними HESA (Агенція статистики вищої освіти) у 2014–2015 навчальному році в переліку з 12 спеціальностей, фахівці з яких можуть легко отримати роботу, були 4 гуманітарні спеціальності, а саме: історія та філософія, мови, правознавство, освіта [5].

В сучасній педагогічній практиці можна виділити два основних підходи до навчання іноземних мов: традиційний та інноваційний. За умов традиційного підходу, як правило, використовують перекладацькі та прямі методи навчання. Перекладацькі методи поділяють на граматико-перекладацький та лексико-перекладацький (текстуально-перекладацький).

При інноваційному підході, безперечно, ключовим є комунікативний метод. Саме комунікативний метод надав поштовх до розвитку сучасних методик та технологій навчання, а саме: предметно-орієнтоване інтегроване навчання (CLIL), метод *dogme*, лексичний метод тощо.

Але склалася така практика навчання поступово, в попередні століття.

Так, 1850–1917 роки були насичені змінами та модифікаціями у підготовці філологів в університетах України. Цей час характеризується пошуком нових форм та методів навчання, численними трансформаціями, позитивними та негативними змінами у філологічній освіті.

У зазначений період підготовка майбутніх філологів здійснювалася в Київському імператорському університеті Св. Володимира, Харківському імператорському університеті, Новоросійському імператорському університеті, Чернівецькому університеті, Львівському університеті.

Навчання іноземних мов переважно відбувалось за допомогою формального методу, який полягав у засвоєнні мовного матеріалу шляхом перекладу та механічного заучування. Згодом формальний метод був замінений аналітичним. Основними формами організації навчання майбутніх філологів в університетах України у досліджуваній період були лекції та

практичні заняття. Провідними методами навчання, які використовували викладачі іноземних мов в університетах, були словесні, наочні та практичні (пояснення і тлумачення текстів з підручників і посібників, наявних в університетах; переклад студентами з однієї іноземної мови на іншу або з іноземної на російську (німецьку); читання іншомовних текстів з подальшим коментуванням іноземною або рідною мовою; виконання самостійних завдань, переважно реферативного характеру; самостійне виконання вправ з іноземних мов; заучування текстів іноземними мовами та тлумачення їх під час занять) [6, с. 83].

В сучасному освітньому процесі вишів такий підхід до викладання можна порівняти з методом *dogme*, який був винайдений С. Торнбери в 2009 році. Суть цього методу в тому, що на заняттях викладач не притримується певного підручника або програми, а використовує наявний навчальний матеріал [7]. Звісно, цей метод не використовувався в 1850–1917 роках, але схожість однозначно є. Хоча, як зазначає автор методу, він надихнувся цією ідеєю від датських режисерів, які створили фільм «*Dogme 95*», де пропагували створення фільмів без використання будь-яких технологій та зайвого монтажу [8].

Ще одним прикладом зв'язку між традиційними та інноваційними методами викладання іноземних мов є метод занурення. В класичних університетах другої половини XIX – початку XX століття провідними мовами для вивчення та викладання були так звані класичні мови (латинська та грецька). Вони вивчалися на всіх курсах та всіх філологічних спеціальностях. Особливістю було те, що вивчення цих мов не обмежувалося лише засвоєнням граматики або лексики, враховувався також країнознавчий компонент. Студенти не тільки читали та аналізували твори в оригіналі, а й були обізнані з історією, культурою, політичними подіями, які супроводжували життя автора та період написання твору.

Як бачимо, вивчення мови охоплювало багато аспектів мовознавства, країнознавства, історії та, що надзвичайно важливо, всі викладалися мовою оригіналу. Якщо порівнювати таку мовну мультидисциплінарність з сучасністю, то можна виокремити деякі спільні риси з методом занурення та методикою предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Остання заснована на методологічних принципах мовного занурення [9, с. 50–51]. Це підхід, при застосуванні якого, студенти вивчають предмети іноземною мовою, що забезпечує майбутніх фахівців знаннями, які необхідні при професійному спілкуванні, змушуючи їх використовувати мову в реальному середовищі, а не при вивченні абстрактних тем [9]. Нині методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) є однією з провідних при вивченні іноземних мов. Багато закладів вищої освіти впроваджують її в освітній процес, що надає студентам можливість опанувати фахову термінологію іноземною мовою, зануритися у відповідне фахове середовище. Проте в Україні однією з головних проблем впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) або білінгвального навчання є відсутність фахівців, які б мали дві базові вищі освіти – з фаху та іноземної мови [6, с. 88].

Важливе місце в системі підготовки майбутніх філологів у другій половині XIX – на початку XX століття займала наступність у навчанні між середньою та вищою ланками освіти. Відбувалося пристосування традиційних методів до вимог різної спрямованості навчання, обумовленої диверсифікацією навчальних закладів і зростанням їх кількості [10, с. 59].

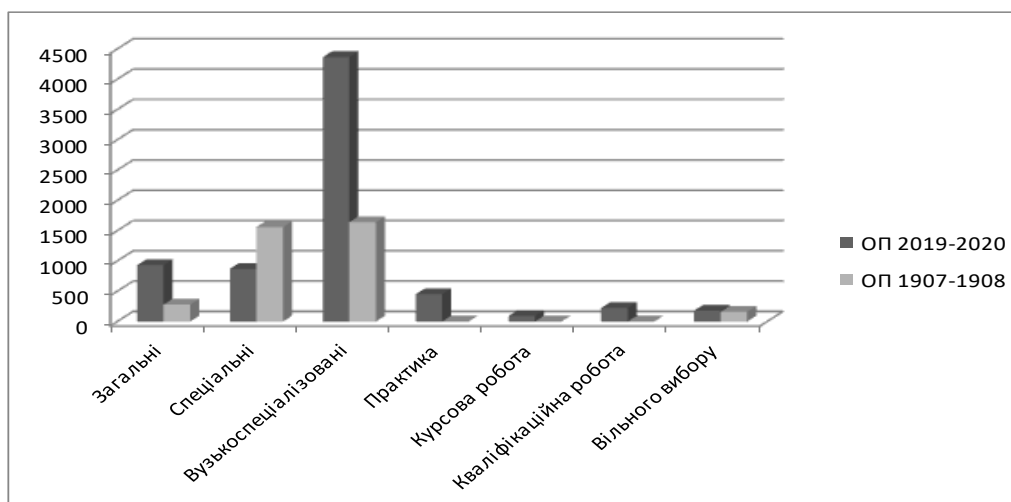
У 1850–1917 роках принцип наступності у навчанні було покладено в основу при вивченні словесних наук, що давало позитивний результат. Структурування навчальних курсів словесних дисциплін на історико-філологічних та філософських факультетах сприяло розвитку прийомів і методів навчання, особливо практичного спрямування. При викладанні літератур використовувався принцип історизму та порівняльно-історичний метод [11, с. 149].

Можна виокремити ряд проблем, які виникають у зв'язку з відсутністю або низьким рівнем наступності в освітньому процесі в Україні, як-от: 1) низка предметів дублюється при навчанні в школі та у закладі вищої освіти; 2) підготовка в молодшій, середній, старшій школі та у вишах не скоординована за єдиним принципом; вони мають різні структури, витоки та філософію навчання; 3) в закладах загальної середньої освіти не готують майбутніх студентів до їхньої спеціалізації у закладі вищої освіти (відсутність профільного навчання); 4) освітні програми та стандарти середньої освіти не впорядковані відповідно до вступних вимог деяких спеціальностей (наприклад: творчий конкурс); 5) в середній школі майже не використовуються методи та прийоми, які сприяють формуванню навичок самостійної роботи, самоорганізації, рефлексії, індивідуальній пошуковій діяльності, які є необхідними для ефективного навчання у закладі вищої освіти.

Порівняємо підготовку майбутніх філологів у досліджуваній період та в умовах сьогодення. Насамперед, як приклад, розглянемо навчальні плани для філологічних спеціальностей Херсонського державного університету.

Освітня програма «Філологія (германські мови та літератури)» має термін навчання 3 роки 10 місяців. Загальна кількість кредитів на весь обсяг навчання – 240 (7200 годин). Мови викладання, які використовуються в процесі підготовки філологів, – українська, англійська та друга іноземна мова (німецька, французька, іспанська або польська). Перелік компонентів освітньої програми містить обов'язкові та вибіркові компоненти. Кількість кредитів відведених на опанування обов'язкового компоненту – 154,5 (4635 год.), а вибіркового – 85,5 (2565 год.).

Порівняємо цю освітню програму та програму підготовки майбутніх філологів у 1907–1908 навчальному році. При цьому всі дисципліни освітньої програми нами поділено на загальні, спеціалізовані, вузькоспеціалізовані, а також включено курсові роботи, практики та захист кваліфікаційної роботи (рис. 1).



*Рис. 1. Питома вага навчальних дисциплін освітньої програми підготовки майбутніх філологів (2019–2020 та 1907–1908 н. р.)**

* Складено автором

Аналіз основних компонентів освітніх програм 2019–2020 та 1907–1908 навчальних років доводить, що сучасні освітні програми містять більше ніж у два рази більшу кількість годин, яка виділена на підготовку філологів. Також сучасні освітні програми включають кілька компонентів (практика та кваліфікаційна робота), яких немає в освітній програмі 1907–1908 навчального року. В минулому студенти-філологи наприкінці навчання склали іспити, але на підготовку або написання роботи годин не виділялося. Курсові роботи є компонентом обох програм, але сучасна освітня програма передбачає 3 кредити (90 год.) на їх виконання. Нині більше годин використовується на опанування студентами-філологами загальних та вузькоспеціалізованих дисциплін. Якщо порівняти кількість годин вузькоспеціалізованих предметів, то можна дійти висновку, що в 2019–2020 навчальному році на вивчення цих дисциплін передбачено 4365 годин за весь чотирьохрічний курс навчання (у три рази більше, ніж на початку ХХ ст.). Спеціальні дисципліни мають безпосереднє відношення до засвоєння студентами знань та отримання ними відповідної спеціальності, а їх викладання спрямовується на розширення та систематизацію знань, умінь та навичок майбутніх філологів. Поміж них можуть бути такі дисципліни: історія мов та літератур, порівняльні дисципліни, мистецтво та культура країн, мова яких вивчається, тощо. На початку ХХ століття ці дисципліни займали більше часу в освітній програмі, ніж зараз.

Висновки. Отже, аналіз історико-педагогічного досвіду підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України в 1850–1917 роках дозволив виокремити ретроспективний досвід підготовки студентів-філологів для подальшої імплементації у сучасний освітній процес, а саме:

- запровадження білінгвальної підготовки;
- наступність у навчанні між середньою та вищою ланками освіти;
- використання ефективних методів, спрямованих на занурення в мовне середовище;

- створення нових подвійних спеціальностей з неспорідненими спеціалізаціями;
- вдосконалення культурологічного компоненту освітніх програм та навичок міжкультурної комунікації студентів.

Перспективи подальших наукових досліджень зумовлені багатогранністю та актуальністю теми в сучасному освітньому просторі та можуть бути такими: пошук ефективних методів навчання філологічних дисциплін; вивчення змісту філологічної освіти та філологічних дисциплін, їх навчально-методичного забезпечення на різних історичних етапах; розвиток сучасної вищої філологічної освіти з урахуванням надбань минулого.

Література:

1. Скотна Н. Вища освіта в епоху глобалізації. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія. 2013. № 2. С. 88–91.
2. Карпенко О. Європейський вимір модернізації вищої педагогічної освіти України. Людинознавчі студії. Педагогіка. 2017. № 5. С. 39–47.
3. Про державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова Каб. Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896. Дата оновлення: 29.05.1996. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення 27.11.2021).
4. Humanities: Understand the classics for success in the modern world. URL: <https://www.studyinternational.com/news/humanities-understand-classics-success-modern-world/> (дата звернення: 27.11.2021).
5. Graduate jobs: top 12 degree subjects for getting a job. URL: <https://www.telegraph.co.uk/education/0/graduate-jobs-top-12-degree-subjects-getting-job/1-medicine-dentistry-a-predictable-number-one-margin-still-remarkable/> (дата звернення: 27.11.2021).
6. Кан О. Ю. Основні підходи до викладання мов: історія та сучасність. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Умань: Візаві, 2020. Вип. 3. С. 82–92.
7. Meddings L., Thornbury S. Teaching unplugged: Dogme in English language teaching. Surrey: Delta, 2009.
8. Thornbury S. A Dogma for EFL. IATEFL Issues. 2000. N 153 (2). P. 2-10. URL: <https://esol.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/informational-page/AdogmaforEFL.pdf> (дата звернення: 27.11.2021).
9. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006 / Commission Of The European Communities. Brussels, 2003. 29 p. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> (дата звернення 25.11.2020).
10. Краева Н. Метода академика Я. К. Грота в учебных пособиях по иностранным языкам конца XIX века. Труды института русского языка им. В. В. Виноградова. 2014. Т. 2. С. 56–77.
11. Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за время царствования имп. Александра III (2 марта 1881 г. по 20 октября 1894 г.). Санкт-Петербург, 1901. 524 с.

References:

1. Skotna, N. (2013). Vyshcha osvita v epokhu hlobalizatsii [The higher education in the era of globalisation]. *Visnyk Nationalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Filosopiia – The bulletin of the National Aviation University. Philosophy edition*, 2, 88-91 [in Ukrainian].
2. Karpenko, O. Ye. (2017). Yevropeyskyi vymir modernizatsii vischoii pedahohichnoi osvity Ukrainy [The European dimension of the modernization of higher pedagogical education of Ukraine]. *Liudynoznavchy studii. Pedahohika – Anthropological studies. Pedagogy*, 5, 39-47 [in Ukrainian].

3. Pro derzhavnu natsionalnu program "osvita" (ukraina XXI stolittia) [About state national program "Education" (Ukraine of the XXI century)]. The Cabinet of Ministry Decision from November 03 1993, № 896] (November 1993). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. Humanities: Understand the classics for success in the modern world. b. Retrieved from: <https://www.studyinternational.com/news/humanities-understand-classics-success-modern-world/> [in English].
5. Graduate jobs: top 12 degree subjects for getting a job. Retrieved from: <https://www.telegraph.co.uk/education/0/graduate-jobs-top-12-degree-subjects-getting-job/1-medicine-dentistry-predictable-number-one-margin-still-remarkable/> [in English].
6. Kan, O. Yu. (2020). Osnovni pidhody do vykladannia mov: istoriia ta suchasnist [Main approaches to language teaching: then and now]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho universytetu – The collection of scientific papers of Uman State University*, 3, 82-92 [In English].
7. Meddings, L., Thornbury, S. (2009). *Teaching unplugged: Dogme in English language teaching*. Surrey: Delta.
8. Thornbury, S. A (2000). Dogma for EFL. *IATEFL*, 153 (2), 2-10. Retrieved from: <https://esol.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/informational-page/AdogmaforEFL.pdf> [in English].
9. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006 / Commission Of The European Communities. Brussels (2003). Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> [in English].
10. Krayeva, N. (2014). Metoda akademika Ya. K. Grot'a v uchebnykh posobiyakh po inostrannym yazykam kontsa XIX veka [The methods of the academics Ya. K. Grot's in foreign language textbooks in the end of the XIX century]. *Trudy instituta ruskogo yazyka im. V. V. Vinogradova – The proceedings of the V.V. Vinogradov Institute of the Russian language*, 2, 56-77 [in Russian].
11. Obzor deyatelnosti vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshcheniia za vremena tsarstvovaniia Aleksandra III (2 marta 1881 g. Po 20 oktyabrya 1884 g.) [The review of the departments of the Ministry of education within Aleksandr III reign (March 2 1881 – October 20 1884)] (1901). Saint-Petersburg [In Russian].

УДК 378:37.032

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-354-363](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-354-363)

Касьянова Олена Миколаївна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки, Харківська медична академія післядипломної освіти, вул. Амосова, 58, м. Харків, 61176, тел.:(057) 711-35-56, <https://orcid.org/0000-0003-3165-5440>

Квасник Ольга Віталіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки, Харківська медична академія післядипломної освіти, м. Харків, вул. Амосова, 58, м. Харків, 61176, тел.:(057) 711-35-56, e-mail: kvasnykov@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-9911-7337>

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСНОВ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО РІВНЯ ДОКТОР ФІЛОСОФІЇ

Анотація. Розглянуто основні умови, створені для здобувачів освітньо-наукового рівня доктор філософії на теренах українського соціокультурного простору. Основним фактором позитивних зрушень у бік покращення умов освітнього процесу є роль органів управління, зокрема Міністерства освіти та науки України, Національного агентства із забезпечення якості освіти та інших, які інтенсивно працюють над створенням нормативно-правового сектору щодо впровадження інновацій, підтримки молодих вчених та їхніх досліджень.

Обґрунтовано основні вимоги від здобувачів як ініціаторів та учасників процесів стимулювання, створення, розвитку, застосування інновацій у контексті прогресивних трансформацій інформаційного простору.

Одними із основних особливостей впровадження основ інноваційної педагогіки до освітнього процесу є навчальний план та освітньо-професійна програма, індивідуальний план наукової роботи, порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти, де зазначено основні компетентності здобувачів. Зокрема на прикладі освітньо-професійних програм Харківської медичної академії післядипломної освіти розглянуто основні з них, що зазначають про потребу у синергії освіти і науки, у залученні освітнього процесу до формування і вдосконалення структури особистості здобувача, до розбудови інноваційних тенденцій сучасності. Отже, впровадження інноваційної педагогіки до освітньої програми здобувачів третього освітнього рівня доктора філософії Харківської академії післядипломної освіти є закономірним, виваженим і обґрунтованим.

Розкрито особливості впровадження основ інноваційної педагогіки до

освітнього процесу, зокрема майбутніх докторів філософії. Показано перспективи щодо модернізації освітньо-наукового простору з урахуванням результатів вивчення дисципліни інноваційна педагогіка.

Ключові слова: здобувачі освітньо-наукового рівня доктор філософії, інноваційна педагогіка, якість освіти, Харківська медична академія післядипломної освіти.

Kasyanova Olena Mykolaivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Philosophy and Language Training, Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education, Amosova St., 58, Kharkiv, 61176, tel.: (057) 711-35-56, <https://orcid.org/0000-0003-3165-5440>

Kvasnyk Olga Vitaliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Philosophy and Language Training, Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education, Kharkiv, st. Amosova, 58, Kharkiv, 61176, tel. : (057) 711-35-56, e-mail: kvasnykov@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-9911-7337>

PECULIARITIES OF INTRODUCTION OF FUNDAMENTALS OF INNOVATIVE PEDAGOGY INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC LEVEL STUDENTS DR. FILOSO

Abstract. The main conditions created for the candidates of educational and scientific level of Doctor of Philosophy in the Ukrainian socio-cultural space are considered. The main factor in the positive changes towards improving the educational process is the role of governing bodies, including the Ministry of Education and Science of Ukraine, the National Agency for Quality Assurance in Education and others working intensively to create a legal sector to innovate, support young scientists and research.

The basic requirements from applicants as initiators and participants of processes of stimulation, creation, development, application of innovations in the context of progressive transformations of information space are substantiated.

One of the main features of introducing the basics of innovative pedagogy in the educational process is the curriculum and educational-professional program, individual plan of scientific work, the order of preparation of graduates of PhD and PhD in higher education institutions, which indicate the main competencies of applicants. In particular, on the example of educational and professional programs of Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education, the main ones are considered, indicating the need for synergy of education and science, involvement in the educational process to form and improve the personality structure of the applicant, to develop innovative trends. Thus, the introduction of innovative pedagogy in the educational program of students of the third educational level of Doctor of Philosophy of the Kharkiv Academy of Postgraduate Education is natural, balanced and justified.

Features of introduction of bases of innovative pedagogics to educational process, in particular future doctors of philosophy are opened. Prospects for the modernization of educational and scientific space are shown, taking into account the results of studying the discipline of innovative pedagogy.

Keywords: educational and scientific level Doctor of Philosophy, Innovative Pedagogy, Quality of Education, Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education.

Постановка проблеми. Основним питанням для детального вивчення на сьогодні у галузі освіти є її якість. Безперечно, не можна визначити рівень ефективності навчального процесу без певних критеріїв, які були визначені і затвердженні на сьогодні двома провідними установами у сфері освіти: Міністерство освіти і науки, Національне агентство із питань забезпечення якості освіти. Серед критеріїв, що вказують на поєднання наукової діяльності, досліджень і навчання, можна визначити критерії 4 та 10 у контексті оцінювання якості освітньої програми [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У нормативно-правових актах законодавчого простору України, зокрема Закону України «Про інноваційну діяльність»; закону України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні»; Положення Міністерства освіти і науки України «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» зазначено коло дефініцій, що пов'язані передусім із інноваціями, їх розробкою, впровадженням, розповсюдженням, роллю вчених та здобувачів у цих процесах. Створено умови для прогресивних змін та розвитку інноваційних модернізацій у різних галузях знання, що вимагає формування готовності до розробки та впровадження інновацій, зокрема у контексті підготовки молодих учених, здобувачів освітнього рівня доктор філософії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання змісту терміну інновація та готовності до інноваційної діяльності останнім часом вивчали вітчизняні та зарубіжні вчені: щодо змісту поняття інновація (Л. Даниленко, І. Підласий, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Касьянова, тощо), історії дослідження та впровадження інновацій (І. Аносов, Л. Вовк, М. Кларін, О. Попова, підготовки педагогічних кадрів до впровадження нововведень до майбутньої інноваційної діяльності (І. Гавриш, І. Коновальчук, Л. Подимова, В. Сластьонін, С. Сисоєва та ін.).

Різноманітним аспектам професійної підготовки педагогічних кадрів до проєктування, створення інноваційних педагогічних технологій присвячено дослідження О. Андрусь, О. Гончарової, Т. Демиденко, Ю. Забіяко, Н. Івасів, Я. Мандрик, О. Павлика, В. Павленко, О. Поліщука, Т. Танько, Г. Троцько, Н. Мукан, О. Шапран та ін.

Досі малодослідженим є питання забезпечення освітнього процесу освітніми компонентами, що забезпечують готовність до інноваційної діяльності, передання досвіду та продовження життєвого циклу своєї розробки,

дослідження, інновації, залучення до наукової галузі світового та вітчизняного простору.

Мета статті. Мета нашого дослідження вивчити впровадження дисципліни інноваційна педагогіка до освітнього процесу здобувачів освітнього рівня доктор філософії Харківської медичної академії післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Необхідність забезпечувати ефективність освітнього процесу спонукає на виникнення потреби у готовності науковців до ситуацій невизначеності, до використання нових технологій та впровадження своїх інноваційних продуктів у життєдіяльність суспільства. В Україні створено нормативно-правові засади, що дають змогу діяти відповідно до норм функціонування, зокрема наукової галузі.

Один із основних законів «Закон України про інноваційну діяльність» декларує «створення умов для збереження, розвитку і використання вітчизняного науково-технічного та інноваційного потенціалу», а також вказує на нагальну потребу у «забезпеченні взаємодії науки, освіти, виробництва, фінансово-кредитної сфери у розвитку інноваційної діяльності», акцентує увагу на «інформаційному забезпеченні суб'єктів інноваційної діяльності; підготовці кадрів у сфері інноваційної діяльності» [2].

Серед основних пріоритетів інноваційності можна виділити нові знання, інноваційні освітні програми і проекти, інші інтелектуальні продукти, які істотно поліпшують якість освіти, результативність тощо. Науковий освітній рівень спонукає до безпосередньої участі у процесах пов'язаних із інноваціями. Отже, здобуття наукового освітнього рівня передбачає оволодіння загальними та спеціальними компетентностями, зокрема такими, що сприяють продуктивному створенню нових ідей та вирішенню комплексних проблем у галузі професійної або дослідницько-інноваційної діяльності, допомагають оволодіти змістом науково-педагогічної діяльності тощо. Такий перелік необхідних здатностей повинен бути забезпечений систематичним продуктивним інструментом для ефективної реалізації та впровадження. Безперечно треба враховувати певний комплекс умов для використання такого інструменту. Однією із основних умов є навчальний план та освітньо-професійна програма, де перелік навчальних дисциплін має обсяг 30-60 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (далі – ЄКТС). Ці важливі аспекти спонукають до формування здобувачем рівня доктор філософії «індивідуального навчального плану та індивідуального плану наукової роботи, які погоджуються з науковим керівником та затверджуються вченою радою закладу вищої освіти (наукової установи) протягом двох місяців із дня зарахування особи до аспірантури (ад'юнктури)»[3].

Наприклад, відповідно до ОПП підготовки доктор філософії в аспірантурі Харківської медичної академії післядипломної освіти з медичних наук за спеціальністю 228 педіатрія у спеціальних компетентностях (СК7, СК8, СК 9)

зазначено про потребу у синергії освіти і науки, у залученні освітнього процесу до формування і вдосконалення структури особистості здобувача. ОПП 222 - медицина констатує наявність потреби у поєднанні освітньої та наукової діяльності здобувачів освітнього рівня доктор філософії (наприклад вміння впроваджувати наукові досягнення в навчальний процес, використовувати сучасні інформаційні технології для оптимізації процесу навчання тощо) [7,8]. Відповідно до порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) саме індивідуальний план наукової роботи є обов'язковим до виконання здобувачем відповідного ступеня і використовується для оцінювання успішності запланованої наукової роботи, його створення та виважене змістовне наповнення допоможуть активізувати та спрямувати наукову діяльність здобувача, спрямувати її на створення інновацій, активізують процеси «самості» особистості, зокрема самостійну роботу, самоконтроль тощо [3]. Сформувати навички планування, прогнозування, готовність до створення, впровадження інновацій, готовність до сприйняття нових явищ прогресу, передавання досвіду, формування наукових шкіл покликана інноватика і суміжні науки та освітні дисципліни. Тому впровадження інноваційної педагогіки до освітньої програми здобувачів третього освітнього рівня доктора філософії Харківської академії післядипломної освіти є закономірним, виваженим і обґрунтованим.

Безперечно, система вищої освіти враховує інноваційність не лише у контексті симбіозу науки і освіти, але й під час напрацювання практично орієнтованих компетентностей. Наприклад враховуються тенденції сучасного прогресу у світовій науці, що забезпечує зміну усталених концепцій у контексті освітнього процесу, зокрема здобувачів третього освітнього рівня.

Затребуваність у популяризації інновацій підтверджується створенням низки положень, зокрема про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах), де зазначено про підтримку наукових досліджень, можливість «представити наукові досягнення з узагальненням проведених самостійно оригінальних досліджень із отриманими науковими результатами, які забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення» [3, п. 44], які можливо здійснити завдяки участі у грантах, «стартапах», при підтримці Міністерства освіти і науки завдяки конкурсам та преміям, державним іменним стипендіям, та Національного фонду досліджень, створеного для розбудови мережі підтримки наукової діяльності та співробітництва з міжнародними фондами, донорами, інвесторами та науковими організаціями. Докладна інформація про умови залучення здобувачів до участі у розбудові наукового простору України та представлення її у світових наукових колах міститься на сайті Міністерства науки і освіти України в окремому розділі доступному за посиланням <https://mon.gov.ua/ua/nauka/nauka/nacionalnij-fond-doslidzhen> [4].

Проте на сайті не йдеться про шляхи формування та розвитку готовності здобувачів - майбутніх докторів філософії до сприйняття та впровадження інноваційного когнітивного контенту, стимуляцію ними подальшого циклу інновацій (зокрема формування послідовників, передання досвіду наукової діяльності тощо). Інноваційна педагогіка передбачає здобуття компетентностей щодо «оприлюднення результатів, забезпечення умов для їх реалізації у системі освіти» та науки [5, с. 33–34].

Фонд національних досліджень покликаний впливати на ефективність наукової діяльності молодих вчених за рахунок надання різних видів підтримки (премії, стипендії, гранти, конференції, затвердження концепції державної політики розвитку дослідницької інфраструктури, долучення до пріоритетних Європейських консорціумів дослідницьких інфраструктур (ERIC), розбудова Європейської Хмари Відкритої Науки (EOSC) разом із країнами Європи тощо) [6, с. 21]. Проте в положенні не розкрито шляхи здійснення підготовки до інноваційної діяльності та розбудови освітнього простору для новаторів, тих хто творить науку та впроваджує її у соціокультурний простір. У контексті концепції безперервної освіти можемо говорити про необхідність оновлення компетентностей та потреби у циклічному підвищенні рівня взаємодії із інформаційним простором, тобто «тримати руку на пульсі» сучасного знання у своїй галузі та загальних світових новацій, бути обізнаним із інноваціями та вміти використати це знання у потрібний момент під час діяльності, адаптувати когнітивне особистісне поле до умов роботи тощо. У стратегічному плані розвитку також йдеться про державну підтримку щодо провадження інноваційної діяльності, зокрема українські інноватори отримують її на провадження інноваційної діяльності.[6, с. 25].

Завдяки стратегічному плану розвитку забезпечується можливість інтенсивного симбіозу освіти і наукової діяльності, зокрема у п. 6.2.1.5. у контексті створення та функціонування на базі закладів вищої освіти та наукових установ функціонування ланцюга: стартап школа - акселератор – інкубатор, а також у п. 6.3.1. йдеться про навчальні семінари, тренінгів що впливають на розвиток навичок здійснення інноваційної діяльності, у сфері менеджменту інноваційної діяльності, забезпечують підвищення кваліфікації фахівців інноваційної інфраструктури [6, с. 26]. Зате не приділено увагу набору освітніх компонент, які мають забезпечити готовність таких фахівців, а також дозволити формувати, розвивати, вдосконалювати зазначені навички.

З огляду на запит державної політики у контексті розбудови наукового сектору до нормативних дисциплін здобувачів третього освітнього рівня доктор філософії Харківської медичної академії післядипломної освіти було запроваджено дисципліну інноваційна педагогіка, яка покликана забезпечити та доповнити їхню структуру особистості затребуваними компетентностями, сформувати готовність до інноваційної діяльності, передбачену нормативно-правовим сектором. Серед основних цілей дисципліни на особливу увагу у

контексті викладених умов діяльності здобувачів третього освітнього рівня, а також підвищеної уваги до розбудови наукового сектору у тандемі із освітнім заслуговують такі: опанування уміннями проектування і реалізації авторських інноваційних ідей, узагальнення та творчого використання перспективного педагогічного досвіду; формування інноваційного педагогічного мислення, готовності до інноваційної педагогічної діяльності тощо.

Змістове наповнення інноваційної педагогіки забезпечує перспективи формування необхідних складових професійно-педагогічної діяльності молодого науковця. До Робочої програми дисципліни інноваційна педагогіка зокрема увійшли такі теми: Сучасні доміанти розвитку вищої та післядипломної медичної освіти, Управління інноваційною професійно-педагогічною діяльністю, Моделювання інноваційних технологій, Інноваційні технології у вищій медичній освіті тощо. Під час опанування модулями дисципліни здобувачі мають змогу втілити власне бачення інноваційних продуктів, представити розробки, дотичні до професійної спрямованості власного наукового дослідження, передбачити траєкторію розвитку та стадії життєвого циклу інновації та інше. Дисципліна має практико-професійну орієнтованість, що забезпечується передусім комплексом завдань для самостійної роботи за умови включеності викладача через систему консультацій із застосуванням інформаційних технологій та сучасних інформаційних засобів, зокрема щодо підтримки зворотнього зв'язку, наприклад спеціальних мережесервісів, спеціалізованих пошукових систем, месенджерів, соціальних мереж тощо. Здобувачі мали змогу спроєктувати власні розробки через призму специфіки наукового дослідження, практично апробувати за рахунок доповідей та представлення результатів роботи, зокрема й в аудиторії під час практик. Зокрема запропоновано організувати та провести тренінг, взяти участь у розігруванні ролей, стати учасниками педагогічного квесту, спробувати свої сили у командному інтенсиві та інше. Здобувачі активно розвивають компетентності, що пов'язані з інноваційною складовою, новітнім знанням, прогнозуванням діяльності з урахуванням вектору технічного та інформаційного прогресу, що доводять передусім результати рубіжного контролю, показуючи покращення результатів. Інноваційна педагогіка у контексті підготовки здобувачів третього освітнього рівня доктор філософії, окрім зміни показників компетентнісного характеру та інтенсивного сплетіння освітніх та наукових реалій у контексті загальної палітри умов, безперечно, впливає на світоглядну та ціннісну компоненти структури особистості, дозволяє охоплювати широкий часовий спектр за рахунок безперервності трансляції досвіду, наголошуючи на особистісних його проявах. Розуміння значущості трансформацій у соціокультурних парадигмальних контекстах дійсності допомагає здобувачам змінити ставлення до власної діяльності та досліджень, додає прагнення продовжити цикл життя винаходів через призму множинності трансляцій власного досвіду та тих методологічних основ, що брали участь у його

формуванні. Створюється прогресивна канва для вдосконалення професіоналізму та конкурентоздатності завдяки особливому рівнобічному трикутнику (рис.1).



Рис. 1. Прогресивна площина для вдосконалення професіоналізму та конкурентоздатності здобувачів

Треба враховувати певні відхилення, що будуть уповільнювати освітній процес, проте переваги запровадження цієї дисципліни, а також створені комфортні для цього умови, високий запит стейкхолдерів та здобувачів на гарантовані результати, що забезпечуються змістом дисципліни та освітнього процесу, звертають увагу на потенціал від функціонування інноваційної педагогіки у структурі навчальної програми, самого освітнього рівня та педагогічної думки в цілому.

Висновки. Система сучасного законодавства спрямована на політику синергетичного злиття освітньої та наукової галузей, що допоможе сформувати готовність до множинності перспектив, новітнього знання та інноваційності як однієї з важливих складових конкурентоспроможності та професіоналізму фахівця на будь-якому етапі функціонування у соціокультурному та інформаційному просторі. Така інтенсивна підтримка відповідних заporук сталого розвитку у контексті освітнього процесу та наукових досліджень стає підґрунтям для фундаментальної підготовки здобувачів освітнього-наукового рівня доктор філософії. За умови впровадження освітніх компонентів, що забезпечують удосконалення особистості професіонала, до освітніх програм зазначеного рівня, стратегічного розвитку держави у напрямі забезпечення всебічної підтримки молодим науковцям та дослідникам, авторам інновацій у різних галузях, співпраці із стейкхолдерами та закордонними організаціями, зокрема які надають фінансову підтримку, роботодавцями виступають, освітніми установами тощо, закономірною є потреба у фундаментальному

вимірі основ структури підготовки здобувача вказаного вище рівня та формуванні його готовності до різних рівнів інноваційної діяльності, багатоманіття її складових, яка може бути задоволена за рахунок впровадження дисципліни інноваційна педагогіка у розряд нормативних компонент освітньої програми.

Серед перспектив вивчення особливостей впровадження інноваційної педагогіки до освітніх програм другого освітнього рівня магістр, дослідження результатів впливу її вивчення на особистість здобувачів освітньо-наукового рівня доктор філософії та на професіоналізм учасників освітнього процесу, авторів інновацій, учасників розбудови наукової думки України, на реалізацію стратегічних планів взаємодії міжрегіонального та міждержавного рівня.

Література:

1. Рекомендації щодо застосування критерії оцінювання якості освітньої програми // Затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року: ТОВ «Український освітянський видавничий центр «Оріон»». – К. – 2020. – С. 66
2. Закон України «Про інноваційну діяльність» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 36. – Ст. 266. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/40-15>
3. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» № 283 від 03.04.2019 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>
4. Міністерство освіти і науки України. Фонд національних досліджень. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/nauka/nauka/nacionalnij-fond-doslidzhen>
5. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : Монографія / Л. М. Ващенко. – К. : Видавниче об'єднання «Тираж». – 2005. – С. 380
6. Стратегічний план діяльності міністерства освіти і науки України до 2024 року від 19.12.2019 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/01/strat_plan_mon_2024.pdf
7. Освітньо-наукова програма підготовки докторів філософії в аспірантурі Харківської медичної академії післядипломної освіти з медичних наук за спеціальністю 222 – Медицина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1MydGJkTM8cX5SGgt6CuUEmfA5tMhK3RI/view>
8. Освітньо-наукова програма підготовки докторів філософії в аспірантурі Харківської медичної академії післядипломної освіти з медичних наук за спеціальністю 228 – Педіатрія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/1JxULj_f9JVLxRiE0x3AHwF6RSh0KsUn1/view
9. Касьянова О. М. Теоретико-методологічні основи інноваційної педагогіки / О. М. Касьянова, О. В. Квасник // Навчально-методичний посібник для самостійної роботи здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії з навчальної дисципліни «Інноваційна педагогіка» (змістовний модуль 1 частина 1). – Харків : ХМАПО. – 2021. – С. 38

References:

1. *Rekomendacii shhodo zastosuvannja kriterii ocinjuvannja yakosti osvithno'i programi [Recommendations for the application of criteria for assessing the quality of the educational program].* (2020). TOV «Ukrain'skij osvithjans'kij vidavnichij centr «Orion»». – K. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukraïni «Pro innovacijnu dijál'nist'» [The Law “On Innovation”]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/40-15> [in Ukrainian]
3. Postanova Kabinetu ministriv Ukraïni «Pro zatverdzhennja Porjadku pidgotovki zdobuvachiv vishhoï osviti stupenja doktora filosofii ta doktora nauk u vishhiih navchal'nih zakladah (naukovih ustanovah)» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Procedure for training graduates of the degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in higher educational institutions (scientific institutions)"]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
4. *Ministerstvo osviti i nauki Ukraïni. Fond nacional'nih doslidzhen'.* [Ministry of Education and Science of Ukraine. National Research Foundation]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/nauka/nauka/nacionalnij-fond-doslidzhen> [in Ukrainian].
5. Vashhenko, L. M. (2005). *Upravlinnja innovacijnimi procesami v zagál'nij serednij osviti* [Management of innovation processes in general secondary education in the region]. K. : Vidavniche ob'ednannja «Tirazh» [in Ukrainian].
6. *Strategichnij plan dijál'nosti ministerstva osviti i nauki Ukraïni do 2024 roku vid 19.12.2019* [Strategic plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2024]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/01/strat_plan_mon_2024.pdf [in Ukrainian].
7. *Osvitn'o-naukova programa pidgotovki doktoriv filosofii v aspiranturi Harkivs'koï medichnoï akademii pisljadiplomnoï osviti z medichnih nauk za special'nistju 222 – Medicina* [Educational and scientific program of training doctors of philosophy in graduate school of Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education in Medical Sciences, specialty 222 - Medicine]. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1MydGJkTM8cX5SGgt6CuUEmfA5tMHK3RI/view> [in Ukrainian].
8. *Osvitn'o-naukova programa pidgotovki doktoriv filosofii v aspiranturi Harkivs'koï medichnoï akademii pisljadiplomnoï osviti z medichnih nauk za special'nistju 228 – Pediatrija* [Educational and scientific program of training doctors of philosophy in graduate school of Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education in Medical Sciences, specialty 228]. – Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1JxULj_f9JVLxRiE0x3AHwF6RSh0KsUn1/view [in Ukrainian].
9. Kas'janova, O. M. (2021). *Teoretiko-metodologichni osnovi innovacijnoï pedagogiki* [Theoretical and methodological foundations of innovative pedagogy]. Harkiv : HMAPO [in Ukrainian].

УДК 373.3/.5.016:5]:004

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-364-374](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-364-374)

Качмар Олександра Василівна доктор філософських наук, професор, кандидат педагогічних наук, викладач мистецьких дисциплін, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти педагогічного факультету, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, 76000, тел. (0342) 57-00-10, e-mail: kfmptr@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-2002-4603>

Барило Світлана Богданівна доцент, кандидат педагогічних наук, кафедра фахових методик і технологій початкової освіти педагогічного факультету, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (0342) 57-00-10, e-mail: kfmptr@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-7052-9442>

Добровольська Руфіна Олегівна асистент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти факультету дошкільної та початкової освіти імені Валентини Волошиної, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, Вінниця, 21001, e-mail: Rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-1414-8861>

СУТНІСТЬ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. Навколишній світ змінюється навіть не щороку і не щомісяця. Він щодня стає іншим, розвивається, йде вперед. Слідом за ним розвиваються усі галузі, і в тому числі освітня. Вона найперша реагує на будь-які зміни, адже саме від неї залежить якість розвитку суспільства. Освіта має враховувати усі вимоги суспільства, аби забезпечити його стабільне функціонування та розвиток. За останні кілька десятиліть суттєво змінилися стандарти освіти. Якщо раніше вони були орієнтовані на отримання та засвоєння знань, то тепер здобувачів освіти вчать навчатися протягом усього життя, уміти змінювати вектори розвитку та інтегрувати будь-які знання у практичну діяльність. Саме тому широкої популярності набули інтерактивні технології та технології доповненої реальності. Зі стрімкими змінами в науці та техніці змінюється й людство. Останнє покоління, яке вчені називають поколінням Z, не просто живе у світі інформації, воно в ньому народилося. Таким дітям часом складно розмежувати реальний світ та віртуальний. А відтак, і сприймання інформації у них відрізняється від традиційного засвоєння. Дослідження психологів, соціологів та педагогів показали, що найкраще покоління «зетів» сприймає інформацію блоками. Крім того, вона має бути візуалізована, систематизована

та упорядкована. Тоді їм легше побудувати логічні зв'язки між різними навчальними дисциплінами та предметами. Технології доповненої реальності цілком відповідають вимогам нових стандартів освіти, оскільки вони дозволяють розвивати дослідницькі уміння, зорову, образну та логічну пам'ять, уяву, фантазію, формують навички дистанційного навчання, роботи в парах та групах тощо. Технології доповненої реальності охоплюють чи не усі сфери суспільства. І це дає змогу таким чином формувати навчальний матеріал, щоб він створював цілісну картину уявлень дитини про оточуючий світ. До таких технологій відносяться інтерактивні підручники та посібники, додатки з технологіями доповненої реальності, освітні платформи та ресурси, що також використовують доповнену реальність.

Отже, широкі можливості застосування технологій доповненої реальності дають підстави стверджувати, що їх використання в початковій школі є ефективним та необхідним.

Ключові слова: доповнена реальність, інтеграція, візуалізація, інноваційні технології

Kachmar Oleksandra Vasylivna Doctor of philosophical sciences, professor, candidate of pedagogical sciences, teacher of art disciplines, associate professor Department of Professional Methods and Techniques of Primary Education Faculty of Pedagogy Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, St. Bandery St., 1, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (0342) 57-00-10, e-mail: kfmpo@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-2002-4603>

Barylo Svitlana Bohdanivna Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Professional Methods and Techniques of Primary Education Faculty of Pedagogy Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, St. Bandery St., 1, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (0342) 57-00-10, e-mail: kfmpo@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-7052-9442>

Dobrovolska Rufina Olehivna Assistant of the Department of Art Disciplines of Preschool and Primary Education, PhD, Department of Art Disciplines of Preschool and Primary Education Faculty of Preschool and Primary Education named after V. Voloshyna, Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University, Ostroh St., 32, Vinnytsia, 21001, tel.: (093) 891-65-17, e-mail: Rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-1414-8861>

ESSENCE AND INNOVATIVE POTENTIAL OF THE USE OF ENGAGED REALITY IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The world around us does not change every year or every month. He becomes different every day, develops, moves forward. It is followed by all industries, including education. It is the first to react to any changes, because it

depends on the quality of society. Education must take into account all the requirements of society to ensure its stable functioning and development. Education standards have changed significantly over the last few decades. If before they were focused on acquiring and mastering knowledge, now students are taught to learn throughout life, be able to change the vectors of development and integrate any knowledge into practice. That is why interactive technologies and augmented reality technologies have become widely popular. With the rapid changes in science and technology, humanity is changing. The last generation, which scientists call Generation Z, does not just live in the world of information, it was born in it. It is sometimes difficult for such children to distinguish between the real world and the virtual world. Consequently, their perception of information differs from traditional assimilation. Research by psychologists, sociologists and educators has shown that the best generation of "zets" perceive information in blocks. In addition, it must be visualized, systematized and organized. Then it is easier for them to build logical connections between different disciplines and subjects. Augmented reality technologies fully meet the requirements of new educational standards, as they allow to develop research skills, visual, figurative and logical memory, imagination, fantasy, form distance learning skills, work in pairs and groups and more. Augmented reality technologies cover almost all spheres of society. And this makes it possible to form educational material in such a way that it creates a holistic picture of the child's ideas about the world around him. Such technologies include interactive textbooks and manuals, applications with augmented reality technologies, educational platforms and resources that also use augmented reality. Thus, the wide range of possibilities for the application of augmented reality technologies gives grounds to assert that their use in primary school is effective and necessary.

Keywords: augmented reality, integration, visualization, innovative technologies

Постановка проблеми. Сучасний світ надміру цифровізований та диджиталізований. Проте це не його недолік, а вимога часу та результат технічного прогресу. Величезна кількість гаджетів суттєво полегшує життя не лише домогосподарок чи тих, хто працює дистанційно, а й тих, хто навчається.

Перелік послуг, які можна отримати чи виконати дистанційно, за допомогою мережі Інтернет та гаджетів, чималий: від сплати за товар до замовлення квитків та віртуальних подорожей. І щороку цей перелік збільшується. Технології стрімко розвиваються і поширюються світом, охоплюючи щоразу більшу кількість галузей. Освітня галузь входить у першу десятку, оскільки саме від неї залежить не тільки подальший розвиток, а й ефективне функціонування суспільства з урахуванням усіх вимог часу.

Зокрема, Нова українська школа працює за новими стандартами, які передбачають широке застосування різноманітних гаджетів, у тому числі й смартфонів, та використання освітніх платформ та систем. Проте варто зазначити, що звичайний інтерактив, яким послуговувалися вчителі ще

буквально кілька років тому, уже не «спрацьовує» або принаймні не має того ефекту, який потрібен. Скажімо, сервіс Learning Apps пропонує широкий спектр різноманітних вправ. Однак вчителі-практики помітили цікаву тенденцію: чим молодші учні, яким пропонується використання цього сервісу, тим менше їх цікавить виконання завдань такого роду.

Відтак, перед освітою нині постає ряд завдань: створити комфортні умови для здобувачів освіти, аби вони мали можливість не просто отримувати знання, а й інтегрувати їх у практичну діяльність та застосовувати на практиці. Традиційні методи та прийоми не спрацьовують. Отже, вкрай необхідно подавати інформацію поколінню «Зет» (або як їх ще називають digitalnative) так, щоб отримати якнайсильніший ефект.

Відомо, що найбільшу частку інформації людина сприймає зором (навіть попри поділ на різні типи сприймання: кінестетики, візуали, аудіали, дискрети). Тому саме візуалізація (разом з інтерактивом) здатна не просто зацікавити учнів, а й утримати їхню увагу, захопити процесом, сприяти кращому розумінню та запам'ятовуванню. Проблема доповненої реальності, її використання у початковій школі, є актуальною та важливою сьогодні, оскільки саме початкова школа дає підґрунтя для подальшої освіти (базової, профільної, професійної).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження останніх років засвідчують, що технології візуалізації та доповненої реальності відвойовують все більше місця у галузі освіти. Проте, попри широкий інтерес теоретиків та практиків до цієї теми, вона є малодослідженою, зокрема, що стосується початкової школи. В умовах пандемії COVID-19 та зважаючи на карантинні обмеження, викликані цим, освітяни (і не тільки вони) змушені використовувати дистанційні форми роботи.

Відтак, навчальний матеріал повинен бути доступним, зрозумілим, наочним. Серед вітчизняних дослідників цієї теми досліджують можливості доповненої реальності, їх впровадження у освітні тренди Мельник І. [1], Житеньова Н. [2], Гончарова Н. [3], Корнієнко І. [4], Сороко Н. [5] та інші.

Питання впровадження технології доповненої реальності досліджували також зарубіжні науковці: Ю. Єчкало [6], Д. Мізелл, Т. Кауделл, В. Ткачук [7] тощо. Ця технологія застосовується майже в усіх сферах діяльності суспільства (інженерія, архітектура, бізнес-проекти, ІТ тощо), а тому цікавить і педагогів, оскільки дає широкі можливості для використання і як дидактичного матеріалу, і як цілком самодостатньої системи знань.

Мета статті. Основною метою статті є аналіз сутності та інноваційності технології доповненої реальності, її впровадження в навчальний процес початкової школи, а також визначення можливості та особливості її застосування в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Сучасне покоління визначається вченими як покоління Z (або «цифрові діти»). Вони народилися в епоху глобальної мережі та панування гаджетів, без яких вони не уявляють свого існування.

Якщо попередні покоління (навіть і те, що передує «зетам») розділяли й розділяють навколишній світ на матеріальний та цифровий, то для «зетів» такого поділу не існує. Їх світ всуціль віртуальний, невіддільний від оточуючого. Ці діти не просто легко орієнтуються у цифровому світі, вони в ньому існують. Це відповідно спричинює особливості сприймання ними інформації. Аби розуміння й відтворення такими дітьми інформації було успішним, вона має подаватися блоками, причому бажано інтерактивними. Інакше її просто обійдуть увагою.

Саме тому базовим принципом Нової української школи є інтеграція, що передбачає поєднання знань з різних наук з метою глибокого розуміння картини світу. Ключові компетентності НУШ (Нова українська школа) враховують і те, що здобувачі освіти вмітимуть не тільки отримувати знання, а й впроваджувати їх у своїй діяльності протягом життя, вмітимуть навчатися та адаптуватися в соціумі.

Разом зі змінами в стандартах освіти для початкової школи змінилися й підручники, посібники, робочі зошити та інші дидактичні матеріали. Переважна більшість із них містить інтерактивний компонент. Зокрема, підручник для 2 класу «Я досліджую світ» (Волощенко О., Козак О., Остапенко Г.) містить в своїй структурі QR-коди, за якими можна переглянути відео до певної теми, відвідати віртуальну екскурсію, переглянути відеорозповідь або дізнатися додаткову інформацію. Підручник з української мови (Большакова І., Пристінська М.) містить посилання на електронну платформу (<http://interactive.ranok.com.ua>), де розміщені онлайн уроки та курси з усіх тем предмету. Підручник з англійської мови (Карпюк О.) також містить посилання на ресурс, де можна використовувати аудіосупровід для цього підручника (<https://lib.imzo.gov.ua>). Підручник з мистецтва (Масол Л., Гайдамака О., Колотило О.) пропонує за посиланнями прослухати музичні твори або руханки.

Таким чином, підручники початкової школи суттєво відрізняються від тих, якими користується старша школа, адже книги для молодших школярів орієнтовані на комплексне сприймання інформації.

Технологія доповненої реальності є складником галузі штучного інтелекту. Префікс smart(англ. – розумний) уже давно увійшов у щоденний побут і молодшого, і старшого покоління. Смартфони, смарт-дошки, смарт-годинники і навіть смарт-будинки ще років сто-двісті існували лише на сторінках фантастичних романів, а сьогодні стали повсякденною реальністю. Згадаймо хоча б Р. Бредбері та його «451 за Фаренгейтом», у якому він детально описав технології плазмових телевізорів (відео-стіни в будинку головного героя), бездротових навушників та електронних пристроїв (типу сучасних айпадів).

Доповнена реальність швидко набирає обертів у освітній галузі. І це не лише «оживлення» літературних творів, а й віртуальні лабораторії, STEM-проекти й дослідження, подорожі тощо.

Звернімо увагу на STEM-освіту, якій зараз приділяють не менше уваги, ніж доповненій реальності. Поєднання базових понять і принципів науки, техніки, інженерії та математики дає можливість учням не лише якісно сприймати інформацію, а й формує науковий світогляд. STEM-проекти наразі впроваджують і в дошкільній освіті, хоча й у спрощеній формі (створення лепбуків, інтерактивних плакатів, карт тощо).

Завдання учителя початкової школи – дати базові знання, навички, без яких неможлива подальша освіта. Та часом це важко зробити, адже утримати увагу дітей на уроці складно. Тоді на допомогу й приходить візуалізація та доповнена реальність. Якщо згрупувати технології доповненої реальності, то можна визначити такі основні напрями:

- підручники або книги з доповненою реальністю (QR-коди, активні посилання тощо);
- кубики з доповненою реальністю (з їх допомогою можна вивчати звуки та слова – для дітей з особливими потребами або першокласників);
- навчальні посібники з доповненою реальністю (аудіосупровід, відеоуроки тощо);
- 3D розмальовки;
- додатки з доповненою реальністю.

У багатьох школах України використовують смарт-дошки. Проте вони розраховані на учнів середньої та старшої школи, оскільки працювати з ними складувато для молодших школярів. Саме тому доволі зручними та ефективними є технології доповненої реальності. У поєднанні зі STEMтехнологіями вони допомагають дітям поступово перейти від ігрової діяльності до безпосередньо процесу навчання.

Розглянемо детально можливості використання технологій доповненої реальності на конкретних прикладах. При вивченні теми «Тварини» (природнича галузь) запропоновано створити STEM-проект «Динозаври». Проект розрахований на декілька місяців, охоплює діяльність кількох класів та всіх навчальних дисциплін.

На уроках української мови учні мали скласти розповіді (казки, віршики тощо) про динозаврів з використанням інтерактивних презентацій, складених учителем. Практична мета цього завдання – збагачення словникового запасу учнів, розвиток комунікативних та читацьких умінь (адже для створення розповіді вони були змушені шукати додаткову інформацію), розвиток творчих здібностей (не лише складання творів, а й акторське подання – виразне читання, театралізація). Як результат такої роботи – створення мультимедійного збірника учнівської творчості (з можливістю подальшого використання для інших класів).

На уроках математики учні повинні обчислити приблизний розмір динозаврів, а також – вирахувати дату їх існування. Це дає можливість усвідомити наскільки відрізнялися тварини сьогодення та давнини.

Результатом цієї роботи можуть бути узагальнювальні порівняльні таблиці, створені самими учнями.

На уроках ЯДС (Я досліджую світ) діти можуть створити паперові (пластилінові, глиняні, з тіста або леґо-фігурки) динозаврів, спочатку переглянувши візуалізовані образи з книг. Зокрема, книги видавництва «Talantbooks» (серія IExplore) пропонують дітям «запросити» у реальний світ доісторичних тварин, динозаврів, комах та морських істот. Візуалізовані образи не тільки постають перед учнями в 3D-моделях, які можна покрутити, рухати ними, а й видають звуки, створюючи ефект повної присутності. Тварин можна збільшувати, зробити з ними фото або відео з подальшим збереженням.

На уроках англійської мови учням пропонують створити й записати відео англійською мовою (про динозаврів). Крім того, вони добирають слова (тематичну лексику), які могли б стосуватися динозаврів (колір, розмір, дії тощо). Завдання спрямовані на вивчення лексики, засвоєння граматичних норм, умінь формулювати думки англійською. Як результат цієї діяльності – створення мультимедійного диску з роботами учнів.

На уроках інформатики діти створюють малюнки динозаврів, анімують їх, розвиваючи вміння програмування та роботи з цифровими додатками.

Отже, бачимо, що можливості використання технологій доповненої реальності необмежені.

У сучасній освіті є достатньо програм та додатків з доповненою реальністю, проте розраховані вони переважно на учнів старших класів (навчальний матеріал з фізики, хімії, географії). Відтак, для учнів початкової школи використовуються лише деякі технології. Тому цей напрям потребує не тільки всебічного аналізу, а й подальшого розвитку.

Враховуючи те, що вищезазначені додатки розраховані на дітей старшого віку, їх необхідно адаптувати для молодших школярів. При цьому обов'язково звертаючи увагу на те, що й самі додатки стрімко розвиваються. І те, що ще вчора зацікавлювало дітей, завтра цілком можливо буде їм абсолютно байдужим. Психологи вважають, що дітям нових поколінь властиве «кліпове мислення», тобто, вони сприймають інформацію невеликими блоками. Проте такі блоки є дуже насиченими, бо апелюють одночасно до різних органів сприйняття. Скажімо, при вивченні теми «Територія» проста розповідь або звичайна мапа навряд чи зацікавить дітей, навіть якщо вона буде деталізована й матиме якісь вже відомі дітям об'єкти. А от якщо їм показати додаток GoogleEarth, яке дає можливість побачити будь-яку точку земної кулі настільки детально, наскільки на даний момент це можливо, то це захопить їх. Робота з цим додатком розвиває не тільки увагу дітей, а й уявлення про розміри, географічне положення (міста, селища, річки тощо), відстань, координати та інше. Додаток може показувати об'єкти у форматі 2D або 3D. Знайти на мапі можна не тільки визначні місця, пам'ятники, храми та інше, а й знайомі вулиці, майданчики, будь-які місця, що вже відомі дитині.

Приблизно такі ж функції має інтерактивний глобус (наприклад, Intboard

Globus Orboot). За допомогою програмового забезпечення встановленого на девайсі (телефон, планшет) можна розглядати різні куточки світу, дізнатися цікаві факти про місцевість, ландшафт, природу або тваринний чи рослинний світ певного регіону. Додаток до глобусу містить доповнену реальність, яка в інтерактивному форматі дає дитині знання, задіюючи при цьому її слух, зір, увагу, активну пам'ять, уяву та логічне й образне мислення.

Дуже цікавим є також додаток StarWalk 2 Ads від Google, який демонструє мапу зоряного неба, подає відомості про астрономічні тіла, сузір'я, планети, супутники, галактики. Він не адаптований для використання в школі, проте має великий потенціал. Адже з його допомогою можна дізнатися інформацію про будь-яке небесне тіло, його розташування в режимі реального часу. Крім того, можна відслідковувати об'єкти не лише в просторі, а й у часі. Атлас зоряного неба містить окрім планет ще й туманності, скупчення, метеорні потоки та інші не менш цікаві об'єкти у форматі 3D моделей.

Уже кілька років поспіль в Україні проводиться так званий «Інженерний тиждень» для здобувачів освіти будь-якого віку. Це заходи проєкту, розраховані на формування технічної, інженерної освіти. Протягом тижня (хоча він триває більше за часовим проміжком) учні поглиблюють знання з різних галузей науки та техніки, дізнаються про великих винахідників та їх винаходи, а головне – самостійно вирішують інженерно-технічні завдання, створюючи певні об'єкти, моделі, пристрої чи іграшки.

На жаль, більша частина віртуальних лабораторій (з фізики, хімії, географії, математики, історії, біології тощо) створені для старшої школи (<https://www.golabz.eu>). Відтак, молодшим школярам ця інформація буде занадто складною для опанування та розуміння. Проте частина завдань Інженерного тижня передбачає й участь найменших здобувачів освіти. Зокрема, у попередні роки учні 1-4 класів створювали вежі з паличок та досліджували їх витривалість, вивчали властивості снігу та льоду (їх вигляд, вплив на них інших речовин), створювали ланцюжок з паперу, вимірювали його довжину тощо.

Робота учнів початкових класів з такими завданнями готує їх до більш глибокого вивчення природничих та математичних дисциплін, оскільки у спрощеному, доступному вигляді дає початкові уявлення про фізичні та хімічні процеси, роботу пристроїв та механізмів.

Дослідження якості освіти PISA показало, що українські підлітки мають проблеми й труднощі із застосуванням отриманих знань на практиці. Дослідники вважають, що причина такого явища у тому, що після закінчення початкової школи учні стрімко втрачають інтерес до науки, адже не бачать можливостей застосування знань та навичок у повсякденному житті.

Тому робота вчителів початкової школи має бути спрямована на те, аби виховати стійкий інтерес до процесу навчання, якомога ширше охопити різні галузі науки, техніки, мистецтва за допомогою інтеграції та постійного застосування візуалізації та інтерактивних технологій.

Використовувати доповнену реальність можна не тільки при вивченні природничих чи математичних наук, а й гуманітарних. Проте знову ж таки, найбільш широкі можливості доступні для старшої школи. А початкова школа обмежується тим, що пропонують підручники та дидактичні посібники.

С. Паламар зазначає: «Розвиваючи в учнів початкової школи навички навчання протягом життя, важливо сформувавши інтерес до книжок, навчити відчувати пре-красне, що закладено в художньому слові. Глибина сприйняття твору залежить не тільки від розвитку критичного мислення та естетичного чуття, пов'язаного з відчуттям краси, розумінням цінностей, що акумулюються в художньому образі, а й від емоційного інтелекту. Тому розвиткові діалогової взаємодії з творами мистецтва значною мірою сприятиме застосування технології доповненої реальності, що викликає своєю візуалізацією передовсім емоційний резонанс і сприяє активізації творчої уяви» [8].

Вивчення англійської мови за допомогою доповненої реальності сприяє кращому засвоєнню матеріалу, допомагає відпрацювати мовні та мовленнєві навички. Зокрема, посібники з доповненою реальністю подають до кожної теми відео (це може бути навчальне відео або просто мультфільм, де персонажі розмовляють англійською). Це сприяє збагаченню лексичного запасу дитини. Персонажі промовляють (або співають) слова, формуючи при цьому фонетичні та орфоепічні навички учнів. Ігрова форма здатна тримати увагу дітей довше, аніж звичайний урок (у вигляді пояснень чи лекцій). На етапі закріплення матеріалу дитина повторює слова, фрази, речення, виконує прості завдання чи сама створює такі. Тим самим візуалізований навчальний матеріал засвоюється на достатньому та високому рівнях.

Інформатична освітня галузь знайомить учнів початкової школи з графічними редакторами, комп'ютерними пристроями, учить створювати малюнки та виконувати нескладні дії з ними. Як додаткові теми пропонується використання графічних редакторів онлайн, а також за допомогою смартфонів. Отже, інформатика як навчальний предмет має найширші можливості для використання технологій доповненої реальності, оскільки будь-який гаджет тим чи іншим чином пов'язаний з пристроями (гаджетами, девайсами) та роботою з ними.

Скажімо, цікавим є проєкт з програмування «Нова школа від Minecraft», де діти створювали власну школу на базі однойменної гри. Тривимірний модель школи з відповідною анімацією – це також різновид технологій доповненої реальності. Розрахований проєкт був на учнів 6-8 класів, проте як один варіантів може бути корисний та цікавий також і учням молодшої школи.

Оскільки Нова українська школа передбачає інтеграцію навчальних предметів та дисциплін, то технології доповненої реальності якнайкраще сприяють реалізації цього принципу.

Підручники або книги з технологією доповненої реальності містять посилання на відео (що відтворюється або на певній платформі, або на ресурсі

YouTube), інтерактивні ілюстрації, аудіозаписи, анімацію чи навіть гру (за певним тематичним сюжетом). Цей контент розроблений відповідно до стандартів початкової освіти, він враховує вікові та психофізіологічні особливості дітей молодшого віку, спрямований не лише на розвиток логіки, конкретного та абстрактного мислення, а й уяви, фантазії та творчих здібностей.

Таким чином, технології доповненої реальності дозволяють вивчати навколишній світ у тісному взаємозв'язку між його частинами (різні галузі). Розвиток мультимедійного контенту для підручників молодшої школи йде у напрямку 4D моделювання (тобто об'ємні моделі з анімацією).

Висновки. Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що технології доповненої реальності мають потужний освітній та виховний потенціал. Її використання в навчально-виховному процесі сприятиме кращому розумінню, засвоєнню, а в подальшому – і застосуванню отриманих знань. Сучасний світ є таким, що вимагає від людини вміння постійно навчатися, бути гнучким до змін у технічному прогресі. За прогнозами соціологів, у найближчі десятиліття велика кількість традиційних професій зникне. Натомість з'явиться перелік інших, які вимагатимуть кардинально нових знань і навичок, адже вони поєднуюватимуть інформацію та знання з різних, часом протилежних чи несумісних дисциплін.

Відтак, основною задачею освітян є підготувати дитину до життя в такому суспільстві, допомогти їй адаптуватися та скоординувати вектор її особистого розвитку.

Візуалізація початкового матеріалу та освітнього процесу в цілому суттєво підвищує не лише рівень знань, а й мотивацію до навчання, привчатиме учнів працювати самостійно, в команді, дистанційно. Звісно, це вимагатиме переорієнтації вчителів на трохи інший спосіб подання інформації, а також потребуватиме достатньо глибокої та ґрунтовної підготовки до уроків.

Таким чином, можна спрогнозувати вектори розвитку технологій доповненої реальності для наступних досліджень:

- вивчення та застосування зарубіжного досвіду використання технологій доповненої реальності;
- інтеграція традиційних методів навчання з інтерактивними технологіями;
- STEM-освіта в контексті технологій доповненої реальності.

Література:

1. Мельник І. Доповнена та віртуальна реальність як ресурс навчальної діяльності студентів. *Інформаційні технології та комп'ютерне моделювання*: матеріали статей Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Івано-Франківськ, 14-19 травня 2018 року). Івано-Франківськ: п. Голіней О.М., 2018. С. 61-64.

2. Житеньова Н. Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 170–178.

3. Гончарова Н. Технологія доповненої реальності в підручниках нового покоління. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. № 22. С. 46-56.

4. Korniienko I. O. Augmented reality tools in education. *Visnyk National Defence Unuversity of Ukraine*. 2020. Vol.57.4. P. 52-58.

5. Soroko N. The augmented reality functions to support the STEAM education at general education institutions. *Physical and Mathematical Education*. 2021. Issue 3(29). P. 24-30. doi:10.31110/2413-1571-2021-029-3-004

6. Проектування програмних засобів доповненої реальності навчального призначення / О. В. Сироватський, С. О. Семеріков, Є. О. Модлю, Ю. В. Єчкало, С. О. Зелінська. *Computer Science & Software Engineering* : proceedings of the 1st Student Workshop (CS&SE@SW 2018), Kryvyi Rih, Ukraine, November 30, 2018. P. 193–225.

7. Доповнена реальність як засіб реалізації дистанційного навчання в умовах карантину / В. В. Ткачук, Ю. В. Єчкало, А. С. Тарадуда, І. П. Стеблівець. *Освітній дискурс*. 2020. Вип. 22. С. 43-53.

8. Паламар С., Нежива Л. Методична модель застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2020. №34. С. 6-13.

References:

1. Melnyk, I. Yu., Nefodova, H. D., & Zadyrei, N. M. (2018). Dopovнена ta virtualna realnist yak resurs navchalnoi diialnosti studentiv [Augmented and virtual reality as a resource for students' learning activities]. *Informatsiini tekhnolohii ta kompiuterne modeliuвання - Information technology and computer modeling* : materials of articles of the International scientific-practical conference (Ivano-Frankivsk, May 14-19, 2018). Ivano-Frankivsk: Mr. Goliney OM, 61-64. [in Ukrainian].

2. Zhytienova, N. V. (2016). Tekhnolohii vizualizatsii v suchasnykh osvitynikh trendakh. *Vidkryte osvitynie e-seredovyshe suchasnoho universytetu*, (2), 144-157. [in Ukrainian].

3. Honcharova, N. (2019). Tekhnolohiia dopovненоi realnosti v pidruchnykakh novoho pokolinnia [Augmented reality technology in new generation textbooks]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka - Problems of the modern textbook*, (22), 46-56. [in Ukrainian].

4. Korniienko, I. O. (2020). Augmented reality tools in education. *Visnyk National Defence Unuversity of Ukraine*, 57.4, 52-58.

5. Soroko, N. (2021). The augmented reality functions to support the STEAM education at general education institutions. *Physical and Mathematical Education*, 3(29), 24-30. doi:10.31110/2413-1571-2021-029-3-004

6. Syrovatskyi O. V., et al. (2018). Proektuvannya prohramnykh zasobiv dopovненоi realnosti navchalnoho pryznachennia [Design of augmented reality software for educational purposes]. *Computer Science & Software Engineering* : proceedings of the 1st Student Workshop (CS&SE@SW 2018), Kryvyi Rih, Ukraine, November 30, 193–225. [in Ukrainian].

7. Tkachuk, V. V., Yechkalo, Yu. V., Taraduda, A. S., & Steblivets, I. P. (2020). Dopovнена realnist yak zasib realizatsii dystantsiinoho navchannia v umovakh karantynu [Augmented reality as a means of implementing distance learning in quarantine]. *Educational discourse*, 22, 43-53. [in Ukrainian].

8. Palamar, S. P., & Nezhyva, L. L. (2020). Metodychna model zastosuvannia dopovненоi realnosti na urokakh chytannia v pochatkovii shkoli [Methodical model of augmented reality application in reading lessons in primary school]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika - Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 34(2), 6-13. [in Ukrainian].

УДК 378.018.46:33

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-375-385](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-375-385)

Кінах Неля Володимирівна кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43001, e-mail: nelyakinax@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9025-6514>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті визначено дефініцію «педагогічні умови» стосовно процесу формування професійно-педагогічного підприємництва педагога. У визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов, що сприяють формуванню підприємницьких якостей, дослідники акцентують увагу на необхідності врахування таких індивідуально-особистісних особливостей суб'єктів освітніх процесів, як: цілеспрямованість, організованість, мислення, пам'ять, мотиваційно-вольова сфера тощо. У дослідженні звертаємо увагу на те, що прагматична концепція підприємництва розглядає діяльність педагогів у сфері освіти не стільки як певний егоїстичний прояв прагнення до особистого збагачення, скільки як суспільно корисну і суспільно значиму працю. У сучасних педагогів є потреба в суспільному визнанні їхньої діяльності та її результатів, до того ж у процесі підготовки до такої діяльності є сенс мотивувати досягнення високих позитивних оцінок своєї діяльності з боку суспільства. На підставі аналізу наукових праць, вивчення педагогічної практики сучасних закладів післядипломної педагогічної освіти, результатів опитування педагогічних працівників, керівників закладів освіти, а також власного педагогічного досвіду визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя в системі неперервної освіти. Виходячи з цих міркувань, нами обґрунтовано необхідність: забезпечення інтеграції підприємницького змісту в освітній процес підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти; посилення практичної спрямованості процесу професійної підготовки, який ґрунтується на принципах варіативності та взаємозв'язку традиційних та інтерактивних методів, форм (формальної, неформальної та інформальної) освіти в ході підвищення кваліфікації учителів у системі післядипломної педагогічної освіти; реалізації програми спецкурсу «Формування підприємливості та ініціативності особистості» для педагогів закладів загальної середньої освіти. Визначено, що подальшої наукової розробки потребує педагогічна технологія формування професійно-педагогічного підприємництва учителів в системі неперервної освіти.

Ключові слова: педагогічні умови, професійний розвиток, підприємництво, професійно-педагогічне підприємництво, неперервна освіта.

Kinakh Nelia Volodymyrivna Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Vinnichenko St., 31, Lutsk, 43001, e-mail: nelyakinax@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9025-6514>

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ENTREPRENEURSHIP OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Abstract. The article defines the definition of "pedagogical conditions" in relation to the process of formation of professional and pedagogical entrepreneurship of a teacher. In defining and substantiating the pedagogical conditions that promote the formation of entrepreneurial qualities, researchers emphasize the need to take into account such individual and personal characteristics of subjects of educational processes as: purposefulness, organization, thinking, memory, motivational and volitional sphere, etc. The study draws attention to the fact that the pragmatic concept of entrepreneurship considers the activities of teachers in education not so much as a selfish manifestation of the desire for personal enrichment, but as socially useful and socially significant work. Modern educators have a need for public recognition of their activities and their results, in addition, in the process of preparation for such activities it makes sense to motivate the achievement of high positive evaluations of their activities by society. Based on the analysis of scientific works, study of pedagogical practice of modern institutions of postgraduate pedagogical education, survey results of teachers, heads of educational institutions, as well as their own pedagogical experience, pedagogical conditions for professional and pedagogical entrepreneurship of teachers in continuing education are determined and substantiated. Based on these considerations, we substantiated the need to: ensure the integration of entrepreneurial content in the educational process of teacher training in the system of postgraduate pedagogical education; strengthening the practical orientation of the training process, which is based on the principles of variability and interconnection of traditional and interactive methods, forms (formal, non-formal and informal) education in the course of teacher training in the system of postgraduate pedagogical education; implementation of the special course program "Formation of entrepreneurship and initiative of the individual" for teachers of general secondary education. It is determined that the pedagogical technology of formation of professional-pedagogical entrepreneurship of teachers in the system of continuous education needs further scientific development.

Keywords: pedagogical conditions, professional development, entrepreneurship, professional-pedagogical entrepreneurship, continuing education.

Постановка проблеми. Трансформаційні зміни, які сьогодні відбуваються в освіті, активізують питання конкурентоспроможності педагога на ринку праці. Успішне вирішення цієї проблеми пов'язане з удосконаленням підготовки педагогів, їх професійної майстерності, культури. Фахівець у галузі освіти зобов'язаний здійснювати безперервну самоосвіту впродовж життя, набувати умінь, навиків оволодіння новітніми освітніми, інформаційними, комунікаційними технологіями; бути неповторною, яскравою особистістю та прагнути до втілення в собі людського ідеалу, що є однією з необхідних умов його успішної діяльності.

Нині неперервна освіта набуває неабиякого значення і користується все більшою популярністю. Зростає попит на подальше навчання, стажування, перепідготовку, отримання нової спеціальності після закінчення закладу вищої освіти, вдосконалення професійної компетентності тощо. Такий процес має бути зорієнтований, у першу чергу, на потреби особистості. Система післядипломної освіти має досить потужний потенціал щодо забезпечення та стимулювання неперервного особистісного й професійного розвитку педагогів, у тому числі в процесі курсової перепідготовки педагогічних кадрів. Однією з ключових умов успішності цієї системи є неперервне професійне самовдосконалення вчителів, спрямоване на постійний розвиток здібностей, набутої компетентності, поповнення практичного досвіду відповідно до змін, які відбуваються в суспільстві, забезпечення швидкої адаптації до нових вимог, що суттєво впливає на рівень їхньої педагогічної майстерності. Сучасна українська школа має бути зорієнтована на підготовку молоді з розвиненими здібностями і навичками імплементації особистісних професійно значущих якостей і схильностей для здійснення підприємницької функції. Для того, щоб педагог міг виховувати підприємливих, активних, соціально-адаптованих, відповідальних здобувачів освіти, він сам має бути наділеним цими якостями, володіти широким спектром знань, умінь і навичок у галузі підприємницької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка педагогічних кадрів для системи вищої, післядипломної та загальної середньої освіти традиційно привертає увагу широкого кола науковців (Я. Болюбаш, А. Бойко, Н. Волкова, С. Гончаренко, О. Джеджула, І. Зязюн, Т. Іванова, І. Козубовська, В. Кравець, А. Кузьмінський, Г. Мешко, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, В. Поліщук, Н. Слюсаренко, О. Сорока, А. Степанюк, Т. Сущенко, І. Трубавіна, М. Фіцула, В. Чайка та ін.). Проблему розвитку підприємництва в Україні і світі та підприємницької компетентності суб'єктів освітнього процесу досліджують у таких тематичних напрямках: теорія та історія підприємництва в Україні і світі (Л.Єршова, Т. Лазанська, С. Прищепа, О. Романовський, Дж. Стонер, Р. Умеров, І. Цигилик, Й. Шумпетерта ін.); розвиток особистісних якостей

підприємця, зокрема формування підприємницької компетентності (Н. Акаєва, Л.Базиль, Г. Матукова, В.Орлов, Н. Побірченко, О. Проценко та ін.); викладання у закладах освіти підприємницької діяльності (Д. Айстраханов, З. Варналій, О. Климко, В. Колот, С. Мочерний та ін.). Проблема розвитку складових підприємництва досліджувалася зарубіжними (Дж. Мак-Клеланд, Р. Брокхауз, Р. Кійосаки, Дж.Флемінг, Р. Мітчел та ін.) та вітчизняними вченими (Л. Карамушка, О. Креденцер, С. Максименко, Ю. Пачковський та ін.). У зарубіжній науковій літературі і педагогічній практиці вивчення проблем розвитку підприємництва має досить тривалу історію. Масштабного розвитку явище підприємництва набуло з початку ХХ ст. На основі аналізу праць П. Друкера, А. Маршалла, Д. Рікардо, Ф. Хайека, Й. Шумпетера та ін. визначено характерні ознаки цього явища – ініціативність і самостійність, інноваційність і творчість, систематичність (регулярність, професійність, постійність) і ризикованість, юридична і соціальна відповідальність, цільове спрямування на одержання прибутку.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов формування професійно-педагогічного підприємництва як складової професійного вдосконалення педагога в системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Процес удосконалення системи професійної підготовки вчителів утверджує нові підходи до організації неперервної освіти, стимулює використання інноваційних технологій, оновлення форм, методів, засобів навчання. Задля забезпечення цілеспрямованості й системності означеного процесу у педагогічній теорії і практиці використовують поняття «педагогічні умови». Ефективність формування професійно-педагогічного підприємництва як складової професійного вдосконалення педагога також залежить від спеціально створених у закладах післядипломної освіти педагогічних умов.

У словнику-довіднику з професійної педагогіки педагогічні умови ототожнюються з обставинами, за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [10]. Стосовно предмета нашого дослідження педагогічні умови визначаються як неподільна системна єдність заходів педагогічного процесу, що забезпечують ефективне досягнення учителями необхідного рівня сформованості підприємницької компетентності. Н. Іпполітова та Н. Стерехова, розглядають педагогічні умови як сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти педагогічної системи, сприяють її ефективному функціонуванню та розвитку [2].

В. Ворона визначає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на рішення поставлених завдань, реалізація яких розвиває і спонукає інтерес до професійної діяльності вчителя [1].

О. Пехота під педагогічними умовами розуміє категорію, що визначається

як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, котрі об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [7].

Л. Усанова презентує педагогічні умови як взаємозалежну сукупність заходів у педагогічному процесі, що забезпечує максимальний розвиток особистості [11].

Дослідники переважно розуміють під педагогічними умовами такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення ефективності або реалізації певних інновацій. У педагогічних дослідженнях найбільше використовуються такі визначення педагогічних умов: система певних форм, методів, матеріальних чинників, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети; комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу й особисті параметри всіх його учасників [5]; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [6].

У визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов, що сприяють формуванню підприємницьких якостей, дослідники акцентують увагу на необхідності врахування таких індивідуально-особистісних особливостей суб'єктів освітніх процесів, як: цілеспрямованість, організованість, мислення, пам'ять, мотиваційно-вольова сфера тощо. На думку Р. Кійосакі люди, які не мають досвіду і беруться за організацію власного бізнесу, часом відчують безпорадність і розгубленість, тому що звикли виконувати чужі розпорядження [3]. Навіть якщо така людина вирізняється викличним працелюбством, але не має досвіду в постановці цілей, плануванні своїх дій, вмінні визначати пріоритети і розпоряджатись своїм часом, а також визначати послідовність необхідних дій, то їй важко буде розраховувати на успіх у підприємстві. Ці навички так само важливі, як і вміння користуватися чековою книжкою, складати бізнес-плани й аналізувати фінансову звітність.

Підтримуємо погляди О. Романовського, що при визначенні стратегічних векторів та цільових настанов в освіті одним з ключових аспектів є набуття підприємницьких якостей педагогів. Саме підприємницький світогляд, відповідні підприємницькі типи поведінки та навички важливо розвивати в системі професійного розвитку вчителів, незалежно від того проявляють чи не проявляють вони здатність до підприємницької діяльності. «Підприємницька освіта, – зазначає науковець, – виховує здатність бути лідером, навчає і прищеплює ділові навички та якості, навчає способам, як правильно обирати та раціонально застосовувати технологічні інструменти для прийняття особистого та ділового рішення; формує вміння професійно спілкуватися в ролі слухача та доповідача на громадських і ділових зустрічах» [8].

Успішність професійного розвитку педагогів сьогодні та їх здатність до підприємницької діяльності залежить від їхньої активності, зацікавленості,

творчості, ступеня їхньої самостійності у прагненні й бажанні отримати високий рівень професійної кваліфікації.

З-поміж завдань підприємницької освіти, вчені актуалізують проблему формування економічного світогляду, усвідомлення необхідності завдань щодо збереження ресурсів, виховання шанобливого ставлення до будь-якого виду праці та трудової діяльності взагалі; вироблення вмінь творчо оперувати даними з усіх функціональних аспектів бізнесу та підприємництва, потрібних для прийняття поміркованих управлінських рішень [9]. Звертаємо увагу на те, що прагматична концепція підприємництва розглядає діяльність педагогів у сфері освіти не стільки як певний егоїстичний прояв прагнення до особистого збагачення, скільки як суспільно корисну і суспільно значиму працю. У сучасних педагогів є потреба в суспільному визнанні їхньої діяльності та її результатів, до того ж у процесі підготовки до такої діяльності є сенс мотивувати досягнення високих позитивних оцінок своєї діяльності з боку суспільства. Потрібно зазначити, що така потреба зумовлена не стільки формою альтруїзму і людинолюбства, скільки конфліктом інтересів педагогів на ринку освітніх послуг, конкуренцією між ними, який приводить до необхідності порівняння дій конкурентів і виявлення кращих. Переможцями у конкурентній боротьбі стають лише ті педагоги, які довели наявність у них конкурентних переваг.

Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що для ефективного формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя в системі неперервної освіти необхідно створити педагогічні умови, які сприятимуть покращенню результатів професійної підготовки педагогів та забезпечуватимуть вдосконалення освітнього процесу в цілому.

Завданням інститутів післядипломної педагогічної освіти є відкрити для вчителя можливість бачення його власних перспектив і формування тих якостей, які забезпечать йому досягнення життєвого і професійного успіху [4]. Важливими в контексті дослідницького пошуку є наукові твердження щодо значення індивідуальної науково-дослідницької роботи вчителя стосовно формування педагогічного підприємства, що дають змогу інтегрувати професійний розвиток педагогів зі здійсненням ділової та творчої співпраці з комерційними структурами у сфері освіти; реалізації активної взаємодії комерційних структур із закладами освіти, що відкриває додаткові можливості для використання матеріальних і соціальних умов здійснення глибокої і різнобічної підготовки до підприємницької діяльності; застосування системного підходу до розробки програм спільної діяльності, що дає змогу підвищити науково-методичну обґрунтованість і результативність підготовки; забезпечення гнучкості та варіативності системи підготовки, яка відкриває простір для педагогічного пошуку, інновацій та саморозвитку, оперативного оновлення знань і соціального досвіду молоді.

До числа складових професійно-педагогічного підприємства вчителя відносимо:

- здатність до інноваційного мислення, уміння генерувати перспективні ідеї, перетворюючи їх у нові освітні технології з метою досягнення цілей та отримання прибутку;
- уміння здійснювати пошук нових ринкових можливостей для освітнього бізнесу;
- здатність працювати швидше та більше за межами запропонованих вимог і в умовах невизначеності;
- здатність оперативно оцінювати економічні й соціальні умови здійснення підприємницької діяльності;
- здатність розробляти бізнес-плани створення і розвитку нових освітніх організацій, напрямів діяльності, освітніх продуктів;
- здатність до прийняття рішень, готовність прийняти на себе відповідальність за наслідки рішень;
- здатність формулювати мету, перемикатися на альтернативну стратегію досягнення мети;
- розуміння суті проблеми і вміння знаходити новаторське вирішення проблеми у стандартних і нестандартних ситуаціях;
- уміння налагоджувати зв'язки, домовлятися, здійснювати комунікації з різними партнерами, укладати ефективні угоди;
- уміння контролювати використання ресурсів, забезпечувати оптимальний розподіл ресурсів між операціями і проектами;
- уміння створювати ділові та робочі мережі з різних учасників;
- здатність звертати на себе увагу;
- готовність ризикувати, вміння керувати ризиком;
- готовність до особистого і професійного саморозвитку;
- здатність до критичної оцінки особистих переваг і недоліків.

Представлений перелік складових професійно-педагогічного підприємництва вчителя уможливорює конкретизацію педагогічних умов спрямованих на накопичення практичного досвіду підприємницької діяльності.

Виходячи з цих міркувань, нами обґрунтовано необхідність:

- забезпечення інтеграції підприємницького змісту в освітній процес підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти;
- посилення практичної спрямованості процесу професійної підготовки, який ґрунтується на принципах варіативності та взаємозв'язку традиційних та інтерактивних методів, форм (формальної, неформальної та інформальної) освіти в ході підвищення кваліфікації учителів у системі післядипломної педагогічної освіти;
- реалізації програми спецкурсу «Формування підприємливості та ініціативності особистості» для педагогів закладів загальної середньої освіти.

Сучасна освітня реформа ґрунтується на інтегрованому підході – наближенні змісту освіти до цілісного сприйняття здобувачем освіти нової інформації. З урахуванням вищезазначеного однією з педагогічних умов нами було визначено інтеграцію підприємницького змісту в освітній процес

підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Педагогічна умова, яка визначає складники індивідуальної освітньої траєкторії професійного зростання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти, що поєднує формальну, неформальну й інформальну форму дає можливість реалізувати навчання впродовж життя, що передбачає не тільки підвищення рівня професійного розвитку у ході курсів підвищення кваліфікації, а й організацію неперервної самоосвітньої діяльності з урахуванням індивідуальних професійних цілей, потреб, мотивів, інтересів педагога, а також мети і завдань освітньої політики. Таке поєднання видів освіти як процес і результат спрямоване на формування готовності вчителів до підприємництва, комплексних умінь, що стимулює практичне застосування знань у здійсненні професійної діяльності та виконанні професійних завдань.

Розробка та реалізація програми спецкурсу «Формування підприємливості та ініціативності особистості» для слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти також розглядається нами як педагогічна умова. Метою спецкурсу є систематизація, розширення та поглиблення комплексу знань про підприємство як важливий чинник ринкової економіки, особливості його функціонування в Україні; формування умінь і навичок щодо організації та здійснення підприємницької діяльності в освіті, передачі набутого досвіду школярам; розвиток підприємницьких здатностей та якостей; виховання підприємницької культури. Внаслідок вивчення спецкурсу вчителі набудуть знання щодо: теоретичних аспектів формування підприємницьких налаштувань, що включають позитивне ставлення до підприємництва, усвідомлення соціальної відповідальності за результати підприємницької діяльності, внутрішню мотивацію до підприємництва та підготовки школярів до підприємницької практики; формування системних знань про основи підприємницької діяльності та методичні знання щодо навчання учнів підприємству; базових вмінь і навичок раціональної організації та здійснення підприємницької практики; формування підприємницьких якостей особистості. У результаті опрацювання спецкурсу вчителі повинні знати про: сутність, організаційно-правові форми та види підприємницької діяльності; умови та принципи здійснення підприємницької практики; специфіку малого підприємництва; технологію створення власного бізнесу в Україні; економічні засади функціонування освітнього підприємства; маркетингову складову підприємницької діяльності; суть та структуру бізнес-планів; підприємницьку культуру та етику підприємця. Діяльнісний компонент при в процесі реалізації даної педагогічної умови має включати сформовану здатність до аналізу, відбору релевантної інформації, сформовані проектні, організаторські, управлінські та комунікаційні уміння і навички педагогів. В аспекті особистісно-рефлексивного розвитку продуктом навчальної діяльності будуть такі сформовані якості, як підприємливість, ініціативність, здатність ризикувати, приймати самостійні управлінські та організаційні рішення, сформованість

умінь самоаналізу, об'єктивної самооцінки та самокорекції самого вчителя.

Отже, за результатами проведеного експертного оцінювання обставин, що впливають на рівень професійної підготовки вчителів, та рейтингового оцінювання педагогічних умов формування професійно-педагогічного підприємництва, що найчастіше зустрічаються в наукових дослідженнях і методичних рекомендаціях вітчизняних і зарубіжних вчених, нами пропонуються такі педагогічні умови:

1. Залучення вчителів до розроблення планів підприємницької діяльності, відпрацювання навичок створення стартапів, бізнес-проектів з метою формування підприємницького мислення у процесі планування розвитку комерційних підприємств в галузі освіти та у співпраці з підприємцями.

2. Стимулювання позитивної мотивації до розвитку підприємництва педагогів у процесі підвищення кваліфікації та їх професійного становлення.

3. Розробка положення про створення лабораторії симуляційних ігор при інституті післядипломної педагогічної освіти для відпрацювання практичних навичок підприємницької діяльності в освітньому середовищі.

4. Застосування технологій імітаційного навчання та симуляційних ігор у межах реалізації персоніфікованої освіти в умовах неперервного професійного розвитку педагогів.

Висновки. Успішність розв'язання комплексу питань щодо формування професійно-педагогічного підприємництва учителів безпосередньо залежить від створеної в процесі професійного вдосконалення системи визначених педагогічних умов: посилення позитивної мотивації до практики підприємництва та підготовки до самостійної господарської діяльності; досягнення цілісності та неперервності процесу формування підприємницької компетентності шляхом інтеграції змісту тем та спецкурсів, які пропонуються слухачам в закладах післядипломної педагогічної освіти в розрізі опанування комплексними знаннями як з основ підприємницької діяльності, так і методики формування означеної компетентності в учнів; формування у вчителів особистісних та професійно значущих підприємницьких якостей та здатностей засобами інноваційної навчальної підготовки; розробка та реалізація програми спецкурсу «Формування підприємливості та ініціативності особистості» для слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Вказані педагогічні умови визначені нами на підставі аналізу наукових праць, вивчення педагогічної практики сучасних закладів післядипломної педагогічної освіти, результатів опитування педагогічних працівників, керівників закладів освіти, а також власного педагогічного досвіду. Вважаємо, що вони забезпечуватимуть інтеграцію педагогічних впливів на процес формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя. Водночас зауважимо, що, створюючи умови для формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя у процесі фахової підготовки, ми не претендуємо на можливість здійснення істотних соціально-педагогічних трансформацій в освітній галузі, але можемо сприяти формуванню уявлень про професійний

успіх і фахову майстерність вчителя, уможливити позитивні зміни у забезпеченні готовності до розвитку підприємницьких компетентностей, оволодіння підприємницькими навиками й уміннями. На основі аналізу виявлених педагогічних умов формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя обґрунтовано найефективніші форми і засоби роботи, а саме: розроблення планів підприємницької діяльності, створення бізнес-проектів і стартапів; використання ділових ігор, що імітують виробничі ситуації і формують особистісні та професійні якості підприємця-вчителя.

На наш погляд, до першочергових проблем подальшого дослідження педагогічних умов формування професійно-педагогічного підприємництва учителів належать наукове обґрунтування й конкретизація поняття «педагогічні умови формування професійно-педагогічного підприємництва учителів» з урахуванням досвіду зарубіжних дослідників та опрацювання принципів і методики вимірювання їх ефективності. Подальшої наукової розробки потребує педагогічна технологія формування професійно-педагогічного підприємництва учителів в системі неперервної освіти.

Література:

1. Ворона В. А. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в Украине как педагогическая проблема. В. Ю. Стрельников (Ред.), Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе: коллективная монография с международным участием Харьков: Издательство «MONOGRAF», 2018, сс. 29–47.
2. Іполітова Н., Стерихова Н. Аналіз поняття «педагогічні умови»: суть, класифікація. // General and Professional Education. - 2012. - № 1. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf
3. Кийосаки Р., Флеминг Дж. та Кийосаки К. Бизнес XXI века. Минск: Попурри 2014. - с. 79
4. Куриш Н. К., Унгурия І. К. Використання підприємницького змісту в організації освітнього процесу закладу освіти. // Економіка в школах України. № 8 (165) 2018, с. 20–25.
5. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. - 76 с.
6. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. // Педагогика.. № 5 1995, с. 44–49.
7. Пехота О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник. Київ К.: А.С.К., 2001. – 256с
8. Романовський О.О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України: монографія. Київ: Деміур., 2002, с. 118
9. Рубин Ю.Б. Основы предпринимательства. Москва: Синергия 2016.- с. 145
10. Словник-довідник з професійної педагогіки / Ред.-упоряд. А.В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. - 272 с.
11. Усанова О. Н. Специальная психология: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2008. - 395 с.

References:

1. Vorona, V. A. (2018). *Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushhih specialistov v Ukraine kak pedagogicheskaja problema*. V. Ju. Strel'nikov (Red.), *Teoretiko-metodicheskie osnovy vnedrenija kompetentnostnogo podhoda v vysshej shkole* [Formation of

- professional competence of future specialists in Ukraine as a pedagogical problem. V. Yu. Strelnikov (Ed.), Theoretical and methodological foundations of the implementation of the competence approach in higher education]. Har'kov: Izdatel'stvo «MONOGRAF» [in Ukrainian].*
2. Ipolitova, N., Sterihova, N. (2012). Analiz ponjattja «pedagogichni umovi»: sut', klasifikacija [Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification]. *General and Professional Education - General and Professional Education*, 1. Retrieved from http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf [in Ukrainian].
 3. Kijosaki, R., Fleming, Dzh., Kijosaki, K. (2014). *Biznes XXI veka [Business of the XXI century]*. Minsk: Popurri [in Russian].
 4. Kurish, N. K., Ungurjan, I. K. (2018). Viktoristannja pidpriemnic'kogo zmistu v organizacii osvith'ogo procesu zakladu osviti [the use of entrepreneurial content in the organization of the educational process of educational institutions]. *Ekonomika v shkolah Ukraïni - Economics in schools of Ukraine* 8 (165), 20–25 [in Ukrainian].
 5. Litvin, A. V. (2016). *Metodologichni zasadi ponjattja «pedagogichni umovi : na dopomogu zdobuvacham naukovogo stupenja [Methodological principles of the concept of "pedagogical conditions: to help applicants for a degree]*. L'viv : SPOLOM [in Ukrainian].
 6. Najn, A. Ja. (1995). O metodologicheskom apparate dissertacionnyh issledovanij [On the methodological apparatus of dissertation research]. *Pedagogika – Pedagogy*, 5, 44–49 [in Russian].
 7. Pehota, O. M. (2001). *Osvitni tehnologii [Educational technologies]*. Kiïv K.: A.S.K. [in Ukrainian].
 8. Romanovs'kij, O.O. (2002). *Teorija i praktika zarubizhnogo dosvidu v pidpriemnic'kij osviti Ukraïni [Theory and practice of foreign experience in entrepreneurship education in Ukraine]*. Kiïv: Demiur [in Ukrainian].
 9. Rubin, Ju.B. (2016). *Osnovy predprinimatel'stva [Fundamentals of entrepreneurship]*. Moskva: Sinergija [in Russian].
 10. Semenova, A.V. (2006). *Slovník-dovidník z profesijnoï pedagogiki [Dictionary-reference book on professional pedagogy]*. Odesa: Pal'mira [in Ukrainian].
 11. Usanova, O. N. (2008). *Special'naja psihologija: uchebnoe posobie [Special psychology]*. Sankt-Peterburg, [in Russian].

УДК 37:17.033.1]:37-043.5](091)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-386-396](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-386-396)

Кірдан Олександр Петрович доктор педагогічних наук, кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки та соціально-поведінкових наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова 2, м. Умань, 20300, тел.: (04744) 4-02-70, e-mail: kirdan_alex@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2667-6589>

Кірдан Олена Леонідівна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова 28, м. Умань, 20308, тел.: (04744) 3-53-08, e-mail: kirdan_olena@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-7295-4722>

ПЕДАГОГІКА ГІДНОСТІ – ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО

Анотація. Статтю присвячено характеристиці педагогіки гідності як вектору розвитку сучасної педагогічної науки. Вперше у вітчизняній педагогічній науці надано авторське визначення поняття «педагогіка гідності»; виокремлено та обґрунтовано теоретичні засади педагогіки гідності. Проаналізовано трансформування тенденцій розвитку вітчизняної педагогіки кінця ХХ – початку ХХІ століття від авторитарної педагогіки до педагогіки партнерства. На основі аналізу чинних законодавчо-нормативних документів та наукових праць схарактеризовано основні підходи до визначення понять «педагогіка партнерства» та «педагогіка співробітництва». Наголошено на потребі активного формування та інтенсивного розвитку компетентностей педагогіки гідності у здобувачів вищої педагогічної освіти. Обґрунтовано важливість дотримання принципів педагогіки гідності у практичній діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників. Акцентовано, що організація освітнього процесу в закладах освіти має ґрунтуватись на дотриманні принципів педагогіки гідності. Акцентовано на можливостях формальної та неформальної освіти для професійного розвитку та формування ціннісного ставлення до упровадження педагогіки гідності у здобувачів вищої освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників. Обґрунтовано потребу введення освітнього компоненту «Педагогіка гідності» у підготовку здобувачів вищої освіти. З метою уведення до освітніх програм підготовки здобувачів у закладах вищої освіти сформульовано програмний результат навчання та спеціальну (фахову) компетентність на основі конструкту «педагогіка гідності».

Ключові слова: педагогіка гідності, педагогіка партнерства, педагогіка співробітництва, галузі педагогіки, принципи педагогіки, заклади освіти,

професійний розвиток, здобувачі вищої освіти, педагогічні та науково-педагогічні працівники.

Kirdan Oleksandr Petrovych Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Economics and Social-Behavioral Sciences, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20300, tel.: (04744) 4-02-70, e-mail: kirdan_alex@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2667-6589>

Kirdan Olena Leonidivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Pedagogy and Educational Management Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 28, Uman, 20308, tel.: (04744) 3-53-08, e-mail: kirdan_olena@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-7295-4722>

THE PEDAGOGY OF DIGNITY – THE PEDAGOGY OF THE FUTURE

Abstract. The article is devoted to the characteristics of the pedagogy of dignity as a vector of development of modern pedagogical science. For the first time, the author's definition of the concept of "pedagogy of dignity" was introduced and substantiated. For the first time, the principles of pedagogy of dignity are singled out and substantiated. The transformation of tendencies of development of domestic pedagogy of the end of the XX – the beginning of the XXI century from authoritarian pedagogy to partnership pedagogy is analyzed. Based on the analysis of current legislation and research papers, the main approaches to defining the concepts of "partnership pedagogy" and "cooperation pedagogy" are characterized. Emphasis is placed on the need for active formation and intensive development of competencies of pedagogy of dignity in applicants for higher pedagogical education. The importance of observance of the principles of pedagogy of dignity in the practical activity of pedagogical and scientific-pedagogical workers is substantiated. It is emphasized that the organization of the educational process in educational institutions should be based on the principles of pedagogy of dignity. Emphasis is placed on the possibilities of formal and non-formal education for professional development and the formation of a value attitude to the introduction of pedagogy of dignity in higher education seekers, pedagogical and scientific-pedagogical workers. The need to introduce the educational component "The pedagogy of dignity" in the training of higher education is justified. In order to introduce applicants in educational programs in higher education institutions, the program learning outcome and special (professional) competence have been formulated on the basis of the construct "the pedagogy of dignity".

Keywords: pedagogy of dignity, pedagogy of partnership, pedagogy of cooperation, branches of pedagogy, principles of pedagogy, educational institutions, professional development, applicants for higher education, pedagogical and scientific-pedagogical workers.

Постановка проблеми. З-поміж багатьох дискусій, що нині тривають у наукових колах, актуалізуємо питання ще низки: чи пододала вітчизняна педагогіка цивілізаційний стрибок від авторитарної педагогіки – до педагогіки гідності? На яких наукових підходах має ґрунтуватися та яким має бути зміст психолого-педагогічних дисциплін у вищій освіті, для того, щоб майбутні вчителі були здатними виховати Людину, Громадянина? Як у цифрову епоху зберегти та розвивати ціннісні засади виховання і навчання? Які форми і методи застосовувати у роботі з молоддю, щоб спрямувати її на формування людської гідності у майбутніх поколіннях? Перелік дискусійних питань можна продовжувати. Водночас зауважимо, що в історії вітчизняної школи та педагогіки є чимало «білих плям». Приміром, недооцінений вітчизняними науковцями та практиками досвід діяльності козацьких шкіл, поодинокими є спроби дослідження біографій педагогів доби «розстріляного Відродження» та ін.

Нині виповнилося 30 років як Україна долучилася до створення демократичного суспільства та обрала шлях інтегрування до європейської спільноти. На наш погляд, саме педагогіка гідності повинна стати домінуючим напрямом розвитку сучасного наукового педагогічного знання, а принципи педагогіки гідності – основоположними у вихованні особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині тривають дослідження вітчизняного та європейського досвіду освіти та виховання, конструктивне переосмислення та упровадження якого відбувається на всіх рівнях освіти. У контексті актуалізації проблеми педагогіки гідності, набуває нового змісту твердження В. Сухомлинського про те, що «у людському світі безліч чеснот, але одна чеснота є вершиною людяності – це почуття власної гідності». У публікаціях вітчизняних науковців І. Беха, Л. Гриневич, М. Скиби та ін. окреслено основні підходи упровадження педагогіки партнерства. Дослідження Н. Стеценко, В. Одарченко та ін. присвячено формуванню національної гідності студентської молоді. Виховання гідності молодших підлітків стало предметом наукових пошуків С. Удовицької, гідність дошкільників – Г. Маруніної. Критерії та показники власної гідності виокремлено у дослідженні Н. Чиренко; Психологічні засади формування власної гідності схарактеризовано у дослідженні Л. Кулакової, Р. Кулакова та ін. Водночас, проведений нами аналіз енциклопедичних видань, інтерпретаційних праць вітчизняних учених дозволяє констатувати, що нині у педагогічній науці відсутнє потрактування поняття «педагогіка гідності». На наш запит «педагогіка гідності» у пошуковій системі Google станом на 05 листопада 2021 р. не знайдено жодного збігу / варіанту відповіді. Натомість пошукова система Google Академія визначила конструкт «авторитарна педагогіка» [4; 5] як протилежну за значенням терміноодиницю, а поняття «педагогіка співробітництва» та «педагогіка партнерства» – як поняття одного термінологічного поля.

Мета статті – схарактеризувати педагогіку гідності як напрям розвитку сучасної педагогічної науки та визначити поняття «педагогіка гідності»;

виокремити й обґрунтувати теоретичні засади педагогіки гідності.

Виклад основного матеріалу. На основі застосування методу термінологічного аналізу нами виокремлено низку понять, дотичних до досліджуваного поняття «педагогіка гідності», саме: «гідність», «людська гідність», «особиста гідність», «національна гідність», «культура гідності», «педагогіка співробітництва», «педагогіка партнерства» та ін.

Осмислюючи поняття «педагогіка гідності» виходитимемо з того, що воно інтегрує два значення: як напрям розвитку педагогічної науки та освітній компонент. Як галузь наукового знання педагогіка гідності охоплює: виховання культури гідності; навчання, освіту та розвиток особистості на засадах людської гідності як педагогічно-етичної та морально-духовної цінності; етично-ціннісний вимір педагогіки як науки.

Поняття «гідність», насамперед, є категорією етики. У «Філософському словнику» його визначено як «поняття моральної свідомості, в якому виражається уявлення про самоцінність людської особистості, її моральну рівність з усіма іншими; як категорія етики, що відображає ставлення індивіда до самого себе і суспільства до нього» [15, С. 82].

З погляду І. Беха, поняття «гідність» є «традиційною духовною цінністю, але її конкретне розуміння та призначення у контексті розвитку особистості історично зазнали істотних змін» [2]. У дослідженні І. Беха нам імпонують підходи до визначення досліджуваного поняття: «під гідністю будемо розуміти усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення»; характеристика смислового його значення «гідність як надцінність не лише оцінюється вище від інших цінностей, вона може у деяких випадках ставити під сумнів і заперечувати інші цінності» [2].

На наше переконання, заслуговують на увагу твердження І. Беха щодо ціннісного виміру сучасного суспільства, у якому життя людини «ґрунтується на утилітарному ціннісному світогляді, що схильне позбавляти вищий смисл її існування, орієнтації на справжню духовність» [2]. Постійна матеріальна заклопотаність особистості та її культивування в інформаційному та мас-медійному просторі, сприяє знеціненню загальнолюдських цінностей, «втрату співчуття та доброзичливого спілкування». Відтак, нам імпонують твердження І. Беха щодо необхідності «утвердження у житті засадничих морально-духовних благ» серед яких почуття гідності «має бути притаманним сучасній людині; воно не повинно втрачати сенс; її ж життя у культурі гідності буде тією духовною течією, яка звеличить її як у власних очах, так і в очах всього суспільства, занурить у простір свободи та любові» [2].

У зарубіжній педагогіці О. Асмолов виокремив три складники на яких «тримається система освіти в контексті сучасності: педагогіка гідності, педагогіка співробітництва, культурно-діяльнісна ідеологія розвитку» [1].

У дослідженні П. Кравченка [7] гідність людини обґрунтовано як ціннісний принцип її соціального буття.

На переконання П. Кравченка та М. Костенко «гідність як етична категорія є одним з ключових елементів моральної культури та виразником ідеї свободи, що є основою функціонування суспільства» [6]. Обґрунтовуючи поняття «людська гідність» науковці звертають увагу на те, що воно є «результатом взаємодії сукупності багатьох чинників, що визначають її структуру та змістовну наповненість» [6]. Дослідники вказують й на те, що процес формування людської гідності є складним і суперечливим, досить тривалим. На наш погляд, цінними є підходи П. Кравченка та М. Костенко до розуміння людської гідності, яка «забезпечує духовний, ідеологічний фундамент функціонування національних спільнот, сприяючи виробленню перспективних орієнтирів розвитку нації і держави» [6]. Отже, у контексті нашого дослідження, викладене вище дозволяє позиціонувати педагогіку гідності як духовно-ідеологічну основу функціонування українського суспільства.

Узявши до уваги твердження П. Кравченка та М. Костенко щодо впливу чинників природно-біологічного і соціокультурного характеру на формування гідності, до яких дослідниками зараховано «геопростір, історичне минуле, культура нації, національна мова як засіб формування та виразу національної самосвідомості, національні традиції, звичаї з їх надзвичайною стійкістю» та практично-духовні чинники до яких належать «властиві певному народу етнічні стереотипи: традиції, звичаї, обряди, типові риси характеру й поведінки, домінуючі емоції, народні промисли, розваги, ігри, а також історична пам'ять, усталена символіка, народні святині» [6], суголосно дослідникам, вважаємо, що історична пам'ять є невід'ємним складником та надійним фундаментом формування національної самосвідомості особистості здобувачів вищої освіти.

Психологічні аспекти почуття власної гідності схарактеризовано Л. Кулаковою та Р. Кулаковим у статті «Шляхи формування почуття власної гідності особистості в онтогенезі» [8]. Автори окреслили проблему психологічного феномену особистісної гідності як складової моральної свідомості, систематизували численні характеристики гідності як найважливішої моральної якості, інтегративності людської реальності, вищої цінності [8]. Імпонує, що науковцями визначено основні аспекти прояву почуття власної гідності особистості (психологічний феномен і особистісна диспозиція), проаналізовано основні фактори, що впливають на формування у дитини самоповаги, адекватної самооцінки та почуття власної гідності (сім'я, батьки, соціальне оточення і т.д.) [8].

У статті «Психологічні основи формування почуття власної гідності особистості» Л. Кулакова та Р. Кулаков почуття власної гідності розглянули з позицій соціокультурного підходу. Науковцями на основі вивчення змісту понять «гідність» і «почуття власної гідності» як філософсько-етичних категорій сформульовано низку висновків. До найважливіших висновків, з огляду на досліджувану нами проблему, зараховуємо сприйняття особистості,

як носія гідності, означає «ціннісне ставлення й повагу до неї, визнання її прав, а також високу вимогливість», розгляд гідності як диспозиції, інтегральної риси, що «представлена складним утворенням внутрішнього світу особистості й постає через усвідомлення індивідом власних можливостей, прагнення до самореалізації й саморозвитку»; «почуття власної гідності проявляється в емоційному переживанні – ставленні до себе й інших як до цінності»; «гідність – це одна із найскладніших складових моральної свідомості, внутрішнього світу людини, що проявляється в усіх галузях діяльності та суспільних відносинах» [10, С. 44–45].

У контексті викладеного вище акцентуємо, що процес формування людської гідності доцільно визначати через усвідомлення особистістю норм та правил суспільного життя, здатність до самоорганізованості, самоконтролю та адекватності самооцінки. На думку Л. Кулакової та Р. Кулакова, критеріями гідності виступають: «фізичні якості індивіда, соціальний статус людини, рівень її матеріального добробуту, суспільно-значуща праця, сукупність її громадянських прав і вільностей» [10, С. 44–45], а суттєвими є й суб'єктивні чинники серед яких виокремлено «моральність людини, її свобода та внутрішня незалежність, схильність брати на себе відповідальність, розвиненість волі, а також здатність до самовизначення й самореалізації; специфіка моральної самосвідомості суспільства визначає особливості зміни критеріїв оцінки гідності людини» [10, С. 44–45]

Обґрунтовуючи педагогіку гідності як напрям розвитку сучасної педагогічної науки, відзначимо суголосність її теоретико-практичних засад педагогіці партнерства. Зауважимо, що проблематика педагогічного партнерства неодноразово обґрунтована у вітчизняній педагогіці. При визначенні поняття, увагу дослідників акцентовано на створенні особливих – партнерських відносин між суб'єктами в освітньому просторі закладу освіти; суб'єкт-суб'єкту взаємодію учасників освітнього процесу; співробітництво у застосуванні форм, методів та технологій викладання та навчання .

Теоретичним аспектам дослідження педагогіки співробітництва присвячено публікації з гуманізації освіти (В. Андрущенко, І. Бех, О. Захаренко, Д. Пащенко, В. Сухомлинський та ін.), теорії дитиноцентризму (О. Декролі, Е. Кей, В. Кремень, О. Савченко та ін.). Педагогіка партнерства як інноваційна теорія і практика змінювала погляди від «авторитарної педагогіки» на модель стосунків учителя і учня як суб'єкт-суб'єкту взаємодію, засновану на співробітництві, принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її прихильниками були відомі вітчизняні педагоги В. Сухомлинський, О. Захаренко та ін.

Нині «педагогіку партнерства» позиціонують як ключовий компонент формули Нової української школи, що передбачає «взаємну повагу до особистості», «педагогіку з особистісно орієнтованим навчанням у центрі якого – дитина» [9]

Г. Бриль та Т. Бесарабова зазначають, що низка положень педагогіки

партнерства спростовували традиційні положення системи навчання й виховання, тому ця теорія й до сьогодні викликає полеміку. Проте, педагогіка партнерства дала імпульс творчій діяльності багатьох педагогів, ініціювала новаторську діяльність, сприяла створенню авторських шкіл. Вона виробила такі прийоми, при яких кожен учень почуває себе особистістю, відчуває увагу вчителя особисто до нього [3, С. 136].

Педагоги, які упроваджували педагогіку партнерства, були послідовними у реалізації ідеї запровадження рівноправного спілкування зі своїми учнями, обстоювали активну партнерську взаємодію з їх батьками, і переконували у необхідності створити таке освітньо-виховне середовище, у якому могло бути реалізовано прагнення учнів до вдосконалення своїх знань, розвитку умінь та нахилів, а також були надані відповідні можливості.

Більш ширший підхід до трактування педагогіки партнерства пропонує С. Савченко. Розкриваючи сутність поняття «гуманізація освіти», науковиця першим її складником вважає духовну культуру, формування у школярів гуманістичного мислення, розуміння смислу життя людини, яка у будь-яких умовах має бути не лише робочою силою, а й самоцінністю. З погляду С. Савченко гуманізація освіти є багатоаспектним явищем, яке охоплює зміну пріоритетів у вихованні й пріоритет вивчення рідної мови, знання учнів про свій народ, себе, свій родовід, взаємозв'язок людини з природою, це вміння самоорганізації і саморегуляції, ціннісні орієнтації щодо природи й різних форм спілкування [12, С. 4–6].

У монографічному дослідженні «Особистість у контексті морального та професійного зростання» за ред. Р. Павелківа та Н. Корчакової авторами наголошено, що «моральність особистості неможлива без усвідомлення і прийняття концепту «гідність», а проблематика особистісного становлення у процесі професійної життєдіяльності подана «через ідеї розвитку психологічної культури вчителя як особи, що стоїть у витоків духовного розвитку майбутніх поколінь» [10].

Сутність педагогіки партнерства, реалізованої О. Захаренком та колективом школи і сільською громадою с. Сахнівка, на нашу думку, полягає в тому, що освітньо-виховний потенціал було спрямовано на те, як виховати освічену високоморальну і духовну особистість. У зв'язку з цим у педагогічній концепції О. Захаренка містяться позачасові, наднаціональні, загальнолюдські елементи, такі, що ніколи не втрачають своєї актуальності. Саме поєднання освіченості з пріоритетом духовності, поєднання зусиль всіх учасників навчально-виховного процесу та сільської громади (учнів, батьків, педагогів, односельчан) у здійсненні спільних справ, є індикаторами, що вирізняє постать О. Захаренка на тлі традиційної школи та офіційної педагогіки.

Отже, упровадження педагогіки гідності у практику роботи сучасного закладу освіти полягає в поєднанні внутрішніх переконань, етичних норм та особистісних рис педагогічного і науково-педагогічного працівника із його високим професіоналізмом, сформованим педагогічним мисленням,

національною самоідентичністю та гуманістичним світоглядом. Педагогіка гідності, на наш погляд, має ґрунтуватися на здатності вчителя, викладача, здобувача вищої педагогічної освіти до: нового педагогічного мислення; виявлення поваги до людської, особистої гідності кожної людини; культивування культури гідності; реалізації гуманістичної спрямованості освітнього процесу; виховання національно свідомого молодого покоління української держави.

У публікації Н. Стеценко проаналізовано потенційні можливості закладу вищої педагогічної освіти для формування почуття національної гідності майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки. Авторкою визначено, що формування почуття національної гідності у підростаючого покоління залежить, насамперед, від національно спрямованої особистості учителя, який має стійку громадянську позицію, національну свідомість, у якого сформовані національні цінності, честь і благородство. На основі аналізу профілів освітніх програм підготовки майбутніх педагогів Н. Стеценко виявлено, що у загальних, фахових та предметних компетентностях, а також у програмних результатах навчання не достатньо приділяється уваги формуванню почуття національної гідності, а зміст, форми та методи формування національної свідомості та національної гідності студентів залишаються застарілими; професорсько-викладацький склад закладу вищої освіти не завжди готовий до такого виду діяльності [13]. Нам імпонує, що науковицею виокремлено напрями формування почуття національної гідності майбутніх педагогів, а саме «патріотично спрямоване освітнє середовище закладу освіти, національно спрямований зміст педагогічної освіти, нові форми та методи національно-патріотичного виховання студентської молоді» [13].

Констатуємо, що нині відсутній стандарт підготовки майбутніх учителів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка.

Аналіз змісту підготовки майбутніх вчителів надав змогу констатувати, що до критично низького рівня зменшено кількість годин на вивчення навчальної дисципліни «Історія педагогіки» або ж її інтегровано в освітній компонент «Педагогіка» в бакалаврських освітніх програмах зі спеціальностей «Середня освіта», «Початкова освіта», «Дошкільна освіта».

Аналіз інформації у відкритих джерелах уможливило висновок, що у програмах підготовки здобувачів вищої освіти відсутній освітній компонент «Педагогіка гідності». Водночас відзначимо, що А. Костиревим укладено навчально-методичний посібник «Філософія гідності» для професійної підготовки магістрантів зі спеціальності «Філософія».

Акцентуємо, що для формування та інтенсивного розвитку компетентностей педагогіки гідності та формування культури гідності у здобувачів вищої педагогічної освіти, на наш погляд, доцільним буде збагачення освітнього компоненту «Педагогіка» змістовим модулем «Педагогіка гідності», або ж введення однойменної навчальної дисципліни, яка

інтегруватиме філософські, психологічні та історико-педагогічні складники.

З метою введення до освітніх програм підготовки здобувачів у закладах вищої освіти, нами сформульовано програмний результат навчання освітнього компоненту «Педагогіка гідності», що передбачає здатність демонструвати культуру гідності, дотримуватися етичних норм і діяти у професійній сфері на основі поваги до людської гідності учасників освітнього процесу та загальну компетентність, що передбачає цінування гідності особистості та здатність діяти на основі упровадження засад педагогіки гідності та культури гідності, які охоплюють дотримання норм морально-етичної, соціально-відповідальної, національно-свідомої діяльності.

Отже, у формальній освіті набуття компетентностей та формування культури гідності здобувачів вищої освіти забезпечуватиметься авторським освітнім компонентом «Педагогіка гідності».

У неформальній освіті для професійного розвитку та формування ціннісного ставлення до культури гідності у здобувачів вищої освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників доцільно використовувати можливості масових онлайн курсів, зокрема на платформі Prometheus [11]: «Протидія та попередження булінгу (цькування) у закладах освіти», «Впровадження інновацій в школах», «Освітні інструменти критичного мислення», «Наука про навчання: що має знати кожен вчитель» та ін.

Висновки. Отже, поняття «педагогіка гідності» потрактовано нами як напрям педагогічної науки та освітній компонент. Як напрям педагогіки педагогіка гідності охоплює виховання культури гідності; навчання, освіту та розвиток особистості на засадах людської гідності як педагогічно-етичної та морально-духовної цінності; етично-ціннісний вимір педагогіки. Як освітній компонент «Педагогіка гідності» сприяє набуттю здатності здобувачів вищої освіти демонструвати культуру гідності, дотримуватися етичних норм і діяти у професійній сфері на основі поваги до людської гідності учасників освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні взаємозв'язку і взаємозалежності понять «педагогіка партнерства» та «педагогіка гідності» в історико-педагогічній ретроспективі.

Література:

1. Асмолов А. Педагогіка достоїнства. URL: <http://edition.vogazeta.ru/ivo/info/14539.html> (дата звернення 06.11.2021)
2. Бех І.Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/3795/1/%D0%B1%D0%B5%D1%85_2008-12\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/3795/1/%D0%B1%D0%B5%D1%85_2008-12(1).pdf).
3. Бриль Г. К., Бесарабова Т. В. Педагогічна технологія співробітництва та її впровадження в умовах початкової сільської школи. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2. С. 134–149.
4. Від педагогіки авторитарної – до педагогіки співробітництва. URL: https://stud.com.ua/125541/pedagogika/avtoritarnoyi_pedagogiki_pedagogiki_spivrobotnitstva#60 (дата звернення 06.11.2021)

5. Гриневич Л. Авторитарна педагогіка досі є традиційною для пересічної школи. URL: <https://nakipelo.ua/uk/avtoritarna-pedagogika-dosi-ie-tradicijnoju-dlya-peresichnoi-shkoli-grinevich/> (дата звернення 06.11.2021)
6. Кравченко П., Костенко М. Чинники формування гідності людини в моральній культурі народу. *Філософські обрії*. 2021. № 45 с. 66–78. URL: <http://philosobr.pnpu.edu.ua/article/view/242676/240899> (дата звернення 06.11.2021)
7. Кравченко П.А. Гідність людини як ціннісний принцип її соціального буття. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/1984> (дата звернення 06.11.2021)
8. Кулакова Л.М., Кулаков Р.С. Шляхи формування почуття власної гідності особистості в онтогенезі. *Психологія: реальність і перспективи*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2019. – Вип. 13. С. 64–68.
9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.11.2021).
10. Особистість у контексті морального та професійного зростання: монографія / за ред Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. Київ : «Центр учбової літератури», 2019. 192 с.
11. Платформа масових онлайн-курсів Prometheus. URL: <https://prometheus.org.ua/courses-catalog/> (дата звернення 06.11.2021)
12. Савченко С. Педагогіка партнерства у проекті концепції «Нової української школи». URL: <https://www.slideshare.net/ipro-kubg/ss-67119769> (дата звернення: 05.10.2021).
13. Стеценко Н.М. Проблема формування почуття національної гідності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 66, Т. 2. С. 136-140. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/11855>
14. Філософія гідності: навч.-метод. комплекс дисципліни / уклад. А.Г. Костирев. Чернігів : ВЦ Графіка, 2019. 41 с. URL: erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/5380 (дата звернення 06.11.2021)
15. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ АН УРСР, 1973. 599 с.

References:

1. Asmolov, A. Pedagogika dostoinstva [The pedagogy of dignity] (n.d.). Retrieved from <http://edition.vogazeta.ru/ivo/info/14539.html> [in Russian].
2. Bekh, I.D. (2008). Pochuttia hidnosti u dukhovnomu rozvytku osobystosti [Sense of dignity in the spiritual development of the individual]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Retrieved from [https://lib.iitta.gov.ua/3795/1/%D0%B1%D0%B5%D1%85_2008-12\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/3795/1/%D0%B1%D0%B5%D1%85_2008-12(1).pdf). [in Ukrainian].
3. Bryl, H. K., & Besarabova, T. V. (2013). Pedagogichna tekhnolohiia spivrobitnytstva ta yii vprovadzhennia v umovakh pochatkovoї silskoi shkoly [Pedagogical technology of cooperation and its implementation in the conditions of primary rural school]. *Nauka i osvita*. 1–2, 134-149 [in Ukrainian].
4. Vid pedahohiky avtorytarnoi – do pedahohiky spivrobitnytstva [From authoritarian pedagogy to pedagogy of cooperation] (n.d.). Retrieved from: https://stud.com.ua/125541/pedagogika/avtoritarnoi_pedagogiki_pedagogiki_spivrobitnytstva#60 [in Ukrainian].
5. Hrynevych, L. Avtorytarna pedahohika dosi ye tradytsiinoiu dlia peresichnoi shkoly [Authoritarian pedagogy is still traditional for the school] (n.d.). Retrieved from: <https://nakipelo.ua/uk/avtoritarna-pedagogika-dosi-ie-tradicijnoju-dlya-peresichnoi-shkoli-grinevich/> [in Ukrainian].
6. Kravchenko, P., & Kostenko, M. (2021). Chynnyky formuvannia hidnosti liudyny v moralnii kulturi narodu [Factors of formation of human dignity in the moral culture of the people]. *Filosofski obrii*, 45, 66-78. Retrieved from: <http://philosobr.pnpu.edu.ua/article/view/242676/240899> [in Ukrainian].

7. Kravchenko, P.A. Hidnist liudyny yak tsinnisnyi pryntsyyp yii sotsialnoho buttia [Human dignity as a value principle of its social existence] (n.d.). Retrieved from: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/1984> [in Ukrainian].
8. Kulakova, L.M., & Kulakov, R.S. (2019). Shliakhy formuvannia pochuttia vlasnoi hidnosti osobystosti v ontogenezi [Ways of forming of personal self-esteem in ontogenesis]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy*, 13, 64–68 [in Ukrainian].
9. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform] (n.d.). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
10. Pavelkiv, R.V., & Korchakova, N. V. (2019). *Osobystist u konteksti moralnoho ta profesiinoho zrostannia [Personality in the context of moral and professional growth]*. Kyiv: «Tsentр uchbovoi literatury» [in Ukrainian].
11. Platform of mass online courses Prometheus. Retrieved from: <https://prometheus.org.ua/courses-catalog/> [in Ukrainian].
12. Savchenko, S. Pedagogika partnerstva u proekti kontseptsii «Novoi ukrainskoi shkoly» [Pedagogy of partnership in the draft concept of the "New Ukrainian School"] (n.d.). Retrieved from: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-67119769> [in Ukrainian].
13. Stetsenko, N.M. (2019). Problema formuvannia pochuttia natsionalnoi hidnosti maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi osvity [The problem of forming a national dignity of future teachers in higher education institutions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 66. (2), 136-140 Retrieved from: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/11855> [in Ukrainian]
14. Kostyriev, A. H. (2019). *Filosofiia hidnosti [Philosophy of dignity]*. Chernihiv: VTs Hrafika. Retrieved from: erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/5380 [in Ukrainian].
15. Shynkaruk, V. I. (1973). *Filosofskyi slovnyk [Philosophical Dictionary]*. Kyiv : URE AN URSSR [in Ukrainian].

УДК 378

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-397-405](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-397-405)

Коберник Галина Іванівна кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії початкового навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20300, тел.: (067) 998-45-64, e-mail: gkobernik812@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9340-8707>

ТЕХНОЛОГІЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті розглядається актуальна проблема технологізації освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти. Зокрема досліджуються можливості використання технології гейміфікації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Застосовуючи такі методи наукового дослідження, як аналіз, порівняння та узагальнення вітчизняних та зарубіжних теоретичних джерел, розкрито сутність, провідні ідеї технології гейміфікації та методику її впровадження в закладах вищої педагогічної освіти.

Доводиться, що гейміфікація пов'язана насамперед із двома особливостями навчання: проблемністю та засвоєнням навчальної інформації через гру. У вітчизняній та зарубіжній науці відсутні усталені погляди на визначення сутності дидактичних ігор. Учені відносять дидактичну гру до методів навчання, прийомів навчання, форм навчання, видів навчання, засобів навчання. Існує й інший підхід: гра є поліфункціональним педагогічним явищем, тому й правомірно розглядати її як засіб, метод, форму, емоційний стимул організації діяльності дітей і дорослих. На думку сучасних педагогів, мова має йти про ігрову технологію, адже саме за своєю природою гра – це найвпливовіша форма життєдіяльності особистості. У зарубіжній науковій літературі найчастіше йдеться про технологію гейміфікації. Не зважаючи на різні трактування ігрової діяльності, спільною у дослідників є думка про те, що у процесі гри забезпечується трансляція певного елемента культури (сюжету), що є формою передавання культурного досвіду (наприклад, способу діяльності), який у процесі розвитку індивіда й апробації цієї діяльності під час гри наповнюється особистісним змістом, що є основою професійної підготовки фахівців.

Ключові слова: технологія, гейміфікація, ігрова діяльність, заклад вищої педагогічної освіти, професійно-педагогічна підготовка, майбутній учитель.

Kobernyk Halyna Ivanivna Candidate of pedagogical sciences, professor, head of the chair of elementary education theory, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20300, tel. : (067) 998-45-64, e-mail: gkobernik812@gmail.com, <https://orcid.org/0000000193408707>

GAMIFICATION TECHNOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER

Abstract. The article considers the current problem of technologicalization of the educational process in universities. In particular, the possibilities of using gamification technology in the professional training of future teachers are investigated. Applying such methods of scientific research as analysis, comparison and generalization of Ukrainian and foreign theoretical sources, the essence, leading ideas of gamification technology and methods of its implementation in educational process of universities are revealed.

It turns out that gamification is associated primarily with two features of learning: problems and learning information through play. In Ukrainian and foreign science there are no established views on the definition of didactic games. Scientists attribute the didactic game to teaching methods, to teaching means, to forms of teaching, to types of teaching, to teaching aids. There is another approach: the game is a multifunctional pedagogical phenomenon, so it is legitimate to consider it as a means, method, form, emotional stimulus for organizing the activities of children and adults. Modern teachers state that it should be about game technology, because by its very nature the game is the most inherent form of personal life. In foreign scientific literature it is often stated about the technology of gamification. Despite the different interpretations of the game activity, the researchers have a common opinion that in the process of the game the translation of a certain element of culture (plot) is provided, which is a form of cultural experience activities during the game are filled with personal content, which is the basis of professional training.

Keywords: technology, gamification, game activity, university, professional training, future teacher.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому процесі педагоги мають величезні можливості для вибору концепцій, технологій, підходів, творчих пошуків. Це, з одного боку, викликає почуття відповідальності перед учителем, а з іншого – надає можливість необмеженій фантазії, уяві й імпровізації.

Продуктивною технологією професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів є гейміфікація, яка розвиває у здобувачів вищої освіти цілий спектр знань, умінь і навичок ефективної організації освітнього процесу, досвіду вирішення незапланованих ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній науці проблема використання ігрової діяльності у навчанні та вихованні досліджувалася такими вченими, як О. Дон, З. Істоміна, Л. Кондрашова, Н. Кудикіна, Н. Мойсеюк, А. Прутченков, В. Семенов, Н. Яременко та ін.

У зарубіжній освіті технологія гейміфікації найбільш повно представлена у працях К. Брокменн, С. Детердінга, С. Діксона, Е. Циммермана, Дж. Макгонігал, А. Ніца, К. Салена, К. Стіглітца, Т. Уїлмса, Н. Флемінга, Д. Халеда, Ю. Чоу та ін.

Мета статті полягає в розкритті можливостей застосування технології гейміфікації у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. У ситуації вибору правильного, логічного й доречного, а головне – ефективного способу розв’язання проблеми вчитель повинен опиратися на знання предмету, власного «Я», дитячого колективу та кожного його індивіда, спиратися на власний досвід та інтуїцію [3]. Обрати правильний шлях розв’язання проблеми вимагає від учителя неабияких умінь, адже вміння вибирати – найдорогоцінніша властивість розуму.

У сучасній вищій педагогічній освіті відбувається перехід від навчання фактів до опанування сенсом подій, розвитку світогляду, набуття навичок застосування в житті накопичених знань, що уможлиблюється в умовах використання такої технології навчання, як гейміфікація, що пов’язана насамперед із двома особливостями навчання: проблемністю та засвоєнням навчальної інформації через гру. Проблемність реалізується через самостійне розв’язання студентом поставленої проблеми (завдання) за недостатності необхідних знань, коли він змушений самостійно опановувати новий зміст або знаходити нові зв’язки між уже засвоєними відомостями. У процесі такої діяльності формуються нові вміння й у такий спосіб відбувається навчання засобами гри.

Гейміфікація (геймізація, ігрофікація, англ. *gamification*) – це використання ігрової діяльності у процесі розв’язання життєвих та професійних проблем. За К. Саленом і К. Циммерманом [11, с. 80], гра – це система, в якій гравці задіяні у вирішення штучної проблеми, що визначається правилами та має вираження у кількісному результаті. Від інших ігрових форматів гейміфікація відрізняється тим, що її учасники орієнтовані на мету своєї реальної діяльності, а не на гру як таку. Ігрові елементи інтегруються до реальних ситуацій для мотивації конкретних форм поведінки та навчальної діяльності у заданих умовах.

Якщо коротко розглянути історію виникнення і розвитку технології гейміфікації, то варто зазначити, що перша згадка про її використання датується 1896 роком. У 1973 році опублікована книга Ч. Кунрадта «The Game of Work», в якій піднято питання підвищення продуктивності роботи працівників за рахунок ігрових елементів, запозичених у спорті. І тільки в 2002 році з’являється сам термін «гейміфікація», який характеризував процес оволодіння людиною новими знаннями і вміннями в процесі ігрової діяльності. Зазначимо, що в 2012 році на освітній платформі Coursera стартував навчальний курс К. Вербаха «Gamification», який навчав своїх користувачів теорії і практиці застосування цієї освітньої технології у різних сферах життєдіяльності.

Вітчизняні науковці (Л. Кондрашова, Н. Кудикіна, Н. Мойсеюк та ін.), які досліджували проблему використання гри у навчальному процесі, стверджують, що гра створена суспільством для управління розвитком особистості і у цьому плані вона є особливим педагогічним творінням.

Варто зазначити, що у вітчизняній та зарубіжній науці відсутні усталені погляди на визначення сутності дидактичних ігор. Учені відносять дидактичну гру до методів навчання (Н. Волкова, Н. Мойсеюк, В. Ярмаченко), до прийомів навчання (З. Істоміна), до форм навчання (В. Семенов, Л. Кондрашова), до видів навчання (О. Дон, Н. Кудикіна, А. Прутченков), до засобів навчання (О. Савченко, Н. Яременко).

Так, на думку Л. Кондрашової, гра – це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, який зафіксовано в соціально-закріплених засобах здійснення предметних дій, у предметах науки та культури [1, с. 23].

Існує й інший підхід: гра є поліфункціональним педагогічним явищем, тому й правомірно розглядати її як засіб, метод, форму, емоційний стимул організації діяльності дітей і дорослих (О. Газман, С. Шмаков).

На думку педагогів (О. Булигіної, О. Жорник, А. Саюк, Г. Селевка), мова має йти про ігрову технологію, адже саме за своєю природою гра – це найвластивіша форма життєдіяльності особистості.

Не зважаючи на різні трактування ігрової діяльності, спільною у дослідників є думка про те, що у процесі гри забезпечується трансляція певного елемента культури (сюжету), що є формою передавання культурного досвіду (наприклад, способу діяльності), який у процесі розвитку індивіда й апробації цієї діяльності під час гри наповнюється особистісним змістом, що є основою професійної підготовки фахівців. Отже, зразок діяльності (модель) передається від покоління до покоління, а навчання у грі забезпечує «вирощування» нових способів діяльності відповідно до заданих загальних форм, що є дуже важливим під час формування вмінь педагогічної імпровізації. Тому то гейміфікація – це спосіб впливу на поведінку особистості під час гри, коли вона змінює, удосконалює та перетворює власний досвід.

З огляду на те, що предметом гри є сама людська діяльність, вважаємо гру, організовану з метою навчання, називати гейміфікованою, оскільки вона передбачає активну навчальну діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються. У ній головним видом діяльності є навчальна, що вплітається в ігрову і набуває ознак гейміфікованої технології навчання.

Щоби процес навчання називався гейміфікованим, він повинен містити чотири ознаки, виокремлені Дж. Макгонігал у її публікаціях: чітко визначені цілі, що забезпечують мотивацію участі у грі; логічні та послідовні правила, що задають обмеження та рамки досягнення поставлених цілей; стабільна система зворотнього зв'язку, яка гарантує, що поставлені цілі досяжні, а гравці слідуєть правилам; добровільна згода на участь у грі і слідування правилам досягнення мети [9].

Залежно від мети, завдань та етапу застосування ігор вони характеризуються як навчальні (репродуктивні, пізнавально-розвивальні, творчі, узагальнюючі, контролюючі) і тренувальні (у сенсі відпрацювання та формування необхідних умінь і навичок діяльності), що включають у себе

діагностичні, комунікативні, соціально-психологічні, рефлексивні ігри.

Одним із видів гри є ділова гра, під якою розуміють форму відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи стосунків, характерних для певного виду професійної діяльності. Ділова гра – це колективна цілеспрямована діяльність студентів щодо засвоєння навчальної дисципліни або її розділів за допомогою ділового імітаційного моделювання. У діловій грі кожен учасник виконує роль, дію, аналогічні поведінці людей у житті, але з урахуванням прийнятих правил гри. Ділова гра застосовується в якості засобу інтерактивного навчання, пізнання норм поведінки, засвоєння процесів прийняття рішення.

Технологія гейміфікації може застосовуватися в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів під час вивчення, в першу чергу, педагогічних дисциплін як один із чинників інтерактивного навчання. Співробітництво в грі розвивається у взаємодії, у процесі якої відбувався перехід від максимальної допомоги викладача у вирішенні навчальних завдань до послідовного зростання активності студентів у саморегулюванні дії: появи позиції партнерства з викладачем. Стрижнем функціонування гри в освітньому процесі є навчальна проблема, необхідність вирішення якої активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє розвитку інтелектуальних умінь майбутніх фахівців. Учасники ігор аналізують й узагальнюють інформацію, відбирають і засвоюють необхідні вміння й навички.

Процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя передбачає використання таких видів дидактичних ігор:

1. **Розвиваюча** – розроблена ігрова програма, що носить навчальний і розвивальний характер, представлена в декількох видах розвиваючої гри (сюжетна, рольова і символічна). Програма розширює кругозір студентів, стимулює їхній пізнавальний інтерес, формує різні вміння та навички імпровізації, сприяє психофізичному розвитку.

Гра «На творчій хвилі». Мета: розвиток у студентів здібностей поєднувати протилежні ідеї з різних галузей досвіду, використовувати наявні асоціації для вирішення творчої задачі; формування вмінь дивитися на задачу очима одногрупників, бути готовим до «стереоскопічності» погляду на проблему, вирішення логічної задачі; створення проблемного й недирективного середовища, сприятливого для самостійного пошуку вирішення проблеми.

Ресурси: олівці, фломастери, клаптики кольорової тканини, мотузки, сухі гілки дерев та інший реквізит.

Хід гри. Проведення своєрідного КВК креативності, в якому створені підгрупи (4-6 осіб) виконують серію індивідуальних і колективних завдань.

Орієнтовна програма може мати такий зміст.

1. Викладач розкриває важливість роботи з розширення творчого поля і ролі асоціативного мислення в тренуванні креативності.

2. Команда розбивається на підгрупи, обирає капітана.

3. Перше завдання: назвати команду по імені одного з казкових героїв, обґрунтувати свій вибір (5 хвилин на роздуми, 3 бали).

4. Записати на картці одну з актуальних проблем, наприклад, удосконалення уроку в школі, яку, на вашу думку, повинна вирішити ваша група.

По сигналу викладача передайте картку з написаним завданням групі, яка сиділа справа від вас. У вас є 10 хвилин на обговорення отриманого завдання. Після цього група або її представник повинні будуть розповісти всім присутнім, чому проблема є актуальною, які шляхи вирішення ви пропонуєте, яких результатів у підсумку сподіваєтесь досягнути (6 балів, загальний час вправи –15-17хв).

5. Знайти максимум властивостей, якостей, які об'єднують: сонце й електричку; зебру та матрац; осінь і балет; чоловіка та каву; авторучку та ракету; любов та інтернет.

Вправа може бути як груповою, так і індивідуальною. Час на роздуми – 3 хвилини, оцінка – до 4 балів.

6. Перефразувати наступні речення, тобто висловити ідею іншими словами і якомога ближче до оригінального тексту (дати максимально можливу кількість варіантів): 1) «Коханню всі вікові періоди підвласні»; 2) «Не було б щастя, але нещастя допомогло»; 3) «Я так хочу, щоб літо не закінчувалося!». Робота продовжується 3-6 хвилин, «вартість» конкурсу – 4 бали.

7. Вигадати якомога більше варіантів використання не за прямим призначенням таких предметів: праска, гудзик, канцелярська скріпка, банан.

Час на обдумування – 5-7 хвилин, завдання індивідуальне або групове, максимальний бал – 6.

8. Переконати співрозмовника з команди зліва, що: 1) в холодильнику дуже спекотно; 2) ватою можна вбити людину; 3) на Марсі є життя; 4) ви обов'язково виграєте цей конкурс. Завдання триває 5 хвилин. Його «вага» – 4 бали.

9. Уявіть собі, що ви стали володарем: 1) місячного каменю; 2) поламаної авторучки; 3) скинутого ящіркою хвоста; 4) поламаного назавжди кухонного комбайна. Упродовж 10 хвилин подумайте й дайте суперникам переконливе пояснення того, чому саме зараз, саме для вас цей предмет відіграє критично важливу роль. Що ви збираєтеся з ним робити? Чому він так абсолютно необхідний вам саме тут і зараз? Завдання індивідуальне або командне, «вага» – 6 балів.

10. Вам необхідно через 8 хвилин дати словесний опис із використанням максимальної кількості музичних термінів таких явищ: 1) землетрус; 2) старт космічної ракети; 3) ранок у сосновому лісі; 4) марсіанський пейзаж. Ваш опис повинен бути логічно пов'язаним, яскравим, наочним і емоційним. Максимум – 5 балів.

11. Пам'ятаєте казкових персонажів – Кентавра, Тягни-Штовхая?

Вашій команді дається 20 хвилин, щоб придумати свого казкового

персонажа – тварину, яка поєднувала б як фізіологічно (в будові тіла, фізичних особливостях і можливостях), так і характерно декількох інших реальних живих істот. Придумайте назву вашій тварині, попрацюйте над її зовнішністю, ходом, голосом. Через 20 хвилин вам необхідно показати продукт своєї творчості на імпровізованій сцені. У показі можуть брати участь як одна людина, так і вся команда. Працюйте! Максимальна оцінка цього завдання – 8 балів.

2. Розумова – зміст, методика та правила розробляються викладачами для розвитку пізнавальної активності студентів. Ці ігри використовуються і як спосіб формування позитивного ставлення студентів до вивчення досліджуваного феномена, і як спосіб, що забезпечував знання з основ імпровізації, і як спосіб формування вмінь педагогічної імпровізації, і як спосіб самоконтролю.

Наприклад, гра «Три рухи». Мета гри: розвиток у студентів логічного мислення, креативності; формування досвіду спільної діяльності в ігровій ситуації; усунення страху перед невідомим, перед поставленою проблемою.

Хід гри. Це завдання виконується в парах. Кожен учасник готує для свого партнера три конкретних рухи, які якомога менше логічно пов'язані між собою. Не можна пропонувати, скажімо, таку трійку: прокинутися, одягнутися, почистити зуби. Навпаки, кожна із запропонованих дій не повинна бути пов'язана з іншими за змістом. Для прикладу: зав'язати шнурки, поплавати, замісити тісто.

Завдання полягає в тому, що упродовж 5-7 хвилин гравцям потрібно придумати, як отримані від партнера розрізнені рухи поєднати в логічно виправданій і пов'язаний сюжет. При цьому не можна змінювати порядок рухів: отримане першим завдання повинно бути і в показі першим, а назване третім – завершувати сцену.

У цій вправі потрібно проявити свою фантазію, щоб знайти виправдання почерговому ланцюгу дій і звести до мінімуму всі додаткові рухи-зв'язки, які необхідні для переходу від першого завдання до другого, а потім – до третього.

Завершення: обговорення процесу та результатів гри.

3. Ділова гра, метою якої є формування в майбутніх учителів умінь педагогічної імпровізації в рамках конкретної теми уроку, конкретного навчального матеріалу, нового навчального матеріалу, факультативних занять, виховної роботи з учнями різного віку, де викладачі, задіяні в експерименті, повинні були власним прикладом, стаючи в позицію студента, імпровізувати.

Наприклад, ділова гра, метою якої є формування в майбутніх учителів умінь створення проблемної ситуації в процесі вивчення конкретної теми зі своєї дисципліни.

Викладач разом зі студентами обирає конкретну тему уроку залежно від майбутньої спеціальності.

Учасники: а) студенти-«вчителі» (3-4);

б) студенти-«учні» (12-13);

в) студенти-«експерти» (2-3).

Інструкція для «учителя»:

Уявіть, що вам доручили провести урок типу «засвоєння нових знань» з вашої дисципліни в 7 класі. Тема уроку не має прямого зв'язку з навчальним матеріалом, який вивчали раніше. Вам необхідно створити проблемну ситуацію, всіх «учнів» залучити до її аналізу, допомогти їм виокремити проблемну задачу та домогтися, щоб учні її розв'язали.

Інструкція для «учнів»:

Ви учні 7-го класу. Учитель проводить з вами урок вперше. Тому у вас виявляється інтерес до особистості педагога. Ви вперше включилися в процес аналізу проблемної ситуації та визначення гіпотез, що викликає у вас зацікавленість. Спочатку вам нелегко це зробити, ви виявляєте активність, але відповідаєте плутано. Та вчитель наполегливо веде вас до розуміння сутності проблеми, яку він поставив.

Інструкція для «експертів»:

1. Уважно прослідкуйте за ходом дій «учителя», спрямованих на включення «учнів» в аналіз проблемної ситуації та виокремлення гіпотез її розв'язання.

2. Якою мірою ці прийоми сприяють активізації пізнавальної діяльності «учнів»? У чому це виявляється?

3. Наскільки «учитель» під час добору й аналізу проблемної ситуації враховував вікові особливості «учнів», їхні розумові можливості? Оцініть діяльність «учителя» (за 10-бальною шкалою).

Подібні ігри доцільно проводити не тільки під час вивчення дидактики чи теорії виховання, а й освітнього менеджменту, де доречним бачиться використання технології гейміфікації в процесі аналізу різних проблем управління, наприклад, ефективного проведення педагогічної ради закладу освіти, різних форм методичної роботи і т. д.

Висновки і пропозиції. Отже, застосування технології гейміфікації забезпечує прояв у здобувачів вищої освіти високої навчальної активності, інтенсифікує процес розвитку їх здібностей, формування відповідального ставлення до своїх колективних обов'язків під час вирішення педагогічних ситуацій, сприяє оволодінню ними досвідом педагогічної імпровізації, тобто обирати різноманітні методи й прийоми під час розв'язання проблемних ситуацій, інтуїтивно відчувати правильне рішення.

Перспективним напрямом дослідницької діяльності може бути більш детальний аналіз можливостей різних видів дидактичних ігор у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та використання інших технологій навчання у закладі вищої освіти.

Література:

1. Кондрашова Л. В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе. Кривой Рог: КГПУ, 2001. 194 с.
2. Ница А. Геймификация в образовании. URL: <https://te-st.ru/2012/12/21/gamification-education/>

3. Омеляненко В. Л. Педагогіка: завдання і ситуації: практикум. 2-ге вид., випр. К.: Знання-Прес, 2006. 423 с.
4. Столяревська А. Технології освіти XXI століття. URL: <http://www.slidesearchengine.com/slide/stolyarevska-2013>
5. Хоменко О. О. Навчальні ділові ігри як засіб формування професійних умінь студентів технікумів і коледжів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1994. 26 с.
6. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. *Нововведения в организациях*. М.: ВНИСИ, 1983. С. 33–53.
7. Deterding S., Dixon D., Khaled R. Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Envisioning Future Media Environments: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*. MindTrek, 2011.
8. Fleming N. Gamification: Is it game over? URL: <http://www.bbc.com/future/story/20121204-can-gaming-transform-your-life>
9. McGonigal J. Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. URL: http://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality_is_Broken.pdf
10. Meske Ch., Brockmann T., Wilms K., Stieglitz S. Social Collaboration and Gamification. URL: https://www.researchgate.net/publication/309780791_Social_Collaboration_and_Gamification
11. Salen K., Zimmerman E. Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2003, 688 p.

References:

1. Kondrashova, L. V. (2001). *Imitacionno-igrovoe obuchenie v vysshej shkole [Imitation-game training in high school]*. Krivoj Rog: KGPU [in Russian].
2. Nica A. *Gejmifikacija v obrazovanii [Gamification in education]*. Retrieved from <https://te-st.ru/2012/12/21/gamification-education/> [in Russian].
3. Omeljanenko, V. L. (2006). *Pedagogika: zavdannja i situacii [Pedagogy: tasks and situations]*. K.: Znannja-Press [in Ukrainian].
4. Stoljarevs'ka A. *Tehnologii osviti XXI stolittja [technologies of education of the XXI century]*. Retrieved from <http://www.slidesearchengine.com/slide/stolyarevska-2013> [in Ukrainian].
5. Homenko, O. O. (1994). *Navchal'ni dilovi igri jak zasib formuvannja profesijnih umin' studentiv tehnikumiv i koledzhiv [Educational business games as a means of forming professional skills of students of technical schools and colleges]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kiev: Kiev [in Ukrainian].
6. Shhedrovickij, G. P. (1983). *Organizacionno-dejatel'nostnaja igra kak novaja forma organizacii i metod razvitija kollektivnoj mysledejatel'nosti [Organizational activity as a new form of organization and method of development of collective thinking]*. *Novovvedenija v organizacijah - Innovations in organizations*, 33–53 [in Russian].
7. Deterding S., Dixon D., Khaled R. Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Envisioning Future Media Environments: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*. MindTrek, 2011.
8. Fleming N. Gamification: Is it game over? URL: <http://www.bbc.com/future/story/20121204-can-gaming-transform-your-life>
9. McGonigal J. Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. URL: http://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality_is_Broken.pdf
10. Meske Ch., Brockmann T., Wilms K., Stieglitz S. Social Collaboration and Gamification. URL: https://www.researchgate.net/publication/309780791_Social_Collaboration_and_Gamification
11. Salen K., Zimmerman E. Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2003, 688 p.

УДК 004.738.5

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-406-416](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-406-416)

Корильчук Неоніла Іванівна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри «Первинної медико-санітарної допомоги та загальної практики сімейної медицини», Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського, майдан Волі, 1, м. Тернопіль, 46001, тел.: (097) 981-49-38, e-mail: nkorylchuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1055-9292>

Гнатюк Віталій Васильович кандидат біологічних наук, кафедра біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, тел.: (066) 921-99-78, e-mail: gnatyukvvdpu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7475-0670>

Марусич Оксана Олександрівна викладач, Українська медична стоматологічна академія, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36011, тел.: (095) 746-99-00, e-mail: ljenkova.oksana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7170-6962>

ПРОФЕСІЙНО-КОМПЕТЕНТІСНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ЛІКАРІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЧНИХ ОБМЕЖЕНЬ

Анотація. Під впливом пандемії COVID-19 заклади вищої освіти перейшли на режим дистанційного навчання. Карантинні обмеження призвели до того, що навчальний процес закладів вищої освіти не міг відбуватися без застосування сучасних освітніх інформаційних технологій у контексті проведення електронного навчання. Через пандемію заклади вищої освіти, зокрема ті, що здійснюють підготовку педагогічних та медичних фахівців, були змушені швидко реагувати на неочікувані зміни, спричинені пандемією та перебудовувати весь навчальний процес. Професійно-компетентісна підготовка вчителя біології передбачає набуття ним загальних та предметних знань. Не менш важливого значення у дистанційному режимі навчання майбутніх вчителів біології набуває застосування інтерактивних технологій та рівного роду інфо-медійних вправ. За рахунок цих інтерактивних інструментів суттєво підвищуються організаційні можливості здобувачів освіти. Студенти стають більш активними та творчими особистостями, які у перспективі професійної діяльності легко знайдуть підхід до учнів, яких навчатимуть. Спілкування студентів – майбутніх вчителів біології із викладачами переважно відбувається за допомогою електронної пошти, вайберу, а також через такі онлайн-платформи як ZOOM, Classroom.google, Skype. Особливу роль у професійно-компетентісній підготовці майбутніх вчителів біології в умовах дистанційного навчання відіграє також застосування таких інтерактивних

онлайн-платформ як Moodle, VirtuLab, Prentise Hall, BirdID, Ukrainian Biodiversity Information Network, Biodiversity Data Centre «Biodiversity of Ukraine», BioDigital», Anatomyka: Human Anatomy Atlas, LearningApps. У закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку лікарів на час дистанційного навчання використовувалися також такі онлайн-платформи як ZOOM, Classroom.google, Moodle, VirtuLab тощо. У більшості закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх лікарів, організація навчального процесу із врахуванням вимог кваліфікаційних характеристик до підготовки лікарів як професійних спеціалістів особливо в умовах пандемічних обмежень потребувала формування різних форм проведення навчального процесу у режимі онлайн-навчання. З ціллю точного та оперативного подання навчальної інформації, а також контролю засвоєного матеріалу студентами – майбутніми лікарями у активному використанні були такі онлайн-платформи як Skype fo Business, Ratos, Viber, EDX ZSMU тощо та поширені у соціальному спілкуванні месенджери і мобільні додатки. Професійно-компетентнісна підготовка майбутніх лікарів не є також ефективною, якщо відбувається у режимі дистанційного навчання. Студент як майбутній лікар має практично оволодіти майбутньою професією, відпрацювавши при цьому практичні навички лікаря. Неefективною є підготовка студента як майбутнього лікаря, який володіє лише теоретичною базою знань і не має при цьому практичних навичок і вмінь лікаря, адже від практичних навичок залежить насамперед порятунок людського життя. Дистанційна освіта у професійно-компетентнісній підготовці майбутніх вчителів біології та лікарів має бути тільки по вибіркових предметах або ж по вибіркових темах. Однак, ситуація, яка складається під впливом пандемічних обмежень, переносить навчальний процес від традиційного очного навчання у режим дистанційного навчання, що у перспективі може негативно позначитися на результатах професійної діяльності майбутніх вчителів біологів та лікарів.

Ключові слова: заклад вищої освіти, дистанційний режим навчання, вчитель біології, лікар, професійно-компетентнісна підготовка.

Korylchuk Neonila Ivanivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of “Primary Health Care and General Practice of Family Medicine”, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Voli Square, 1, Ternopil, 46001, tel.: (097) 981-49-38, e-mail: nkorylchuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1055-9292>

Hnatyuk Vitaliy Vasylovych PhD in Biology, Associate Professor, Berdiansk State Pedagogical University, Schmidta St., 4, Berdiansk, tel.: (066) 921-99-78, e-mail: hnatyukvvdpu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7475-0670>

Marusych Oksana Oleksandrivna Teacher, Ukrainian Medical Stomatological Academy, Shevchenko St., 23, Poltava, 36011, tel.: (095) 746-99-00, e-mail: ljenkova.oksana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7170-6962>

PROFESSIONAL COMPETENCE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY AND DOCTORS IN CONDITIONS OF PANDEMIC RESTRICTIONS

Abstract. Under the influence of the COVID-19 pandemic, higher education institutions switched to distance learning. Quarantine restrictions have led to the fact that the educational process of higher education institutions could not take place without the use of modern educational information technology in the context of e-learning. Due to the pandemic, higher education institutions, in particular those that train pedagogical and medical professionals, were forced to respond quickly to unexpected changes caused by the pandemic and to restructure the entire educational process. Professional competence training of a biology teacher involves the acquisition of general and subject knowledge. No less important in the distance learning of future biology teachers is the use of interactive technologies and equal kind of info-media exercises. Due to these interactive tools, the organizational capabilities of students are significantly increased. Students become more active and creative individuals who, in the perspective of professional activity, will easily find an approach to the students they will teach. Students - future teachers of biology communicate with teachers mainly through e-mail, Viber, as well as through online platforms such as ZOOM, Classroom.google, Skype. The use of such interactive online platforms as Moodle, VirtuLab, Prentise Hall, BirdID, Ukrainian Biodiversity Information Network, Biodiversity Data Center, BioDiversity of Ukraine, BioDigital, Anatomyka also plays a special role in the professional competence training of future biology teachers in distance learning. : Human Anatomy Atlas, LearningApps. Online platforms such as ZOOM, Classroom.google, Moodle, VirtuLab, etc. have also been used in higher education institutions that train doctors for distance learning. In most institutions of higher education that train future doctors, the organization of the educational process taking into account the requirements of qualification characteristics for the training of doctors as professionals, especially in pandemic constraints required the formation of various forms of online learning. Online platforms such as Skype fo Business, Ratos, Viber, EDX ZSMU, etc. were in active use for accurate and prompt presentation of educational information, as well as control of the mastered material by students - future doctors, and messengers and mobile applications were widespread in social communication. Vocational training of future doctors is also not effective if it takes place in distance learning. The student as a future doctor must practically master the future profession, while practicing the practical skills of a doctor. It is ineffective to train a student as a future doctor who has only a theoretical knowledge base and does not have the practical skills and abilities of a doctor, because the practical skills depend primarily on saving lives. Distance education in the professional competence training of future biology teachers and doctors should be only in elective subjects or in elective topics. However, the situation under the influence of pandemic constraints shifts the learning process from traditional full-time learning to distance learning, which in the

long run may negatively affect the professional performance of future teachers of biology and medicine.

Keywords: institution of higher education, distance learning mode, biology teacher, doctor, professional-competence training.

Постановка проблеми. Під впливом пандемії COVID-19 заклади вищої освіти перейшли на режим дистанційного навчання. Карантинні обмеження призвели до того, що навчальний процес закладів вищої освіти (ЗВО) не міг відбуватися без застосування сучасних освітніх інформаційних технологій у контексті проведення електронного навчання. Через пандемію заклади вищої освіти, зокрема ті, що здійснюють підготовку педагогічних та медичних фахівців, були змушені швидко реагувати на неочікувані зміни, спричинені пандемією та перебудовувати весь навчальний процес. Так, ЗВО було активізовано процедуру використання дистанційної форми навчання, однак специфіка як педагогічної, так і медичної освіти є такою, за якої формування професійних компетентностей майбутніх педагогів-біологів та лікарів беззаперечно взаємопов'язане із очною формою навчання, оскільки результати від навчання у дистанційному режимі значно є нижчими за результати навчання у режимі присутності в ЗВО.

Враховуючи умови сьогодення, професійно-компетентнісна підготовка майбутніх вчителів біології та лікарів є дуже проблематичною, оскільки неможливо вивчити ідеально той матеріал, який подається у дистанційному режимі, адже на практиці та в період освоєння такого матеріалу в очному режимі навчання результат такого навчання є більш ефективнішим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійно-компетентнісної підготовки майбутніх вчителів біології та лікарів за умов пандемічних обмежень досліджували Білецька Г., Скрипник С., Граматик Н., Логвіна-Бик Т., Бик Н., Перерва В., Калініченко Н., Корнієць Н., Слєпичко Ю., Тертична-Телюк С., Кравцова Ю., Романюк В., Лукаш Г., Сидоренко О., Герасименко О., Полесова Т., Герасименко В., Кухарева Н., Марченко В., Цодікова О., Гиря М., Акімова О., Пустовіт Г., Магрламова К. та інші.

Так, Перерва В. [1] зауважує, що професійна підготовка майбутніх вчителів біології складається із предметної, методичної, методологічної, інформативної та практичної підготовки. Завдяки належній професійній підготовці майбутні вчителі біології так би мовити освоюють мову обраної ними спеціальності і у них формується професійно-термінологічна компетентність, тобто здатність використовувати професійну термінологію та номенклатуру у навчальній діяльності, вміння грамотно застосовувати такі знання як в усному, так і писемному професійному мовленні.

Поряд з тим, Калініченко Н. [2] стверджує, що у навчальному процесі професійно-компетентнісна підготовка майбутніх вчителів біології формується за рахунок належно сформованого освітнього простору щодо використання навчальної інформації, а також шляхом індивідуалізації навчання, розвитку

творчих здібностей студентів як майбутніх вчителів біології, через підвищення мотивації до освоєння навчального матеріалу тощо.

Акцентуючи увагу на професійно-компетентнісній підготовці майбутніх лікарів, то Акімова О., Пустовіт Г. та Магрламова К. [3] наголошують на тому, що професійна компетентність майбутнього лікаря формується за рахунок здобутих базисних медичних навиків, а також наукового знання та належного рівня морального розвитку. Основними компонентами професійної компетентності є: 1) вміння набувати та використовувати здобуті знання; 2) вміння інтегрувати здобуті знання через клінічне мислення; 3) вміння реалізовувати та передавати здобуті знання, комунікуючи із пацієнтами та колегами, керуючись при цьому етичними принципами. З огляду на зазначене, професійна компетентність майбутнього лікаря формується за рахунок належної теоретичної підготовки та готовності такого здобувача медичної освіти на практиці здійснювати професійну діяльність. Професійні компетентності майбутніх лікарів – це іншими словами соціальні вимоги, які ставляться до процесу навчальної підготовки здобувачів медичної освіти.

Враховуючи дослідження щодо особливостей формування професійно-компетентнісної підготовки майбутніх вчителів біології та лікарів, не до кінця розкритими залишаються особливості такої підготовки в умовах пандемічних обмежень.

Мета наукової статті – розкрити особливості професійно-компетентнісної підготовки майбутніх вчителів біології та лікарів в умовах пандемічних обмежень.

Виклад основного матеріалу. Професійно-компетентнісна підготовка вчителя біології передбачає набуття ним загальних та предметних знань. На базі таких знань формується теоретична основа майбутньої професійної діяльності. Майбутній вчитель біології за рахунок одержаних знань розвивається як особистість. З огляду на те, як студенти – майбутні вчителі біології повинні свідомо сприймати майбутню професію, адже від цього залежить також їх самовизначення і ефективність здійснення ними педагогічної діяльності [4].

Окрім теоретичної підготовки майбутній вчитель біології також має освоїти методiku здійснення навчально-виховного процесу. Так, системоутворюючим елементом професійної підготовки майбутнього вчителя біології є професійно-методична підготовка, яку він повинен пройти, здобуваючи освіту у ЗВО [4].

Враховуючи те, що в останні два роки професійно-компетентнісна підготовка вчителів біології проходить в умовах переважно дистанційного навчання, однак не треба забувати про те, що здобувачі також повинні формувати свій особистий професійний світогляд за рахунок рівноцінного засвоєння навчального матеріалу, передбаченого освітнім планом.

Варто зауважити, що у структуру дистанційного освітнього середовища, в якому відбувається професійно-компетентнісна підготовка майбутніх вчителів

біології входять електронні освітні ресурси, систематизування яких відбувається за відповідною навчальною тематикою. Форма навчальних ресурсів є урізноманітненою. Так, це може бути як словесний текстовий опис, різні аудіо-записи, представлення інформації через відео-носії [5].

Не менш важливого значення у дистанційному режимі навчання майбутніх вчителів біології набуває застосування інтерактивних технологій та рівного роду інфо-медійних вправ. За рахунок цих інтерактивних інструментів суттєво підвищуються організаційні можливості здобувачів освіти. Студенти стають більш активними та творчими особистостями, які у перспективі професійної діяльності легко знайдуть підхід до учнів, яких навчатимуть.

У студентів – майбутніх вчителів біології під час навчання формуються також інформаційна компетентність, а також інфомедійна грамотність. Ці професійні риси відображаються у [5]: 1) вмінні втілювати ідеї через різні онлайн-інструменти; 2) вмінні використовувати медіа-інструменти для соціального блага; 3) вмінні чітко обґрунтовувати власну позицію; 3) вмінні проводити грань між наполяганням; 4) вмінні проводити аналіз передумови та причини настання події.

Практика навчально-професійної підготовки студентів – майбутніх вчителів біології у ЗВО за умов дистанційного режиму навчання засвідчує те, що самостійна робота таких студентів є краще оптимізованою. Так, студенти за умов дистанційного навчання самостійно опрацьовують та освоюють відповідні розділи навчальних програм, розробляють та презентують навчальні проекти, виконують як творчі, так і дослідницькі завдання. Спілкування студентів із викладачами переважно відбувається за допомогою електронної пошти, вайберу, а також через такі онлайн-платформи як ZOOM, Classroom.google. Студенти також через електронну пошту, вайбер, онлайн-платформи отримують від викладачів індивідуальні завдання та мають можливість виконувати їх у зручний на те час (не витрачаючи, при цьому час на дорогу, як це зазвичай є при очному режимі навчання). Викладачі зі свого боку є організаторами самостійної діяльності студентів. До їх обов'язків належить розроблення силабусів, якими передбачено опис навчальної дисципліни, мету і завдання навчальної дисципліни, змістовні модулі. Викладачі також спільно зі студентами повинні проектувати форму заняття у режимі онлайн-навчання, забезпечують при цьому ефективну організацію та належний рівень контролю за здійсненням студентами самостійної роботи.

Серед інших онлайн-платформ, які також досить часто застосовуються у режимі дистанційного навчання студентів є платформа Skype. За допомогою цієї платформи студенти – майбутні вчителі біології отримують доступ до різних освітніх ресурсів, що знаходяться у режимі онлайн. Перевагою цієї платформи є те, що для проведення навчального процесу не потрібно студентам бути реально присутніми в аудиторіях. Навчальний процес відбувається у режимі реального часу, але кожен студент знаходиться у себе вдома.

Особливу роль у професійно-компетентній підготовці майбутніх вчителів біології в умовах дистанційного навчання відіграє також застосування таких інтерактивних онлайн-платформ, як [6]: Moodle, VirtuLab, Prentise Hall, BirdID, Ukrainian Biodiversity Information Network, Biodiversity Data Centre «Biodiversity of Ukraine», BioDigital», Anatomyka: Human Anatomy Atlas, LearningApps тощо.

У ході розкриття мети дослідження також доцільно виокремити особливості професійно-компетентної підготовки майбутніх лікарів в умовах пандемічних обмежень. Так, у ЗВО, що здійснюють підготовку лікарів на час дистанційного навчання використовувалися також такі онлайн-платформи як ZOOM, Classroom.google, Moodle, VirtuLab тощо.

У більшості ЗВО, що здійснюють підготовку майбутніх лікарів, організація навчального процесу із врахуванням вимог кваліфікаційних характеристик до підготовки лікарів як професійних спеціалістів особливо в умовах пандемічних обмежень потребувала формування різних форм проведення навчального процесу у режимі онлайн-навчання. Так, на базі платформи MS Office формувались навчальні цикли із розробкою підсумкового контролю, який би відповідав усім вимогам до дистанційної освіти. З ціллю точного та оперативного подання навчальної інформації, а також контролю засвоєного матеріалу студентами – майбутніми лікарями у активному використанні були такі онлайн-платформи як Skype fo Business, Ratos, Viber, EDX ZSMU тощо та поширені у соціальному спілкуванні месенджери і мобільні додатки.

Практика підготовки майбутніх лікарів у ЗВО в умовах пандемічних обмежень засвідчує доволі часте використання у навчальному процесі викладачами такої програми як MS Teams. Так, в одному сервісі є можливим поєднання функції відео-занять в режимі онлайн-навчання, можливості проходження студентами тестових завдань, а також різних ситуаційних задач із розгорнутими відповідями [7].

Треба наголосити на тому, що студенти – майбутні лікарі, які навчаються на циклах спеціалізації і підвищення кваліфікації, можуть отримувати навички шляхом використання електронних ресурсів. Для опрацювання навчально-методичних матеріалів можна використовувати онлайн-платформу LMS moodle. Окрім онлайн-платформ, все частіше для навчання використовуються мобільні і кишенькові ІТ-пристрої, а саме: персональний цифровий помічник (PDA), ноутбуки і планшетні ПК, мобільні телефони тощо [8].

Доцільно зауважити, що перш ніж формувати план навчання студентів – майбутніх лікарів у дистанційному режимі навчання, потрібно враховувати специфіку професійно-компетентної підготовки таких студентів як майбутніх висококваліфікованих фахівців. Дослідження доводять, що кращі результати навчання студентів – майбутніх лікарів можуть бути досягнуті тоді, коли дистанційна форма навчання поєднується із очною формою навчання. Перевагами такої форми навчання є [9]: 1) краща інтеграція дидактичних

можливостей дистанційної і традиційної форм навчання у контексті їх оптимального поєднання; 2) більш суттєвіші можливості використання такої форми навчання, оскільки це не залежить ні від рівня здобуття освіти, ні від конкретної медичної спеціальності, ні від напряму підготовки; 3) значні можливості для персоналізації та індивідуалізації освітньо-навчального процесу; 4) підвищення рівня мотивації студентів – майбутніх лікарів до здобуття вищої професійної освіти; 5) перевага індивідуальної (самостійної) роботи у структурі навчального процесу (це, своєю чергою, сприяє розвитку навчальної самостійності і дозволяє краще формувати навички, що у перспективі впливатиме на забезпечення можливості самоосвіти в період наступних етапів життя); 6) використання різноманітних сучасних інтерактивних інструментів для підвищення рівня навчальної активності таких студентів.

На відміну від переваг дистанційного навчання студентів – майбутніх лікарів, існують також і негативні сторони цього режиму навчання. Так, дистанційне навчання не дає уявлення про знання, які можна здобути очно (до прикладу, отримання знань з анатомії, якщо при цьому не відвідувати секції, вивчення гістології, не здобуваючи знань у лабораторії за допомогою мікропрепаратів чи здобуття знань з хірургії, не спостерігаючи при цьому за роботою лікаря-хірурга, не може бути високим за умов дистанційного режиму навчання) [10].

Тому, враховуючи зазначене вище, треба зауважити, що жодна сучасна технологія не може ефективно замінити знання, які здобуті практичним способом. Професійно-компетентнісна підготовка майбутніх лікарів не є також ефективною, якщо відбувається у режимі дистанційного навчання. Студент як майбутній лікар має практично оволодіти майбутньою професією, відпрацювавши при цьому практичні навички лікаря. Неefективною є підготовка студента як майбутнього лікаря, який володіє лише теоретичною базою знань і не має при цьому практичних навичок і вмінь лікаря, адже від практичних навичок залежить насамперед порятунок людського життя.

З позиції викладачів, які безпосередньо навчають студентів – майбутніх лікарів, головними недоліками дистанційного навчання виступають: 1) втрати додаткового часу на розробку і поповнення курсів; 2) відсутність соціальної адаптації і спілкування з однокурсниками та викладачами.

Водночас з точки зору практики, неможливо підготувати висококваліфікованого лікаря, якщо він не здобув знання у контексті занурення у простори лікарні, не проводив лабораторні і діагностичні заходи очно. З огляду на те, саме живий контакт із пацієнтом та з колегами (одногрупниками, викладачами) дозволить створити ситуацію здобуття студентами – майбутніми лікарями реального професійного спілкування.

Для підвищення успішності здобуття студентами – майбутніми вчителями біології та лікарями знань через освітні платформи та онлайн-сервіси забезпечується широкий доступ до навчальних ресурсів. Студенти одержують

додаткові зручності під час опрацювання теоретичного матеріалу, які полягають насамперед у виборі зручного часу для навчання.

Висновки. Сучасні освітні онлайн-платформи, онлайн-сервіси і багато інших цифрових ресурсів дозволяють створити повноцінний навчальний контент, який є необхідний для дистанційного навчання у ЗВО, зокрема у тих закладах, які здійснюють професійно-компетентнісну підготовку майбутніх вчителів біології та лікарів. В умовах дистанційного навчання майбутні вчителі біології та лікарі використовують безліч цифрових освітніх ресурсів, завдяки яким забезпечується повноцінна інформаційна підтримка навчального процесу.

За результатами проведених досліджень встановлено, що дистанційне навчання, будучи основною формою освіти, може застосовуватися для підготовки майбутніх вчителів біології та лікарів тільки у екстремально-неочікуваних ситуаціях, до прикладу таких, як пандемічні обмеження. Здобуття освіти майбутніми вчителями біології та лікарями в умовах дистанційного навчання може відбуватись, однак, не будучи при цьому самостійною формою навчання. Дистанційна освіта у професійно-компетентнісній підготовці майбутніх вчителів біології та лікарів має бути тільки по вибіркових предметах або ж по вибіркових темах. Однак, ситуація, яка складається під впливом пандемічних обмежень, переносить навчальний процес від традиційного очного навчання у режим дистанційного навчання, що у перспективі може негативно позначитися на результатах професійної діяльності майбутніх вчителів біологів та лікарів.

Література:

1. Перерва В. В. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх вчителів біології в процесі фахової підготовки: дис. на здобуття наук. ступ. к. педагог. наук. 13.00.04. Криворізький державний педагогічний університет. Дніпро, 2021. 361 с.
2. Калініченко Н. А. Інноваційні технології у підготовці майбутніх вчителів біології. Стратегії інноваційного розвитку природничих дисциплін: досвід, проблеми та перспективи: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Кропивницький, 25-26 березня 2021 р.) / за заг. ред. проф. Н.А. Калініченко. Кропивницький: ФОП Піскова М.А., 2021. С. 7-10.
3. Акімова О. В., Пустовіт Г. П., Магрламова К. Г. Науково-методичні рекомендації щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх лікарів у вітчизняній системі медичної освіти. *European Humanities Studies: State and Society*. 2018. С. 162-180.
4. Граматик Н. Професійна підготовка майбутнього вчителя біології: базові теорії природничо-наукового дискурсу. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 3 (66). С. 76-82.
5. Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів біології в умовах світової пандемії COVID-19. Підготовка майбутніх учителів фізики хімії біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи: Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (14 травня 2020 р., м. Тернопіль). Тернопіль, 2020. С. 98-101.
6. Білецька Г. А., Скрипник С. В. Професійна підготовка вчителів біології в умовах COVID-19 і карантинних обмежень (на прикладі Хмельницького національного університету). *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 29. Т. 1. С. 78-83.

7. Романюк В. М., Лукаш Г. Ю., Сидоренко О. О. Можливості використання сучасних інформаційних технологій в дистанційному освітньому процесі при підготовці майбутніх лікарів-стоматологів. Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини 2020 : матеріали Всеукраїнської науково-методичної відеоконференції з міжнародною участю (19-20 листопада 2020 року, м. Запоріжжя). Запоріжжя, 2020. С. 130-131.

8. Марченко В. Г., Цодікова О. А., Гиря М. П. Інформаційно-комунікаційні технології в післядипломному навчанні лікарів: новий погляд на проблему використання онлайн-ресурсів в умовах пандемії коронавірусу. Science and Practice: Implementation to Modern Society: InterConf. 2020. № 16. С. 365-372.

9. Корнієць Н. Г., Слепичко Ю. М., Тертична-Телюк С. В., Кравцова Ю. А. Змішане навчання як ефективна форма підготовки майбутніх лікарів в умовах COVID-19. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2021. № 6(344), Ч.2. С. 58-65.

10. Герасименко О. І., Полесова Т. Р., Герасименко В. В., Кухарева Н. С. Дистанційне навчання у професійній підготовці майбутніх лікарів: pro et contra. Проблеми вищої школи. 2021. Том 22, № 5. С. 38-40.

References:

1. Pererva V. V. (2021). Formuvannya profesijno-terminologichnoji kompetentnosti majbutnikh vchyteliv biologhiji v procesi fakhovoji pidghotovky: dys. na zdobuttja nauk. stup. k. pedagogh. nauk. 13.00.04. Kryvorizjkyj derzhavnyj pedagoghichnyj universytet. Dnipro, 361.

2. Kalinichenko N. A. (2021). Innovacijni tekhnologhiji u pidghotovci majbutnikh vchyteliv biologhiji. Strateghiji innovacijnogho rozvytku pryrodnychyxh dyscyplin: dosvid, problemy ta perspektyvy: zbirnyk materialiv Vseukrajinsjkoji naukovopraktychnoji konferenciji z mizhnarodnoju uchastju (m. Kropyvnyckyj, 25-26 bereznja 2021 r.) / za zagh. red. prof. N.A. Kalinichenko. Kropyvnyckyj: FOP Piskova M.A., 7-10.

3. Akimova O. V., Pustovit Gh. P., Maghrlamova K. Gh. (2018). Naukovo-metodychni rekomendaciji shhodo udoskonalennja profesijnoji pidghotovky majbutnikh likariv u vitczyznjanij systemi medychnoji osvity. *European Humanities Studies: State and Society*, 162-180.

4. Ghramatyk N. (2019). Profesijna pidghotovka majbutnjogho vchytelja biologhiji: bazovi teoriji pryrodnycho-naukovogho dyskursu. *Naukovyj visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynsjkogho. Pedagoghichni nauky*, 3 (66), 76-82.

5. Loghvina-Byk T. A., Byk N. V. (2020). Profesijna pidghotovka majbutnikh vchyteliv biologhiji v umovakh svitovoji pandemiji COVID-19. Pidghotovka majbutnikh uchyteliv fizyky khimiji biologhiji ta pryrodnychyxh nauk v konteksti vymogh Novoji ukrajinsjkoji shkoly: Zbirnyk tez dopovidej II Mizhnarodnoji naukovopraktychnoji konferenciji (14 travnja 2020 r., m. Ternopilj). Ternopilj, 98-101.

6. Bilecjka Gh. A., Skrypnyk S. V. (2020). Profesijna pidghotovka vchyteliv biologhiji v umovakh COVID-19 i karantynnykh obmezhenj (na prykladi Khmeljnycjkogho nacionaljnogho universytetu). *Innovacijna pedagoghika*, 29.1, 78-83.

7. Romanjuk V. M., Lukash Gh. Ju., Sydorenko O. O. (2020). Mozhlyvosti vykorystannja suchasnykh informacijnykh tekhnologhij v dystancijnomu osvitnjomu procesi pry pidghotovci majbutnikh likariv-stomatologhiv. Aktualjni pytannja dystancijnoji osvity ta telemedycyny 2020 : materialy Vseukrajinsjkoji naukovopraktychnoji videokonferenciji z mizhnarodnoju uchastju (19-20 lystopada 2020 roku, m. Zaporizhzhja). Zaporizhzhja, 130-131.

8. Marchenko V. Gh., Codikova O. A., Ghyrja M. P. (2020). Informacijno-komunikacijni tekhnologhiji v pisljadyplomnomu navchanni likariv: novyj poghljad na problemu vykorystannja onlajn-resursiv v umovakh pandemiji koronavirusu. Science and Practice: Implementation to Modern Society: InterConf, 16), 365-372.

9. Kornijecj N. Gh., Sljepichko Ju. M., Tertychna-Teljuk S. V., Kravcova Ju. A. (2021). Zmishane navchannja jak efektyvna forma pidgotovky majbutnikh likariv v umovakh COVID-19. *Visnyk Lughansjkogho nacionaljnogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky*, 6(344), 2, 58-65.

10. Gherasymenko O. I., Polesova T. R., Gherasymenko V. V., Kukhareva N. S. (2021). Dystancijne navchannja u profesijnij pidgotovci majbutnikh likariv: pro et contra. *Problemy vyshhoji shkoly*, 22(5), 38-40.

УДК: 376.42

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-417-428](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-417-428)

Косенко Юрій Миколайович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Інтернаціоналістів, 41/40, м. Суми, 40005, тел.: (050) 838-78-18, e-mail: kosenko75@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2723-2031>

ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ В 80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті висвітлено комплексний історико-ретроспективний аналіз розвитку спеціальної методики навчання суспільствознавчим дисциплінам учнів з інтелектуальними порушеннями в Україні в 80-х роках минулого століття. Опрацьовано та висвітлено дослідження В. Бондаря, К. Баранова, О. Зогіної, А. Капустіна, Ю. Кузнєцова, В. Лапшина, С. Ніколаєва, Г. Плешканівської, Б. Пузанова та інших, які в означений хронологічний період розв'язували проблему підвищення ефективності навчання історії та основам правознавства у спеціальних закладах середньої освіти. Описані концептуальні погляди вчених-дефектологів, висвітлені запропоновані ними способи формування суспільствознавчих уявлень і понять у школярів із порушеннями інтелекту, використання наочних методів, самостійного опрацювання історичного та правознавчого матеріалу, формування хронологічних та просторових уявлень, причинно-наслідкових зв'язків тощо. Наведені методичні рекомендації щодо застосування на уроках зазначеного дидактичного інструментарію вчителями-дефектологами.

Відзначено елементарність та значну заідеологізованість шкільного курсу історії та розділу «Наша Радянська держава. Права та обов'язки радянських громадян» в курсі історії СРСР та окремого курсу «Бесіди про радянське суспільство, права та обов'язки громадян».

Наголошено на впливі шкільних предметів суспільствознавчого змісту на формування світогляду й моральних принципів і переконань у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Підкреслено складність опрацювання учнями суспільствознавчого матеріалу, насиченість означених курсів складними поняттями та категоріями.

Наголошено на відсутності в досліджуваному хронологічному періоді спеціально розроблених для школярів з порушеннями інтелекту підручників, зошитів, атласів, контурних карт та іншого дидактичного матеріалу. У статті висвітлено провідні та найбільш ефективні у той час дидактичні методи, прийоми, засоби та форми навчання дітей зазначеної категорії навчальному матеріалу суспільствознавчого змісту.

Ключові слова: учні з порушеннями інтелектуального розвитку, навчальний матеріал суспільствознавчого змісту, історико-ретроспективний аналіз.

Kosenko Yuriy Mykolayovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko, Nternationalists St., 41/40, Sumy, 40005, tel.: (050) 838-78-18, e-mail: kosenko75@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2723-2031>

FORMATION OF SOCIAL SCIENCE KNOWLEDGE IN SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DISORDER IN UKRAINE IN THE 80-S OF THE XX CENTURY

Abstract. The article highlights a comprehensive historical and retrospective analysis of the development of special methods of teaching social science disciplines to schoolchildren with intellectual disabilities in Ukraine in the 80s of last century. The researches of V. Bondar, K. Baranov, O. Zogina, A. Kapustin, Y. Kuznetsov, V. Lapshin, S. Nikolaev, G. Pleshkanovskaya, B. Puzanov and others which in the specified chronological period solved the problem of improving the effectiveness of teaching history and the basics of law in special institutions of secondary education. The conceptual views of defectologists are described, their methods of forming social science ideas and concepts in schoolchildren with intellectual disabilities, the use of visual methods, self-study of historical and legal material, the formation of chronological and spatial ideas, causation and more. Methodical recommendations on the use of the specified didactic tools in the lessons by teachers-defectologists are given.

Described the elementary and significant ideological nature of the school history course and the section «Our Soviet state. Rights and Duties of Soviet Citizens» in the course of the history of the USSR and a separate course «Discussions on Soviet society, rights and responsibilities of citizens».

The influence of school subjects of social science content on the formation of worldview and moral principles and beliefs in children with intellectual disabilities is emphasized.

The complexity of schoolchildren study of social science material, the saturation of these courses with complex concepts and categories are emphasized.

The absence in the studied chronological period is emphasized textbooks, exercise books, atlases, contour maps and other didactic material specially designed for schoolchildren with intellectual disabilities. The article highlights the leading and most effective at the time didactic methods, techniques, tools and forms of teaching children in this category of educational material of social science content.

Keywords: schoolchildren with intellectual disabilities, educational material of social science content, historical-retrospective analysis.

Постановка проблеми. Кінець минулого століття характеризується значним інтересом науковців і методистів до проблеми підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу школярами з порушеннями інтелектуального розвитку. Особливої уваги заслуговують роботи вітчизняних і закордонних дослідників, які приділяли увагу розвитку мотивації та інтересу, свідомому оволодінню теоретичними знаннями та практичними вміннями з навчальних курсів суспільствознавчого змісту.

Значна кількість робіт дослідників присвячена підвищенню ефективності навчання історії та основам правознавства школярів означеної категорії, диференціації навчального матеріалу для дітей з різними пізнавальними та психофізичними можливостями.

Не дивлячись на активний розвиток цифрових технологій у наш час та їх широке впровадження в освітньо-корекційному процесі, низка методів, форм і засобів можуть бути корисними для сучасних педагогів-практиків. Ретроспективне вивчення шляхів ефективного формування суспільствознавчих знань у дітей із порушеннями інтелекту в 80-х роках ХХ століття дозволить більш глибоко зрозуміти методологію спеціальної дидактики, що є важливим чинником у розробці новітніх підходів до навчання школярів із порушеннями інтелекту предметам суспільствознавчого змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У 80-х роках минулого століття активно розробляли різноманітні концептуальні підходи шкільної дидактики провідні науковці СРСР: В. Давидов, Д. Ельконін, П. Гальперін, Н. Менчинська, М. Скаткін, Б. Єсіпов, М. Дайрі та інші.

Проблемою підвищення ефективності навчання школярів з порушеннями інтелекту в 80-х роках ХХ століття займалися В. Бондар, Л. Вавіна, І. Єременко, Г. Мерсіянова, В. Синьов та інші.

Розробляли та впроваджували ефективні прийоми та засоби навчання дітей зазначеної категорії на уроках історії в спеціальних закладів середньої освіти такі науковці, як В. Бондар, К. Баранов, О. Зогіна, А. Капустін, Ю. Кузнецов, В. Лапшин, С. Ніколаєв, Г. Плешканівська, Б. Пузанов та інші.

Ці дослідження стосувалися окремих способів формування суспільствознавчих уявлень і понять у дітей з порушеннями інтелекту, використання наочних методів навчання в роботі з означеними дітьми, самостійного опрацювання суспільствознавчого матеріалу, формування хронологічних та просторових уявлень, причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Позитивне значення у становленні та розвитку спеціальної методики викладання суспільствознавчих предметів на території України у 80-х роках ХХ століття відіграла доступність українським вчителям-дефектологам до науково-методичних і практичних розробок колег з усього Радянського Союзу через всесоюзні засоби масової інформації.

Мета статті – дослідження особливостей та механізмів формування суспільствознавчих знань у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Україні в 80-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. На початку 80-х років ХХ століття методика навчання предметам суспільствознавчого змісту в спеціальних навчальних закладах (у той час це були допоміжні школи) отримала свій подальший розвиток. Суспільствознавчі знання діти з порушеннями інтелекту в цей хронологічний період отримували переважно з уроків історії. Також у 8-му класі школярі цієї категорії знайомилися з основами правових знань (в межах окремого розділу курсу історії СРСР).

У рамках цієї навчальної дисципліни учням повідомлялися найбільш значні історичні події, які мали виховне значення та ідеологічний вплив на формування особистості школяра зазначеного періоду.

Аналіз навчальної програми з історії свідчить про провідну роль наочних методів навчання та їхнє комбіноване використання з іншими дидактичними методами в освітньо-корекційному процесі тогочасної спеціальної школи. Розробники програми рекомендували активно використовувати технічні засоби навчання для демонстрації школярам уривків кінофільмів, діафільмів, слайдів тощо [1; 2].

Низка робіт присвячених ефективному засвоєнню суспільствознавчого матеріалу учнями спеціальних шкіл у 80-х роках ХХ століття належить Г. Плешканівській. Згідно концепції дослідниці, розумова активність школярів відбувається у двох аспектах: відтворенні знань, одержаних в готовому вигляді від вчителя та самостійна діяльність, яка спрямована на здобуття знань, їх усвідомлення та застосування.

Особливу увагу вчена відводила самостійному вивченню дітьми минулого країни. Зокрема, Г. Плешканівська наголошувала на індивідуалізованій самостійній роботі школярів із порушеннями інтелекту, а саме, пристосуванні навчальної роботи до індивідуальних особливостей учнів цієї категорії.

Вчена підкреслювала важливість використання різних за ступенем складності варіантів завдань. Основним правилом, яким повинен користуватися вчитель, на думку дослідниці, повинно стати «введення в самостійну роботу лише того, що учні вже вміють робити» [3].

Науковцем було диференційовано самостійну роботу на такі види:

- а) робота для одержання нових знань;
- б) застосування знань;
- в) повторення і перевірка знань, умінь і навичок.

Для формування вміння самостійно працювати з історичною картою, на думку Г. Плешканівської, потрібно вчити учнів орієнтуватися на карті, правильно і швидко розбиратися в умовних позначеннях, пов'язувати відомості карти з текстом підручника, правильно записувати історичну інформацію тощо.

Г. Плешканівська вважала ефективними такі види роботи, як підготовка відповідей на основі прочитаного тексту, вибіркоче читання за завданнями вчителя, самостійне читання, читання про себе, словникова робота, складання

плану оповідання, розповідь за планом, знаходження головної думки в тексті, оповідання за малюнком тощо.

Також дослідниця вважала ефективними методами й прийомами формування елементарних суспільствознавчих знань у школярів з порушеннями інтелекту такі, як: чіткість розповіді, виділення головного, запис на дошці з дублюванням у зошитах нових термінів, дат, назв, імен, висновків. На переконання вченої, важливими видами діяльності на уроках історії є робота з підручником, робота з історичними документами, художньою літературою та періодикою.

Щодо роботи школярів із історичними документами, то Г. Плешканівська вважала, що ретельного підбору матеріалів замало. Необхідно до історичних уривків застосовувати коментоване читання. Також автор пропонувала використовувати поєднання читання тексту з аналізом документу. Під час аналізу діти повинні своїми словами давати відповіді, посилаючись на окремі місця з документа. Важливо враховувати і загальний розвиток учнів, навички читання, наявність у них практичних умінь і навичок.

Узагальнюючи погляди Г. Плешканівської зазначимо, що вчена розглядала самостійну роботу школярів з порушеннями інтелекту на уроках історії, як важливий навчально-виховний і корекційний інструмент соціалізації осіб цієї категорії. Основними вимогами організації та проведення самостійної роботи в спеціальних закладах середньої освіти є: систематичне залучення школярів до таких видів діяльності; врахування рівня пізнавальних можливостей при розробленні завдань самостійної роботи; використання самостійної роботи учнів з підручником, картою, художньою літературою тощо; урізноманітнення та варіативність завдань; введення до самостійної роботи раніше вивченого матеріалу; керівництво процесом самостійного виконання учнями завдань та контроль якості зробленої роботи; використання письмових самостійних робіт (складання планів і схем, відповідей на запитання, заповнення таблиць тощо).

На нашу думку, достатньо багато запропонованих Г. Плешканівською методів і прийомів вивчення суспільствознавчого матеріалу школярами з порушеннями інтелектуального розвитку будуть корисними у роботі і в наш час.

У середині 80-х років ХХ століття шкільний курс історії, як провідна суспільствознавча навчальна дисципліна, стає одним із основних інструментів формування громадянської позиції особистості. Історичний матеріал використовувався у класній, позакласній і позашкільній ідейно-політичній роботі.

У цей період В. Бондар та Г. Плешканівська продовжують проводити активну дослідницьку роботу в сфері підвищення ефективності вивчення суспільствознавчого матеріалу школярами із порушеннями інтелекту. Науковці визначили причини труднощів засвоєння історичного матеріалу дітьми цієї категорії. Вченими було відмічено своєрідність мислення дітей з

порушеннями інтелекту, яке проявляється в недорозвиненні аналітико-синтетичних функцій. Науковці наголошували на тому, що якість засвоєння суспільствознавчого матеріалу такими учнями визначається не лише особливостями їх пізнавальної діяльності, але й методами, які використовуються у процесі навчання дітей.

На думку В. Бондаря та Г. Плешканівської, значне місце в засвоєнні суспільствознавчого матеріалу дітьми відіграє розповідь вчителя. За авторами, розповідь повинна відповідати ідейному задуму вчителя; вміщувати історичні факти, оцінки, висновки, узагальнення; мати чітку логічну структуру; співвідноситися з текстом підручника, але за змістом не бути тотожною з ним.

Дослідники рекомендували використовувати при вивченні суспільствознавчого матеріалу повідомлення, опис, пояснення, міркування та бесіди. Значна увага приділялася бесіді. В. Бондар і Г. Плешканівська розробили вимоги до бесіди в роботі з учнями із порушеннями інтелекту. На нашу думку, до найбільш важливих відносяться такі: запитання повинні бути зрозумілі й доступні учню; запитання потрібно ставити перед усім класом, а не перед одним учнем; запитання повинні сприяти учню знайти помилку; запитання повинні бути суттєвими, стосуватися істотних ознак історичних процесів і явищ; запитання повинні бути дидактично простими; запитання повинні бути послідовними, кожне наступне повинно бути логічним продовженням попереднього та інші.

В. Бондар і Г. Плешканівська наголошували на важливості повторення одних і тих самих за змістом запитань у змінній формі. Це на їхнє переконання буде сприяти активізації розумової діяльності школярів із порушеннями інтелекту [4].

Як бачимо, В. Бондар і Г. Плешканівська розглядали процес формування суспільствознавчих знань і вмінь у школярів із порушеннями інтелекту комплексно, через підготовку вчителів до уроків історії з врахуванням особливостей інтелектуального та психофізичного розвитку дітей цієї категорії та використанням і поєднанням найбільш ефективних дидактичних методів і прийомів.

Дослідження В. Бондаря та Г. Плешканівської відіграло важливе значення у розвитку вітчизняної теорії та практики навчання суспільствознавчим матеріалам учнів із порушеннями інтелекту. Науковці описали особливості засвоєння історичного матеріалу школярами означеної категорії, розкрили методи та прийоми навчання таких учнів, описали послідовність їх використанням і надали велику кількість рекомендацій.

Важливе значення у другій половині 80-х років минулого століття відводилося свідомому засвоєнню учнями історичної хронології та їхній орієнтації у часі. Розв'язаннями цієї проблеми зайнявся В. Лапшин. Вчений зазначав, що у зв'язку із особливостями пізнавальної діяльності дітей зазначеної категорії, порушеннями в них словесно-логічної та аналітико-синтетичної форм мислення, питання усвідомлення історичного часу і

співвідношення подій минулого із історичною хронологією (встановлення причинно-наслідкової та часової залежності) є найбільш складними та вимагають спеціальних методичних прийомів. Науковець пропонував поетапне розв'язання цієї проблеми. Зокрема, В. Лапшин виокремлював такі етапи: усвідомлення дітьми понять «давно», «недавно», «до», «після», «століття»; визначення дати історичної події з точністю до чверті століття (перша, друга, третя, четверта чверті); співставлення історичних дат (раніше – пізніше).

Дослідник запропонував простий, але ефективний спосіб визначення століття школярами з порушеннями інтелекту. Для цього потрібно поділити будь-яку дату на дві частини (наприклад, 1147 р. = 11 та 47), визначити ту пару цифр яка позначає століття та додати до неї одиницю ($11 + 1 = 12$). Відповідь означатиме століття до якого належить дата (1147 р. – 12 ст.) [5].

Також В. Лапшину належить унікальна класифікація історичних понять. Вчений не відкидав існуючої класифікації понять, але за критерій взяв рівень засвоєння історичних понять школярами з порушеннями інтелекту.

До першої групи він відносив поняття, які відображають конкретні історичні об'єкти та які мають опору на наочно-чуттєвий досвід дитини (пам'ятники матеріальної культури, що можна спостерігати в натуральному вигляді чи побачити їх фотографії, макети). Рівень засвоєння цих понять, за даними дослідника, становить – 90 %.

Друга група – це поняття, які відображають майнові та соціальні відношення людей, а також пов'язані з ними різні види діяльності. Рівень засвоєння таких понять становить – 60 %.

До третьої групи вчений відносив поняття, які характеризують тип влади, політичний лад, систему суспільних відносин. Ці поняття засвоює близько 45 % школярів із порушеннями інтелекту.

Четверта група – це поняття суспільствознавчого характеру (клас, держава, державний лад тощо). Ці поняття мають найбільш високий рівень узагальнення і лише 20 % учнів спеціальної школи здатні усвідомити їх.

Окрему підгрупу суспільствознавчих понять, на думку Б. Пузанова, складають ті, які є основою правового навчання і виховання старшокласників із порушеннями інтелекту. Результати його досліджень свідчать, що використання правових уявлень і понять в учнів цієї категорії носять переважно випадковий, безсистемний характер. Оцінка власних або інших вчинків у таких осіб, як правило, неадекватна. Причиною цього науковець вбачає складність пошуку дітьми причинно-наслідкових відношень. Б. Пузанов пропонував більше часу відводити на визначення логічних взаємозв'язків між історичними та суспільними процесами і явищами, на усвідомлення морально-етичних категорій під час вивчення елементів адміністративного та кримінального законодавства у межах розділу «Наша Радянська держава. Права та обов'язки радянських громадян» в курсі історії СРСР та окремого курсу «Бесіди про радянське суспільство, права та обов'язки

громадян» (цей курс викладався лише у тих допоміжних школах, у яких були 9-ті класи).

Для міцного засвоєння суспільствознавчих понять, Б. Пузанов рекомендував цілеспрямовано формувати у дітей знання-переконавання, які визначають правову свідомість індивіда та соціальні норми його поведінки. Вчений розробив змістове наповнення правового навчання для старших (8-9) класів допоміжної школи, що забезпечило комплексне та раціональне поєднання шкільних і позашкільних форм роботи [5].

Схожі дослідження проводив А. Капустін. Він вивчав шляхи підвищення продуктивності формування історичних та суспільствознавчих понять у школярів з порушеннями інтелекту. Науковець звертав увагу на корекційну спрямованість цього процесу. На його думку, необхідно більше приділяти уваги формуванню тих суспільствознавчих понять, які матимуть важливе значення для соціальної адаптації цих дітей; систематизувати суспільствознавчий матеріал і визначати пріоритети; працювати над збільшенням кількості суттєвих ознак суспільствознавчих понять на основі різноманітності дидактичного та наочного матеріалу (картки, малюнки, історичні карти тощо) [6].

У середині 80-х років ХХ століття було вперше визначено типи уроків історії, які застосовувалися у допоміжній школі, та їх структура. До цих пір вчителі історії користувалися класифікацією, розробленою для масових навчальних закладів. Розробив цю класифікацію – Ю. Кузнецов. Він виділяв вступний урок, комбінований урок, урок повідомлення нових знань, заключний урок, повторювально-узагальнюючий урок, урок контролю та обліку знань.

Ю. Кузнецов також виділив три основних частини уроку суспільствознавчого змісту: підготовчу, основну та заключну. Підготовча частина складалася із організаційного моменту, перевірки домашнього завдання, попередньої бесіди, яка підводила дітей до сприйняття нової теми. На основній частині проводилося повідомлення теми уроку, повідомлявся новий матеріал, проводилася робота із закріплення та формування необхідних вмінь і навичок у школярів. На заключній частині уроку підводилися підсумки уроку, проводився інструктаж з виконання домашнього завдання, оцінювалася діяльність учнів та відбувалося організоване закінчення уроку.

Узагальнюючи вимоги до уроку історії у допоміжній школі, Ю. Кузнецов відмічав, що, незалежно від типу заняття, теми уроку, кількості дітей у класі, новий матеріал учні повинні засвоювати на уроці, а це можливо лише за відповідності заняття всім необхідним вимогам. До цих вимог, дослідник відносив: науковість суспільствознавчого матеріалу, чітке планування мети і завдань уроку, зв'язок кожного уроку з попереднім і наступним, доцільний вибір методичних прийомів, засобів і методів навчання, поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи, організаційна чіткість уроку, створення емоційної, творчої атмосфери, розвиток пізнавальних інтересів у

дітей, використання краєзнавчого матеріалу на уроці тощо [7].

З 1986 року допоміжна школа реорганізується у дев'ятирічну. Вивчення суспільствознавчого матеріалу школярами з порушеннями інтелекту відбувалося, переважно, на уроках історії. З цим навчальним предметом діти починали знайомитися з 7-го класу. Нова програма з історії не передбачала кардинальних змін. Термін вивчення історії у допоміжній школі залишався не змінним – з 7-го по 9-й класи. У навчальній програмі в якості найбільш ефективних методів пропонувалося використовувати наочність, слово вчителя, бесіди зі школярами.

У другій половині 80-х років ХХ століття набуває популярності концепція І. Єременка щодо диференційованого навчання учнів із порушеннями інтелекту, типів і структури допоміжного навчання, які не мали аналогів у корекційній педагогіці.

Проведений під керівництвом І. Єременка педагогічний експеримент засвідчив, що у кожному класі допоміжної школи навчаються діти з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей, що зумовлює різну готовність як до шкільного навчання так і до засвоєння одного і того ж навчального матеріалу. Це обумовило необхідність введення у допоміжних школах в кінці 80-х років диференційованого навчання, в тому числі й на уроках суспільствознавчого змісту [8].

Варто зазначити, що певний вплив на розвиток методичних поглядів вчителів предметів суспільствознавчого змісту допоміжних шкіл тогочасної України мали роботи науковців з інших республік СРСР (К. Баранов, О. Зогіна та інші).

Зокрема, К. Баранов підкреслював, що в умовах традиційного навчання сформовані у дітей суспільствознавчі знання відрізняються недостатньою об'єктивністю, системністю, повнотою та динамічністю. На його переконання, саме вивчення конкретного матеріалу про суспільні відношення у різні історичні епохи сприяє усвідомленому сприйняттю правових понять учнями з порушеннями інтелекту. Дослідник пропонував використовувати спеціальні наочні опори для формування низки загальних понять, які виступають засобом свідомого засвоєння знань про окремі суспільно-політичні явища та факти. За задумом вченого, спеціально розроблені словесно узагальнені конструкції повинні виступати інструментом формування таких важливих понять, як «суспільство», «суспільні класи», «закон», «влада», «державна» тощо [9].

Значний внесок у організацію науково-дослідної та теоретико-методичної роботи у галузі навчання предметам суспільствознавчого змісту здійснила О. Зогіна. Вчена досліджувала особливості використання образної наочності при формуванні суспільствознавчих понять у старших класах допоміжної школи. Науковець розробила методику використання наочних посібників, сутність якої полягала в поетапному використанні сюжетної картини, роботі з опорними термінами, бесіді за змістом картини на основі запитань вчителя, самостійних розповідей учнів із застосуванням зразків розповідей і плану вчителя;

О. Зогіна пропонувала раціонально поєднувати словесні та наочні прийоми навчання, а саме: варіювання завдань з поступовим ускладненням застосування суспільствознавчих понять; огляд картини – бесіда за картиною – створення розповіді по картині з використанням зразка розповіді вчителя – створення самостійної розповіді за планом вчителя; створення розповіді із застосуванням опорної термінології; перенесення понять у схематичні зображення; замальовка важливих фрагментів картини – висновки по картині.

За даними дослідниці, поєднання прийомів словесної діяльності із безпосереднім сприйняттям картин, схем, замальовок, апікацій дозволяє успішно формувати суспільствознавчі поняття в старшокласників із порушеннями інтелекту [10].

Висновки. Підсумовуючи стан формування суспільствознавчих знань у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в Україні в 80-х роках ХХ століття зауважимо, що провідним навчальним предметом, на якому діти засвоювали суспільствознавчі поняття та формували відповідні предметні вміння був курс історії СРСР. Зміст цього курсу в допоміжній школі носив яскраво виражений ідеологічний характер. У 80-х роках інтерес до зазначеної проблеми в наукових колах значно збільшується. З'являються дослідження В. Бондаря, К. Баранова, О. Зогіної, А. Капустіна, Ю. Кузнєцова, В. Лапшина, С. Ніколаєва, Г. Плешканівської, Б. Пузанова та інших. У їхніх роботах розкриваються способи формування суспільствознавчих уявлень і понять у школярів із порушеннями інтелекту, використання наочних методів, самостійного опрацювання історичного та правознавчого матеріалу, формування хронологічних та просторових уявлень, причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Зауважимо, що не дивлячись на велику теоретичну та практичну цінність досліджень, комплексного підходу у вивченні цієї проблеми не було. У цей період не було розроблено підручників з історії для дітей цієї категорії, не було атласів і контурних карт із суспільствознавчих курсів, не існувало методичних посібників для вчителів-дефектологів з викладання суспільствознавчих предметів у допоміжній школі.

Література:

1. Косенко Ю. М. Становлення та розвиток спеціальної методики навчання історії (друга половина ХІХ – початок ХХІ століть) : монографія. / Ю. М. Косенко. – Чернівці : Букрек, 2016. – 216 с.
2. Косенко Ю. М. Розвиток теорії та практики навчання історії розумово відсталих дітей в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століть) / Ю. М. Косенко, В. С. Бугрій // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2016. – Вип. 11. – С. 37–43.
3. Методичні рекомендації до організації самостійної роботи учнів на уроках історії в допоміжних школах / укладач Г. М. Плешканівська. – К.: РУМК, 1981. – 43 с.
4. Методичні рекомендації щодо удосконалення процесу навчання на уроках історії у допоміжній школі / уклад. В. І. Бондар, Г. М. Плешканівська. – К.: РУМК, 1985. – 48 с.
5. Лапшин В. А., Особенности усвоения исторического и обществоведческого материала учащимися VI – VIII классов вспомогательной школы / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов // Дефектология. – 1986. – № 1. – С. 52–57.

6. Капустин А. И. Исследование уровня сформированности исторических понятий у учащихся II-V классов вспомогательной школы / А. И. Капустин // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 33–37.

7. Этапы подготовки к уроку истории во вспомогательной школе : методические рекомендации для студентов и учителей / сост. Ю. Ф. Кузнецов. – Свердловск: СГПИ, 1984. – 18 с.

8. Єременко І. Г. Диференційоване навчання в допоміжній школі / І. Г. Єременко, Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова. – К. : Радянська школа, 1979. – 142 с.

9. Баранов К. В. Педагогический рисунок на уроках истории во вспомогательной школе. Методические рекомендации / К. В. Баранов. – Минск : РИУУ, 1988. 18 с.

10. Зоги́на О. Г. Некоторые методические приемы работы с сюжетной картиной на уроке истории в старших классах вспомогательной школы / О. Г. Зоги́на // Актуальные проблемы теории и практики дефектолог. – М., 1990. С. 2–29.

References:

1. Kosenko, Yu. M. (2016). Stanovlennia ta rozvytok spetsialnoi metodyky navchannia istorii (druha polovyna XIX – pochatok XXI stolit) [Formation and development of special methods of teaching history (second half of the XIX - early XXI centuries)]. Chernivtsi: Bukrek. [in Ukrainian].

2. Kosenko, Yu. M., & Buhrii, V. S. (2016). Rozvytok teorii ta praktyky navchannia istorii rozumovo vidstalykh ditei v Ukraini (kinets XIX – pochatok XX stolit) [Development of theory and practice of teaching the history of mentally retarded children in Ukraine (late XIX - early XX centuries)]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of people with special needs: ways of development*. 11, 37–43 [in Ukrainian].

3. Pleshkanivska, H. M. (Eds.). (1981). *Metodychni rekomendatsii do orhanizatsii samostiinoi roboty uchniv na urokakh istorii v dopomizhnykh shkolakh* [Methodical recommendations for the organization of independent work of students in history lessons in auxiliary schools. Kyiv: RUMK [in USSR].

4. Bondar, V. I., & Pleshkanivska, H. M. (Eds.). (1985). *Metodychni rekomendatsii shchodo udoskonalennia protsesu navchannia na urokakh istorii u dopomizhnii shkoli* [Methodical recommendations for improving the learning process in history lessons in the auxiliary school. Kyiv: RUMK [in USSR].

5. Lapshyn, V. A., & Puzanov, B. P. (1986). Osobennosti usvoeniya ystorycheskoho y obshchestvovedcheskoho materyala uchashchymysia VI – VIII klassov vspomohatelnoi shkoly [Features of assimilation of historical and social science material by students of VI - VIII classes of auxiliary school]. *Defektolohyia – Defectology*, 1, 52–57 [in USSR].

6. Kapustyn, A. Y. (1989). Yssledovanye urovnia sformirovanosti ystorycheskykh poniaty u uchashchykhsia II-V klassov vspomohatelnoi shkoly [Research of the level of formation of historical concepts in students of II-V classes of auxiliary school]. *Defektolohyia – Defectology*, 4, 33–37 [in USSR].

7. Kuznetsov, Yu. F. (Eds.). (1984). *Этапы podhotovky k uroku ystoryy vo vspomohatelnoi shkole: metodycheskye rekomendatsyy dlia studentov y uchyteliei* [Stages of preparation for a history lesson in an auxiliary school: guidelines for students and teachers. Sverdlovsk: SHPY [in USSR].

8. Yeremenko, I. H., Vavina L. S., & Mersiianova H. M. (1979). *Dyferentsiiovane navchannia v dopomizhnii shkoli* [Differentiated education in an auxiliary school]. Kyiv: Radianska shkola [in USSR].

9. Baranov, K. V. (1988). *Pedahohycheskyi rysunok na urokakh ystoryy vo vspomohatelnoi shkole. Methodical recommendations*. Mynsk: RYUU [in USSR].

10. Zohyna, O. H. (1990). Nekotorye metodicheskiye priemy raboty s siuzhetnoi kartynoi na uroke ystoryy v starshykh klasakh vspomohatelnoi shkoly [Some methodological techniques for working with a plot picture in a history lesson in the senior classes of an auxiliary school]. *Aktualnye problemy teoryy y praktyky defektolohy – Actual problems of theory and practice defectologists.*(pp. 2–29). Moscow [in USSR].

УДК 37.035.01.23

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-429-440](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-429-440)

Криворучко Ірина Яківна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького вул. Шевченка, 46, м. Хмельницький, 29000, тел.: (067) 405-09-63, e-mail: krivir25@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-0149-8512>

Мірошніченко Валентна Іванівна доктор педагогічних наук, професор, начальник кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, вул. Шевченка, 46, м. Хмельницький, 29000, тел.: (0382) 65-64-83, e-mail: mvi_2016@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-3931-0888>

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ АНДРАГОГІКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню принципів андрагогіки в організації педагогічної практики здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії за освітньо-науковою програмою «Освітні науки в прикордонній сфері».

Авторів цікавить засвоєння вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності. Вони розглядають педагогічну практику як різновид практичних занять для майбутніх докторів філософії. Педагогічна практика, на їх думку, створює для ад'юнкта (того, хто навчається) ситуації наближеної до реальності, коли в майбутній діяльності він буде тим, хто навчає.

Автори вважають, що з урахуванням вікового фактору, досвіду діяльності переважної більшості ад'юнктів на керівних посадах, досвіду роботи з персоналом, вважаємо необхідним враховувати такі принципи андрагогіки в організації педагогічної практики їх педагогічної практики:

принцип використання позитивного досвіду професійної діяльності в прикордонній сфері;

принцип коректування умінь, переконань та установок, що перешкоджають розвитку та удосконаленню;

принцип індивідуалізації з урахуванням специфіки тих навчальних дисциплін, викладання яких в подальшому є найбільш ймовірним;

свідоме ставлення здобувача до виконання завдань педагогічної практики;

принцип безперервності актуалізації результатів педагогічної практики – їх швидке застосування в професійній діяльності.

З урахуванням принципів андрагогіки педагогічна практика ад'юнктів як здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії за освітньо-науковою програмою «Освітні науки в прикордонній сфері» може проходити у формах: проведення практичних (лабораторних, семінарських) занять згідно затвердженого індивідуального плану педагогічної практики ад'юнкта; участі у розробленні різних видів навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни; підготовки ділових ігор, кейсів і матеріалів для практичних робіт, складання контрольних завдань і тестів; перевірки контрольних робіт, рефератів курсантів; відвідування занять досвідчених викладачів фахових дисциплін; керівництва науково-дослідною роботою курсантів; проведення консультацій з курсантами.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти ступеня доктора філософії, ад'юнкти, педагогічна практика, освітньо-наукова програма «Освітні науки в прикордонній сфері», андрагогіка, принципи андрагогіки, освітні компоненти.

Krivoruchko Irina Yakivna PhD in Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Shevchenko St., 46, Khmelnytskyi, 29000, tel.: (0382) 65-64-83, e-mail:krivir25@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-0149-8512>

Miroshnichenko Valentina Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Psychology, Pedagogy and Social and Economic Disciplines Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Shevchenko St., 46, Khmelnytskyi, 29000, tel.: (0382) 65-64-83, e-mail: mvi_2016@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-3931-0888>

APPLICATION OF THE PRINCIPLES OF ANDRAGOGY IN THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF HIGHER EDUCATION DOCTORS

Abstract. The article is devoted to the substantiation of the principles of andragogy in the organization of pedagogical practice of graduates of the degree of Doctor of Philosophy under the educational-scientific program "Educational sciences in the border area".

The authors are interested in the acquisition of skills by an adult subject in the learning process. They consider pedagogical practice as a kind of practical training for future doctors of philosophy. Pedagogical practice, in their opinion, creates for the adjunct (learner) a situation close to reality, when in future activities he will be the one who teaches.

The authors believe that taking into account the age factor, the experience of the vast majority of associate professors in management positions, experience with staff, we consider it necessary to consider the following principles of andragogy in the

organization of pedagogical practice of their pedagogical practice:

the principle of using positive experience of professional activity in the border area;

the principle of adjusting skills, beliefs and attitudes that hinder development and improvement;

the principle of individualization taking into account the specifics of those disciplines, the teaching of which in the future is the most likely;

conscious attitude of the applicant to the tasks of pedagogical practice;

the principle of continuity of updating the results of pedagogical practice - their rapid application in professional activities.

Taking into account the principles of andragogy, the pedagogical practice of associate professors as graduates of the degree of Doctor of Philosophy under the educational-scientific program "Educational Sciences in the Border Sphere" can take the following forms:

conducting practical (laboratory, seminar) classes according to the approved individual plan of pedagogical practice of the associate professor; participation in the development of various types of educational and methodological support of the discipline; preparation of business games, cases and materials for practical work, preparation of control tasks and tests; checks of control works, abstracts of cadets; attending classes of experienced teachers of professional disciplines; management of research work of cadets; conducting consultations with cadets.

Keywords: PhD students, adjuncts, pedagogical practice, educational-scientific program "Educational sciences in the border area", andragogy, principles of andragogy, educational components.

Постановка проблеми. У Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького здійснюється надання освітніх послуг для офіцерів-прикордонників за освітньо-науковою програмою «Освітні науки в прикордонній сфері». Педагогічна практика є важливою та необхідною складовою освітнього процесу. Під час педагогічної практики, з одного боку, поєднуються теоретичні та практичні аспекти підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. З іншого боку, відбувається формування творчого ставлення аспіранта (у нашому випадку – ад'юнкта[1–2]) до майбутньої діяльності.

Метою проведення педагогічної практики здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії є набуття ними навичок практичної педагогічної (навчальної та науково-методичної) діяльності у закладі вищої освіти (вищому військовому навчальному закладі), а також поглиблення теоретичних знань та практичних навичок зі спеціальності, набутих як під час засвоєння інших компонентів освітньо-наукової програми, так і з досвіду попередньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами аналізу досліджень і публікацій доходимо висновку про достатню зацікавленість

сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців питаннями освіти дорослих (у тому числі військових фахівців) та особливостями надання освітніх послуг за освітньо-науковими програмами. Велику значимість для нашого дослідження становить творчий доробок С. Білявця, І. Блощинського, А. Марчук, О. Торічного, В. Ягупова. Виховний аспект цієї проблематики є у центрі уваги А. Галімова, Д. Іщенко, О. Ставицького. Чималу кількість праць присвячено питанням практичної підготовки майбутніх фахівців (А. Мельніков, О. Тогочинський)

Наукові положення, висновки та рекомендації, які містяться у зазначених вище та інших наукових дослідженнях, мають велику цінність для з'ясування особливостей організації та змісту освітнього процесу загалом для здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. Але у згаданих та інших дослідженнях в прямій постановці не порушувались питання щодозастосування принципів андрагогіки в організації педагогічної практики здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії за освітньо-науковою програмою «Освітні науки в прикордонній сфері».

Метою статті є обґрунтування принципів андрагогіки в організації педагогічної практики здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії за освітньо-науковою програмою «Освітні науки в прикордонній сфері».

Виклад основного матеріалу. Проведення педагогічної практики відповідно до освітньо-наукової програми «Освітні науки в прикордонній сфері» забезпечує набуття ад'юнктами таких компетентностей:

здатність вести наукові дискусії з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності, переконувати та впливати на інших учасників колективу; ініціювання інноваційних комплексних проектів, лідерство та повна автономність під час їх реалізації; соціальна відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень; здатність до вдосконалення та розвитку свого інтелектуального та загальнокультурного рівня протягом життя з урахуванням норм і цінностей вітчизняної та зарубіжних освітніх систем, здатність генерувати нові ідеї (креативність); знаходити компромісні рішення та брати на себе відповідальність за їх втілення;

оволодіння педагогічними та загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору. Набуття здатності до педагогічної діяльності; здатності вибудовувати конструктивну взаємодію зі студентами. Реалізація іміджевої складової.

Відповідно завданнями педагогічної практики є:

вивчення організації освітнього процесу у Національній академії;

ознайомлення зі структурою та змістом викладацької діяльності;

опанування методикою підготовки і проведення занять, організації самостійної та індивідуальної роботи курсантів;

ознайомлення з особливостями навчально-методичної діяльності у Національній академії;

з'ясування психологічних аспектів навчання та творчої педагогічної діяльності.

Організаторами педагогічної практики здобувача є начальник науково-організаційного відділу та начальник (завідувач) кафедри, за якою закріплений здобувач відповідно до наказу ректора Національної академії на поточний рік.

Базою для проходження педагогічної практики є кафедра, за якою закріплений здобувач або інший підрозділ, діяльність якого пов'язана з освітнім процесом. Здобувач також може пройти педагогічну практику на інших кафедрах (підрозділах) Національної академії.

Як свідчать результати дослідження (спостереження, опитування, вивчення документації), здобувачами вищої освіти ступеня доктора філософії є, як правило, офіцери, більшість з яких мають достатній власний професійний досвід керівництва підрозділами та персоналом, але які не мають досвіду викладацької діяльності.

Тому обов'язковим є відвідування під час педагогічної практики здобувачами занять, що проводять кращі методисти, досвідчені викладачі Національної академії з метою ознайомлення з різними способами викладання й активізації навчальної діяльності, з різними способами і прийомами оцінювання навчальної діяльності у вищій школі, з особливостями професійної риторики, з елементами педагогічної майстерності, а також набуття вмінь: формулювати навчальну, розвивальну та виховну мету навчального заняття; планувати та організовувати педагогічні заходи.

Загальний обсяг педагогічної практики складає 3 кредити ЄКТС, у тому числі: 80 % загального часу педагогічної практики складає навчально-методична робота (підготовка до занять, методична робота, відвідування та аналіз занять, проведення консультацій, керівництво різними видами діяльності курсантів, у тому числі науковою роботою). Розвиток методичної грамотності майбутнього викладача у складних умовах організації освітньої діяльності у вищому військовому навчальному закладі набуває особливо важливого значення. Методика обґрунтовує побудову військово-педагогічних процесів, розробляє й обґрунтовує нові педагогічні технології військового навчання, в яких реалізувалися б мета й принципи вітчизняної військово-освітньої системи, спрямує здобувачів в їх повсякденній діяльності, допомагає оволодіти обраною спеціальністю.

Решта 20 % загального часу педагогічної практики відводиться на аудиторне навантаження (проведення занять). У відповідності до керівних документів, якщо до навчання в ад'юнктурі здобувач не мав досвіду педагогічної діяльності, він може бути допущений до самостійного проведення занять із курсантами лише після успішного проведення ним пробного заняття.

Дослідники підкреслюють «активність, самостійність дорослої людини в навчанні, її прагнення максимально враховувати власний життєвий,

соціальний, професійний досвід. доросла людина навчається свідомо і вмотивовано, щоб розв'язати важливі для неї професійні проблеми, тому набуті знання і вміння негайно застосовуються на практиці. Провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві; навчання має враховувати індивідуальні особливості того, хто навчається, відповідати його освітнім потребам і стимулювати зростання цих потреб» [3, с. 30]. Тому, на наше переконання, варто звернутися до принципів андрагогіки.

«Андрагогіка – теорія навчання дорослих, яка вивчає специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, а також особливості керівництва останнього з боку професійного педагога» [4].

Беремо до уваги рішення Генеральної сесії ЮНЕСКО 1976 року, за яким «дорослою є людина, яку визнало дорослою суспільство, до якого вона належить». Також враховуємо, що сьогодні доопрацьовується проєкт Закону України «Про освіту дорослих», у якому «доросла особа» трактується як «особа, яка характеризується психофізіологічною та соціальною зрілістю, цивільно правовою дієздатністю, певним рівнем освіти; яка досягла набуття певної соціальної і професійної компетентності, який є необхідним, щоб приймати життєво важливі рішення та здійснювати планування власного життя в контексті суспільного розвитку, прогнозувати результати власних дій та відповідати за ці дії, як передбачають соціальні норми та цінності» [5, с. 38].

У контексті обраної тематики дослідження, а саме організації педагогічної практики здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії за освітньо-науковою програмою «Освітні науки в прикордонній сфері», нас більше цікавить «засвоєння вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності».

Якщо ж розглядати андрагогіку як науку, що виконує реалізацію формули освіти: *ponscholae, sedvitaediscimus* – навчання не для школи, а для життя, то можемо зазначити, що професійний досвід, набутий у професійній діяльності до ад'юнктури, накладається на знання, які здобувач отримує під час навчання, і таким чином відбувається перехід фахівця на новий щабель розвитку (освітньо-науковий).

Слушною є думка, що «на відміну від традиційної педагогіки основним положенням андрагогіки є положення про провідну роль у процесі навчання не того, хто навчає, того, хто навчається. Той, хто навчає, лише надає допомогу щодо виявлення та систематизації особистого досвіду останнього. У такому випадку відбувається заміна пріоритетності педагогічних методів. Замість лекційних методів передбачаються практичні заняття, як правило експериментального характеру, дискусії, ділові ігри тощо» [6]. Ми ж ведемо розмову про педагогічну практику як різновид практичних занять для майбутніх докторів філософії. Педагогічна практика створює для ад'юнкта (того, хто навчається) ситуації наближеної до реальності, коли в майбутній діяльності він буде тим, хто навчає.

До того ж особливістю освітньо-наукової програми «Освітні науки в прикордонній сфері» є поєднання підготовки викладача-науковця та фахівця військової освіти в прикордонній сфері. Програма реалізується з підготовкою здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в прикордонній сфері з урахуванням практичної підготовки в органах та підрозділах охорони державного кордону.

Досліджуючи проблеми андрагогіки А.Марчук доходить висновку, що «загальна позиція дорослої людини як активного суб'єкта суспільної діяльності виявляється у її ставленні до навчання. Прагнення особистості до самостійної відповідального прийняття рішення, до цілеспрямованої організації навчальної діяльності надає процесу навчання дорослих сенсу самоосвітньої діяльності» [5, с. 53]. У контексті нашого дослідження, зауважимо, що педагогічна практика (і як компонент освітньо-наукової програми, і як одна із форм навчання ад'юнктів) жодним чином не в силах замінити самоосвіту, але достатньо сприяє їй. З урахуванням попередньо набутого професійного досвіду кожен ад'юнкт може самостійно обирати форми та методи навчання під час педагогічної практики. Важливими чинниками такого вибору будуть такі: тематика дослідження ад'юнкта; специфіка навчальних дисциплін кафедри, за якою ад'юнкт проходить педагогічну практику та проводить заняття з курсантами; вид цих занять; міждисциплінарні зв'язки тощо. З позицій, андрагогіки, вважаємо, кафедра має забезпечити свободу такого вибору для кожного ад'юнкта.

Доречно згадати, що одним із освітніх компонентів освітньо-наукової програми «Освітні науки в прикордонній сфері» є «Основи андрагогіки». Метою вивчення навчальної дисципліни є глибоке засвоєння та розуміння ад'юнктами уявлень щодо теорії та методики освіти дорослих у контексті безперервного становлення особистості; набуття практичних навичок і вмінь з технології організації навчання дорослих заснованих на андрагогічних принципах. Основними завданнями курсу є ознайомлення ад'юнктів з теоретико-методологічними засадами андрагогіки як галузі науково-педагогічного знання та сфери соціальної практики; особливостями процесу навчання дорослих; із закономірностями та тенденціями розвитку освіти і самої андрагогіки; з андрагогічними концепціями та ідеями; основними організаційними формами та технологіями навчання; андрагогічними засадами професійного розвитку особистості. Реалізацію цього освітнього компоненту передбачено протягом другого курсу навчання (III–IV семестр). Здобувачі, засвоївши принципи андрагогіки, мають можливість застосувати їх безпосередньо під час педагогічної практики, яка проходить наприкінці другого курсу навчання (IV семестр). Особливе значення має вивчення теми 5 (Сучасна практика навчання дорослих), теми 7 (Особливості освіти дорослих) та теми 8 (Дистанційне навчання в системі навчання дорослих).

З урахуванням зазначеного нами в основу організації педагогічної практики здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії за цією

програмою пропонуємо взяти такі принципи андрагогіки:

принцип використання позитивного досвіду професійної діяльності в прикордонній сфері;

принцип коректування умінь, переконань та установок, що перешкоджають розвитку та удосконаленню;

принцип індивідуалізації з урахуванням специфіки тих навчальних дисциплін, викладання яких в подальшому є найбільш ймовірним;

свідоме ставлення здобувача до виконання завдань педагогічної практики;

принцип безперервності актуалізації результатів педагогічної практики – їх швидке застосування в професійній діяльності.

Андрагогічний підхід враховує, що доросла, зокрема офіцер з певним професійним досвідом, людина є самостійною у прийнятті рішень. Хоча обмінятися досвідом між колегами не буде зайвим. Відтак, під час педагогічної практики керуємося принципом взаємодопомоги.

З урахуванням принципів андрагогіки педагогічна практика ад'юнктів може проходити в таких формах:

проведення практичних (лабораторних, семінарських) занять згідно затвердженого індивідуального плану педагогічної практики ад'юнкта;

участь у розробленні різних видів навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни;

підготовка ділових ігор, кейсів і матеріалів для практичних робіт, складання контрольних завдань і тестів;

перевірка контрольних робіт, рефератів курсантів;

відвідування занять досвідчених викладачів фахових дисциплін, експертів і фахівців у галузі наукового дослідження ад'юнкта;

керівництво науково-дослідною роботою курсантів;

проведення консультацій з курсантами.

Формування компетентностей щодо професійного виконання педагогічної діяльності відбувається поетапно у процесі педагогічної практики. Це зумовлюється її змістом, обсягом та спрямованістю.

Планування та облік навчальної, методичної та організаційної роботи, яка виконується ад'юнктами в межах педагогічної практики, здійснювався відповідно до «Інструкції з планування та обліку діяльності науково-педагогічного складу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького».

Як засвідчили результати проведеного опитування, 79 % ад'юнктів вважають, що набули професійно-педагогічних компетентностей під час педагогічної практики саме завдяки реалізації принципів андрагогіки. Виконана навчальна робота була облікована на кафедрі, її відображено у звітних документах кафедри до науково-організаційного відділу аналогічно, як робота, яку виконують решта представників науково-педагогічного складу. Це також є одним із елементів андрагогічного підходу.

Здобувачі, які здобувають ступінь вищої освіти доктора філософії поза

ад'юнктурою, можуть звільнитися від педагогічної практики та атестуються кафедрою на підставі наданої звітної документації.

Результати педагогічної практики кожного ад'юнкта оцінюються комплексно, з урахуванням всієї сукупності показників, що відображають їх готовність та здатність виконувати роль тих, хто надає освітні послуги у вищому військовому навчальному закладі прикордонного відомства. Тому за результатами проходження педагогічної практики ад'юнкта має знати тарозуміти:

Сутність планування та організації освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі;

Вимоги до навчально-методичного забезпечення освітнього процесу; основні цілі модернізації вищої освіти України та сутність інноваційних технологій навчання у вищій військовій освіті;

сучасні підходи до проектування, моделювання і конструювання військово-педагогічної діяльності;

нормативно-правову базу Національної академії організації освітнього процесу;

методики прийняття рішень та критерії оцінки якості забезпечення освітнього процесу з дисципліни;

ефективні процедури оцінювання та способи обліку успішності навчання курсантів;

етичні норми професійної діяльності військового педагога;

принципи дотримання академічної доброчесності здобувачами та науково-педагогічним складом Національної академії;

вміти:

застосовувати сучасні ефективні методи, засоби і технології викладання у військово-педагогічній діяльності;

впроваджувати наукові досягнення в освітній процес, зокрема інтегрувати їх до навчального контенту навчальної дисципліни;

застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для планування, організації та реалізації освітнього процесу;

виявляти між дисциплінарні зв'язки у визначеній проблемі;

розробляти та реалізовувати програму навчальної дисципліни з використанням підходів Європейського освітнього простору;

демонструвати культуру академічної доброчесності.

У результаті проходження педагогічної практики ад'юнкт набуває програмні результати навчання відповідно до освітньо-наукової програми «Освітні науки в прикордонній сфері»:

користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами, що визначають роботу у вищому військовому навчальному закладі; обґрунтовувати необхідність внесення запланованих змін у наукову роботу та освітню діяльність;

здійснювати ефективну комунікацію в навчальному середовищі; грамотно структурувати та викладати думки в наукових працях; визначати особливості

комунікації у військово-науковому середовищі, виділяти та характеризувати специфіку наукової комунікації;

здійснювати автоматизований контроль навчальних досягнень курсантів за допомогою систем електронного тестування; здійснювати управління навчально-пізнавальною діяльністю курсантів за допомогою інформаційно-комунікаційних освітніх технологій;

генерувати, проектувати та творчо застосовувати нові та відомі форми, методи і засоби навчання; розробляти інноваційні освітні технології, дидактичні засоби для забезпечення ефективного освітнього процесу; впроваджувати інноваційні прийоми в педагогічному процесі з метою створення умов для ефективної мотивації до навчання курсантів;

здійснювати моніторинг, оцінювати ефективність сучасних інноваційних освітніх технологій та дидактичних засобів навчання. Оцінювати ефективність інноваційних процесів в освіті; діагностувати процеси, ситуації та проблеми професійної діяльності;

діагностувати процеси, ситуації та проблеми освіти дорослих, оцінювати ефективність підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців;

здійснювати викладацьку діяльність у вищій школі, володіти способами взаємодії з колективом та окремими курсантами. Керувати аудиторією з використанням вербальних та невербальних прийомів комунікації. Публічно представляти результати наукових досліджень. Володіти методикою створення мультимедійних презентацій;

творчо застосовувати нові та відомі форми, методи і засоби навчання та виховання, розробляти педагогічні технології, дидактичні засоби для забезпечення ефективного освітнього процесу у вищому військово-навчальному закладі;

здійснювати моніторинг освітніх процесів взагалі та навчальної діяльності військовослужбовців зокрема, оцінювати ефективність інноваційних процесів у вищій військовій освіті;

демонструвати педагогічну культуру, етичну поведінку викладача. Виявляти, ставити та вирішувати наукові завдання та проблеми у галузі військової педагогіки, навчання військовослужбовців. Здійснювати управління процесами навчальної діяльності, виховання та розвитку особистості курсанта;

раціонально планувати педагогічну діяльність, визначати її завдання, створювати оптимальні умови для діяльності; реалізовувати можливості самоуправління, самовиховання.

Оцінювання результатів педагогічної практики ад'юнкта на кафедрі має відбуватися за рівнем набуття ним вказаних компетентностей.

За підсумками проходження педагогічної практики здобувач подає до науково-організаційного відділу:

звіт про проходження педагогічної практики;

індивідуальний план проходження педагогічної;

щоденник педагогічної практики;

відгук наукового керівника за результатами педагогічної практики.

За результатами проходження педагогічної практики ад'юнкту виставляється сумарна оцінка, яка включає оцінку виконання індивідуального плану проходження педагогічної практики, оформлення звітної документації, захист звіту.

Висновки. Отже, педагогічна практика є обов'язковою складовою та невід'ємним освітнім компонентом освітньо-наукової програми «Освітні науки в прикордонній сфері». З урахуванням вікового фактору, досвіду діяльності переважної більшості ад'юнктів на керівних посадах, досвіду роботи з персоналом, вважаємо необхідним враховувати такі принципи андрагогіки в організації педагогічної практики їх педагогічної практики:

принцип використання позитивного досвіду професійної діяльності в прикордонній сфері;

принцип коректування умінь, переконань та установок, що перешкоджають розвитку та удосконаленню;

принцип індивідуалізації з урахуванням специфіки тих навчальних дисциплін, викладання яких в подальшому є найбільш ймовірним;

свідоме ставлення ад'юнкта до виконання завдань педагогічної практики;

принцип безперервності актуалізації результатів педагогічної практики – їх швидке застосування в професійній діяльності.

Урахування кожного з перерахованих принципів андрагогіки передбачає його детальне вивчення, аналіз, обґрунтування, визначення методики реалізації. Це може становити перспективу подальших розвідок у даному напрямі.

Література:

1. Про вищу освіту : Закон України від від 01.07.2014 № 1556-VII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

2. Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади (2021): Постанова Кабінету Міністрів України від 12 травня 2021 року № 467. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/467-2021-п#Text>

3. Мандрик Є. В. Система післядипломного педагогічного забезпечення професійної діяльності інженерно-технічного персоналу ДПСУ : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький. 2009. 243 с.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

5. Марчук А.В. Андрагогіка Андрагогіка: навчальний посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.

6. Мірошніченко В.І. Розвиток правової культури офіцерів-прикордонників на основі використання андрагогічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць* / гол. ред. Г. П. Шевченко. Вип. 3 (92). – Сєверодонецьк : вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2020. – С. 150–162.

References:

1. Provyshchu osvitu (2014) : Zakon Ukrainyvidvid 01.07.2014 № 1556-VII // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37-38, st. 2004. URL:<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.[in Ukrainian]

2. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro vshchiviiskovi navchalni zaklady (2021): Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 travnia 2021 roku № 467. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/467-2021-p#Text\[inUkrainian\]](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/467-2021-p#Text[inUkrainian])
3. Mandryk Ye. V. (2009) Systema pislidyplomnoho pedahohichnoho zabezpechennia profesiinoi diialnosti inzhenerno-tekhnichnoho personalu DPSU [The system of postgraduate pedagogical support of professional activity of engineering and technical personnel of SBGS] : dys. ... kand. ped. nauk. Khmelnytskyi. 2009. 243 s. [in Ukrainian]
4. Honcharenko S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichny slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. K. : Lybid, 1997. 376 s. [in Ukrainian]
5. Marchuk A.V. (2020) Andrahohika: navchalnyi posibnyk [Andragogy]. Lviv: LvDUVS, 2020. 300 s. [in Ukrainian]
6. Miroschnichenko V.I. (2020) Rozvytok pravovoi kultury ofitseriv-trykordonnykiv na osnovi vykorystannia andrahohichnoho pidkhodu [Development of legal culture of border guards based on the use of andragogical approach]. Dukhovnist sobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats / hol. red. H. P. Shevchenko. Vyp. 3 (92). – Sievierodonetsk : vyd-vo SNU imeni Volodymyra Dalia, 2020. – S. 150–162. [in Ukrainian]

УДК 37(477)"1851/1920"

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-441-452](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-441-452)

Кудла Марія Валеріївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, вул. Садова, 28, м. Умань, 20300, тел.: (093) 675-86-74, e-mail: mashakudla1709@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1868-9892>

РОЛЬ І МІСЦЕ ЦЕРКОВНОПАРАФІЯЛЬНИХ ШКІЛ У РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Анотація. На основі аналізу архівних матеріалів та психолого-педагогічної літератури у статті розглянуто роль і місце церковнопарафіяльних шкіл у розвитку початкової освіти другої половини ХІХ - початку ХХ ст.; особливості взаємовідносин держави та духовенства. Установлено, що головним конкурентом міністерських початкових училищ були навчальні заклади Святого синоду – церковнопарафіяльні школи і школи грамоти. Церковнопарафіяльні школи відіграли значну роль у підвищенні освіти сільського населення. Особливо велику роль у розвитку церковних сільських шкіл зіграв Святіший синод, Церква та православне духовенство. Завдяки їм був заснований особливий тип православної школи – церковнопарафіяльна.

З'ясовано, що церковнопарафіяльні школи давали початкові знання і були доступні всім без винятку верствам населення Наддніпрянської України. Всі церковнопарафіяльні школи підпорядковувалися Училищній Раді при Священному синоді. Керівництво на місцях здійснювали єпархіальні архієреї та Училищна Рада при єпархії. Безпосередню відповідальність за керування школою несли парафіяльні священники й особливі спостерігачі від громади. Організація навчального процесу покладалася на єпархіальне начальство. Безпосереднє навчання здійснювалося місцевими священниками й членами причту, пізніше були залучені й дяки. Дозволялося запрошувати, з дозволу єпархіального архієрея, вчителів та вчительок, які могли працювати під контролем священника.

Констатовано, що церковному відомству надавалися необмежені повноваження, а тому вони стали пріоритетними у системі початкової народної освіти. До кінця ХІХ століття церковнопарафіяльна школа починає претендувати на роль головного навчального закладу в справі початкового навчання. За допомогою підтримки держави та суспільства кількість церковнопарафіяльних шкіл швидко зростала, що сприяло поширенню грамотності населення України досліджуваного періоду.

Ключові слова: освіта, початкова освіта, церковнопарафіяльні школи, духовенство, Святий синод, реформи.

Kudla Mariia Valeriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogics and Education Management Department of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova 28 St. Uman, 20300, tel.: (093) 675-86-74, e-mail: mashakudla1709@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1868-9892>

THE ROLE AND PLACE OF CHURCH-PARISH SCHOOLS IN THE DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION (SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURY)

Abstract. Based on the analysis of archival materials, psychological and pedagogical literature, the article considers the role and place of church parish schools in the development of primary education in the second half of the XIX – early XX centuries; features of the relationship between the state and the clergy. It was established that the main competitors of the ministerial primary schools were the educational institutions of the Holy Synod – church-parish schools and literacy schools. Church-parish schools played a significant role in improving the education of the rural population. The Holy Synod, the Church and the Orthodox clergy played a particularly important role in the development of church rural schools. Due to them, a special type of Orthodox school was founded – the church-parish school.

It was found that the church-parish schools provided basic knowledge and were available to all sections of the population of Upper Dnipro Ukraine without exception. All church-parish schools were subordinated to the School Council of the Holy Synod. Diocesan bishops and the Diocesan School Council engaged the local management. Parish priests and special observers from the community were directly responsible for running the school. The organization of the educational process was entrusted to the diocesan authorities. Direct training was provided by local priests and members of the parish and later on deacons were involved. With the permission of the diocesan bishop, it was allowed to invite teachers who could work under the supervision of a priest.

It was stated that the church department was given unlimited powers, and therefore they became a priority in the system of primary education. By the end of the XIX century the church-parish school began to claim the role of the main educational institution of primary education. With the support of the state and society, a number of church-parish schools grew rapidly, which contributed to the spread of literacy of the population of Ukraine in the studied period.

Keywords: education, primary education, church-parish schools, clergy, Holy Synod, reforms.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування системи освіти України актуалізується проблема підвищення ефективності закладів загальної середньої освіти, зокрема їхньої початкової ланки. Відомо, що розгляд будь-якого дискусійного питання буде максимально ефективним лише за умови звернення до його витоків, тому особливої актуальності набуває вивчення

значення церковнопарафіяльних шкіл в управлінні початковою школою в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст.

Зазначимо, що важливою перевагою культурного життя України означеного періоду був інтенсивний розвиток освіти і науки. Саме тому необхідним стає детальне та всебічне вивчення історії церковнопарафіяльних шкіл, усвідомлення сутності цього історико-педагогічного феномену з метою пошуку новітніх та удосконалення існуючих напрямів розвитку національної системи освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасний період науковцями опубліковано низку ґрунтовних досліджень щодо різних аспектів діяльності початкової школи імперського періоду. Про це свідчать дисертаційні роботи Т. Довженко, Л. Корж, Т. Кравченко, Л. Рябовол, О. Тригуба, І. Шумілової та ін.

Розвиток та становлення початкових шкіл різних типів представлено в дисертаціях Н. Коляди «Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)», С. Бричок «Церковнопарафіяльні школи у системі початкової освіти на Волині (др. пол. XIX – 20-ті роки XX ст.)», Г. Яковенко «Церковнопарафіяльна освіта в Харківській єпархії (1799–1917 рр.)», близька за змістом проблема стала предметом наукового аналізу в монографії І. Петренко «Церковнопарафіяльні школи Лівобережної України в системі освітньої політики уряду Російської імперії (1884–1917 рр.)» тощо.

Мета статті полягає у розкритті ролі та місця *церковнопарафіяльних шкіл у розвитку початкової освіти в другій половині XIX – на початку XX ст.*

Виклад основного матеріалу. Суспільно-педагогічний рух 60-х р. XIX ст. особливо гостро висував проблему про розширення початкової освіти для широких верств населення. Особливу активність у цій справі виявило духовне відомство. Своєрідну увагу до церковних шкіл приділяв імператор Олександр II (1855–1881 рр.). Він підготував постанову Святому синоду, у якій місцевим єпархіям давалось розпорядження про організацію шкіл та «щомісячно повідомляти про їх кількість та чисельність контингенту» [23, С. 93]. У свою чергу духовне відомство зобов'язало місцеве духовенство всіляко сприяти успіху цієї важливої державної справи. Київський митрополит Ісидор (Нікольський) видав розпорядження про негайну організацію шкіл у містах і селах на кошти церкви.

Згодом церковнопарафіяльні школи почали відкривати священики, дяки, псаломщики у своїх будинках, а також у церковних приміщеннях. Так, наприклад, у Білій Церкві на дяківській посаді перебував священик-удівець. Оскільки він не мав сім'ї, то частину його будинку обладнали під навчальну кімнату. 24 листопада 1859 р. було відкрито першу школу, яку відвідали 17 хлопчиків з батьками [7, С. 393]. Вже через декілька днів кількість учнів зросла до півсотні. За даними Синоду в період з 1859–1861 рр. у Київській губернії до 1959 р. діяло лише 15 шкіл, а на кінець року їх було вже 151 із 3625 учнями [2, С. 15].

У 1861 р. Київський митрополит видає указ про відкриття церковнопарафіяльних шкіл у кожній єпархії. Відповідні заходи було

розроблено Чернігівським, Волинським та іншими архієреями українських єпархій і вже у 1863 р. кількість церковнопарафіяльних шкіл у Південно-Західному краї становила більше трьох тисяч. У інших регіонах країни спостерігалася та ж сама ситуація, про що свідчить клопотання священника м. Охтирки Харківської губернії М. Левитського, який клопотав про відкриття школи при місцевій церкві [18]. Для покращення матеріальної бази шкіл Київський генерал-губернатор виступив з ініціативою передати штрафні гроші міністерства внутрішніх справ на допомогу школам, зокрема для облаштування шкільних приміщень, закупки навчального приладдя тощо [21].

Про недоліки у шкільній справі свідчать і скарги представників місцевої адміністрації й інших регіонів країни. Наприклад, управляючий Харківської палати державних маєтностей у 1862 р. повідомляв, що у школі с. Черкаські Тишки священник І. Щепинський на протязі трьох місяців був у школі не більше п'яти разів [17].

З призначенням на посаду міністра народної освіти О. Головніна відношення до церковнопарафіяльних шкіл дещо змінилося, утім не на користь названим школам. По перше, було зменшено державні асигнування, по друге міністр вважав, що перевага церковних шкіл над державними є не більше, ніж «недоразумение» і активно включився у розробку нового положення про освіту, яке мало визначити сферу освітньої діяльності, і духовенства, і чиновників, по третє, міністр мав серйозний намір замінити «несправжні» церковнопарафіяльні школи «справжніми» народними міністерськими училищами.

Прийняте в 1864 р. «Положення про початкові народні училища» встановлювало нову систему керівництва початковою школою, згідно якого початкові училища могли відкриватися різними відомствами, громадами і приватними особами. Так, церковнопарафіяльні школи передавалися під егіду духовного відомства і являлися одним із різновидів початкових навчальних закладів. Підпорядкування духовенству церковної школи додатково було підтверджено 1869 р. «Положенням про народні училища в губерніях: Київській, Подільській і Волинській» [2, С. 4–11]. Метою початкових народних училищ було: утвердження серед народу релігійних та моральних цінностей, розповсюдження початкових корисних знань [13, С. 614]. Контроль за початковими школами покладался на парафіяльного священника.

Таким чином, головним конкурентом міністерських початкових училищ були навчальні заклади Святого синоду – церковнопарафіяльні школи і школи грамоти. Подібно міністерським школам, церковнопарафіяльні школи були однокласними і двокласними, останніх було зовсім мало. В однокласних школах курс навчання тривав 3 роки, у двокласних – 4, а у школах грамоти – 2 роки. Право відкриття церковнопарафіяльних шкіл надавалося приходським священникам та іншим членам причту із затвердження єпархіального архієрея. Згідно прийнятому 1 квітня 1902 р. «Положення о церковных школах ведомства православного исповедания» метою цих шкіл було «розповсюдження серед

народу освіти в душі православної віри й церкви» [16, С. 2481].

В церковнопарафіяльних школах викладався Закон Божий (вивчення молитов, священної історії, пояснення богослужіння, коротких катехизис), церковний спів, читання книг церковного й цивільного друку й письмо, початкові арифметичні відомості [11, С. 103]. Учителями церковнопарафіяльних училищ були місцеві священики та інші члени причту, а також особливо призначені вчителі. Перевага надавалася тим учителям, які отримали освіту в духовних учбових закладах і жіночих (епархіальних) училищах духовного відомства.

Щодо загальноосвітньої підготовки учнів, забезпечення навчальними посібниками, шкільним обладнанням церковнопарафіяльні школи значно поступалися міністерським, особливо земським школам. Найбільш низьким був рівень навчання в школах грамоти, які перейшли у підпорядкування Синоду в 1891 р., але так і не отримавши статусу повноцінного навчального закладу. Навчальні плани і програми для шкіл відомства православної віри затверджувалися Святим синодом. На предмети, пов'язані із релігією відводилося 46 % навчального часу. Програми церковнопарафіяльних шкіл, не говорячи про школи грамоти, ще більше, ніж міністерські програми 1897 р., обмежували кругозір учнів і перешкоджали розвитку ініціативи педагогів. Церковнослов'янська грамота розглядалася у них як складова Закону божого. У пояснювальній записці до програми з російської мови підкреслювалося, що учитель при пояснювальному читанні не повинен вдаватися до «побічних цілей, наприклад, повідомляти учням відомостей із оточуючого середовища (світознавства)» [14, С. 414].

Священики часто змушували учнів виконувати сільськогосподарські роботи, що призвело до того, що такі школи не користувалися авторитетом і популярністю серед населення. Зрозумілим є й те, що саме на священиків покладался обов'язок відкривати церковнопарафіяльні школи, але на це у них не було необхідних засобів: «ні приміщень під школи, ні вчителів, ні підручників та інших навчальних посібників» [5, С. 56]. Вони шукали допомоги у місцевих селян, але ті перебували у скрутному матеріальному та економічному становищі й не могли прокормити навіть свої сім'ї. Губернська адміністрація зверталася з клопотанням до місцевої влади, проте безрезультативно, оскільки усі повноваження щодо відкриття та утримання шкіл покладалися на священиків. А тому на початку 80-х років кількість церковнопарафіяльних шкіл зменшилася майже вдвоє, про що свідчать дані на прикладі Подільської губернії: у 1862 р. кількість шкіл становила 1312 із 28012 учнями, а у 1881 р. – 574 школи із 8594 учнями [15, С. 79–80].

У Волинській губернії у 1880 р. було лише 462 церковні школи втричі менше проти 1216 у 1862 р. [12, С. 96]. На думку Київського губернатора скорочення церковнопарафіяльних шкіл за результатами інспектування їх у 1879 році, відбулося по одній основній причині – це матеріальна незабезпеченість [22]. Якщо у 1863 р. по всій Російській імперії налічувалося 21420 церковних шкіл, то в 1880 р. їх було лише 4348 [23, С. 27].

Зазначимо, що церковнопарафіяльні школи існували переважно на пожертвування вчителів та інших впливових осіб регіону. Таким чином, ці школи поступово занепадали і витіснялися земськими. Спостерігалось навіть злиття декількох шкіл у різних єпархіях в одну, з метою збереження хоча б деяких з них. Навчальний процес у таких школах відзначався безсистемністю і відсутністю методичного забезпечення, зокрема навчальних програм. Діти отримували мізерні знання, досить рідко хто, по завершенню навчання, міг читати. З приводу цього Подільський губернатор відмічав, що переважна кількість дітей навчалася саме у церковних школах, але навчання у них було вкрай у занедбаному стані, тому такі школи могли слугувати тільки в незначній мірі для справи народної освіти [20], а також Волинського губернатора, який зазначав, що церковнопарафіяльні школи не можуть слугувати засобом для дійсного розповсюдження в народі грамотності [19].

Отже, межа 70-80-х років XIX ст. відмічається занепадом церковного шкільництва майже в усіх українських губерніях.

Таким чином, участь духовенства в сфері навчання і виховання була історичною традицією. З моменту прийняття християнства на Русі, православ'я стає базою розвитку культури й освіти. Знання, які поширювалися в народному середовищі, були, переважно, релігійного характеру, а зразками для виховання служили образи різних святих.

Проте, перекласти завдання освіти на духовенство не вдалося, хоча уряд докладав максимум зусиль щодо залучення духовенства до сфери освіти. Це знайшло відображення у Височайшому рескрипті на ім'я міністра народної освіти 25 грудня 1873 р., у якому говорилося: «При утвердженому становищі народної освіти народні школи замість служінню істинній просвіті молодих поколінь, можуть бути перетворені в знаряддя розтління народу, до чого вже і виявлені спроби» [8, С. 334]. Саме ця вказівка призвела до зміни колишнього «Положення 1864 р.» й підготовці нового, затвердженого в 1874 р., яке цілком змінювало управління народними школами: замість виборних голів шкільних рад тепер мав головувати предводитель дворянства. Таким чином початкову народну школу біло підпорядковано урядовому чиновнику – інспектору народних шкіл. Завідування навчальною частиною було покладено на дирекцію та інспекцію, адміністративну й господарську – на шкільну раду.

У 1879 р. комісія М. Валуєва, яка займалася підготовкою проектів державного устрою, в якості боротьби з «крамолою», запропонувала надати духовенству переважну участь в завідуванні народними училищами. В цей же час активним прихильником залучення церкви до участі в шкільній справі виступив К. Победоносцев [4, С. 57].

У березні 1881 р. після вбивства Олександра II владу успадкував Олександр III. Незабаром після його воцаріння, К. Победоносцев, який мав на государя великий вплив, розгорнув активну діяльність по зміні основ народної школи. Він переконав Олександра III в необхідності створення нової школи, де б «люди нижчого класу могли отримувати нехитру, але солідну освіту,

потрібну для життя, а не для науки». Для цього, на його думку, слід було «шукати основної опори щодо народної першочергової освіти в духовенстві й церкві», так як «колишнє міністерство збільшуючи мережу шкіл і наповнюючи їх вчителями, які отримували відповідну підготовку в учительських семінаріях, не в силах було стежити за цими вчителями» [8, С. 334].

К. Победоносцев зробив нову спробу залучення церкви в школу. Він став головним ініціатором і організатором церковнопарафіяльної школи. Його ідеї, які були покладені в основу діяльності церковнопарафіяльної школи, визначали характер всієї шкільної політики держави в кінці XIX – початку XX ст. Виступаючи в лютому 1881 р. в Комітеті міністрів він доводив, що «церковнопарафіяльні школи з існуючою у них системи навчання і контролю представляли собою набагато більше гарантій для правильної і благонадійної в церковному й народному дусі освіти, ніж інші види народних шкіл, і тому заслуговували особливих з боку уряду підтримки та заохочення» [1, С. 125–126].

Така позиція, на нашу думку, була прямим замахом на Міністерство народної освіти. Бо ж у часи діяльності на посаді міністра народної освіти О. Головніна, міністерство неухильно намагалося підпорядкувати собі всі без винятку початкові школи, навіть і ті, які були відкриті духовенством. Заява К. Победоносцева була прийнята до уваги і Комітет міністрів доручив йому подати свої міркування про заходи сприяння уряду цим школам [23, С. 68]. Наслідком цього було затвердження у 1884 році «Правил про церковнопарафіяльні школи», відповідно до яких певної організації набуває навчальний процес та контроль за його діяльністю. У звіті обер-прокурора за 1884 р. зазначалося: «Церковна школа ставить на перше місце виховну мету, а не ті чи інші методи навчання... Церковнопарафіяльна школа покликана до можливого здійснення церковного і всенародного ідеалу початкового навчання, риси якого протягом минулого 25-річчя, на жаль, спотворенні були не правильними і омріяними уявленнями про народну школу, як про засіб розповсюдження у народі реальних знань за допомогою штучних методів навчання, запозичених із чужоземної практики» [3, С. 106–108]. Церковному відомству надавалися необмежені повноваження, а тому вони стали пріоритетними у системі початкової народної освіти.

Таким чином, у 80-х роках розпочався новий етап у розвитку церковнопарафіяльних шкіл, остаточно визначилась церковно-релігійна спрямованість навчання. Імператор Олександр III на супровідній записці обер-прокурора Святого Синоду написав: «Сподіваюсь, що парафіяльне духовенство виявиться гідним свого високого покликання у цій важливій справі» [6, С. 25].

Церковнопарафіяльні школи давали початкові знання і були доступні всім без винятку верствам населення Наддніпрянської України. Всі церковнопарафіяльні школи підпорядковувалися Училищній Раді при Святому синоді. Керівництво на місцях здійснювали єпархіальні архієреї та Училищна Рада при єпархії. Безпосередню відповідальність за керування школою несли

парафіяльні священники й особливі спостерігачі від громади. Організація навчального процесу покладалася на єпархіальне начальство. Безпосереднє навчання здійснювалося місцевими священниками й членами причту, пізніше, у 1892 р. були залучені й дяки. Дозволялося запрошувати, з дозволу єпархіального архієрея, вчителів та вчительок, які могли працювати під контролем священника. Програма шкіл була зорієнтована на навчання дітей читанню, письму, молитвам і початкам катехізису.

В означений період церковне шкільництво вийшло на якісно новий рівень розвитку. Церковнопарафіяльні школи ставали центром всієї народної освіти. При школах відкривалися гуртки грамотності для дорослих, ремісничі класи, недільні школи. У 1887, 1893 і 1895 рр. Державна рада робила спроби «зосередити справу першочергової народної освіти в одному відомстві», маючи на увазі Святий синод, але до практичних рішень це не привело.

До кінця XIX століття церковнопарафіяльна школа починає претендувати на роль головного навчального закладу в справі початкового навчання.

Таким чином, розвиток церковнопарафіяльних шкіл та вимоги часу спонукали уряд виробити міцний юридичний фундамент цього різновиду освітньої діяльності. Так, ще у 1897 р. при Святому синоді було утворено особливу комісію для розробки нових правил для церковнопарафіяльних шкіл. Члени комісії було поставлено завдання взяти за основу «Правила» 1884 р., поглибити їх зміст, врахувавши реалії наступаючого XX ст. 1 квітня 1902 р. імператором Миколою II був затверджений новий проект [6, С. 66–68], який мав назву не «Правил», а «Положення про церковні школи». Дане положення чітко визначало статус педагогів церковнопарафіяльних шкіл, вимоги до рівня їх підготовки, розмір матеріальної винагороди за їхню працю, вперше було зафіксовано юридичне положення про пенсії для шкільних учителів.

Варто зазначити, що після затвердження «Правил про церковнопарафіяльні школи» урядові асигнування на потреби таких шкіл з кожним роком збільшувалися. Щодо початкових шкіл не пов'язаних із православною церквою, у тому числі й міністерських, то на їх фінансування уряд виділяв у два з половиною рази менше, ніж на церковнопарафіяльні. Останні в кінці XIX ст. стали основним типом урядових шкіл.

Таким чином, царський уряд переймався фінансуванням перш за все початкових народних шкіл церковного відомства, а в другу чергу виділялися засоби на початкові училища, підпорядковані Міністерству народної освіти. По відношенню до сільської народної школи, яка підтримувалася земствами, уряд ніяких фінансових обов'язків на себе не брав. Більше того, він всіляко гальмував розширення сітки земських шкіл, поставивши їх відкриття у повну залежність від згоди церковних органів на місцях.

Отже, з 80-х років і до 1917 р. співіснували 2 типи початкової народної школи: світська (міністерська, земська, міська) і церковнопарафіяльна школи.

Поява церковнопарафіяльних шкіл обумовлена всім ходом попереднього розвитку сфери навчання і виховання. Але той масштаб, який вони займали,

був незрівнянно більшим, ніж того вимагали громадські потреби. Незважаючи на прихильність до церковнопарафіяльних шкіл С. Рачинського і хороші результати школи, в якій він працював, його погляди на організацію шкільної справи не відповідали вимогам часу. Прагнення підпорядкувати школу іншим завданням, крім освітніх, в кінцевому підсумку не могло дати будь-яких позитивних результатів. Діяльність С. Рачинського підтверджує це положення. Його ідеї обґрунтовували існування примітивної школи, орієнтованої на виховання доброго християнина. Переважання виховання над освітою дозволяло готувати людину слухняного владі й не спроможного до виступу проти неї, проте події досліджуваного періоду вимагали, перш за все, розширення загальноосвітніх знань.

Обов'язки вчителів в церковнопарафіяльних школах поклалися на священиків, які не могли професійно виконувати обов'язки педагогів. Самі священнослужителі прагнули уникнути викладацької роботи. Тоді була введена своєрідна вчительська повинність. Випускники духовних семінарій, щоб отримати місце диякона або священика, зобов'язані були пропрацювати два-три роки в церковноприходській школі. До цього обов'язку вони ставилися як до неприємного тягара, розглядали її як тимчасову й мало цікавилися її результатами. Тому Святий синод змушений був замінити в багатьох місцях дяків вчителями, які, на той час, проходили підготовку в другокласних школах. При такому відношенні духовенства до церковнопарафіяльних шкіл, не дивним є те, що багато з них у 80-90 рр., як і в попередні роки, існували тільки у звітах. Так, основними причинами, які заважали розвитку церковнопарафіяльних шкіл у Херсонській єпархії, була відсутність підготовлених педагогічних кадрів, недостатність засобів утримання цих шкіл, убогість матеріально-технічної бази. Аби вийти з цієї ситуації, необхідною була допомога повітових земств у відкритті декількох другокласних церковнопарафіяльних шкіл для підготовки викладацького персоналу [10, С. 31]. Також пропонувалося залучати до викладацької діяльності здібних пономарів з вчительським званням, для вчителів встановлювалися заохочувальні винагороди. Наприклад, за відпрацьовані три роки у церковній школі вчителів надавалося право на духовне звання, дев'ять років – можливість стати дяком [9, С. 92]. Учителям виплачувалась відповідна заробітна плата, яка лягала на плечі переважно сільським громадам.

У 1891 р. до складу шкіл духовного відомства розпорядженням Святого синоду було передано селянські школи грамоти, які створювалися за ініціативою та на кошти самого ж селянства. Керівництво цими школами покладалося на місцевого священика, до обов'язків якого належали «підбір благодійного вчителя й турбота про навчальне приладдя» [5, С. 61]. Школи грамоти відкривалися переважно у тих місцевостях, де населення не мало змоги утримувати міністерські школи чи церковнопарафіяльні школи, оскільки перебували у надзвичайно бідних умовах. Вони не мали коштів на утримання навіть своїх сімей, а тому школи грамоти для них були найбільш доступними,

хоча й надавали учням самі елементарні знання із читання, письма, рахування. Закон Божий був одним із перших предметів. Згодом, по можливості, школи грамоти перетворювалися у церковнопарафіяльні школи з трирічним курсом навчання та більш розширеною програмою предметів. У 1896 році церковнопарафіяльні школи було передано державі й переведено на державне фінансування, бо ж до 1892 р. школи духовного відомства функціонували виключно на місцеві кошти.

Висновки. Отже, церковнопарафіяльні школи становили одну з важливих ланок у системі початкової освіти, вони мали широке розповсюдження й охоплювали найчисленніші верстви населення. На початку ХХ ст. покращився стан підготовки учительських кадрів, матеріально-технічне забезпечення, а також значно розширилась методична база, що в свою чергу позначилось на ефективності навчального процесу. Таким чином, церковнопарафіяльні школи відігравали значну роль у становленні освіти взагалі, й зокрема у Наддніпрянській Україні.

Література:

1. Бондар Л. С. Особливості диференційованого підходу до навчального процесу в державній початковій школі (з кінця ХІХ ст. до 1917 р.). Педагогіка і психологія. 2011. № 3. С. 121–128.
2. Благовидов Ф. В. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование Александра II / [соч.] Ф. Благовидова. Казань: тип. Имп. ун-та, 1891. 374 с.
3. Всеподданейший отчет обер-прокурора Святейшего синода К. Победоносцева по ведомству православного исповедания за 1884 г. Санкт-Петербург: Синодальна типографія, 1886. С. 106–108.
4. Демков М. И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика. Изд. 2-е, испр. Москва: Тип. И. Д. Сытина и К°, 1916. 330 с.
5. Драч О. О. Школи духовного відомства в Україні (у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.). *Збірник наукових праць. Серія: Історія та географія. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.* Харків, 2000. Вип. 6. С. 54–69.
6. Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие (1884–1909 гг.). СПб., Изд. Училищного Совета при Святейшем Синоде. 1909. 135 с.
7. Лебединцев П. Открытие школ в Киевской губернии. *Киевские епархиальные ведомости.* 1864. № 12. С. 393–397.
8. Милюков П. Н. Очерки истории русской культуры. В 3 т. Т. 2. Москва: *Прогресс*, 1994. 416 с.
9. Отчет о состоянии церковно-приходских школ Херсонской епархии за 1895/1896 учебный год. Одесса. С. 92.
10. Отчет о состоянии церковно-приходских школ Херсонской епархии за 1891/1892 учебный год. Одесса. С. 31.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец ХІХ – начало ХХ в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. Москва: Педагогика, 1991. 448 с.
12. Перерва В. С. Історія шкільництва в містах і селах Київщини ХІХ – початку ХХ ст.: монографія. Біла Церква: Видавець Олександр Пшонківський, 2008. 671 с.
13. Положение о начальных народных училищах 1864 г. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание 2-е: в 55 т. Санкт-Петербург: Типографія II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1867. Т. 39, отд.1: От № 40457–41318. С. 613–618.

14. Пругавин А. С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию. 2-е изд., значит. доп. СПб.: Изд-во Т-ва «Общественная польза», 1904. 1096 с.
15. Сборник сведений о Подольской губернии. Вып. II. Издание Подольского статистического комитета. Каменец-Подольский: Тип. Подол. губерн. правления, 1882. 202 с.
16. Фальборк Г. А., Чарнолуцкий В. Н. Настольная книга по народному образованию: В 4 т. Т. 3. СПб.: Типо-Литография Б. М. Вольфа, 1904. 2623 с.
17. Харківський обласний державний архів Ф. 40, Оп. 45, Спр. 1271, Арк. 13/
18. Харківський обласний державний архів Ф. 40, Оп. 45, Спр. 836.
19. Центральний державний історичний архів України у м. Києві, Ф. 442, Оп. 533, Спр. 158, Арк. 7.
20. Центральний державний історичний архів України у м. Києві, Ф. 442, Оп. 533, Спр. 183, Арк. 9.
21. Центральний державний історичний архів України у м. Києві, Ф. 442, Оп. 38, Спр. 881, Арк. 18.
22. Центральний державний історичний архів України у м. Києві, ф. 442, Оп. 534, Спр. 422, Арк. 63.
23. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. Москва: Изд-во «Польза», 1912. 224 с.

References:

1. Bondar L. S. (2011). Osoblivosti diferencijovanogo pidhodu do navchal'nogo procesu v derzhavnij pochatkovij shkoli (z kincja XIX st. do 1917 r.) [Features of a differentiated approach to the educational process in the state primary school (from the end of the XIX century to 1917)]. *Pedagogika i psihologija - Pedagogy and psychology*, 3, 121–128 [in Ukrainian].
2. Blagovidov, F. V. (1891). *Dejatel'nost' russkogo duhovenstva v otnoshenii k narodnomu obrazovaniju v carstvovanie Aleksandra II* [Activities of the Russian clergy in relation to public education in the reign of Alexander II]. Kazan': tip. Imp. un-ta [in Russian].
3. *Vsepoddanejšij otchet ober-prokurora Svjatejšhego sinoda K. Pobedonosceva po vedomstvu pravoslavnogo ispovedanija za 1884 g.* [The most submissive report of the Chief Prosecutor of the Holy Synod K. Pobedonostsev on the Department of the Orthodox Denomination for 1884]. Sankt-Peterburg: Sinodal'naja tipografija [in Russian].
4. Demkov, M. I. (1916). *Nachal'naja narodnaja shkola, ee istorija, didaktika i metodika* [Primary school, its history, didactics and methods]. Moskva: Tip. I. D. Sytina i K^o [in Russian].
5. Drach, O. O. (2000). Shkoli duhovnogo vidomstva v Ukraïni (u drugij polovini XIX – na pochatku HH st.) [Schools of the spiritual department in Ukraine (in the second half of the XIX - early XX centuries.)]. *Zbirnik naukovih prac*; Serija: *Istorija ta geografija - Collection of scientific works. Series: History and Geography*, 6, 54–69 [in Ukrainian].
6. *Istoricheskij ocherk razvitija cerkovnyh shkol za istekshee dvadcatipjatiletie (1884–1909 gg.)* [Historical sketch of the development of church schools over the past twenty-five years (1884-1909)] (1909). SPb., Izd. Uchilishhngo Soveta pri Svjatejšhem Sinode [in Russian].
7. Lebedincev, P. (1864). Otkrytie shkol v Kievskoj gubernii [Opening of schools in the Kiev province]. *Kievskie eparhial'nye vedomosti - Kiev Diocesan Gazette*, 12, 393–397 [in Russian].
8. Miljukov, P. N. (1994). *Ocherki istorii russkoj kul'tury* [Essays on the history of Russian culture]. Moskva: Progress [in Russian].
9. *Otchet o sostojanii cerkovno-prihodskih shkol Hersonskoj eprahii za 1895/1896 uchebnyj god* [Report on the state of church-parish schools of the Kherson eparchy for the 1895/1896 academic year]. Odessa [in Russian].
10. *Otchet o sostojanii cerkovno-prihodskih shkol Hersonskoj eprahii za 1891/1892 uchebnyj god* [Report on the state of church-parish schools of the Kherson eparchy for the 1891/1892 academic year]. Odessa [in Russian].

11. Dneprova, E. D., Egorova, S.F., Panachina, F.G., Tebieva, B.K. (1991). *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR. Konec XIX – nachalo XX v. [Essays on the history of the school and pedagogical thought of the peoples of the USSR. The end of the XIX - beginning of the XX century]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
12. Pererva, V. S. (2008). *Istorija shkol'nictva v mistah i selah Kii'vshhini XIX – pochatku XX st. [History of schooling in cities and villages of Kyiv region XIX - early XX centuries]*. Bila Cerkva: Vidavc'iv Oleksandr Pshonkivskij [in Russian].
13. Polozhenie o nachal'nyh narodnyh uchilishhah 1864 g. Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj Imperii. Sobranie 2-e: v 55 t. Sankt-Peterburg: Tipografija II Otdelenija Sobstvennoj E. I. V. Kanceljarii, 1867. T. 39, otd.1: Ot № 40457–41318 [in Russian].
14. Prugavin, A. S. (1904). *Zakony i spravocnyje svedenija po nachal'nomu narodnomu obrazovaniju [Laws and background information on primary education]*. SPb.: Izd-vo T-va «Obshhestvennaja pol'za» [in Russian].
15. Sbornik svedenij o Podolskoj gubernii. Vyp. II. Izdanie Podolskogo statisticheskogo komiteta. Kamenec-Podolskij: Tip. Podol. gubern. pravlenija, 1882. [in Russian].
16. Fal'sbork, G. A., Charnoluskij, V. N. (1904). *Nastol'naja kniga po narodnomu obrazovaniju [Desktop book on public education]*. SPb.: Tipo-Litografija B. M. Vol'fa [in Russian].
17. Harkivskij oblasnij derzhavnij arhiv F. 40, Op. 45, Spr. 1271, Ark. 13 [Kharkiv Regional State Archives F. 40, Op. 45, Ref. 1271, Arc. 13] [in Ukrainian].
18. Harkivskij oblasnij derzhavnij arhiv F. 40, Op. 45, Spr. 836 [Kharkiv Regional State Archives F. 40, Op. 45, Ref. 836] [in Ukrainian].
19. Centralnij derzhavnij istorichnij arhiv Ukraïni u m. Kievi, F. 442, Op. 533, Spr. 158, Ark. 7. [Central State Historical Archive of Ukraine in Kyiv, F. 442, Op. 533, Ref. 158, Arc. 7] [in Ukrainian].
20. Centralnij derzhavnij istorichnij arhiv Ukraïni u m. Kievi, F. 442, Op. 533, Spr. 183, Ark. 9. [Central State Historical Archive of Ukraine in Kyiv, F. 442, Op. 533, Ref. 183, Arc. 9] [in Ukrainian].
21. Centralnij derzhavnij istorichnij arhiv Ukraïni u m. Kievi, F. 442, Op. 38, Spr. 881, Ark. 18 [Central State Historical Archive of Ukraine in Kyiv, F. 442, Op. 38, Ref. 881, Arc. 18] [in Ukrainian].
22. Centralnij derzhavnij istorichnij arhiv Ukraïni u m. Kievi, f. 442, Op. 534, Spr. 422, Ark. 63 [Central State Historical Archive of Ukraine in Kyiv, f. 442, Op. 534, Ref. 422, Arc. 63]. [in Ukrainian].
23. Chehov, N. V. (1912). *Narodnoe obrazovanie v Rossii s 60-h godov XIX veka [Public education in Russia since the 60s of the XIX century]*. Moskva: Izd-vo «Pol'za», 1912 [in Russian].

УДК 37.018

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-453-465](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-453-465)

Левченко Микола Григорович кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету культури і мистецтв, професор кафедри культурології, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (050) 517-20-29, e-mail: levchenko@ksu.ks.ua, <https://orcid.org/0000-0002-4069-1729>

Терешенко Наталя Віталіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографічного мистецтва, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (050) 723-17-40, e-mail: ntereshenko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7851-0068>

Рехліцька Алла Євгенівна доцентка, завідувачка кафедри хореографічного мистецтва, доцентка кафедри хореографічного мистецтва, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (066) 345-34-61, e-mail: ARekhlitska@ksu.ks.ua, <https://orcid.org/0000-0001-5320-4312>

ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті досліджується вплив дистанційного навчання на формування професійної компетентності здобувачів мистецьких спеціальностей у контексті процесів глобалізації та інформатизації як один із важливих структурних елементів в забезпеченні навчального процесу в період пандемії COVID-19. Досліджено основні характеристики дистанційного навчання. Встановлено, що завдяки реалізації дистанційного навчання за допомогою інформаційних технологій відкривається цілий ряд можливостей для дистанційної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей. Встановлено, що основна мета реалізація інтегративної моделі професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей засобами інноваційних технологій полягає у формуванні студентами узагальнень для демонстрації засвоєння та розуміння досліджуваної теми. Запропоновано для вимірювання результатів експериментального дослідження щодо імплементації інтегративної моделі професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей критерії оцінки соціальної та емоційної компетентності студентів. Визначено, що перехід до дистанційного навчання, заснованого на застосуванні компетентнісного підходу й реалізація інтегративної моделі принесе користь як студентам, так і викладачам. Встановлено, що після

завершення навчальної програми при підготовці здобувачів мистецьких спеціальностей на засадах компетентнісного підходу майбутній фахівець повинен розвинути навички за трьома профільними вимірами створення, виконання й оцінювання та аналіз. Визначено, що внаслідок підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей на засадах компетентнісного підходу, вони отримають наступні ключові навички: відкритий розум та здатність переходити межі обмежень та експериментувати з новими ідеями; навички спілкування; аналітичність; критичність та дослідницькі навички; вміння мислити; здатність ефективно реагувати на зворотній зв'язок; робота в команді та співпраця; управління часом та організаційні навички; самопрезентація; самосвідомість; креативність; стійкість та самодисципліна.

Ключові слова: дистанційне навчання, здобувачів мистецьких спеціальностей, компетентнісний підхід, навчальні заклади.

Levchenko Mykola Hryhorovych Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Dean of the Faculty of Culture and Arts, Professor of Cultural Studies, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, tel.: (050) 517-20-29, e-mail: levchenko@ksu.ks.ua, <https://orcid.org/0000-0002-4069-1729>

Tereshenko Natalia Vitaliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Docent Department of Choreography Art, Kherson State University, 73000, Kherson, University St., 27, tel.: (050) 723-17-40, e-mail: ntereshenko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7851-0068>

Rekhlitska Alla Yevhenivna Associate professor, Head of the Department of Choreographic Art, Associate Professor of Choreographic Art, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, tel.: (066) 345-34-61, e-mail: AREkhlitska@ksu.ks.ua, <https://orcid.org/0000-0001-5320-4312>

THE INFLUENCE OF DISTANCE LEARNING ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF APPLICANTS OF ART SPECIALTIES

Abstract. The paper studies the impact of distance learning on the formation of professional competence of artists in the context of globalization and informatization as one of the important structural elements in ensuring the educational process during the pandemic COVID-19. The main characteristics of distance learning are studied. It is established that due to the implementation of distance learning with the help of information technology opens up a number of opportunities for distance training of applicants for art specialties. It is established that the main goal of the implementation of the integrative model of professional training of applicants for art specialties by means of innovative technologies is to form generalizations by students to demonstrate the mastery and understanding of the research topic. The

criteria for assessing the social and emotional competence of students are proposed to measure the results of experimental research on the implementation of an integrative model of professional training of applicants for art specialties. It is determined that the transition to distance learning based on the application of the competency approach and the implementation of an integrative model will benefit both students and teachers. It is established that after the completion of the curriculum in the preparation of applicants for art specialties on the basis of the competence approach, the future specialist must develop skills in three profile dimensions of creation, implementation and evaluation and analysis. It is determined that as a result of training artists in the competency approach, they will gain the following key skills: open mind and the ability to go beyond the limits and experiment with new ideas; communication skills; analyticalness; critical thinking and research skills; ability to think; ability to respond effectively to feedback; teamwork and cooperation; time management and organizational skills; self-presentation; consciousness; creativity; resilience and self-discipline.

Keywords: distance learning, applicants for art specialties, competence approach, educational institutions.

Постановка проблеми. В сучасному світі освіта виступає головним фактором надання суспільству нових знань, наукових відкриттів, інновацій та технологій. Процеси глобалізації, інформатизації та пандемія COVID-19 порізному вплинули на освіту та, зокрема, на вищу освіту здобувачів мистецьких спеціальностей. В результаті закриття університетів викладачам і здобувачам мистецьких спеціальностей довелося швидко адаптуватися до дистанційного навчання. Необхідність створення сприятливого навчального середовища для здобувачів мистецьких спеціальностей, передбачала прийняття, вибір та адаптацію рішень, щоб задовольнити не тільки очікування студентів, але й вимоги до якісної підготовки, та створення умов, за яких навчальні заклади функціонуватимуть. Оскільки інформаційні технології полегшують розповсюдження навчального матеріалу одночасно серед великої кількості користувачів, а платформи дистанційного навчання пропонують здобувачам мистецьких спеціальностей багато переваг.

Нова парадигма освіти полягає у формуванні компетентностей, які визначаються освітньою галуззю і відбуваються під час навчання здобувачів мистецьких спеціальностей та безперервного самовдосконалення фахівців. У контексті підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей перспективою є зосередження уваги на предметній галузі, яка охоплює формування компетентностей, необхідних знань та навичок для впровадження їх у професійну діяльність. У зв'язку з цим, досить актуальним і необхідним у сучасних умовах є огляд впливу дистанційного навчання на формування професійної компетентності здобувачів мистецьких спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тематику впливу дистанційного навчання на формування професійної компетентності

здобувачів мистецьких спеціальностей досліджує незначна кількість науковців. Зокрема, наукові праці В. В. Прія, Є. Кохановської, Є. Смичкової, К. Хелма, М. Суреша, О.А. Калугіної, Р. Гаятрі, С. Брауна, С. Грішабера, С.Г. Хубера, С.Н. Кумарі, Ч. Кармена, Я. Давидової, присвячені аналізу дистанційного навчання, вплинули на генезис та формування професійної компетентності здобувачів мистецьких спеціальностей.

Постановка завдання. Метою роботи є дослідження впливу дистанційного навчання на формування професійної компетентності здобувачів мистецьких спеціальностей. Для досягнення мети визначено наступні завдання: визначити характерні ознаки дистанційного навчання; проаналізувати інтегративну модель професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей; визначити переваги від застосування компетентнісного підходу; проаналізувати, які будуть отримані навички в результаті пройденої підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей на засадах компетентнісного підходу; встановити ключові навички здобувачів мистецьких спеціальностей. При проведенні дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пандемія спровокувала видозміни у навчальному процесі та відбилась на комунікативній взаємодії студентів та викладачів, учнів та вчителів, як наслідок, навчальні заклади здійснюють свою діяльність завдяки мережі Інтернет [1]. Уряди країн світу імплементували заходи з метою уникнення розповсюдження COVID-19, для забезпечення безперебійного освітнього процесу, у зв'язку з чим, навчальні заклади реалізують дистанційне навчання, що на даному етапі є заміником традиційного навчального процесу.

Завдяки, інноваційно-інформаційним технологіям спрощується процес розповсюдження педагогічного матеріалу для забезпечення навчального процесу рівночасно поміж значної чисельності здобувачів освіти, тому платформи електронного навчання надають значну кількість переваг, а саме перевірка освітнього процесу, нагляд за розходом часу на навчальний процес, завдяки платформі навчання можна адаптувати у відповідності до запитів та мети навчання [2, с.1798].

Швидкий, несподіваний і «вимушений» перехід до дистанційного навчання спричинив низку проблем та обмежень, а також створив можливості, які потрібно дослідити [3]. Існуюча література вказує на «екстремне дистанційне навчання» або «екстремне електронне навчання» та на труднощі, пов'язані з поганою інфраструктурою викладання в Інтернеті, недосвідченістю викладачів, інформаційним розривом (тобто обмежена інформація та ресурси для всіх студентів) та складне середовище для навчання вдома [4]. Крім того, також виявлено відсутність наставництва та підтримки, а також проблеми, пов'язані з компетенцією викладачів у використанні цифрових форматів навчання [5].

Однак, використовуючи цифрові формати навчання, є деякі структурні

компоненти, котрі являються перепонами в процесі забезпечення екстреного дистанційного навчання, а саме: почуття відокремленості через відсутність очної присутності одногрупників, зниження мотивації, сповільнення зворотного зв'язку, у разі появи невідкладних квестів під час виконання завдання. Ці перепони можна вирішити завдяки ефективній діяльності педагогів, які адаптували навчальні стратегії до вимог здобувачів освіти [6].

Отже, дистанційне навчання можна визначити як «заплановане викладання чи досвід навчання, яке використовує широкий спектр технологій і призначене для заохочення взаємодії та сертифікації навчання» (див. рис. 1) [7].

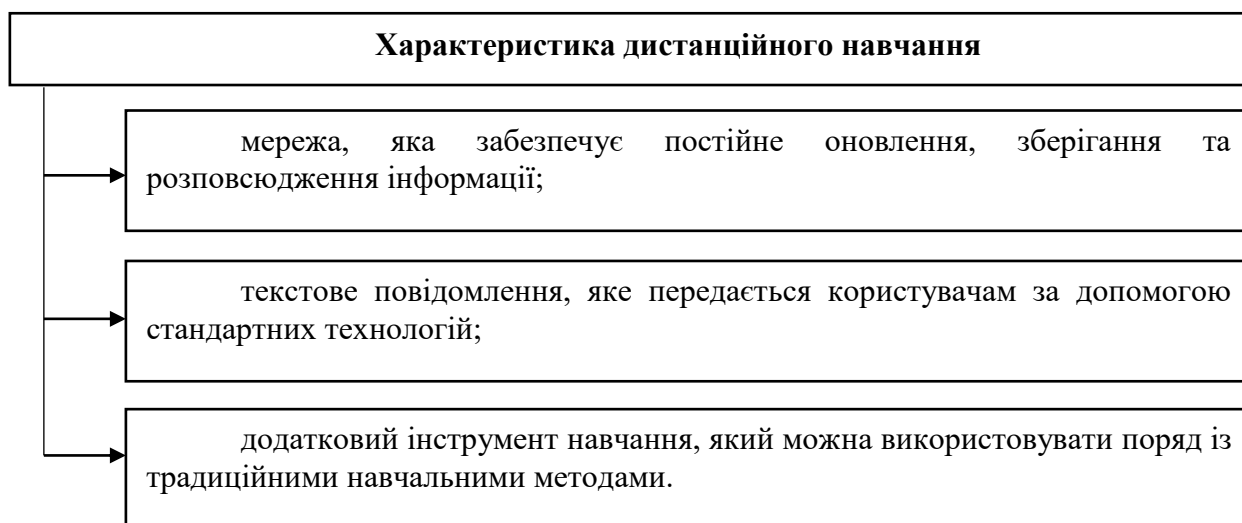


Рис. 1. Характеристика дистанційного навчання
Примітки: сформовано автором на основі джерела: [8].

Дистанційне навчання було створено в результаті науково-технічного прогресу, а також всесвітньої комп'ютеризації різних сфер людської діяльності. Даний формат навчання надає студентам доступ до найкращих навчальних матеріалів у будь-якій галузі знань, що сприяє успішному застосуванню цих знань на практиці. Крім того, в рамках навчання здобувачів мистецьких спеціальностей було розроблено уніфіковані стандарти викладання та тестування, або так звані рівні сертифікації, що дозволяє уніфікувати навчальну програму. Інтерес серед студентів до дистанційного навчання та його якості, а також до пошуку нових освітніх платформ для вивчення мистецьких дисциплін лише зростає [8].

При підготовці здобувачів мистецьких спеціальностей на засадах компетентнісного підходу рекомендується теорію та практику, тобто процесну роботу, викладати одночасно, що дасть кандидатам краще розуміння культурних форм та текстів, що вивчаються. Для полегшення досягнення студентами цілей навчального плану рекомендується застосування наступних заходів: відвідування театральних й кіно просторів та вистав; семінари практикуючих в сфері кіно, театру та культури; відвідування фестивалів,

конференцій, концертів, танцювальних концертів, поетичних читань та майстер-класів; виїзні екскурсії до культурних об'єктів та заходів; дослідницька та бібліотечна майстерність; студентські обміни; співпраця викладачів; активна участь в університетських заходах, громадських клубах та культурних організаціях, але реалізація даних заходів є проблематичною в період пандемії COVID-19, тому необхідно інтегрувати дані заходи у електронний формат [9].

Впровадження компетентнісного підходу є складним процесом через велику кількість змінних, які слід враховувати як на навчальному курсі, так і на індивідуальному рівні. Для створення навчальних програм, орієнтованих на розвиток компетентностей, національні стандарти освіти, університетські вимоги та нормативні акти, а також національні професійні стандарти повинні розглядатися як продукти інституційних, культурних, соціальних та економічних зацікавлених сторін.

Інтегративна модель професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей з-за умов дистанційного навчання розроблена з метою розвитку особистості та фокусується на взаємозв'язку всіх областей навчальних програм, допомагаючи оволодіти основними інструментами навчання. Структурні компоненти сформованої інтегративної моделі професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей відображені на рис. 2. Інтегровані процеси викладання та навчання дозволяють студентам набувати та використовувати базові навички у всіх змістових сферах та формувати позитивне ставлення до подальшого успішного навчання [10].

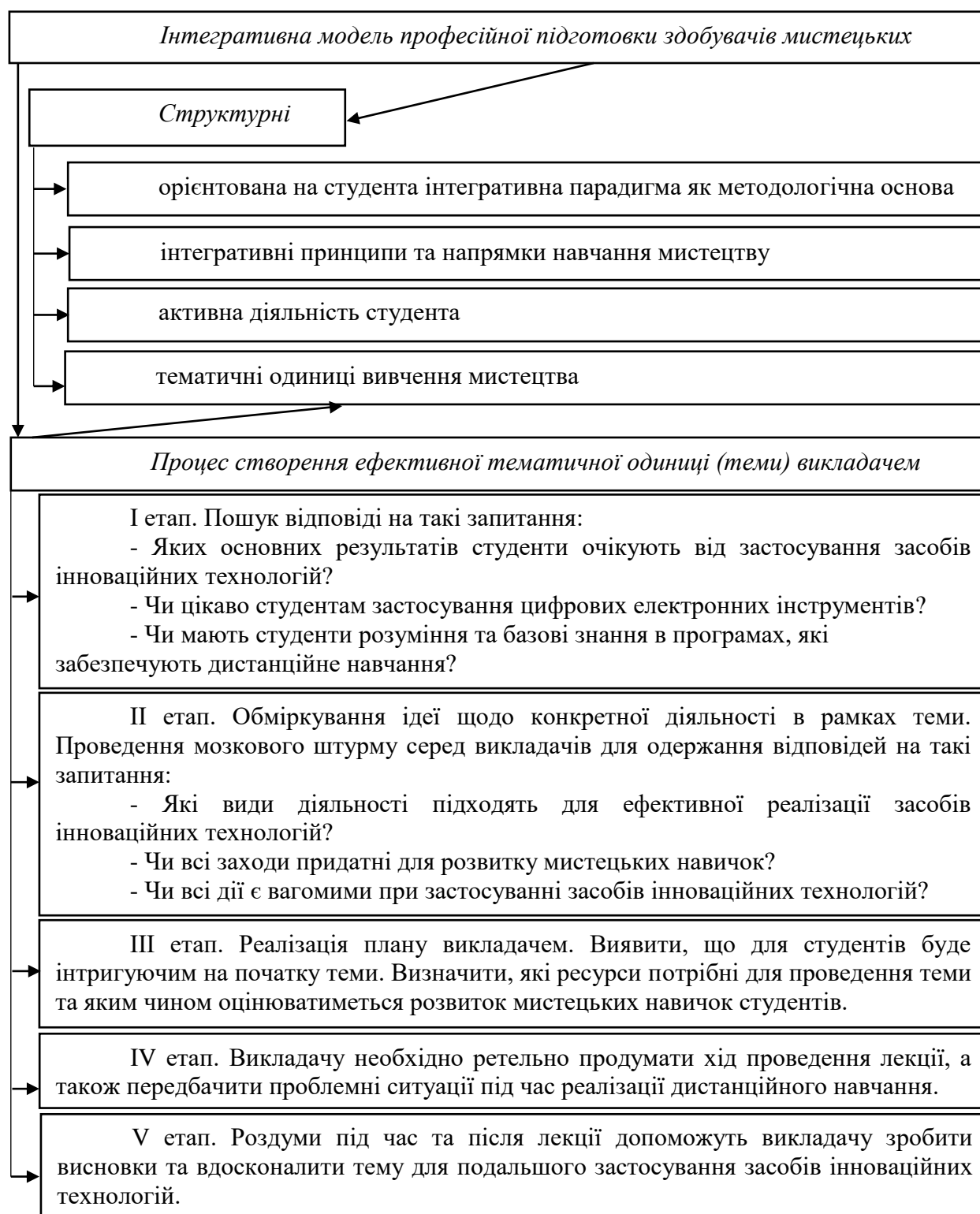


Рис. 2. Інтегративна модель професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей засобами інноваційних технологій
Примітки: сформовано автором на основі джерела: [10].

Отже, мета застосування запропонованої інтегративної моделі професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей засобами інноваційних технологій полягає в тому, щоб студенти продемонстрували своє засвоєння та

розуміння досліджуваної теми. Роблячи умовиводи, студенти демонструють, що вони повністю розуміють досліджувану тему на вищих рівнях когнітивних процесів. Коли студенти можуть обґрунтувати висновок, то вони демонструють своє розуміння не лише на фактичному рівні, а й на концептуальному. З метою вимірювання результатів експериментального дослідження щодо імплементації інтегративної моделі професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей розроблено критерії оцінки соціальної та емоційної компетентності студентів (див. рис. 3) [11].

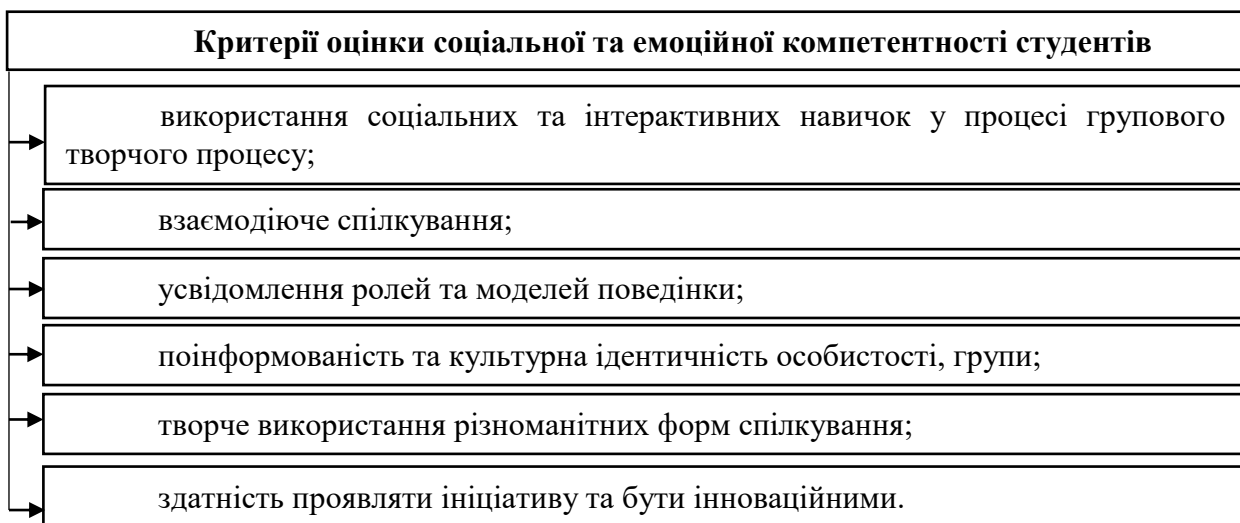


Рис. 3. Критерії оцінки соціальної та емоційної компетентності студентів

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [11].

Ефективність інтегрованої професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей в умовах пандемії знизилася через перехід до більш самостійної практики навчання студентів, тому доцільно імплементувати інтегративну модель, як професійну підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей засобами інноваційних технологій. Ця практика поширена у навчальних закладах Гонконгу, де викладачі «застосовують більш креативні інтегративні моделі до мистецької освіти», а викладач має право використовувати принцип гнучкості та самостійності в навчальному процесі.

Інтегративні моделі на засадах художньо-педагогічних технологій професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей слабо вбудовані в практику викладання в університеті, тому меншою мірою використовуються у навчальному процесі. Частота використання художньо-інтегративних засобів інноваційних художньо-педагогічних технологій зменшується через переважання самостійної роботи викладачів. Зокрема, обмежується використання таких засобів навчання, як рольові ігри, мозковий штурм, робота в парах, у малих групах. Натомість переважають інтерактивні технології, такі як обговорення та робота в малих групах. Інтегративні моделі на засадах

художньо-педагогічних технологій включають технологію моделювання ситуації. Під час застосування інтегративної моделі передбачається, що здобувачі мистецьких спеціальностей розвивають професійні мистецькі навички, що забезпечує розвиток інтегрованої професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей [12].

Перехід до дистанційного навчання, заснованого на застосуванні компетентнісного підходу й реалізація даної інтегративної моделі принесе користь як студентам, так і викладачам (див. рис. 4).

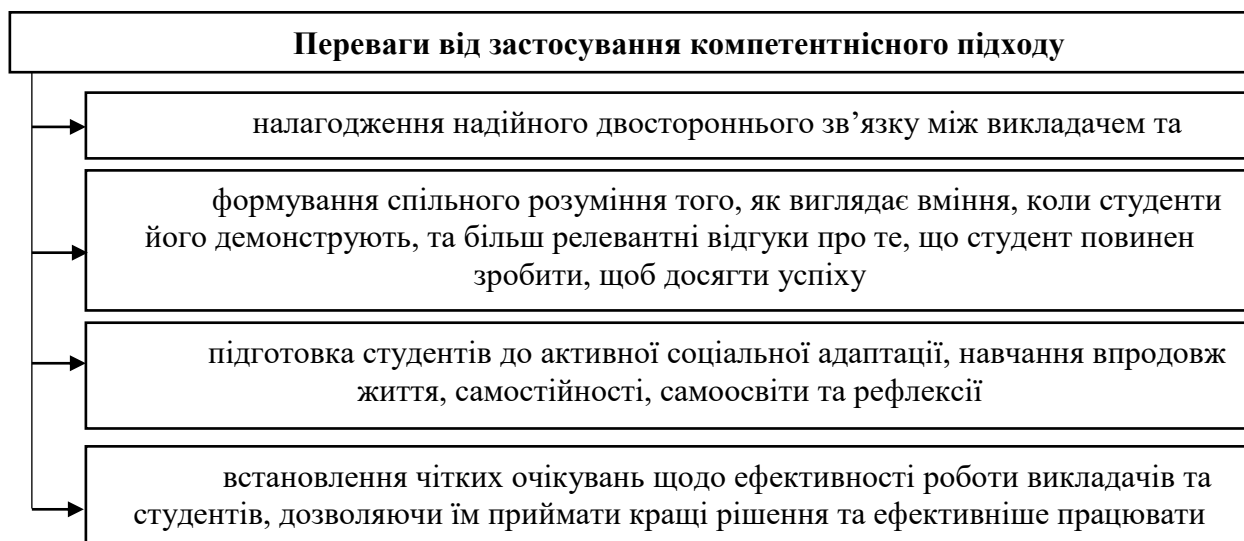


Рис. 4. Переваги від застосування компетентнісного підходу

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [13].

Після завершення навчальної програми при підготовці здобувачів мистецьких спеціальностей на засадах компетентнісного підходу майбутній фахівець повинен розвинути навички за трьома профільними вимірами, відображеними на рис. 5.

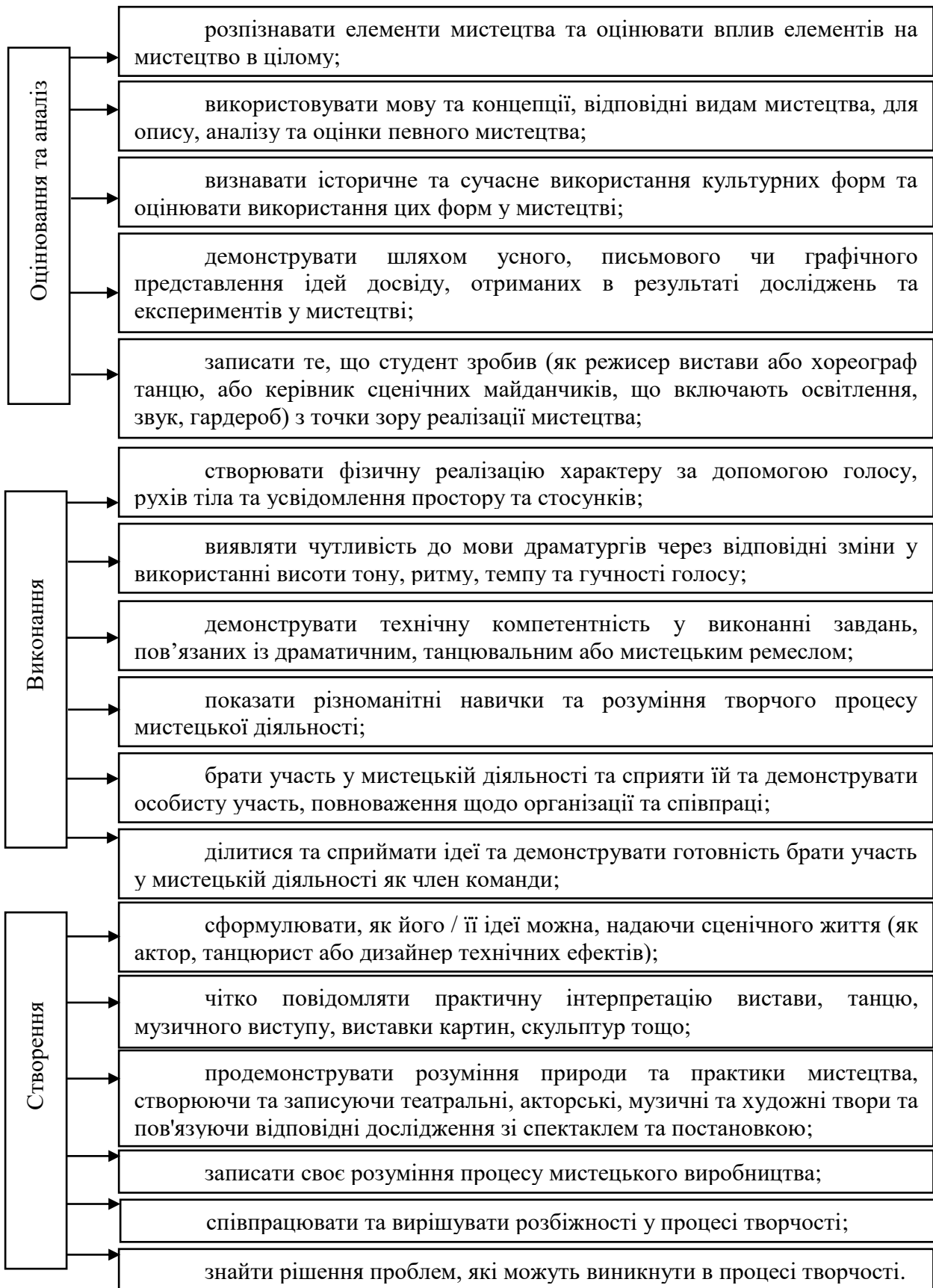


Рис. 5. Отримані навички в результаті пройденної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей на засадах компетентнісного підходу
Примітки: сформовано автором на основі джерела: [9].

Отже, можна зробити висновок, що формування фахових компетентностей здобувачів мистецьких спеціальностей сприяє адаптації до успішного працевлаштування після закінчення навчання та фаховій відповідності ринку праці.

Висновки. В результаті аналізу впливу дистанційного навчання на формування професійної компетентності здобувачів мистецьких спеціальностей у контексті процесів глобалізації та інформатизації було встановлено, що з-за умов інтенсифікації освітніх процесів та появи перешкод щодо забезпечення традиційного навчання, вимагається реалізація невідкладного альтернативного вирішення, а саме реалізація інтегративної моделі забезпечення ефективного розвитку дистанційного навчання. Встановлено, що у зв'язку з пандемією дистанційне навчання набуває популярності майже у всіх країнах світу.

В даний час абсолютно очевидно, що для того, що досягти результативного навчального процесу навчальні заклади повинні поєднувати переваги змішаних типів освіти, яка може допомогти досягти оптимального балансу між традиційною та дистанційною освітами.

В результаті аналізу професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей на засадах компетентнісного підходу, встановлено що важливо, покращити процес забезпечення дистанційного навчання, який може бути єдиним доступним способом навчання та викладання, що може забезпечити безперервність навчання під час неочікуваних подій, таких як спалах COVID-19.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що висновки та рекомендації, розроблені авторами та запропоновані в статті, можуть бути використані для професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей на засадах компетентнісного підходу.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вдосконалення та розробку методів дослідження процесуальної компетентності здобувачів мистецьких спеціальностей, а також критерії оцінювання здобувачів мистецьких спеціальностей під час дистанційного навчання, що дозволить визначити та скорегувати не лише основні компетентності, а й спеціальні предметні компетентності з конкретних дисциплін та правильно побудувати процес підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей. Розширення можливостей та широке застосування компетентнісних, науково-дослідних підходів при підготовці здобувачів мистецьких спеціальностей може стати базисом для стратегій на майбутні періоди.

Література:

1. Sobaih A.E.E., Hasanein A.M., Abu Elnasr A.E. Responses to COVID-19 in Higher Education: Social Media Usage for Sustaining Formal Academic Communication in Developing Countries. Sustainability, 2020, vol. 12, 6520.
2. Suresh M., Priya V.V., Gayathri R. Effect of e-learning on academic performance of undergraduate students. Drug Invent. Today, 2018, vol. 10, pp. 1797-1800.
3. Carmen C., Assunção Flores M. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices, European Journal of Teacher Education, 2020, vol. 43:4, pp. 466-487. URL: DOI: 10.1080/02619768.2020.1821184 (дата звернення: 26.11.2021).

4. Zhang W., Wang Y., Yang L., Wang C. H. Suspending Classes without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-10 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 2020, vol. 13 (58), pp. 1-6. URL: doi:10.3390/jrfm13030055 (дата звернення: 26.11.2021).

5. Huber S. G., Helm C. COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises—reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2020, vol. 32, pp. 237-270. URL: doi:10.1007/s11092-020-09322-y (дата звернення: 26.11.2021).

6. Coman C., Țîru L.G., Meseșan-Schmitz L., Stanciu C., Bularca M.C. Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability*, 2020, vol. 12, 10367. URL: https://doi.org/10.3390/su122410367 (дата звернення: 26.11.2021).

7. Czerniewicz L., Brown C. A study of the relationship between institutional policy, organizational culture and e-learning use in four South African universities. *Computers and Education*, 2009, vol. 53(1), pp. 121131.

8. Kokhanovskaya E., Smychkova E., Chai M. Online learning as a result of globalization during the pandemic Covid-19. *SHS Web of Conferences*. 2020, vol. 92. URL: 10.1051/shsconf/20219201020 (дата звернення: 26.11.2021).

9. Caribbean Examinations Council. Caribbean Advanced Proficiency Examinations. Theatre Arts Syllabus. Effective for examinations from May/June 2012. 2010. URL: https://cxc.org/SiteAssets/syllabusses/CSEC/CSEC%20Theatre%20Arts%20Syllabus.pdf (дата звернення: 26.11.2021).

10. Kumari S.N. Constructivist approach to teacher education: an integrative model for reflective teaching. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 2014, vol. 7(4), pp. 31-40.

11. Davidova J. The model of integrative music learning: case study results in latvian preschools. 2020, pp. 4186-4193. URL: 10.21125/iceri.2020.0935 (дата звернення: 26.11.2021).

12. Lau W., Grieshaber S. School-based integrated curriculum: An integrated music approach in one Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 2018, vol. 35(2), pp. 133-152. URL: doi:10.1017/S0265051717000250 (дата звернення: 26.11.2021).

13. Kalugina O. A. Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. *XLinguae Journal*, 2016, Volume 9, Issue 4, pp. 37-45. URL: DOI: 10.18355/XL.2016.09.04.37-4 (дата звернення: 26.11.2021).

14. QS Top Universities. Performing Arts. Discover where to study with the QS World University Rankings by Subject 2019: Performing Arts. 2019. URL: https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/performing-arts (дата звернення: 26.11.2021).

References:

1. Sobaih, A.E.E., Hasanein, A.M., Abu Elnasr, A.E. (2020). Responses to COVID-19 in Higher Education: Social Media Usage for Sustaining Formal Academic Communication in Developing Countries. *Sustainability*, vol. 12, pp. 6520 [in English].

2. Suresh, M., Priya, V.V., Gayathri, R. (2018). Effect of e-learning on academic performance of undergraduate students. *Drug Invent. Today*, vol. 10, pp. 1797–1800 [in English].

3. Carmen, C., Assunção Flores, M. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices, *European Journal of Teacher Education*, vol. 43:4, pp. 466-487, available at: DOI: 10.1080/02619768.2020.1821184 [in English].

4. Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., Wang, C. H. (2020). Suspending Classes without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-10 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, vol. 13 (58): pp. 1–6, available at: doi:10.3390/jrfm13030055 [in English].

5. Huber, S. G., and C. Helm. (2020). COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises—reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 32, pp. 237–270, available at: doi:10.1007/s11092-020-09322-y [in English].
6. Coman, C., Țiru, L.G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., Bularca, M.C. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability*, vol. 12, 10367, available at: <https://doi.org/10.3390/su122410367> [in English].
7. Czerniewicz, L., Brown, C. (2009). A study of the relationship between institutional policy, organizational culture and e-learning use in four South African universities. *Computers and Education*, vol. 53(1), pp. 121-131 [in English].
8. Kokhanovskaya, E., Smychkova, E., Chai, M. (2020). Online learning as a result of globalization during the pandemic Covid-19. *SHS Web of Conferences*, vol. 92, available at: 10.1051/shsconf/20219201020 [in English].
9. Caribbean Examinations Council (2010). Caribbean Advanced Proficiency Examinations. Theatre Arts Syllabus. Effective for examinations from May/June 2012, available at: <https://cxc.org/SiteAssets/syllabusses/CSEC/CSEC%20Theatre%20Arts%20Syllabus.pdf> [in English].
10. Kumari, S.N. (2014). Constructivist approach to teacher education: an integrative model for reflective teaching. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, vol. 7(4), pp. 31-40 [in English].
11. Davidova, J. (2020). The model of integrative music learning: case study results in latvian preschools. pp. 4186-4193, available at: 10.21125/iceri.2020.0935 [in English].
12. Lau, W., Grieshaber, S. (2018). School-based integrated curriculum: An integrated music approach in one Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, vol. 35(2), pp. 133-152, available at: doi:10.1017/S0265051717000250 [in English].
13. Kalugina, O. A. (2016). Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. *XLinguae Journal*, vol. 9, Issue 4, pp. pp. 37-45, available at: DOI: 10.18355/XL.2016.09.04.37-4 [in English].
14. QS Top Universities. (2019). Performing Arts. Discover where to study with the QS World University Rankings by Subject 2019: Performing Arts, available at: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/performing-arts> [in English].

УДК 378.018.43.014.6-057.875-054.6

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-466-477](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-466-477)

Малишевська Ольга Степанівна доктор біологічних наук, доцент, доцент кафедри гігієни та екології, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, 76001, тел.: (096) 571-55-78, e-mail: o16r02@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0180-2112>

Тимошук Оксана Василівна доктор медичних наук, доцент, професор кафедри гігієни та екології, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, 76001, тел.: (096) 163-529, e-mail: oksanavorob4ak@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9179-9951>

Мотрюк Віра Богданівна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри педіатрії, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, 76001, тел.: (099) 642-83-24, e-mail: vmotriyk@ifnmu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-4347-8293>

Суслик Зоряна Богданівна кандидат медичних наук, доцент кафедри гігієни та екології, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, 76001, тел.: (095) 404-41-39, e-mail: zsuslik@ifnmu.edu.ua.

Погорілий Микола Петрович асистент кафедри гігієни та екології, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, 76001, тел.: (068) 143-62-23, e-mail: mpohorilii@ifnmu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-8664-8614>

ПОРІВНЯННЯ ВПЛИВУ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ОЧНОГО НАВЧАННЯ НА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТА ПЕРЕДВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. Ситуація з поширенням COVID-19 періодично переводить навчальний процес у медичних вишах із очної у дистанційну форму. Однак, освітній процес у будь-яких формах навчання має відповідати всім гігієнічним вимогам та не викликати погіршення стану фізичного та психоемоційного здоров'я студентів.

Мета дослідження – вивчити вплив дистанційного навчання на стан фізичного та психічного здоров'я студентів медичних закладів.

Вивчення первинної захворюваності проводилося за медичними картами студентів. Дослідження показників індивідуального здоров'я вивчали через визначення показнику максимального споживання кисню, що характеризує

резервні можливості організму. Психологічний мікроклімат оцінено шляхом анонімного анкетування студентів на через електронну платформу Google.

Встановлено, що рівень первинної захворюваності мав чітку тенденцію до погіршення за такими нозологічними формами захворювань: хвороби ока та його додаткового апарату, порушення постави, плоскостопість. Дані показники зросли від 1,27 до 2,54 рази ($p < 0,01$) після дворічного періодичного дистанційного навчання. Дослідженими встановлено тенденцію до ожиріння.

Оцінено індивідуальні показники здоров'я за допомогою функціональних спроб, що більшість студентів (83,7%) мали середні чи задовільні рівні за винятком проби з присіданнями.

За результатами анкетування встановлено, що студенти: усвідомлювали складність у освоєнні навчального матеріалу (94,2 %), що пов'язане з дистанційним навчанням; відзначили збільшення тривалості сну та відпочинку (92,3 %) та більш регулярне та повноцінне харчування (90,2 %), зазначили, що психологічний клімат був сприятливим для 58,2 % респондентів, вказали на збільшення обсягу навчального навантаження (91,3%), збільшення тривалості роботи з комп'ютером (98,7 %), зниження рухової активності (93,2 %), зменшення часу перебування на свіжому повітрі (92,6 %).

Погіршення свого здоров'я відзначили 86,7 % респондентів, серед симптомів виділили: втому, відчуття печіння та сухості в очах, біль та відчуття оніміння в області шиї, біль у поперековій зоні хребта, головний біль, холодні кінцівки роздратованість, неможливість зосередитися, проблеми із запам'ятовуванням, часте бажання з'їсти щось солодке, апатія.

Дослідженнями встановлено, що у зв'язку із відсутністю стандартів, що регламентують навчально-виховний процес для дистанційної форми навчання для вищих навчальних закладів, лекційні та семінарські заняття не можуть тривати понад 3 місяці на рік за такої форми навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, онлайн навчання, вплив коронавірусу на навчання студентів, наслідки COVID-19, вплив дистанційного навчання на здоров'я.

Malyshevska Olga Stepanivna Doctor of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Hygiene and Ecology, National Medical University, Halytska St., 2, Ivano-Frankivsk, 76001, tel. : (096) 571-55-78, e-mail: o16r02@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0180-2112>

Tymoschuk Oksana Vasylivna Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Hygiene and Ecology, National Medical University, Halytska St., 2, Ivano-Frankivsk, 76001, tel.: (099) 163-35-29, e-mail: oksanavorob4ak@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9179-9951>

Motryuk Vira Bohdanivna Ph.D of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pediatrics, National Medical University, Halytska St., 2, Ivano-Frankivsk, 76001, tel: (099) 642-83-24, e-mail: vmotryuk@ifnmu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-4347-8293>

Suslyk Zoryana Bohdanivna Ph.D of Medical Sciences, Associate Professor of Hygiene and Ecology, National Medical University, Halytska St., 2, Ivano-Frankivsk, 76001, tel.: (095) 404-41-39, e-mail: zsuslik@ifnmu.edu.ua.

Pohoriliy Mykola Petrovych Assistant of the Department of Hygiene and Ecology, National Medical University, Halytska St., 2, Ivano-Frankivsk, 76001, tel.: (068) 143-62-23, e-mail: mpohorilii@ifnmu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-8664-8614>

COMPARISON OF THE INFLUENCE OF DISTANCE AND FULL-TIME EDUCATION ON STUDENTS OF HIGHER AND ADVANCED MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The situation with the spread of COVID-19 periodically shifts the educational process in medical universities from full-time to distance learning. However, the educational process in all forms of education must meet all hygienic requirements and not cause deterioration of physical and emotional health of students.

The aim of the study was to examine the impact of distance learning on the physical and mental health of medical students.

The study of primary morbidity was conducted on the medical records of students. Studies of individual health indicators were studied by determining the indicator of maximum oxygen consumption, which characterizes the body's reserve capacity. Detection of the psychological microclimate was conducted by anonymous questionnaires of students through the electronic platform Google.

It was found that the level of primary morbidity had a clear tendency to worsen in the following nosological forms of diseases: diseases of the eye and its appendages, posture disorders, flat feet. These indicators increased from 1.27 to 2.54 times ($p < 0.01$) after two years of periodic distance learning. The researchers found a tendency to obesity.

Individual health indicators were assessed using functional trials, which the majority of students (83.7%) had average or satisfactory levels except for the squat test.

According to the results of the questionnaire, it was found that students: were aware of the difficulty in mastering the educational material (94.2%), which is associated with distance learning; noted an increase in the duration of sleep and rest (92.3%) and more regular and complete nutrition (90.2%), noted that the psychological climate was favorable for 58.2% of respondents, indicated an increase in workload (91.3%), increase in duration of work with the computer (98.7%), decrease in motor activity (93.2%), decrease in time of stay in fresh air (92.6%).

Deterioration of their health was noted by 86.7% of respondents, among the

symptoms were: fatigue, burning and dry eyes, pain and numbness in the neck, lumbar spine pain, headache, cold extremities, irritability, inability to concentrate, problems with memorization, frequent desire to eat something sweet, apathy.

Research has shown that due to the lack of standards governing the educational process for distance learning for higher education, lectures and seminars can not last more than 3 months a year for this form of education.

Keywords: distance learning, online learning, the impact of coronavirus on student learning, the effects of COVID-19, the impact of distance learning on health.

Постановка проблеми. Нові освітні технології активно почали впроваджуватись в Україні останні п'ять-сім років. Це підвищило доступність до освітніх систем вищих навчальних закладів та є особливо зручним за заочної та дистанційної форм навчання [1-3].

У зв'язку зі складною епідемічною ситуацією, викликану розповсюдженням вірусу COVID-19, що періодично переводить навчальний процес у медичних вишах із очної у дистанційну форму, особливу значущість набуває дистанційна форма навчання для очного освіти як вимушена міра. Однак, освітньо-навчальна система у будь-яких формах її навчання має відповідати всім гігієнічним вимогам та не сприяти погіршенню показників фізичного здоров'я та психоемоційного стану студентів [4-8]. Крім того, малорухливий спосіб життя, як результат зниження фізичного навантаження, призводить до зниження резервних можливостей організму [9-10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ізоляція, пов'язана з COVID-19, істотно вплинула на життя, навчання та функціональний стан студентів усіх вікових груп. Практично всі студенти раптово опинилися в ситуації різкої зміни традиційних форм занять в аудиторіях, зміни режиму та загального способу життя, зниження рухової активності та обмеження соціальних контактів. Кожен із цих факторів сам по собі є стресором, а їх поєднання разом із напруженими заняттями онлайн, створили ситуацію затьожного, токсичного стресу, наслідки якого можуть позначатися на здоров'ї та психосоціальній адаптації студентів протягом тривалого часу [6,8]. Аспекти дистанційного навчання в умовах ізоляції, вивчення яких проводилося науковцями в різних країнах світу, свідчить про загальні проблеми, що ускладнили, як організацію освітнього процесу, так й адаптацію студентів і викладачів до нової та несподіваної ситуації. Основними проблемами виділено: недостатня забезпеченість студентів і викладачів комунікативними пристроями та якісним інтернет-зв'язком, неналежна компетентності педагогів і студентів у цифрових технологіях [1, 4].

Слід зазначити, що прояви та наслідки затьожного стресу, що викликано ізоляцією в умовах COVID-19, лише почали аналізуватися і глибокий аналіз ще попереду, але вже є низка досліджень, які свідчать, що студенти з різних країн у процесі ізоляції відчували страх, тривогу, занепокоєння, втому [14]. Для

глибокого та всебічного розуміння ситуації, що виникла, для прогнозування її наслідків та розробки практичних рекомендацій необхідний аналіз організації режиму дня, умов та організації навчання студентів, оцінка їхнього функціонального стану в період ізоляції. Таке дослідження проведено науковцями кафедр гігієни та екології і педіатрії Івано-Франківського національного медичного університету інституту.

Мета дослідження – вивчити вплив дистанційного навчання на стан фізичного та психічного здоров'я студентів вищих та передвищих медичних закладів.

Матеріал та методи дослідження. Вивчення первинної захворюваності проводилося за медичними картами студентів за період із 2016 по 2021 роки. Вивчено 11754 випадки захворювання (2016 р. - 1087; 2017 р. - 1394; 2018 р. – 1253; 2019 р. – 2151; 2020 р. – 2743; 2021 р. (10 місяців) - 3126 відповідно). Студенти у 2016-2018 рр. навчалися за очною формою, а з березня 2019 по 2021 рр. перебували на дистанційному навчанні протягом від 3 до 5 місяців щорічно.

Для дослідження показників індивідуального здоров'я використовувалися тести навантаження, в основі яких лежить показник максимального споживання кисню (МСК), що характеризує резервні можливості організму: індекс Руф'є, проби Штанге, Генча, з присіданнями. Оцінка результатів проводилася за стандартною методикою вікового інтервалу від 15 до 19 років регламентованою Наказом МОЗ України № 2205 від 25.09.20 року «Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти» порушуючи «Вимоги до організації роботи з технічними засобами навчання».

Для характеристики варіаційного ряду при обчисленні досліджуваних тестів застосовувалися середня арифметична величина та середньоквадратичне відхилення ($\pm\delta$).

При соціологічному опитуванні проводилося анкетування студентів, які перебували на дистанційному навчанні в період 2019-21 роках через електронний ресурс Google. Всього 4847 студентів, з них 71,3 % дівчат та 28,7 % юнаків у віці від 15 до 19 років, 78,4 % та 21,6 % відповідно у віці від 20 до 23 років. Більшість із них (78,3 %) анонімно відповіли на 23 запитання.

Виклад основного матеріалу. Рівень первинної захворюваності мав чітку тенденцію до погіршення за такими нозологічними формами захворювань: хвороби ока та його придаткового апарату, порушення постави, плоскостопість; причому у 2021 р. стосовно 2015 р. дані показники зросли від 1,27 до 2,54 рази ($p<0,01$). Дослідженими встановлено тенденцію до ожиріння, цей показник за досліджуваний період зріс у 2,54 рази ($p<0,01$) у дівчат та в 0,86 рази ($p<0,01$) у хлопців.

У той же час, незважаючи на зниження показників первинної захворюваності на хвороби органів травлення в 1,36 рази ($p<0,01$), зберігаються їх високі рівні. Кожен п'ятий студент має захворювання шлунково-кишкового тракту. Відзначається також зниження показників

захворюваності органів дихання в 1,2 рази ($p < 0,01$), що, швидше за все, пов'язане із зменшенням впливу застудного чинника. Значимість відмінностей інших нозологічних форм захворювань не суттєва (табл.1).

Протягом досліджуваного періоду структура захворюваності не змінилася: лідируючі позиції займали захворювання органів травлення, кістково-м'язової системи та сполучної тканини, хвороби нервової системи. Їхня сумарна питома вага становить понад 50 % у будь-який рік із досліджуваного періоду.

Таблиця 1

Первинна захворюваність студентів на окремі захворювання в період від 2016 до 2021 року (із різними формами навчання)

Види захворювань	первинна захворюваність на 100 осіб					
	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	форма навчання					
	очная			дистанційна		
Гострі респіраторні захворювання	7,3	7,9	9,0	8,3	8,9	11,7
Риніти, хронічні фарингіти, синусити	5,1	5,4	4,7	4,6	4,2	4,9
Гастрити, дуоденіти, функціональні розлади шлунка	19,8	19,3	18,4	16,2	15,8	14,6
Ожиріння	2,3	2,2	2,6	3,1	4,7	5,3
Хвороби ока та його придатків	7,3	7,6	7,4	9,2	10,1	13,2
Порушення постави	4,4	4,7	5,0	5,8	6,3	8,1
Плоскостопість	4,9	4,5	4,2	5,7	5,7	5,4
Травма внаслідок падіння, удару чи розтягнення зв'язок	8,1	7,8	8,3	7,3	7,9	7,6

Дистанційна форма навчання передбачає зниження рухової активності, отже фізичної підготовленості студентів.

Для оцінки фізіологічних змін, які відбуваються внаслідок зниження рухової активності нами оцінено індивідуальні показники здоров'я за допомогою функціональних спроб. Оцінка навантажувальних тестів показала, що більшість студентів (83,7%) мали середні чи задовільні рівні за винятком проби з присіданнями. Крім того, показники за період із 2019 до 2021 років під час дистанційного формату навчання були гіршими, ніж аналогічні показники за період із 2016 до 2018 років.

Проба з присіданнями є найпростішим способом оцінки резервів здоров'я та, як правило, не використовується окремо. Але лише з оцінкою інших індексів та величин, що відповідають за загальний стан здоров'я індивіда (табл.2).

Таблиця 2

Оцінка навантажувальних тестів, виконаних студентами за період від 2016 до 2021 року (із різними формами навчання)

Навантажувальні тести	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	очна			дистанційна		
Індекс Руф'є (показник)	6,2±1,8	6,3±1,4	7,0±1,8	7,5±1,7	8,1±1,9	8,6±1,7
Проба із присіданнями (%)	31,7	32,3	35,8	45,1	40,7	44,8
Проба Штанге (сек.)	64,3±1,8	62,3±2,1	59,8±1,9	52,4±2,0	50,6±2,4	48,2±2,2
Проба Генча (сек.)	41,2±2,8	39,7±2,0	38,4±2,6	32,1±1,8	30,8±2,2	28,4±2,1

За результатами анкетування встановлено, що всі студенти (100 %) мали гаджети (смартфони, планшети, ноутбуки, персональні комп'ютери) за допомогою яких навчалися. Серед опитаних студентів: 2,2 % мали обмежений час доступу до мережі Інтернет; 94,2 % усвідомлювали складність у освоєнні навчального матеріалу, що пов'язане з дистанційним навчанням; 5,2 % не змогли адаптуватися до навчання в даному форматі і були або відраховані, або скеровані в академічну відпустку; 5,4 % вважають що форма навчання не вплинула на якість одержаних ними знань.

Як позитивний момент дистанційного навчання більшість студентів відзначили збільшення тривалості сну та відпочинку (92,3 %), більш регулярне та повноцінне харчування (90,2 %), знизилися витрати на транспорт у 98,5 %, на проживання у гуртожитку та зйомних квартирах (90,1% від проживаючих не у власних помешканнях), психологічний клімат був сприятливим для 58,2 % респондентів, із родиною стали кращими взаємовідносини в 73,4 %, був прямий зв'язок з викладачем (98,7%), навчально-методичним забезпеченням дисциплін, яке виставлено на сайтах навчальних кафедр, його доступністю та повнотою було задоволено 64,3 %.

Анкетуванням виявлено і ряд негативних факторів впливу дистанційного навчання на студентів. Зокрема студентами виділено: відсутність окремої кімнати для занять (22,4 %), збільшення обсягу навчального навантаження (91,3%), збільшення тривалості роботи з комп'ютером (98,7 %), зниження рухової активності (93,2 %), зменшення часу перебування на свіжому повітрі (92,6 %) (рис. 1).

Погіршення свого здоров'я відзначили 86,7 % респондентів, серед симптомів виділили: втому, відчуття печіння та сухості в очах, біль та відчуття оніміння в області шиї, біль у поперековій зоні хребта, головний біль, холодні кінцівки (рис. 2), роздратованість, неможливість зосередитися, проблеми із запам'ятовуванням, часте бажання з'їсти щось солодке, апатія (рис. 3).

об'єктивні причини негативного впливу COVID-19 на навчання студентів, (%)

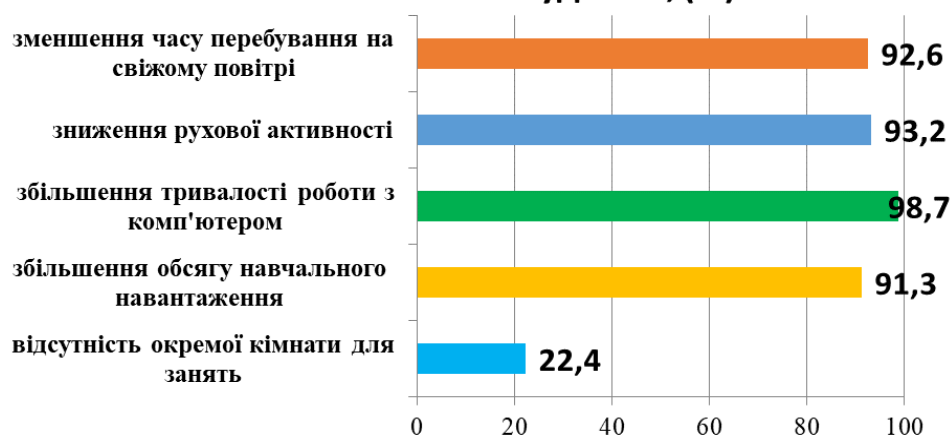


Рис. 1. Виявлення об'єктивних причин негативного впливу дистанційного навчання на студентів в умовах COVID-19

оцінка суб'єктивного впливу дистанційного навчання на фізичне здоров'я студентів, (%)

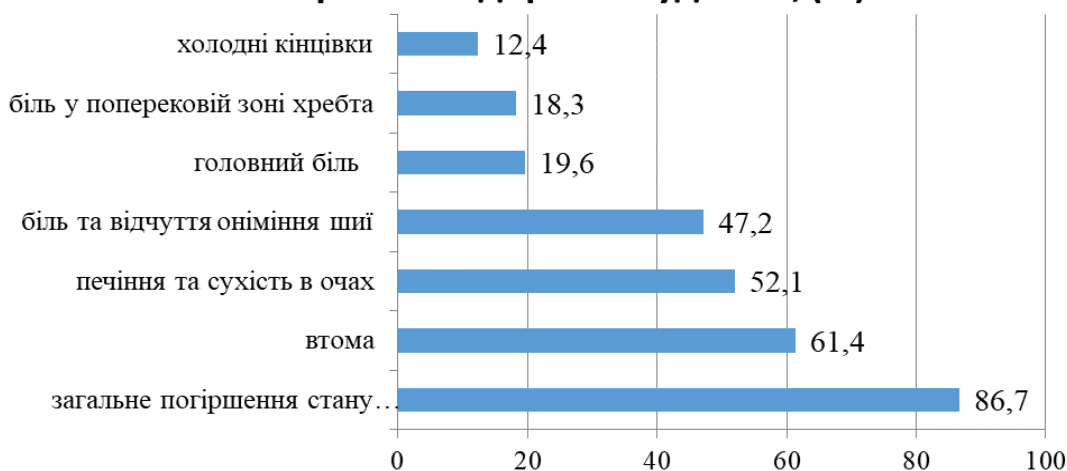


Рис. 2. Виявлення суб'єктивних причин негативного впливу дистанційного навчання на фізичне здоров'я студентів в умовах COVID-19

Сприйняття навчального матеріалу було задовільним для 47,6 %, добрим – 43,2 %, відмінним – 9,6% серед проанкетованих. Збільшення обсягу завдань та часу на їх виконання, на думку 98,2% опитаних зменшило час перерви між заняттями, що не дозволяло повноцінно відпочити між заняттями.

Окремо слід зазначити, що результати успішності студентів сесійного заліково-екзаменаційного контролю, котрі були проаналізовані за період від 2016 до 2021 років суттєво не відрізнялися за очної та дистанційної формах навчання. Третій та четвертий рівні (високі) мали 93,8 % та 98,4 % студентів відповідно (середні значення сесійного контролю з 2016 по 2019 та 2020/2021)

що пов'язано, як правило, з високою майстерністю та досвідом професорсько-викладацького складу університету.

оцінка суб'єктивного впливу дистанційного навчання на психічне здоров'я студентів, (%)

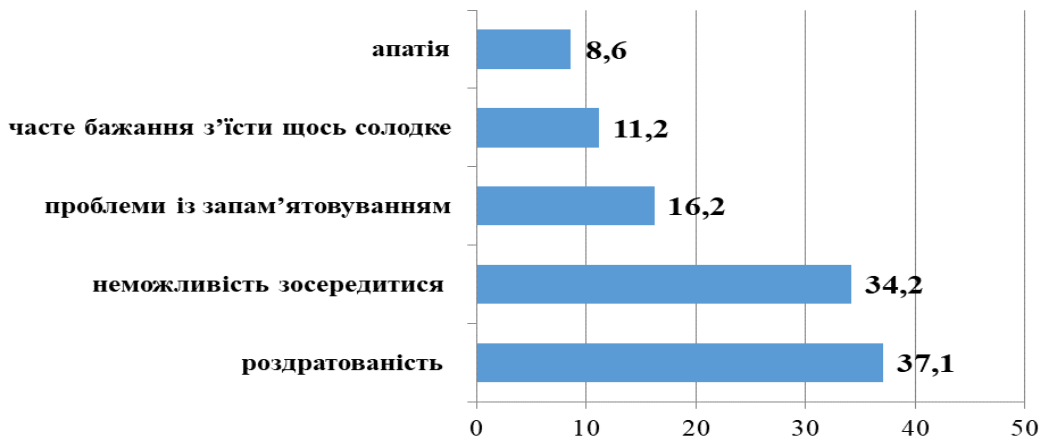


Рис. 3. Виявлення суб'єктивних причин негативного впливу дистанційного навчання на психологічне здоров'я студентів в умовах COVID-19

Обговорення. Існуючі умови дистанційного навчання, що супроводжують навчально-виховний процес в онлайн-форматі, не відповідають основним санітарно-гігієнічним вимогам регламентованих Наказом МОЗ України № 2205 від 25.09.20 року «Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти» порушуючи «Вимоги до організації роботи з технічними засобами навчання». Зокрема порушено вимогу безперервної тривалості навчальної діяльності з технічними засобами навчання упродовж навчального заняття, що повинна не перевищувати на 1-й годині занять до 30 хвилин, на 2-й годині занять - 20 хвилин. При здвоєних навчальних заняттях - не більше 25-30 хвилин на першому навчальному занятті та не більше 15-20 хвилин на другому. Реальна тривалість роботи студентів із використанням технічних засобів навчання триває від 6 до 10 годин щодня.

Тривала робота на комп'ютері до 10 годин на день протягом 6 днів не може не позначитися на погіршенні здоров'я студентів, що підтверджується об'єктивними даними: зростанням первинної захворюваності на кістково-м'язову систему, пов'язану з статистичною втомою від постійного перебування у фіксованій позі, захворюванням очей, як результатом зорової втоми від роботи перед монітором гаджета, проявами накопичення зайвої ваги, що виникає при малорухливому способі життя, зниженням фізичної підготовки студентів та задовільною, на противагу гарній реакції відновлення організму після навантаження, як це було при очній формі навчання.

Ці тенденції підтверджуються і соціологічним опитуванням серед студентів та проведеними дослідженнями інших науковців [3,8-11,15].

Привертає увагу те, що втрати здоров'я формуються за досить короткий період часу.

Висновки. Погіршення, як фізичного так і психічного самопочуття студентів вищих і передвищих навчальних закладів під час дистанційного навчання зумовлене різким зменшенням їх рухової активності, що вилилось у зростанні первинної захворюваності на кістково-м'язову систему, тенденцією до ожиріння; низькими (задовільними) показниками відновлення організму після виконання тестів навантаження. Крім цього, тривале перебування перед монітором цифрових пристроїв негативно позначилось на гостроті зору, а також спровокувало підвищення рівня захворюваності на хвороби ока та його додаткового апарату.

За результатами проведеного анкетування та аналізом матеріалів досліджень інших науковці встановлено, що основними факторами ризику, котрі можуть негативно вплинути на організм студентів, стало збільшення тривалості роботи з цифровими пристроями, зниження рухової активності, обмежена можливість виконання коригувальних фізичних вправ.

Дослідженнями встановлено, що у зв'язку із відсутністю стандартів, що регламентують навчально-виховний процес для дистанційної форми навчання для вищих навчальних закладів, лекційні та семінарські заняття не можуть тривати понад 3 місяці на рік за такої форми навчання.

Література:

1. Hantem A.. Les conditions de l'enseignement à distance pendant le confinement dû au COVID-19: Cas de l'enseignement supérieur au Maroc. [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 02]. Available from: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02883214>.
2. S. El Firdoussi, M. Lachgar, H. Kabaili, A. Rochdi, D. Goujdami, and L. El Firdoussi, "Assessing distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic," *Education Research International*, vol. 13, 2020.
3. M. Al-Balas, H. I. Al-Balas, H. M. Jaber et al., "Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives," *BMC Medical Education*, vol. 20, no. 1, p. 341, 2020.
4. J. G. Ruiz, M. J. Mintzer, and R. M. Leipzig, "The impact of E-learning in medical education," *Academic Medicine*, vol. 81, no. 3, pp. 207–212, 2006.
5. N. Mehta, C. Sayed, R. Sharma, and V. Do, "Medical education advances and innovations: a silver lining during the COVID-19 pandemic," *Canadian Med. Educat. J*, vol. 11, 2020.
6. L. P. Howell, J. P. Joad, E. Callahan, G. Servis, and A. C. Bonham, "Generational forecasting in academic medicine: a unique method of planning for success in the next two decades," *Academic Medicine*, vol. 84, no. 8, pp. 985–993, 2009.
7. D. O'Doherty, M. Dromey, J. Loughheed, A. Hannigan, J. Last, and D. McGrath, "Barriers and solutions to online learning in medical education - an integrative review," *BMC Medical Education*, vol. 18, no. 1, p. 130, 2018.
8. L. Pei and H. Wu, "Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis," *Medical Education Online*, vol. 24, no. 1, Article ID 1666538, 2019.
9. A. K. Bolatov, T. Z. Seisembekov, A. Z. Askarova, R. K. Baikanova, D. S. Smailova, and E. Fabbro, "Online-learning due to COVID-19 improved mental health among medical students," *Medical Science Educator*, vol. 31, pp. 1–10, 2020.

10. Y. Sandhaus, T. Kushnir, and S. Ashkenazi, “Electronic distance learning of pre-clinical studies during the COVID-19 pandemic: a preliminary study of medical student responses and potential future impact,” *Israel Medical Association Journal*, vol. 8, no. 22, pp. 423–427, 2020.
11. S.-Q. Wang and F.-Y. Xu, “Letter to the editor regarding “the evolving impact of covid-19 on medical student orthopedic education: perspectives from medical students in different phases of the curriculum,” *Geriatric Orthopaedic Surgery & Rehabilitation*, vol. 11, 2021.
12. Plateforme de formation–Faculté de Médecine et de Pharmacie de Marrakech [Internet]. Available from: http://www.fmpm.uca.ma/?page_id=374.
13. N. K. Ibrahim, R. Al Raddadi, M. AlDarmasi et al., “Medical students’ acceptance and perceptions of e-learning during the Covid-19 closure time in King Abdulaziz University,” *Journal of Infection and Public Health*, vol. 14, no. 1, 2020.
14. S. Nepal, A. Atreya, R. G. Menezes, and R. R. Joshi, “Students’ perspective on online medical education amidst the COVID-19 pandemic in Nepal,” *Journal of Nepal Health Research Council*, vol. 18, no. 3, pp. 551–555, 2020. T. Loda, T. Löffler, R. Erschens, S. Zipfel, and A. Herrmann-Werner, “Medical education in times of COVID-19: German students’ expectations - a cross-sectional study,” *PloS One*, vol. 15, no. 11, Article ID e0241660, 2020.
15. S. Dost, A. Hossain, M. Shehab, A. Abdelwahed, and L. Al-Nusair, “Perceptions of medical students towards online teaching during the covid-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students,” *BMJ Open*, vol. 10, no. 11, 2020.

References:

1. Hantem A.. Les conditions de l’enseignement à distance pendant le confinement dû au COVID-19: Cas de l’enseignement supérieur au Maroc. [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 02]. Available from: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02883214>.
2. S. El Firdoussi, M. Lachgar, H. Kabaili, A. Rochdi, D. Goujdami, and L. El Firdoussi, “Assessing distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic,” *Education Research International*, vol. 13, 2020.
3. M. Al-Balas, H. I. Al-Balas, H. M. Jaber et al., “Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives,” *BMC Medical Education*, vol. 20, no. 1, p. 341, 2020.
4. J. G. Ruiz, M. J. Mintzer, and R. M. Leipzig, “The impact of E-learning in medical education,” *Academic Medicine*, vol. 81, no. 3, pp. 207–212, 2006.
5. N. Mehta, C. Sayed, R. Sharma, and V. Do, “Medical education advances and innovations: a silver lining during the COVID-19 pandemic,” *Canadian Med. Educat. J*, vol. 11, 2020.
6. L. P. Howell, J. P. Joad, E. Callahan, G. Servis, and A. C. Bonham, “Generational forecasting in academic medicine: a unique method of planning for success in the next two decades,” *Academic Medicine*, vol. 84, no. 8, pp. 985–993, 2009.
7. D. O’Doherty, M. Dromey, J. Loughheed, A. Hannigan, J. Last, and D. McGrath, “Barriers and solutions to online learning in medical education - an integrative review,” *BMC Medical Education*, vol. 18, no. 1, p. 130, 2018.
8. L. Pei and H. Wu, “Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis,” *Medical Education Online*, vol. 24, no. 1, Article ID 1666538, 2019.
9. A. K. Bolatov, T. Z. Seisembekov, A. Z. Askarova, R. K. Baikanova, D. S. Smailova, and E. Fabbro, “Online-learning due to COVID-19 improved mental health among medical students,” *Medical Science Educator*, vol. 31, pp. 1–10, 2020.
10. Y. Sandhaus, T. Kushnir, and S. Ashkenazi, “Electronic distance learning of pre-clinical studies during the COVID-19 pandemic: a preliminary study of medical student responses and potential future impact,” *Israel Medical Association Journal*, vol. 8, no. 22, pp. 423–427, 2020.

11. S.-Q. Wang and F.-Y. Xu, “Letter to the editor regarding “the evolving impact of covid-19 on medical student orthopaedic education: perspectives from medical students in different phases of the curriculum,” *Geriatric Orthopaedic Surgery & Rehabilitation*, vol. 11, 2021.
12. Plateforme de formation–Faculté de Médecine et de Pharmacie de Marrakech [Internet]. Available from: http://www.fmpm.uca.ma/?page_id=374.
13. N. K. Ibrahim, R. Al Raddadi, M. AlDarmasi et al., “Medical students’ acceptance and perceptions of e-learning during the Covid-19 closure time in King Abdulaziz University,” *Journal of Infection and Public Health*, vol. 14, no. 1, 2020.
14. S. Nepal, A. Atreya, R. G. Menezes, and R. R. Joshi, “Students’ perspective on online medical education amidst the COVID-19 pandemic in Nepal,” *Journal of Nepal Health Research Council*, vol. 18, no. 3, pp. 551–555, 2020. T. Loda, T. Löffler, R. Erschens, S. Zipfel, and A. Herrmann-Werner, “Medical education in times of COVID-19: German students’ expectations - a cross-sectional study,” *PloS One*, vol. 15, no. 11, 2020.
15. S. Dost, A. Hossain, M. Shehab, A. Abdelwahed, and L. Al-Nusair, “Perceptions of medical students towards online teaching during the covid-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students,” *BMJ Open*, vol. 10, no. 11, 2020.

УДК 378.018.43

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-478-490](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-478-490)

Микуленко Константин Ігорович студент, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-68, email: mikultvua@gmail.com

Шерман Михайло Ісаакович доктор педагогічних наук, професор, кафедра комп'ютерних наук та програмної інженерії, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-68, email: sherman_m@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-5120-620X>

Гнедкова Ольга Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра комп'ютерних наук та програмної інженерії, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-68, email: gnedkova84@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5194-2194>

РОЗРОБЛЕННЯ ПРОТОТИПУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ «СТАТИСТИЧНІ МЕТОДИ У СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ»

Анотація. Сучасне глобалізоване суспільство з кожним роком оперує все більшими обсягами інформації, що представлена різноманітними формами, має різні джерела походження, різні рівні доступу та різні засоби її опрацювання. Характерною особливістю сучасного етапу розвитку світової цивілізації є широке використання методів та засобів інформаційно-комунікаційних технологій в донедавна традиційно гуманітарних та дотичних до них сферах. Зокрема, на провідні позиції щодо широкої інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як засобів виконання наукових досліджень, здійснення професійної діяльності та опанування відповідним навчальним матеріалом у процесі професійної підготовки фахівців виходять економічні, політичні, екологічні, соціологічні та філологічні галузі наукового пошуку, навчальної та професійної діяльності [6; 11; 15].

Об'єктивно існуюча пандемічна загроза є істотним чинником впливу на функціонування владних інституцій, організацію людської суспільної та виробничої діяльності, і наукова та навчальна діяльність не є виключенням. Саме тому в умовах протидії пандемії є своєчасним, доцільним та актуальним створення інструментів, застосування яких спрямовано на мінімізацію безпосередніх контактів учасників навчального процесу та втрат якості освіти, тобто проектування, розроблення та впровадження у систему професійної підготовки механізму змішаного навчання, невід'ємною складовою якого є програмно-технічні засоби забезпечення дистанційного навчання та створений

ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ ПЕВНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ НАВЧАЛЬНИЙ КОНТЕНТ.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційна система, статистичні методи, дистанційне навчання, система дистанційного навчання.

Mykulenko Konstantin Ihorovich Student, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-68, email: mikultvua@gmail.com

Sherman Mykhailo Isaakovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Computer Science and Software Engineering, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-68, email: sherman_m@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-5120-620X>

Hniedkova Olha Oleksandrovna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Computer Science and Software Engineering, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-68, email: gnedkova84@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5194-2194>

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROTOTYPE OF INFORMATION SYSTEM "STATISTICAL METHODS IN SOCIOLOGICAL RESEARCH"

Abstract. Modern globalized society operates every year with increasing amounts of information presented in various forms. It has different sources of origin, different access levels and different processing means. The characteristic feature of the current stage of world civilization development is widespread use of methods and tools of information and communication technologies in traditional humanities and related fields. In particular, economic, political, environmental, sociological and philological fields of scientific research, educational and professional activities take the leading positions on the broad integration of modern information and communication technologies as a means of research, professional activities and mastering the relevant educational material in the professional training. [6; 11; 15].

Objectively, the existing pandemic threat is a significant factor influencing the government institutions functioning, the organization of human social and industrial activities, and scientific and educational activities are no exception. That is why in the conditions of counteracting the pandemic it is timely, expedient and relevant to develop tools aimed at minimizing direct contacts of participants in the educational process and loss of education quality, i.e. design, development and implementation of blended learning mechanism, which is an integral part. Software for distance learning and educational content developed in accordance with the requirements of certain educational programs.

Keywords: information and communication technologies, information system, statistical methods, distance learning, distance learning system.

Постановка проблеми. Передумовою запровадження змішаного навчання та розроблення і широкого використання дистанційних курсів є те, що істотно виріс базовий рівень інформаційної культури наших громадян. Розповсюдження глобальної мережі Інтернет значно підняло рівень інформатизації всього нашого суспільства, що, в свою чергу, уможливило достатньо інтенсивний та швидкий трансфер сучасних ІКТ у навчальну, наукову та управлінську діяльність університетів [6; С. 16].

На сьогоднішній день практично відсутні сумніви щодо того, що в умовах пандемічних обмежень реальним засобом суттєвої активізації навчальної та практичної діяльності викладачів і студентів є системи дистанційного навчання.

Обов'язковою складовою запровадження сучасних систем дистанційного навчання є створення якісного контенту, що дав би змогу підвищити ефективність пошуку та використання необхідної навчальної та довідкової інформації. Проектування та впровадження ефективних систем керування контентом та застосування їх в інформаційних системах навчального призначення полегшить процес автоматизації публікації навчальних матеріалів, їхнє опрацювання, засвоєння та оцінювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості розробки інформаційної системи навчального призначення визначали у своїх роботах такі учені Г. Алексєєва, М. Шерман, Н.Балик, В.Мандзюк. Однак дослідження щодо розроблення прототипу інформаційної системи навчального призначення ще не систематизовані і не представлені у повному обсязі.

Мета статті – дослідження особливостей розроблення прототипу інформаційної системи навчального призначення «статистичні методи у соціологічних дослідженнях».

Виклад основного матеріалу. Необхідно надати визначення «дистанційне навчання». Дистанційне навчання – це засіб отримання освіти, у якому використовуються сучасні комп'ютерні технології, та який дає змогу викладачеві та студенту організувати процес навчання незалежно від місця знаходження. Для цього використовуються мережа освітніх дистанційних курсів і засоби забезпечення діалогу між викладачем і студентом. Дистанційне навчання здійснюється за допомогою інформаційних систем, які називають системами (платформами) дистанційного навчання.

Перевагами інформаційних систем для освіти є [2; 8; 12]:

- вибір матеріалів із врахуванням підготовки та здібностей студента;
- розподілення інформації курсів на модулі та тестування засвоєння матеріалу після кожного з них;

- можливість використання найбільш сучасних технологій та актуальних матеріалів;
- широкий доступ до матеріалів курсів великій кількості студентів;
- можливості контролю засвоєння матеріалу за допомогою тестів, онлайн-спілкування, баз частих питань і відповідей на них;
- можливість навчання в будь-якій час за зручним гнучким графіком.

Необхідно також враховувати і проблеми, які стають на шляху розвитку системи освіти в умовах широкого використання інформаційних систем навчального призначення. По-перше, це мовна проблема, оскільки велика кількість матеріалів і курсів, що є доступними в мережі Інтернет, викладаються іноземними мовами. Ще однією проблемою є нерівномірний доступ до каналів зв'язку з мережею та їхня недостатня пропускна спроможність, особливо в сільській місцевості, що обмежує доступ до систем навчання. Також, в нашому суспільстві поки що недостатній рівень сформованості професійної складової інформаційної культури як у викладачів, так і у студентів, що стає перешкодою для широкого та ефективного використання інформаційних систем навчального призначення і технологій дистанційного навчання [8; 12].

Отже, важливим питанням є розроблення інформаційних систем навчального призначення, які б надавали можливість викладачам самостійно створювати власні курси та проводити якісний процес навчання, студентам – забезпечували б доступ до них, а також до онлайн-спілкувань у режимах відео- та аудіоконференції й чатів для проведення лекцій, семінарів і практичних занять.

У доступних нам фахових джерелах наведена наступна класифікація інформаційних систем [7; 4; 1]:

- системи управління навчанням,
- масові відкриті онлайн-курси,
- електронні довідники та онлайн-бібліотеки,
- системи тестування.

Системи управління навчанням (LMS – Learning Management System), або системи дистанційного навчання, – це автоматизовані комп'ютерні системи для створення, проведення, адміністрування навчальних курсів, контролю якості навчання та отримання різної аналітичної інформації. Системи LMS активно використовуються у секторі вищої освіти та підвищення кваліфікації.

У процесі нашого дослідження, ми проаналізували та порівняли найбільш поширені системи дистанційного навчання у системі освіти. Узагальнені дані представлені у зведеній таблиці (таб.1).

Таблиця 1.

Порівняльна таблиця характеристик систем дистанційного навчання

Характеристика	Moodle	Open edX	Google Classroom
URL	https://moodle.org	https://edx.org	https://classroom.google.com
Платне / безкоштовне	Безкоштовна	Безкоштовна	Безкоштовна
Демо-доступ	Необмежений	Необмежений	Необмежений
Підтримання стандартів SCORM	Так	Так	Ні
Підтримання мов	Українська, англійська та понад 100 інших	Українська, англійська та понад 70 інших	Українська, англійська та понад 20 інших
Мобільний додаток	Так	Так	Так
Організація вебінарів	Відсутня, є можливість інтеграції	Присутня	Відсутня
Редактор тестів	Присутній	Присутній	Присутній, у Google Forms
Вбудована CMS	Присутня	Присутня	Відсутня
База знань	Присутня	Присутня	Присутня
Засоби комунікації	Блог, форум, чат, обмін повідомленнями	Форум	Коментарі курсів та завдань, e-mail
Інтеграція зі соцмережами	З допомогою плагіна	Facebook, LinkedIn, Twitter	Google+
Переваги	Відкритий код, багато плагінів, розповсюдженість	Відкритий код, пристосованість до масових відкритих освітніх курсів, використання сучасних технологій	Відкритий код, широке застосування сервісів Google, пристосованість до роботи з мобільними пристроями

Система дистанційного навчання (СДН) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – це система електронного навчання, вебсервіс, що дає змогу створювати різноманітні курси для навчання та контролю знань. На її базі можна створювати різноманітні спеціалізовані платформи для навчання. У 2020 році стала найпопулярнішою системою LMS у світі з більш, ніж 100 мільйонами користувачів та використовується чималою кількістю університетів світу. Система перекладена більш ніж ста мовами. Перевагою цієї системи є наявність безплатної версії, яка не обмежує функціональність системи та має декілька невеликих обмежень: неможливість одержувати сертифікати, змінювати дизайн та деякі інші. Система є проста у використанні та розповсюджується за ліцензією GNU/GPL, що передбачає можливість

безплатного завантаження та доступ до коду системи. У системі Moodle є наявності зручний вбудований редактор, який дає змогу створювати лекції, тести та практичні завдання [2; 3; 13].

СДН Google Classroom - потужна онлайн-платформа для управління навчальним процесом та організації взаємодії між викладачем і студентом. Вона є частиною великої програми Google, орієнтованою на освіту та надає можливість створення лекцій, завдань і тестів; контролю успішності тих, хто навчається; надавати консультації під час виконання роботи в режимі реального часу; тестування з допомогою анкет, створених у Google Forms; обмін документами з допомогою Google Docs; розміщення навчальних відео на YouTube; використання Google Calendar для планування й відстежування термінів виконання завдань; використання Google Sheets для експорту оцінок і звітів; широке підтримання різних мов; забезпечення безпеки та конфіденційності користувачів; інтеграція з Google Drive; інтеграція з Google Meet – сервісом відеозв'язку; наявність мобільного додатку [2; 3; 13;16].

СДН Open edX - це освітня онлайн-платформа з відкритим кодом, яка дає змогу створювати як курси та системи для керування навчальним процесом. Система була створена у 2012 році в Гарвардському університеті та Масачусетському технічному інституті (США). На сьогодні це є одна з найзручніших і найпотужніших у світі платформ для розроблення онлайн-курсів. Система дає можливість для публікації курсів, керування групами студентів і курсами, спілкування між викладачем і студентом [2; 3; 13;15].

Проектування та вибір засобів розроблення системи.

На підставі результатів критичного аналізу основних характеристик наявних найбільш поширених систем дистанційного навчання, було прийнято рішення щодо розроблення інформаційної системи, у якій зібрано матеріали для вивчення, систематизації та поглиблення знань студентами з дисципліни «Статистичні методи в соціологічних дослідженнях». Але, перед початком розробки системи необхідно розглянути питання проектування архітектури системи. Проаналізувавши функції інформаційних систем, можливо виокремити наступні [5; 14]:

- контроль доступу,
- керування навчальним контентом,
- засоби комунікації,
- адміністрування доступу користувачів.

Слід зазначити основні вимоги до системи управління навчанням:

- можливість розміщення викладачами курсів у вигляді лекцій та тестових завдань;
- можливість імпорту та експорту матеріалів;
- можливість контролювати виконання завдань студентами;
- здатність керувати налаштуваннями системи;

- можливість керувати доступом до системи;
- наявність можливості планування розкладу курсів;
- наявність дошки оголошень та оперативного інформування про актуальні події;
- наявність форуму для обговорень, групового розв'язання проблем;
- можливість обміну файлами;
- зручний інтерфейс для пошуку інформації
- перегляд статистики з курсів.

У пропонованій інформаційній системі навчального призначення відбувається взаємозв'язок адміністратора, викладача, студента та користувача під час процесу навчання. Представлена діаграма сценарію використання системи управління навчанням зображує процес взаємодії (рис.1)

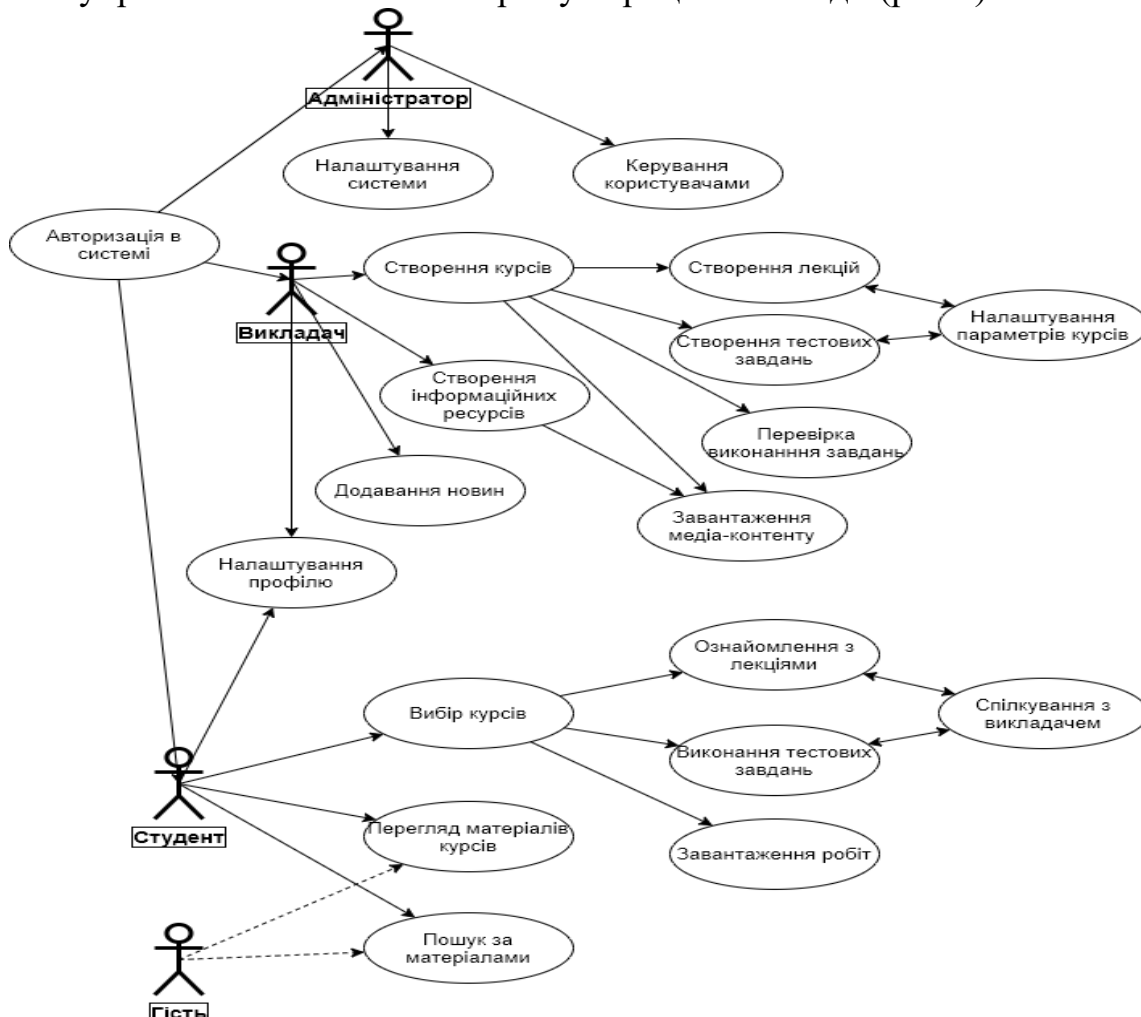


Рис. 1. Діаграма сценарію використання системи управління навчанням

Система управління навчанням (LMS) мусить мати такі структурні компоненти:

- база даних, у якій зберігаються навчальні матеріали та всі структури даних, що забезпечують роботу системи;

- веб-інтерфейс, що забезпечує взаємодію між користувачем і системою з допомогою веббраузера та протоколу HTTP/HTTPS;
- система керування контентом (CMS);
- розділ адміністрування доступом до системи;
- управління налаштуваннями системи;
- внутрішній редактор для створення учбових матеріалів;
- пошукова система за всіма матеріалами системи;
- контроль безпеки та цілісності системи.

У представленій діаграмі зображено схематично процес розгортання системи управління навчанням (рис.2).

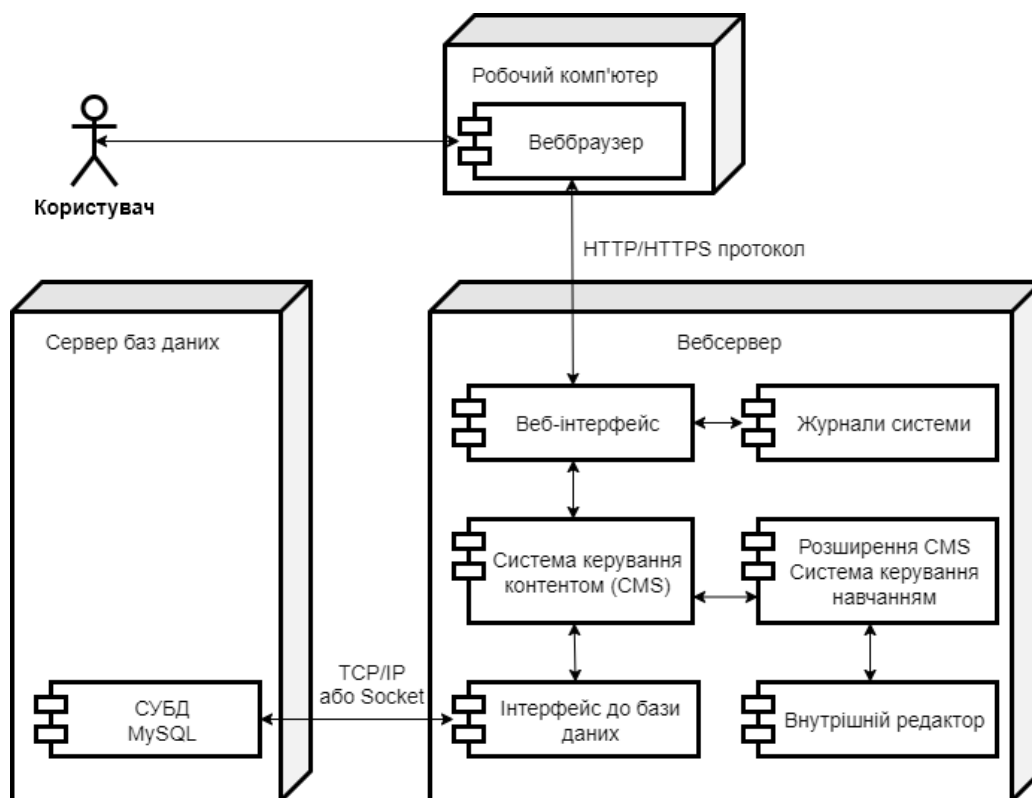


Рис. 2. Діаграма розгортання системи управління навчанням

Система управління навчальним процесом мусить бути розміщена в мережі Інтернет на певному вебресурсі. Для безпеки передачі інформації цей ресурс мусить бути захищеним із допомогою SSL-сертифікату. База даних для зберігання матеріалів системи мусить розміщуватися на тому ж ресурсі для забезпечення швидкості обробки інформації.

Здійснивши аналіз функціональних характеристик засобів створення дистанційних курсів та порівнявши їх з вимогами до проектування інформаційних систем навчального призначення, для створення дистанційного курсу «Статистичні методи в соціологічних дослідженнях» (<https://kmik.ks.ua/>)

була обрана система управління контентом WordPress, що зумовлено наступними притаманними їй можливостями [9; 10; 13; 14]:

- легкість та швидкість установки;
- зрозуміла і проста панель адміністрування;
- дуже широкий вибір шаблонів та додаткових розширень (плагінів);
- безкоштовність і відкритий код системи;
- зрозуміла й повна документація до системи;
- широка популярність системи у світі, велика спільнота для підтримання та розв'язання проблем.

Для управління навчанням було обрано розширення LearnPress для CMS WordPress. Це безплатний плагін із дуже потужними функціями. Він дає нагоду виконувати налаштування системи самостійно. Створення навчальних курсів здійснюється просто й зрозуміло. Курси можуть включати у себе лекції, тестові завдання, матеріали для самостійного опрацювання, практичні роботи. Є можливість перенесення лекцій та завдань між курсами, експорту даних курсу, а також підтримується інтеграція з іншими розширеннями для додаткових можливостей. Окрім цього, можна розширити можливості системи з допомогою різноманітних доповнень.

Можливість створення курсів та навчальних матеріалів мають адміністратор сайту та викладачі (рис.3).

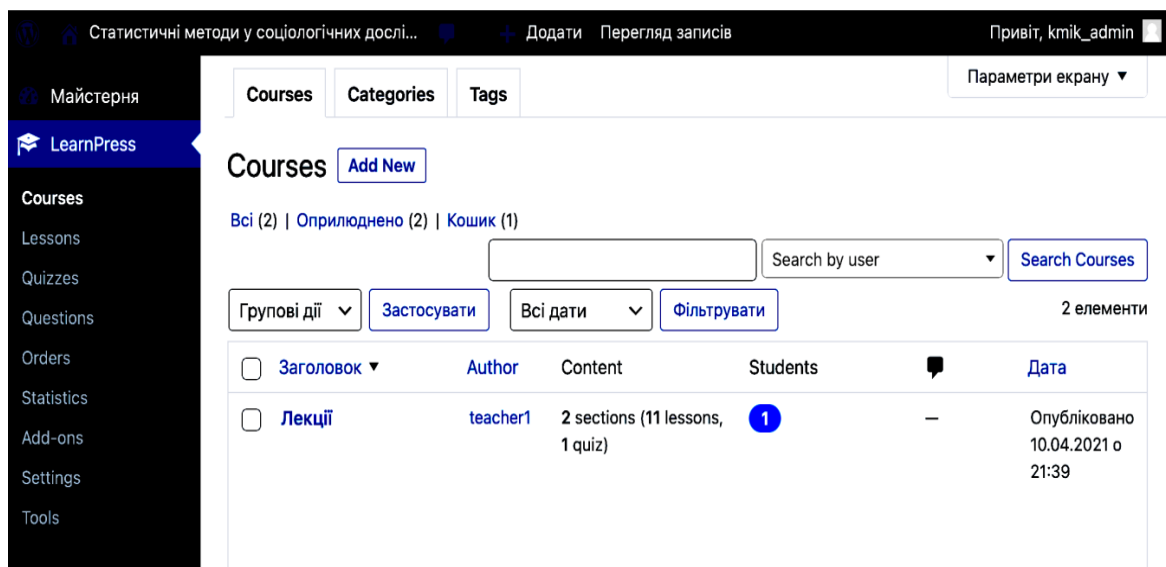


Рис. 3. Екран управління курсами

Система відобразить редактор курсів (рис.4) для формування матеріалу та форми налаштувань параметрів курсів. Викладачу необхідно заповнити такі дані: заголовок курсу, опис курсу та навчальний план. Також є можливість одразу додати до курсу матеріали лекцій і тестові завдання.

Рис. 4. Редактор курсу

Курс може складатися з навчальних матеріалів (лекцій) та тестових завдань. Для наповнення курсу матеріалами є зручний інтерфейс, який надає можливість переглядати зміст курсу, змінювати його та додавати нові матеріали.

У викладача є можливість створювати тестування як засіб контролю знань (рис.5). Підтримується можливість задавати відповіді у форматі «Так/Ні» або у вигляді текстів. Також є можливість обирати як одну правильну відповідь, так і декілька. Налаштування тестів передбачає встановлення часового інтервалу, вартості кожного запитання, можливості перегляду правильної відповіді тощо. Тест може бути підключений до одного чи декількох курсів.

2.
 False | |

Рис. 5. Редактор тестових завдань

Студент після авторизації на сайті має можливість:

- передивитися та скоригувати свої налаштування,
- підключитися до курсу та пройти його (передивитися матеріали лекції та виконати тестові завдання),
- переглянути процес проходження курсу та результати своїх виконаних тестових завдань,
- залишити запитання чи коментарі до тих навчальних матеріалів, у яких це дозволено.

Висновки. У процесі дослідження нами були виконані наступні завдання:

1. Проаналізовано стан використання систем дистанційного навчання у професійній підготовці в умовах сучасного університету.

2. Здійснено порівняльний аналіз характеристик найбільш поширених систем розроблення дистанційних курсів.

3. Визначено функціональні вимоги до інформаційної системи навчального призначення «Статистичні методи в соціологічних дослідженнях».

4. Обґрунтовано вибір програмного забезпечення для реалізації інформаційної системи навчального призначення «Статистичні методи в соціологічних дослідженнях».

5. Створено прототип інформаційної системи навчального призначення «Статистичні методи в соціологічних дослідженнях», наведено його функціональні можливості, процес налаштування системи, опис інтерфейсу та рекомендації щодо наповнення створеної системи навчальним контентом та використання її у навчальному процесі професійної підготовки майбутніх соціологів.

У процесі розроблення прототипу системи закладені можливості щодо масштабування системи та розширення її потреби у разі модифікації навчального плану, вимог освітньої програми або професійної спільноти роботодавців.

Література:

1. Getting Started With WordPress.com. Режим доступу: <https://wordpress.com/support/getting-started-with-wordpress-com/>

2. How the Web works. Режим доступу: https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Learn/Getting_started_with_the_web/How_the_Web_works

3. LearnPress Documentation Guide. Режим доступу: <https://docspress.thimpress.com/learnpress-version-3/>

4. Luke Welling, Laura Thomson. PHP and MySQL Web Development, 5th edition. 2016. — 688с.

5. MySQL Tutorial – Learn MySQL Fast, Easy and Fun. Режим доступу: <https://www.mysqltutorial.org/>

6. Алексеева Г. М. Формування в майбутніх соціальних педагогів готовності до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності //Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – С. 16-20.

7. Балик Н.Р., Мандзюк В.І. Бази даних MySQL: Навчальний посібник. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. — 160 с.

8. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару / відп. ред. Л.Б.Ліщинська. – Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. – 102 с. Режим доступу: http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf
9. Інструмент створення блогів, платформа для публікацій і CMS – WordPress.org Україна [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uk.wordpress.org/>
10. Кейт Шенгилі-Робертс. CSS: каскадні таблиці стилів. Бібліотека професіонала. Видавництво Вільямс, 2005 р., 720 с.
11. Несторенко Т.П., Бордоусов О.В. Ценность высшего образования для индивида. Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. 2015. № 3(3). С. 171-174.
12. Світовий досвід організації та розвитку університетської системи дистанційного навчання. Режим доступу: [https://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/13-4713_verstka\(1\).pdf](https://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/13-4713_verstka(1).pdf)
13. Специфікація CSS. Режим доступу: <http://www.w3.org/TR/2008/REC-CSS2-20080411/>
14. Уильямс, Б. WordPress для профессионалов: разработка и дизайн сайтов / Б. Уильямс, Д. Дэмстра, Х. Стэрн. — Питер, 2014 г., 464 с.
15. Шерман М.І. Готовність до професійної інформаційної діяльності в контексті соціально-правової підготовки майбутніх соціальних працівників/ Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. – Випуск 38. – С. 183-188
16. Шерман М.І. Педагогічні засади створення дистанційного курсу «Інформаційні технології у соціально-правовій діяльності соціального працівника»/ Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. – Випуск 39. – С. 247-255

References:

- Getting Started With WordPress.com. Retrieved from <https://wordpress.com/support/getting-started-with-wordpress-com/>
1. How the Web works. Retrieved from https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Learn/Getting_started_with_the_web/How_the_Web_works
 2. LearnPress Documentation Guide. Retrieved from <https://docspress.thimpress.com/learnpress-version-3/>
 3. Luke Welling, Laura Thomson. PHP and MySQL Web Development, 5th edition. 2016. — 688с.
 4. MySQL Tutorial – Learn MySQL Fast, Easy and Fun. Retrieved from <https://www.mysqltutorial.org/>
 6. Alekseeva, G. M. (2010). Formuvannja v majbutnih social'nih pedagogiv gotovnosti do zastosuvannja komp'juternih tehnologij u profesijnij dijalozi [Formation of future social educators readiness to use computer technology in professional activities]. *Pedagogika formuvannja tvorchoj osobistosti u vishhij i zagal'noosvitnij shkoli - Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary school*, 16-20 [in Ukrainian].
 7. Balik, N.R., Mandzjuk, V.I. (2010). *Bazi danih MySQL [MySQL Databases]*. Ternopil: Navchalna kniga – Bogdan [in Ukrainian].
 8. Lishhinska, L.B.(2017). *Distancijne navchannja jak suchasna osvitnja tehnologija [Distance learning as a modern educational technology]*. Vinnicja: VTEI KNTUEU [in Ukrainian].
 9. Instrument stvorennja blogiv, platforma dlja publikacij i CMS [Blog creation tool, platform for publications and CMS]. (n.d.). *WordPress.org Ukraina*. Retrieved from <https://uk.wordpress.org/> [in Ukrainian].
 10. Kejt Shengili-Roberts. (2005). *CSS: kaskadni tablici stiliv. Biblioteka profesionala [CSS: Cascading Style Sheets. Professional library]*. Vidavnictvo Viljams [in Ukrainian].

11. Nestorenko, T.P., Bordousov, O.V. (2015). Cennost' vysshego obrazovaniya dlja individa [The value of higher education for the individual]. *Visnik Hmel'nic'kogo nacional'nogo universitetu - Bulletin of Khmelnytsky National University. Economic sciences*, 3(3), 171-174 [in Ukrainian].
12. Svitovij dosvid organizacii ta rozvitku universitets'koї sistemi distancijnogo navchannja [World experience of organization and development of university distance learning system]. (n.d.). *kneu.edu.ua*. Retrieved from [https://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/13-4713_verstka\(1\).pdf](https://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/13-4713_verstka(1).pdf) [in Ukrainian].
13. Specifikacija CSS [CSS specificatio].(n.d.). *www.w3.org*. Retrieved from <http://www.w3.org/TR/2008/REC-CSS2-20080411/> [in Ukrainian].
14. Uil'jams, B. (2014). *WordPress dlja professionalov: razrobotka i dizajn sajtov [WordPress for professionals: site development and design]*. Piter [in Ukrainian].
15. Sherman, M.I. (2018). Gotovnist' do profesijnoї informacijnoї dijalo'nosti v konteksti social'no-pravovoї pidgotovki majbutnih social'nih pracivnikiv [Readiness for professional information activities in the context of socio-legal training of future social workers]. *Pedagogichnij al'manah - Pedagogical Almanac*, 38, 183-188 [in Ukrainian].
16. Sherman, M.I. (2018), Pedagogichni zasady stvorennja distancijnogo kursu «Informacijni tehnologii u social'no-pravovij dijalo'nosti social'no go pracivnika» [Pedagogical principles of creating a distance course "Information technology in the social and legal activities of a social worker"]. *Pedagogichnij al'manah - Pedagogical Almanac*, 39, 247-255 [in Ukrainian].

УДК 376.4

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-491-501](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-491-501)

Молчанова Еллана Юріївна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародного менеджменту Київського національного торговельно-економічного університету, вул. Ю.Шевелева 49/20, кв.18, м. Київ, 02099, тел.: (067) 274-93-85, e-mail: ellanam@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8043-1916>

Руденко Андрій Олександрович студент другого курсу другого (магістерського) рівня навчання, Київський національний університет будівництва та архітектури, 02218, Київ, проспект Романа Шухевича 2, кв. 75, тел.: (063) 749-04-61, e-mail: andrey.rudenko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9160-7315>

ПОБУДОВА МОДЕЛІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті проаналізовані основні кроки формування інклюзивної освіти в Україні на законодавчому рівні. Виявлена певна послідовність формування законодавчої бази, повільність впровадження юридичних ініціатив, відставання від досвіду європейських країн. Також виявлена незначна фінансова підтримка розвитку «інклюзивної освіти» в Україні. Використані результати соціологічного дослідження, яке дозволило сформулювати уявлення про готовність дітей з особливими потребами здобувати вищу освіту, а їх батьків підтримувати дітей. Проаналізовані заходи з боку міністерства освіти та науки щодо створення системи інклюзивного навчання для дітей віком від 2-х до 18-ти років на базі ресурсно-інклюзивних центрів. Проаналізовані основні онлайн платформи, виявлені їх особливості та наведений перелік основних курсів. Виявлено, що лише дві платформи використовують технології адаптивного навчання. Під час аналізу було з'ясовано, що представлені окремі курси на платній та безоплатній основі, але не представлені заклади вищої освіти, окремі курси мають елементи «інклюзивності», але жодний курс для студентів не містить адаптивних технологій. Окремі курси розміщуються на youtube-каналі, на якому дозволяється використовувати сурдопереклад. Запропонована модель формування онлайн платформи, яка закладає основи формування нового стандарту до розробки освітніх курсів, нової методології, форм взаємодії між студентами, між студентами та викладачами. Ця модель також передбачає використовувати неформальну світу, а закладам вищої освіти, які приймають участь у наповненні платформи – використовувати її результати в формальній освіті. Також ця платформа дозволить опановувати курсі, які пропонують представники інших закладів вищої освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, онлайн освітні платформи, «інклюзивність».

Molchanova Ellana Yuriyivna Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of International Management, Kyiv National University of Trade and Economics, 49/20 Yu. Sheveleva St., Apt.18, Kyiv, 02099, тел.: (067) 274-93-85, e-mail: ellanam@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8043-1916>

Rudenko Andriy Oleksandrovyh Second-year student of the second (master's) level of education, Kyiv National University of Civil Engineering and Architecture, 2, Roman Shukhevych Ave., Apt. 75, Kyiv, 02218, tel.: (063) 749-04-61, e-mail: andrey.rudenko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9160-7315>

CREATING A MODEL OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article analyses the main steps in the formation of inclusive education in Ukraine at the legislative level. There is a certain sequence of formation of the legal framework, slow implementation of legal initiatives, lagging behind the experience of European countries. There was also little financial support for the development of "inclusive education" in Ukraine. The results of a sociological research were used, which allowed to form an idea of the readiness of children with special needs to obtain higher education, and their parents to support children. The measures of the Ministry of Education and Science to create an inclusive education system for children aged 2 to 18 on the basis of resource-inclusive centres are analysed. The main online platforms are analyzed, their features are identified and the list of basic courses is given. It was found that only two platforms use adaptive learning technologies. The analysis revealed that some courses are available on a paid and free basis, but no higher education institutions are represented, some courses have elements of "inclusiveness", but no course for students contains adaptive technologies. Some courses are posted on the you tube channel, which allows the use of sign language translation. A model of online platform formation is proposed, which lays the foundations for the formation of a new standard for the development of educational courses, new methodology, forms of interaction between students, between students and teachers. This model also involves the use of the non-formal world, and higher education institutions involved in filling the platform to use its results in formal education. This platform will also allow you to master the courses offered by representatives of other higher education institutions.

Keywords: inclusive education, children with special needs, online educational platforms, inclusiveness.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційних технологій, занурення молоді в діджитал світ, формування глобального інформаційного суспільства

висуває нові вимоги до освіти. На перший план освітньої парадигми виходять питання реалізації прав дітей та можливості їх самореалізації. Одним з важливих питань, що потребує вирішення, є навчання, соціалізація й самореалізація дітей з обмеженими можливостями та формування інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження інклюзії посіло значне місце в дослідженнях науковців педагогічних наук. Більшість українських досліджень спрямовані на освітні методології інклюзивного навчання та висвітлені в працях Г. Давиденко, О. Ільїної, А. Колупаєвої, О. Мартинової, С. Миронової, О. Миськів, О. Мовчан, О. Полякової, Т. Самсонової, Н. Софій, О. Столяренко, В. Синьової, П. Таланчука, Є. Тарасенко, Н. Шаповала, А. Шевцова тощо. Проте майже відсутні дослідження онлайн-форм реалізації інклюзивної форми навчання, що підвищує актуальність окресленої проблеми, свідчить про її недостатню розробленість у теорії і практиці соціальної роботи, необхідність подолання існуючих перешкод на шляху впровадження інклюзії.

Мета статті. Метою дослідження є обґрунтування необхідності побудови моделі інклюзивного навчання в Україні на рівні вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта є складовою сучасної державної політики кожної держави. Саме існування інклюзивної освіти свідчить про захист невід'ємного права людини на здобуття освіти. Одним із ключових напрямків спільної ініціативи є експертне забезпечення розробки та реалізації ефективної державної політики у сфері інклюзивної освіти в Україні. Ефективність інклюзивної освіти залежить насамперед від готовності держави прийняти відповідне законодавство, чітко визначити напрями політики, розробити план дій, розбудувувати інфраструктуру, а також потенціал для впровадження та отримати вигоду від довгострокового фінансування. Основною проблемою інклюзивної освіти є відсутність механізму її впровадження на всіх рівнях системи освіти, та регулювання субститутів. Ратифікації Україною Конвенції ООН про права людей з інвалідністю [1] стала першим кроком на шляху впровадження законодавчого регулювання інклюзивної освіти в Україні. Першими документами стали Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження планів заходів щодо впровадження інклюзивної та інтегрованої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» [2] та Наказ МОН «Про затвердження плану заходів щодо впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» [3]. Ці пілотні проекти висвітлили необхідність наукового обґрунтування створення програм, методичного забезпечення, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми особливими потребами та їх батьками в умовах інклюзивної освіти. Постановою КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» були визначені основи обов'язкового здобуття середньої освіти. Сьогодні ще залишаються невирішеними проблеми доступності освітніх закладів, готовності педагогічної спільноти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами тощо.

А скільки часу знадобиться на розробку конкретних механізмів та їх практичну реалізацію, оскільки питання залишається відкритим щодо можливостей фінансування інклюзивної освіти? На створення рівних умов для дітей з особливими освітніми потребами, починаючи з 2018 р, в Україні виділено значне державне фінансування. Це означає, що кошти перераховуються з державного бюджету до місцевих бюджетів на оплату додаткових освітніх послуг, корекційно-розвиваючих заходів та придбання корекційного обладнання, визначеного відповідно до індивідуальної програми розвитку дитини. Однак ці програми не можуть забезпечити розв'язання питання про виховання в суспільстві толерантного ставлення до людей з обмеженими можливостями, а також схвалення реформи системи освіти з метою сприяння інклюзії. Поки реалізується Концепції «Нова українська школа», яка дозволить розпочати стратегію реформування середньої освіти до 2029 року. В концепцію закладено отримання вчителями нових компетенції; перетворення шкіл на дружнє місце для учнів, де їхня думка має значення, де їх вчать розвивати критичне мислення, не боючись висловлювати власну думку тощо. В основі Концепції лежить педагогіка партнерства: співпраці вчителя, учня та батьків, які мають стати рівноправними учасниками навчально-виховного процесу. Кожен учитель зможе працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Завдання стояло «розробити та запровадити обов'язковий для всіх педагогічних працівників курс щодо специфіки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивної освіти», що було внесено до Плану заходів на 2017-2029 роки щодо впровадження Нової української школи» і вже затверджено постановою Кабміну. [4, 5].

Ще одним важливим кроком, ініційованим Міністерством освіти та його партнерами, було створення інклюзивно-ресурсних центрів. Вже сьогодні створено 659 інклюзивно-ресурсних центрів, які покликані визначати особливі освітні потреби дітей не на основі міжнародної класифікації захворювань, як раніше, а на основі міжнародної класифікації функцій дітей з особливими потребами. [6] Це набагато більш сучасний і менш дискримінаційний підхід. Крім того, ці центри територіально доступніші, оскільки створюються з розрахунку один центр на семи тисяч дітей (не більше), які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більше як на 12 тисяч дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), у місті (районі міста).

Дійсно, уряд та МОН провели велику роботу щодо формування законодавчої бази для підтримки інклюзивної освіти в Україні. Застарілі психомедичні та освітні консультаційні центри по всій країні почали перетворюватися на сучасні інклюзивно-ресурсні центри, які підтримують дітей з особливими освітніми потребами. В інклюзивно-ресурсні центри подано 252 634 заяв, створено 7 612 установ [6]

Однак, відсутні закони, які б регулювали створення єдиної системи чи програми збору та узагальнення статистичних даних про кількість людей з

інвалідністю та їх потреби, необхідних для розробки та реалізації ефективних соціальних програм тощо. Залишаються лише опитування.

Опитування як батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, так і вчителів дозволило дослідникам уточнити коло проблем, які сьогодні існують у сфері інклюзивної освіти. І.Грабовець, Л.Калашнікова та Л.Чернова провели вельми цікаве дослідження. Батьки, відповідаючи на питання про прийнятну форму навчання для дітей, віддали перевагу денній формі навчання у навчальному закладі (58,1% від загальної кількості респондентів). Майже кожен п'ятий респондент (18,9%) схвалює індивідуальну форму, яка передбачає поєднання домашнього навчання та відвідування індивідуальних занять та заходів у навчальному закладі; 7,6% батьків вважають доцільним використання заочної форми навчання, що передбачає індивідуальне дистанційне навчання без відвідування навчального закладу. Основним аргументом батьків, які виступають проти навчання своїх дітей у звичайних класах, групах навчальних закладів, є те, що ці заклади не пристосовані до потреб їхніх дітей. За словами батьків, у загальноосвітніх навчальних закладах немає можливості отримати допомогу від помічника вчителя, вчителя (22,2%), підтримки однолітків та їхніх батьків (32,6%), вільно пересуватися в межах закладу (38,6%), до відвідувати гуртки безкоштовно, секції/гуртки (42,9%), відвідувати кабінет психологічної розвантаження (49,1%). Крім того, опитані батьки вважають, що найбільш неприйнятні освітні програми (13,6%), відсутність відповідної підготовки чи досвіду роботи з особливими дітьми у вчителів та вихователів (12,8%) не запроваджені (або створені лише частково), ані відповідні умови доступності (10,0%), відсутність належного фінансування школи (7,9%), велика кількість дітей у шкільних класах, групах дитячого садка (7,4%). Більшість батьків, які переживають складні життєві обставини, є недалекоглядними у планах щодо можливості продовження навчання для своїх дітей. Лише третина респондентів (31,8%) відповіли на питання про перспективи отримання їх дітьми професійної освіти в майбутньому. Серед них 4,0% зазначили, що їхні діти мають можливість і можливість продовжити навчання у закладах вищої освіти, 12,0% – у ПТУ, технікумі, 4,0% – у трудових майстернях. Решта 80% лише припустили, що така можливість існує, але конкретних планів у них немає, тому вони не визначені остаточно у своїх відповідях. [7]

Якщо в інклюзивно-ресурсні центри подано 252 634 заяв, а лише 4,0% батьків – 10 105 потенційних студентів мають можливість продовжувати навчання у закладах вищої освіти. Це свідчить про відсутність права у дітей на здобуття вищої освіти. Це є свідченням системної кризи. Ми не можемо одночасно запропонувати змінити умови навчання для студентів, змінити законодавство та вдосконалити інфраструктуру, створити комфортне інклюзивне середовище, проте ми замислилися над створенням умов для отримання освіти всім бажаючим: змінити цінності освіти.

Побудова моделі інклюзивного навчання в закладах вищої освіти, яка допоможе усім дітям, незалежно від етнічної та релігійної приналежності, стану здоров'я та інших відмінностей, почуватися комфортно та отримати високоякісну освіту є першочерговим завданням сьогодення. Слід зважити на те, що вона повинна мати не лише адаптивний, а й персоніфікований повноцінний характер.

Таблиця 1.

Освітні платформи онлайн курсів

Назва 1	Спрямованість 2	Запропоновані курси 3	Особливості 4
Prometheus	освітня платформа масових відкритих онлайн-курсів	курси з програмування, англійської, маркетингу, побудови онлайн-бізнесу, агрономії, дизайну, економіки, управління персоналом, писемності, управління громадами, антикризових комунікацій	курси для підвищення кваліфікації медиків, вчителів і новачків на державних посадах. Розміщуються курси як від українських спеціалістів, так і переклади іноземних освітніх курсів
EdEra	платформа масових відкритих онлайн-курсів	онлайн-курси медицині, захисту прав, історії України, англійській мові, підприємству, програмуванню, української мови та літератури, біології, математиці	курси для вчителів, матеріали для учнів, які готуються до ЗНО; спецпроекти, інтерактивні підручники та освітні блоги
WiseCow	український відеолекторій	лекції 9-ти тематик – це література, кіно, мистецтво, історія, журналістика, мода, міста і соціум	кожен курс вміщує 10 відео та 10 додаткових матеріалів, цікаві культурні ініціативи кожної з областей України
Google Digital Workshop	онлайн та офлайн-курси	основи програмування, мистецтва публічних виступів, онлайн-маркетингу, цифрового маркетингу	онлайн-курси для підприємців в рамках проекту Google Digital Workshop. Більшість курсів зберігаються у форматі відео на YouTube-каналі. Є курс, по закінченню якого надається сертифікат. Курс складається з 26 модулів, створених тренерами Google
BYM online	освітня ініціатива	курси з правової грамотності, проєктного менеджменту, креативного мислення, батьківства, фінансів і інших тематик	більшість курсів пов'язані з персональним розвитком, підприємництвом, розумінням побудови та діяльності відкритого суспільства і його формування в Україні. На платформі поширюються ідеї, які сприяють розвитку громадянського суспільства в Україні
EduHub	соціальний інноваційний проєкт від освітньої агенції Київської міської державної адміністрації	з продажів і комунікацій, управління людьми, екології, ораторського мистецтва, критичного мислення, маркетингу, розвитку пам'яті та багато інших. Є спеціалізовані курси «Школа HR», «Управління містом», «Профорієнтація для школярів», «Організація івентів», «Школа експортерів»	партнерами Освітнього Хабу міста Києва є Асоціація інноваційної та цифрової освіти, соціальний проєкт з вивчення іноземних мов «Lingva.Skills», телеканал ICTV, 24 канал, ТРК Київ
Impactorium	платформа онлайн-освіти зі сталого розвитку	курси з фінансової грамотності, нефінансової звітності, kills Lab: успішна кар'єра, корпоративної соціальної відповідальності	розміщені короткі онлайн майстер-класи, блоги, трансляції конференцій
Coursera	освітня платформа	курси з розвитку бізнесу, комп'ютерних технологій, особистого розвитку, вивчення різних мов тощо	англомовні курси, курси, перекладені на українську мову або ж мають субтитри. Платформа генерує сертифікати
TED	англомовна платформа	курси з мистецтва, дизайну, політики, культури, бізнесу, глобальних проблем, технологій та розваг	контент подається англійською мовою. Більшість відео мають субтитри на українській та російській мовах
PostНаука	проєкт про сучасну фундаментальну науку і вчених, які її створюють	з астрономії, біології, культури, економіки, медицини, історії, математики, права, психології. Також на платформі є наукові ігри, тести та спецпроекти	на платформі розміщені авторські лекції від науковців
Khan Academy	надання безкоштовної освіти	з математики, історії, охорони здоров'я та медицини, фінансів, фізики, хімії, біології, астрономії, економіки, космології, органічної хімії, історії мистецтва, макро- і мікроекономіки, комп'ютерних наук	колекція з більш ніж 4200 безкоштовних мікролекцій
Stepik	освітня платформа і конструктор онлайн-курсів; майданчик для проведення конкурсів та олімпіад	програмування, вивчення мов, дизайну, біології та медицини, статистики та аналізу даних, риторики та філософії	автори платформи розробляють алгоритми адаптивного навчання. На сайті є безкоштовні та платні курси. Платформа дає можливість створення власного освітнього матеріалу. Після проходження деяких курсів можна отримати

Назва 1	Спрямованість 2	Запропоновані курси 3	Особливості 4
Beehiveor	освітня платформа	курси з нейронауки, фізіології, нейромаркетингу і охороною здоров'я. Онлайн-лекції: він і вона: нейробиологія статевих відмінностей; як пам'ять створює мистецтво; втілене пізнання: мистецтво в заручниках тіла; як мозок створює мистецтво: пошук емоції; нейроміфи в освіті. спростування; нейробиологія впевненості.	сертифікат створення і організація освітніх програм в області нейронаук

Джерело: складено за даними [8-20]

Перш ніж сформулювати загальну концепцію та запропонувати модель ми проаналізували існуючі платформи, які допоможуть всім бажаючим долучитися до освітнього процесу (табл. 1).

Отже, ми бачимо 13 основних освітніх онлайн платформ. Всі вони мають свою «спеціалізацію». Кожний розробник намагався посісти своє місце на освітньому ринку. Декілька платформ пропонують розміщувати з субтитрами або, як Google Digital Workshop, розміщують на YouTube-каналі. Останній також має функцію включення субтитрів. Stepik та EdEra використовують адаптивні технології. Ці технології дозволяють підвищити взаємодію з учнем та забезпечують індивідуальну підтримку. І ми знову зіткнулися з забезпеченням «інклюзивності» для дітей шкільного віку.

До таблиці 1 ми не включали ще одну платформу – «Всеукраїнська онлайн школа» [21], оскільки вона спрямована на учнів 5-11 класів. Ця платформа відповідає всім вимогам: 1) орієнтація на дітей шкільного віку; 2) навчальний контент відповідає чинним державним освітнім програмам; 3) діти можуть користуватися платформою як для навчання під час карантину, так і для ознайомлення з темою, яку пропустили у школі через хворобу або з інших причин; 4) для вчителів розроблені рекомендації для проведення змішаного та дистанційного навчання [21]. Платформа повністю відповідає вимогам, які висуваються до «інклюзивного навчання».

Однак на рівні вищої освіти майже відсутня пропозиція високоякісних онлайн платформ, які зможуть задовільнити прагнення всіх дітей здобути вищу освіту. Майже всі заклади вищої освіти використовують Moodle, Microsoft Teams, Zoom, Google classes тощо. На сьогоднішній день викладачі самі вирішують де проводити онлайн лекції, практичні заняття та тестування. Це не дозволяє студентам сконцентруватися на освіті, а витрачає їх час та енергію на комунікацію з викладачами через зручні для кожного з них веб-сервіси або програмне забезпечення. Крім того, викладачі, які розробляють курси, не враховують особливості дітей, які підпадають під категорію інклюзивності, а зазначені платформи не дозволяють комерціалізувати результати своїх розробок.

Більшість онлайн курсів були розроблені лише для розв'язання нагальної потреби: проведення занять під час локдауну. Інклюзивне навчання висуває підвищені вимоги для студентів та викладачів. Від студентів з ознаками інклюзії воно вимагає великої напруги сил – психологічних та інтелектуальних ресурсів особистості; від інших категорій студентів – розуміння, толерантності, готовності надавати допомогу та активно взаємодіяти з іншими, від викладачів, які працюють у таких групах, професіоналізму, спеціальних знань, особливих особистісних якостей, готовності та вміння співпрацювати. Одна з основних проблем - це відсутність єдиного стандарту в онлайн-освіті студентів. Сучасні суттєві зміни в суспільстві, спричинені викликами часу, пов'язані з активним розвитком інформаційних технологій. Проектування моделі інклюзивної освіти у ЗВО повинно бути направлено на усунення всебічних бар'єрів в

інформаційно-освітньому середовищі. На даний момент спеціальні умови для адаптації студентів з інклюзією до ЗВО не створено, вони змушені самі долати бар'єри та адаптуватися до освітнього середовища.

При проектуванні моделі інклюзивного навчання в ЗВО слід враховувати необхідність якісного супроводу студента на всіх етапах його навчання, в повній взаємодії з усіма стекхолдерами освітнього процесу, та мати якісну методичну систему, що визначає цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання, суб'єкти та партнери інклюзивної освіти. Отже, ми приходимо до реалізації всеукраїнської програми дистанційного навчання, яка має врахувати вимоги «інклюзивності» у закладах вищої освіти.

Модель, над якою ми працюємо, має зародковий характер. В основі нашої моделі ми заклали онлайн освітню платформу з розробленим функціоналом та адаптованими онлайн курсами під сучасні потреби студентів, у тому числі з використанням адаптивних технологій. Кожен студент зможе навчатися у зручний для нього час, спілкуватися зі своїми друзями та викладачами у спільних відео-сесіях та брати участь в онлайн конференціях, повторно переглядати відео-лекції тощо.

Онлайн освітня платформа дозволить сформувати єдиний освітній стандарт за рахунок створеного комфортного середовища та спеціально розробленої методології для отримання максимальних результатів від навчання студентів онлайн.

Розробляючи платформу ми закладаємо певні особливості, які формують переваги у порівнянні з іншими існуючими платформами:

1. Турбота про здоров'я. Під час пандемії важливо не зловживати громадськими місцями. Онлайн освітня платформа дозволить мінімізувати ризики зараження та максимізує результативність навчання;
2. Турбота про час. Час – найцінніший ресурс. Студент зможе навчатися у будь-який зручний для нього час;
3. Турбота про екологію. Мінімізуємо друк інформації, підручників, тестів тощо;
4. Благодійність. Кожен користувач отримає 5% доступу до будь-якого онлайн-курсу абсолютно безкоштовно;
5. Багатомовленність. Створення комфортного середовища для використання освітнього контенту з метою персоналізації навчання кожного користувача онлайн платформи;
6. Спеціальні можливості. Ряд розробленого функціоналу платформи дозволить користувачам, у тому числі й з особливими потребами, засвоювати освітній контент зручним для них способом: озвучка тексту, голосове управління, масштабування контенту та зміна кольорової теми зовнішнього вигляду платформи для максимальної персоналізації;

7. Мікросервісна архітектура. Розподіл навантаження на сервери для простішого масштабування та подальшої розробки. Це забезпечить стабільну роботу онлайн платформи для користувачів та витримає навантаження у 100 разів більше, ніж ресурси із стандартними монолітними архітектурами;

8. Конфіденційність та безпека. Сучасні методи шифрування дозволять захистити особисті дані користувачів від третіх осіб.

Розробка нової онлайн платформи спрямована на зміцнення ідеї та практики інклюзивної освіти, що, в свою чергу, сприятиме формуванню та розвитку спільноти освітян-активістів, які поширюють інклюзивне розуміння освітнього процесу та права всіх на рівну освіту, які вже крок за кроком входять у практику освітнього життя України. Ми пропонуємо відчуття безпеки та приналежності до колективу. Студенти зможуть брати участь в процесі визначення освітніх цілей та індивідуальних освітніх траєкторій, поєднуючи формальну та неформальну освіту та очікуючи на належний рівень підтримки, гнучкості та заохочення.

Наша мета – побудувати відкрите інклюзивне суспільство в Україні, без обмежень в віці від 2-х до 18-ти років. Для цього ми запускаємо власний проєкт, який дозволить кожному реалізувати право на освіту, право розвиватися, працювати та жити якомога значніше.

Висновки. Відсутність статистичної бази, яка б дозволила визначити групи дітей, які підпадають під категорію «інклюзивності». Єдиним інструментом залишається соціологічне опитування, яке дозволяє виявити кількість дітей з особливими потребами, які мають бажання отримати вищу освіту, готовність батьків підтримувати своїх дітей на шляху до їх прагнень. Відсутність будь-якої моделі інклюзивного навчання в закладах вищої освіти стала каталізатором у наших розробках та допомогла сформуванню концепції нової онлайн платформи. Перш ніж ми сформуванню загальну концепцію та запропонувати модель, нами були проаналізовані онлайн платформи представлені на українському освітньому ринку. Наші платформи не представляють заклади вищої освіти, не містять вимог до «інклюзивності», не дозволяють комерціалізувати результати своїх розробок. Нова онлайн платформа – це новий стандарт освітніх онлайн послуг; це реалізація однієї з цілей сталого розвитку; це зміцнення ідеї та практики інклюзивної освіти.

Звичайно тема є міждисциплінарною і потребує наших подальших досліджень. Аналіз найкращих світових практик та адаптивних навчальних інструментів дозволить використати їх при наповненні нової платформи та поширити наші новації серед освітянської спільноти.

Література:

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю // https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
2. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження планів заходів щодо впровадження інклюзивної та інтегрованої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах на

період до 2012 року» від від 3 грудня 2009 р. №1482-р// <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1482-2009-%D1%80#Text>

3. Наказ МОН «Про затвердження плану заходів щодо впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» від 11.09.2009 № 855 // <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0855290-09#Text>

4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 р. № 872 // <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>

5. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» від 13 грудня 2017 р. № 903-р // <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text>

6. Офіційний сайт інклюзивно-ресурсних центрів // <https://ircenter.gov.ua/>

7. Hrabovets I., Kalashnikova L., Chernou L. The problems of implementation of inclusive education in Ukraine: generalization the experience of empirical sociological researches experience// SHS Web of Conferences 75, 03011 (2020). 26 March 2020// <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207503011>

8. Офіційний сайт освітньої платформи Prometheus // <https://prometheus.org.ua/>

9. Офіційний сайт студії онлайн освіти EdEra // <https://www.ed-era.com/>

10. Офіційний сайт українського відеолекторія // WiseCow <https://wisecow.com.ua/>

11. Офіційний сайт Українська команда Google // <https://learndigital.withgoogle.com/digitalworkshop-ua/courses>

12. Офіційний сайт онлайн платформи ВУМ online // <https://vumonline.ua/>

13. Офіційний сайт онлайн платформи EduHub // <https://eduhub.in.ua/courses>

14. Офіційний сайт онлайн платформи Impactorium // <https://impactorium.org/uk/all-courses/>

15. Офіційний сайт онлайн платформи Coursera // <https://www.coursera.org/>

16. Офіційний сайт онлайн платформи TED // <https://www.ted.com/talks?language=ru>

17. Офіційний сайт онлайн платформи ПостНаука // <https://postnauka.ru/>

18. Офіційний сайт онлайн платформи Khan Academy // <https://ru.khanacademy.org/>

19. Офіційний сайт онлайн платформи Stepik // <https://stepik.org/catalog>

20. Офіційний сайт онлайн платформи Beehiveor // <https://training.academy/uk/beehiveor>

21. Всеукраїнська онлайн школа <https://nus.org.ua/news/v-ukrayini-zapustyly-elektronnu-osvitnyu-platformu/>

References:

1. Konventsiya pro prava osib z invalidnistyu [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] // https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (in Ukrainian)

2. Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny «Pro zatverdzhennya planiv zakhodiv shchodo vprovadzhennya inklyuzyvnoyi ta intehrovanoyi osvity v zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh na period do 2012 roku» vid vid 3 hrudnya 2009 r. №1482-r [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of action plans for the implementation of inclusive and integrated education in secondary schools for the period up to 2012" from December 3, 2009 №1482-y]// <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1482-2009-%D1%80#Text> (in Ukrainian)

3. Nakaz MON «Pro zatverdzhennya planu zakhodiv shchodo vprovadzhennya inklyuzyvnoyi osvity v zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh na 2009-2012 roky» vid 11.09.2009 № 855 [Order of the Ministry of Education and Science "On approval of the action plan for the implementation of inclusive education in secondary schools for 2009-2012" dated 11.09.2009 № 855]// <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0855290-09#Text> (in Ukrainian)

4. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny «Pro zatverdzhennya Poryadku orhanizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh» vid 15 serpnya 2011 r. № 872 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Procedure for the organization of inclusive education in secondary schools" of August 15, 2011 № 872]// <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text> (in Ukrainian)
5. Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny «Pro zatverdzhennya planu zakhodiv na 2017-2029 roky iz zaprovadzhennya Kontseptsiyi realizatsiyi derzhavnoyi polityky u sferi reformuvannya zahal'noyi seredn'oyi osvity «Nova ukrayins'ka shkola» vid 13 hrudnya 2017 r. № 903-r [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the action plan for 2017-2029 to implement the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education" New Ukrainian School "of December 13, 2017 № 903-y] // <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text> (in Ukrainian)
6. Ofitsiyyny sayt inklyuzyvno-resursnykh tsentiv [Official site of inclusive resource centers]// <https://ircenter.gov.ua/> (in Ukrainian)
7. Hrabovets I., Kalashnikova L., Chernou L. The problems of implementation of inclusive education in Ukraine: generalization the experience of empirical sociological researches experience// SHS Web of Conferences 75, 03011 (2020). 26 March 2020// <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207503011> (in English)
8. Ofitsiyyny sayt osvitynoyi platformy Prometheus [Official site of the educational platform Prometheus] // <https://prometheus.org.ua/> (in Ukrainian)
9. Ofitsiyyny sayt studiyi onlayn osvity EdEra [Official site of the online education studio EdEra] // <https://www.ed-era.com/> (in Ukrainian)
10. Ofitsiyyny sayt ukrayins'koho videolektoriya [Official site of the Ukrainian video lecture] // WiseCow <https://wisecow.com.ua/> (in Ukrainian)
11. Ofitsiyyny sayt Ukrayins'ka komanda Google [Official site of the Ukrainian Google team] // <https://learndigital.withgoogle.com/digitalworkshop-ua/courses> (in Ukrainian)
12. Ofitsiyyny sayt onlayn platformy VUM online [Official site of the online platform VUM online] // <https://vumonline.ua/> (in Ukrainian)
13. Ofitsiyyny sayt onlayn platformy EduHub [Official site of the online platform EduHub]// <https://eduhub.in.ua/courses> (in Ukrainian)
14. Ofitsiyyny sayt onlayn platformy Impactorium [Official site of the online platform Impactorium] // <https://impactorium.org/uk/all-courses/> (in Ukrainian)
15. Ofitsiyyny sayt onlayn platformy Coursera [Official site of the online platform Coursera]// <https://www.coursera.org/> (in Ukrainian)
16. Ofitsiyyny sayt onlayn platformy TED [Official site of the online TED platform] // <https://www.ted.com/talks?language=ru> (in Russian)
17. Ofitsiyyny sayt onlayn platformy PostNauka [Official site of the online platform PostNauka] <https://postnauka.ru/> (in Russian)
18. Ofitsiyyny sayt onlayn platformy Khan Academy [Official site of the online platform Khan Academy] // <https://ru.khanacademy.org/> (in Russian)
19. Ofitsiyyny sayt onlayn platformy Stepik [Official site of the online platform Stepik] // <https://stepik.org/catalog> (in Ukrainian)
20. Ofitsiyyny sayt onlayn platformy Beehiveor [Official site of the online platform Beehiveor] // <https://training.academy/uk/beehiveor> (in Ukrainian)
21. Vseukrayins'ka onlayn shkola [Ukrainian online school] <https://nus.org.ua/news/v-ukrayini-zapustyly-elektronnu-osvitnyu-platformu/> (in Ukrainian)

УДК 37.035:796.011.1:796.032

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-502-511](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-502-511)

Мухтаров Майкл Абазарович здобувач II курсу другого (магістерського) рівня факультету фізичного виховання та спорту, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65, e-mail: muchtarov16@gmail.com

Кольцова Ольга Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65, e-mail: olya.kolcova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4817-7812>

Разуменко Ольга Вікторівна спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист Херсонської гімназії №1, просп. Св. Кирила та Мефодія, 17-Б, м. Херсон, 73020, тел.: (0552) 29-11-55 e-mail: potarka77@ukr.net

Голяка Сергій Кіндратович кандидат біологічних наук, доцент, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65, e-mail: s.golyaka@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-4817-7812>

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ З ЕЛЕМЕНТАМИ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. В сучасних умовах життєдіяльності наявний дуже великий вплив засобів масової інформації та інтернету на формування ціннісних орієнтацій особистості, її моральних норм та поведінки. В контексті цього, особливу увагу необхідно приділяти підростаючому поколінню та враховувати цілий комплекс особливостей життєдіяльності дітей та молоді.

Важливого значення в житті кожної людини та становленні її в колективі відіграють соціальні компетентності, основними критеріями яких виокремлюють: здатність до спілкування; адекватність дій та поведінки; здатність до співпраці; наявність особистісних характеристик та ціннісних орієнтацій. Відповідність означеним критеріям та соціальним очікуванням зумовлює ступінь розвитку соціальної компетентності.

Основними складовими соціальної компетентності визначають: мобільність, вміння адаптуватись та визначати особистісні завдання, уміння планувати та реалізовувати власні ідеї, працювати в команді, підтримувати партнерські взаємини, здатність до вирішення проблемних чи конфліктних ситуацій. Рівень сформованості соціальної компетентності відображає

структуру міжособистісних відносин, на які впливають об'єктивні та суб'єктивні фактори.

Формування соціальних компетентностей відбувається ефективніше за наявності наступних складових: цікавість, емоційність, подолання власних страхів та інше.

Культуру молоді характеризує переважна спрямованість на сферу дозвілля, комбінацію активного та пасивного відпочинку, наявність різноманітних заходів.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив визначити, що фізична культура й спорт можуть стати ефективним засобом формування особистості. Вони спрямовують ціннісні орієнтації особистості, розвивають вміння взаємодіяти в команді, лідерські якості, сприяють формуванню позитивного психоемоційного клімату. Саме тому особливої актуальності набуває спортивно-масова робота з використанням елементів олімпійської освіти.

Аналіз результатів проведеного дослідження дозволив підтвердити значення занять фізичною культурою й спортом у формуванні індивідуальних та групових характеристиках учнів. Учні, що мають різнобічний спортивно-масовий досвід перевершують інших дітей за обсягом й інтенсивністю спілкування, показниками самовизначення в колективі.

Засоби фізичної культури й спорту при правильному керуванні відіграють вагомую роль в активізації особистості, впливаючи не тільки на спосіб життя, моральне виховання, але й на соціальне середовище, що її оточує.

Ключові слова: соціальні компетентності, спортивно-масові заходи, школярі, олімпійська освіта.

Mukhtarov Maikl Abazarovich A second-year student of the second (master's) level of the Faculty of Physical Education and Sports, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65, e-mail: muchtarov16@gmail.com

Koltsova Olha Serhiivna Ph.D. of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65, e-mail: olya.kolcova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4817-7812>

Razumenko Olha Viktorivna Specialist of the highest category, teacher-methodologist of Kherson gymnasium №1, Av. St. Kyryla ta Mefodiya, 17-B, Kherson, 73020, tel.: (0552)29-11-55 e-mail: potapka77@ukr.net

Holiaka Serhii Kindratovych Ph.D. of biological sciences, Associate Professor, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65, e-mail: s.golyaka@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6805-584X>

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF SPORTS AND MASS WORK WITH ELEMENTS OF OLYMPIC EDUCATION

Abstract. In modern living conditions there is a very large influence of the media and the Internet on the formation of value orientations of the individual, his moral norms and behavior. In this context, special attention should be paid to the younger generation and take into account a range of features of life of children and youth.

Social competencies play an important role in the life of each person and their formation in the team, the main criteria of which are: the ability to communicate; adequacy of actions and behavior; ability to cooperate; presence of personal characteristics and value orientations. Compliance with these criteria and social expectations determines the degree of development of social competence.

The main components of social competence are: mobility, the ability to adapt and define personal tasks, the ability to plan and implement their own ideas, work in a team, maintain partnerships, the ability to resolve problematic or conflict situations.

The level of formation of social competence reflects the structure of interpersonal relationships, which are influenced by objective and subjective factors. The formation of social competencies is more effective in the presence of the following components: curiosity, emotionality, overcoming their own fears and more. Youth culture is characterized by a predominant focus on leisure, a combination of active and passive recreation, the availability of various activities.

The analysis of scientific and methodological literature revealed that physical culture and sports can be an effective means of forming a personality. They guide the value orientations of the individual, develop the ability to interact in a team, leadership skills, contribute to the formation of a positive psycho-emotional climate. That is why mass sports work with the use of elements of Olympic education becomes especially important. The analysis of the results of the study allowed to confirm the importance of physical culture and sports in the formation of individual and group characteristics of students. Students with diverse sports experience outperform other children in terms of volume and intensity of communication, indicators of self-determination in the team.

Means of physical culture and sports, when properly managed, play an important role in activating the personality, influencing not only the way of life, moral education, but also the social environment that surrounds it.

Keywords: social competencies, sports events, schoolchildren, Olympic education.

Постановка проблеми. На всіх етапах життя людини висувались високі вимоги до розвитку її особистісних якостей. Зміни в сучасному житті висувають нові вимоги до розвитку компетентностей людини, особливо соціальних, які забезпечують її духовний розвиток протягом життя та

впливають на формування міжособистісних відносин.

Соціокультурна ситуація та масова діджиталізація призводять до формування певних суперечностей в ціннісних орієнтаціях дітей та молоді. Цей факт обумовлює необхідність пошуку нових підходів у зменшенні впливу негативних тенденцій на особистість, формуванні її особистісних якостей.

Одним з підходів впливу на особистість є використання засобів та методів фізичної культури. В контексті нашого дослідження, значення фізичної культури розглядаються нами через єдність об'єктивних і суб'єктивних цінностей, що відіграють важливого значення у формування ціннісних відносин людини. Одним з розповсюджених напрямів фізичної культури є спортивно-масова робота, яка насичена ігровою діяльністю, змагальною активністю та елементами свята. Цей факт підводить до розгляду спеціально-організованої спортивно-масової роботи як ефективної форми регуляції міжособистісних відносин, соціальної поведінки та активності [10].

Усе вище зазначене обумовлює актуальність нашого дослідження, яке спрямоване на пошук нових підходів у формуванні соціальних компетентностей школярів.

Дослідження відбувалось відповідно науково-дослідної теми кафедри теорії та методики фізичного виховання «Соціально-педагогічні та медико-біологічні основи фізкультурно-оздоровчої роботи різних груп населення».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування особистісних якостей людини та міжособистісних відносин завжди були в центрі уваги багатьох вчених (Б.Г. Анан'єв, А.В. Петровський, А.С. Макаренко, Є.С. Волков, К.А. Альбуханова-Славська та ін.).

Питаннями олімпійської освіти у системі навчально-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, а також дослідженням новітніх фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні займалися Булатова М.М., Єрмолова В.М., Усачов Ю.А., Васильєва О.В., Барабанова В.Б., Кольцова О.С., Кострікова К.С. та інші.

Однак, питання формування соціальних компетентностей школярів в процесі спортивно-масової роботи з елементами олімпійської освіти розроблені не в повному обсязі та потребують додаткової уваги.

Мета статті – проаналізувати вплив спортивно-масової діяльності на формування культури міжособистісних відносин як складової соціальних компетентностей школярів.

Виклад основного матеріалу. «Компетентності особистості – це певні характеристики особистості, які дозволяють досягти поставлених цілей» [2]. Неналежна увага до формування необхідних життєвих компетентностей в закладах освіти в подальшому призводить до труднощів у реалізації життєвої стратегії дитини.

В досягненні цілей найбільшого значення мають компетентності соціального характеру. Основними критеріями соціальної компетентності є:

- здатність до спілкування;

- адекватність дій та поведінки;
- здатність до співпраці;
- наявність особистісних характеристик та ціннісних орієнтацій [1].

Відповідність означеним критеріям та соціальним очікуванням зумовлює ступінь розвитку соціальної компетентності.

Розглянемо структуру соціальної компетентності:

1. Наявні знання.
2. Мотивація.
3. Ціннісне ставлення.
4. Емоційно-вольова регуляція.
5. Поведінка та досвід прояву компетентностних показників [3].

В наукових дослідженнях є й інші підходи до визначення складових соціальної компетентності. Наприклад, Т. Кучина [5] виділяє когнітивний, інтелектуальний та діяльнісний компоненти, які обумовлюють поведінку та діяльність особистості.

Смагіна Т. [9] виокремлює такі структурні складові соціальної компетентності: знання, ціннісний та поведінковий.

В контексті нашого дослідження, ми спираємося на структуру, яка містить в собі особистісний, когнітивний та морально-ціннісний компоненти.

Отже, поєднуючи всі вище означені підходи, можна сказати, що в структурі соціальної компетентності підлітка мають бути наступні компоненти:

- Теоретичний (когнітивний), який характеризується наявністю необхідних знань, поведінкових норм, суспільних вимог, особливостей щодо соціальних відносин, підходів до уникнення суперечностей та конфліктних ситуацій, що сприяє формуванню ідеалів особистості, її ціннісних орієнтацій, вибору засобів для досягнення мети та інше. До основних критеріїв даного компоненту відносяться глибина знань та їх імплементація в життя.

- Поведінковий – характеризує психологічну самостійність особистості, особливості відносин між людьми, обумовлює соціальну активність людини на основі встановлених норм та правил, вміння вирішувати внутрішні та зовнішні конфлікти, здійснювати моральний вибір. Поведінковий компонент має за підґрунтя теоретичний й реалізується у практичних вчинках [3].

Аналіз науково-методичної літератури дозволив визначити, що ефективний розвиток соціальної компетентності залежить від:

- вікових та особистісних особливостей;
- психоемоційного клімату освітнього простору родини, закладу освіти та ін.;
- життєвого досвіду;
- рівня взаємодії з дорослими;
- особливостей освітнього та виховного процесів;
- мотивації;
- дотримання педагогічних принципів та інше [5].

В повсякденному житті соціальні компетентності особистості відіграють

важливу роль у формуванні та становленні міжособистісних відносин.

«Міжособистісні відносини – це система установок очікувань і орієнтацій членів певної групи відносно один одного, обумовлених організацією спільної діяльності та базуються на загальних уявленнях про цінності і громадських нормах» [7].

Фізичній культурі та спорту притаманні наступні складові, які сприяють соціалізації особистості та формуванню міжособистісних відносин:

1. Інтерес та цікавість.
2. Подолання певних труднощів та завдань.
3. Емоційність.
4. Подолання власних страхів.
5. Виховання особистісних якостей.
6. Формування нових ідеалів.

Спортивно-масова робота відіграє важливого значення в житті кожної дитини, формуванні основ здорового способу життя та оптимізації рухової активності. Спортивно-масова діяльність задовольняє потреби людини в русі та спілкуванні, її особистісному розвитку [6].

Отже, соціалізація особистості під час занять фізичною культурою та спортом відбувається у напрямку колектив-особистість, де кожен робить свій внесок у розвиток стосунків та групової взаємодії.

З метою вирішення поставлених завдань, ми проаналізували можливості використання спортивно-масових заходів у формуванні саме соціальних компетентностей учнів. Розглянемо даний підхід на прикладі. Найбільшим спортивно-масовим заходом, до якого готуються учні протягом другого навчального семестру є «Олімпійське лелечення». Даний захід започатковано НОК України за підтримки Міністерства молоді та спорту України. Організація проведення даного заходу здійснюється протягом навчального року й є підсумковим заходом з олімпійської освіти.

Захід проводиться у декілька етапів: загальношкільний (учні на базі закладу загальної середньої освіти здійснюють відбір у команди, проявляють активність у спортивно-масовій роботі, готують необхідні завдання), районний/міський (проводяться змагання між закладами освіти, учні змагаються участь в спортивних естафетах, теоретичних квестах, презентують спортивно-творчі номери тощо), переможці міського етапу отримують можливість прийняти участь в обласному етапі у місті Києві [4].

Організація першого шкільного етапу здійснюється в контексті спортивно-масової роботи вчителем фізичної культури спільно з адміністрацією закладу освіти. В даному етапі приймають участь учні середніх класів (5-7 класи).

В своєму дослідженні ми вирішили проаналізувати вплив засобів спортивно-масової роботи з використанням елементів олімпійської освіти на формування міжособистісних відносин школярів. Ми припускали, що участь в заходах з олімпійської освіти та підготовка до найбільшого заходу «Олімпійське лелечення» сприяють розвитку навичок командної взаємодії,

співробітництва та спілкування.

Для ефективного проведення дослідження та вирішення поставленої мети нами були виділені дві групи. До першої експериментальної групи (ЕГ-1) увійшли учні 6 класу, у кількості 25 осіб, які входять до шкільного осередку олімпійської освіти, приймають активну участь в організації та проведенні різноманітних спортивно-масових заходів, в тому числі Херсонського обласного відділення Національного олімпійського комітету.

До другої експериментальної групи – групи порівняння (ГП) увійшли учні 6 класу, у кількості 23 особи, які не входять до осередку, але приймали участь у виховних та спортивно-масових заходах закладу освіти.

Перед початком дослідження було проведено індивідуальні бесіди зі школярами, під час яких відбулося їх ознайомлення з програмою дослідження; кожному із них було запропоновано заповнити індивідуальні картки.

У ході спостереження та бесід з учнями ми визначали причини несприятливих відношень в групі, які, в більшості, виникали через різноманітність інтересів. В такому випадку, вчителем проводилась бесіда чи дискусія, зняття негативних установок, моделювання певних ситуацій, які підвищують чи змінюють відношення до «ізолюваного» учня.

Важливе значення у формуванні міжособистісних відносин та зміни несприятливого положення учня в колективі відігравав метод доручення, який активно використовувався в процесі спортивно-масової роботи.

Даний метод полягав у тому, що учню давалося додаткове відповідальне завдання, яке було важливим для усього колективу. При цьому обов'язково необхідно переконати учня в серйозності виконуваного доручення.

Підготовка до заходу «Олімпійське лелечення» тривала протягом двох місяців, тому мала певні перспективи для розвитку учнівського колективу. В контексті нашого дослідження, учні приймали активну участь в підготовці до «Олімпійського лелечення», розробці творчих завдань (девізу, емблеми, представленні команди тощо), пошуку необхідної інформації для відповідей на питання вікторини, тренувались для проходження комбінованих естафет. Вся означена діяльність дозволяла проявити кращі сторони особистості в активній діяльності.

В процесі підготовки до заходу нами було структуровано роботу в мікрогрупах, здійснювалось спостереження за черговістю та послідовністю презентації вмінь та навичок, заохочення ініціативи.

Такий підхід до організації роботи сприяв рівності учнів, формуванню відчуття причетності до досягнутого результату.

З метою закріплення отриманих знань, вмінь, навичок, моделей поведінки тощо використовувався метод рефлексії, під час якого велика увага приділялась самоаналізу та роботі над самовдосконаленням особистісних якостей.

При організації та проведенні дослідження ми припускали, що методичні прийоми та різноманітні виховні ситуації, які характерні для спортивно-

масової роботи, особливо змагальний компонент, створюють можливості для самовираження особистості та налагодження певної взаємодії. Важливого значення при цьому набуває ситуація співучасті за успіхи та поразки представників команди.

В процесі спортивно-масової роботи при проведенні заходів враховувались наступні положення:

1. Створювався позитивний емоційний настрій.
2. Здійснювалось стимулювання подолання різноманітних складнощів, підтримувалась взаємодія в команді, взаємодопомога.
3. Формувалась дисциплінованість, організаційні навички, здійснювалась колективна робота

Протягом дослідження рівень групової згуртованості (за Сішором) в групах змінився. В експериментальній групі показник збільшився на 8,7 балів та набув значення високого рівня. В групі порівняння показник згуртованості збільшився на 6,9 балів та набув «вище за середнє» рівень. Зазначимо, що при вихідному тестуванні показники обох груп були нижчі за середній рівень.

Паралельно з розрахунком рівня згуртованості, дослідження дозволило з'ясувати, як самі учні оцінюють колектив і своє самопочуття в ньому. Так, 72% опитаних зізналися, що почувають себе частиною колективу й хотіли б залишитися саме в ньому.

Всі ці змінні - індекс ізольованості, рівень групової згуртованості - прямо пов'язані із соціально-психологічним кліматом в учнівському колективі та відображають його характер. Отже, зі зростанням показників благополуччя міжособистісних відносин відповідно оптимізувався соціально-психологічний клімат досліджуваних груп.

З метою більш точної оцінки мікроклімату учнівських груп, ми провели дослідження за методикою В.М. Зав'ялова. Розрахунки показали, що наявний соціально-психологічний клімат групи порівняння оцінюється як «середньо-високий» по ступені сприятливості, а в експериментальній групі - як «високий».

Це пов'язане з тим, що кожний із методів формування міжособистісних відносин в учнівському колективі непрямым шляхом сприяв оптимізації соціально-психологічного клімату.

При опрацюванні отриманих результатів за допомогою методу нуль-гіпотези нами були отримані непараметричні критерії - 6,68 (ЕГ) та 5,78 (ГП) відповідно, що свідчить про те, що формування соціальних компетентностей учнів відбуватиметься більш ефективно при залученні дітей до спортивно-масової роботи з використанням елементів олімпійської освіти.

Таким чином, не тільки якісні, але й кількісні показники підтвердили позитивний характер змін, що відбулися в групах.

Висновки. Аналіз результатів проведеного дослідження дозволив підтвердити значення занять фізичною культурою й спортом у формуванні індивідуальних та групових характеристик учнів. Спортивно-масова робота,

що відрізняється високим рівнем міжособистісної взаємодії, при однаковому рівні педагогічного керування створює більш сприятливі умови для придбання необхідного психолого-педагогічного досвіду.

Учні, що мають різнобічний спортивно-масовий досвід (особливо при постійних заняттях в гуртках, секціях чи активній участі в житті осередку олімпійської освіти тощо) перевершують інших дітей за обсягом й інтенсивністю спілкування, показниками самовизначення в колективі.

Дослідно-експериментальна робота дозволила зробити висновок про те, що формуванню взаємин в учнівському колективі сприяє використання засобів спортивно-масової роботи з елементами олімпійської освіти. Формування міжособистісних відносин виявилось можливим при реалізації особистісного підходу, обліку особливостей міжособистісних відносин, цілеспрямованому формуванні міжособистісних відносин через організацію спортивно-масової роботи.

Література:

1. Беккер Н. В. Основы формирования социальной компетентности школьников. *Научно-педагогическое обозрение*. 2015. № 2 (8). С. 54-62.
2. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.
3. Гончарова-Горяньська М. В. Соціальна компетентність : поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. №7-8. С. 71-74.
4. Єрмолова В. М. Олімпійська освіта: теорія і практика. К.: НОК, 2011. 335 с.
5. Кучина Т.Д. Соціальна компетентність підлітка: шляхи формування і діагностика. URL: <https://en.calameo.com/books/004263914f7f5ab63db61>.
6. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью. *Теория и практика физической культуры*. 1997. №6. С.10-13.
7. Міжособистісні стосунки. URL: <http://referatss.com.ua/work/mizhosobistisni-stosunki/>
8. Пилоян Р.А., Суханов А.Д. Физическая культура как объект познания в аспекте психологической теории деятельности. *Теория и практика физической культуры*, 2005. №1. С. 40-45.
9. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету : педагогічні науки*. 2010. Вип. 50. С. 138-142.
10. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2001. Ч. 1. 272 с.

References:

1. Bekker, N. V. (2015) Osnovy formirovaniya sotsialnoy kompetentnosti shkolnikov. [Fundamentals of the formation of social competence of schoolchildren.]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie - Scientific and pedagogical review*, 2 (8), 54-62. [in Russia].
2. Hluzman, O. V. (2009) Bazovi kompetentnosti : sutnist ta znachennia v zhyttievomu uspiikhу osobystosti. [Basic competencies: the essence and significance in the life success of the individual]. *Pedahohika i psykhohohiia - Pedagogy and psychology*, 2, 51-61. [in Ukrainian].
3. Honcharova-Horianska, M. V. (2004) Sotsialna kompetentnist : poniattia, zmist, shliakhy formuvannia v doslidzhenniakh zarubizhnykh avtoriv [Social competence: concept, content, ways of formation in researches of foreign authors]. *Ridna shkola - Native school*, 7-8, 71-74. [in Ukrainian].

4. Iermolova, V. M. (2011) Olimpiiska osvita: teoriia i praktyka. [Olympic education: theory and practice]. Kiev: Olimpiyskaya literatura. [in Ukrainian].
11. Kuchyna T.D. Sotsialna kompetentnist pidlitka: shliakhy formuvannia i diahnostryka [Adolescent social competence: ways of formation and diagnosis]. *en.calameo.com*. Retrieved from <https://en.calameo.com/books/004263914f7f5ab63db61>.
5. Lubyisheva, L.I. (1997) Sovremennyiy tsennostnyiy potentsial fizicheskoy kulturyi i sporta i puti ego osvoeniya obschestvom i lichnostyu [The modern value potential of physical culture and sports and the ways of its development by society and the individual]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kulturyi - Theory and practice of physical culture*, 6, 10-13. [in Russia].
6. Mizhosobystisni stosunky [Interpersonal relationships]. *referatss.com.ua*. Retrieved from <http://referatss.com.ua/work/mizhosobystisni-stosunki/> [in Ukrainian].
7. Pyloian, R.A., Sukhanov, A.D. (2005) Fyzycheskaia kultura kak ob'ekt poznaniya v aspekte psikhologicheskoi teoryi deiatelnosti. [Physical culture as an object of knowledge in the aspect of psychological theory of activity]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kulturyi. - Theory and practice of physical culture*, 1, 40-45. [in Russia].
8. Smahina, T. M. (2010) Poniattia ta struktura sotsialnoi kompetentnosti uchniv yak naukova problema [The concept and structure of social competence of students as a scientific problem]. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu : pedahohichni nauky - Bulletin of Zhytomyr State University: pedagogical sciences*, 50, 138-142. [in Ukrainian].
9. Shyian, B. M. (2001) Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv [The concept and structure of social competence of students as a scientific problem]. Ternopil : Navch. knyha – Bohdan, 2001. [in Ukrainian].

УДК 159.922.76

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-512-522](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-512-522)

Ніколаєску Інна Олександрівна доктор педагогічних наук, доцент, т.в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бул. Шевченка, 81, м. Черкаси, 18000, тел.: (0472) 372-142, e-mail: nikolaesky@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-9928-9291>

Михальчук Олена Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бул. Шевченка, 81, м. Черкаси, 18000, тел.: (0472) 372-142, e-mail: mikhailchuklena@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6991-0588>

Нікітська Юлія Мирославівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бул. Шевченка, 81, м. Черкаси, 18000, тел.: (0472) 372-142, e-mail: nikitska.y@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-0482-8011>

ЗМІСТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. Узагальнено актуальність розроблення програм психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, обґрунтовано потребу у переосмисленні ставлення до процедури інтеграції означеної категорії дітей у освітнє середовище, що, в свою чергу, висуває нові вимоги до організації процесів навчання та виховання у закладах освіти. Висвітлено результати теоретичного аналізу сучасних досліджень порушеної проблематики та встановлено недостатньо розроблені її аспекти.

Потрактовано поняття психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами з позиції педагога, який виконує роль супроводжуючого індивідуальну освітню діяльність дитини. Ключовою метою реалізації зазначеного супроводу визначено створення соціально-педагогічних та психологічних умов, що сприяють успішному навчанню та розвитку кожної дитини в освітньому середовищі. Акцентовано увагу на значущості взаємодії всіх учасників освітньої діяльності (педагогів, психологів, батьків). Узагальнено завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що полягають у: корекції та профілактиці соціально-педагогічних та особистісних порушень у розвитку дитини; сприянні у вирішенні актуальних завдань розвитку та соціалізації; розвитку педагогічної компетентності батьків; створенні сприятливих соціально-педагогічних умов розвитку особистості; безпосередній психолого-педагогічній допомозі дитині з

особливими освітніми потребами та її батькам.

Визначено найбільш значущі функції психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами: реабілітаційно-розвивальна, програмно-прогностична, корекційно-пропедевтична, діагностико-аналітична та координаційно-інтеграційна. Запропоновано базові принципи побудови процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами: пріоритет інтересів дитини, системність, безперервність та опосередкованість, варіативність та рекомендаційний характер супроводу. Обґрунтовано послідовність основних етапів організації супроводу освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами, зміст кожного з яких спрямовано на реалізацію мети та завдань діяльності супроводжуючого педагога у доцільній формі.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, діти з особливими освітніми потребами, педагог, програма супроводу, завдання супроводу, форми супроводу.

Nikolaesku Inna Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Science, Associate professor at the Department of Preschool Education, Bogdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Shevchenko Blv., 81, Cherkasy, 18000, tel.: (0472) 372-142, e-mail: nikolaesky@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-9928-9291>

Mykhalchuk Olena Oleksandrivna PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate professor at the Department of Preschool Education, Bogdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Shevchenko Blv., 81, Cherkasy, 18000, tel.: (0472) 372-142, e-mail: mikhailchuklena@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6991-0588>

Nikitska Yuliia Myroslavivna PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Senior Lecturer at the Department of Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Shevchenko Blv., 81, Cherkasy, 18000, tel.: (0472) 372-142, e-mail: nikitska.y@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-0482-8011>

CONTENTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The urgency of developing programs of psychological and pedagogical support of children with special needs is generalized, the need to rethink the attitude to the procedure of integration of this category of children into the educational environment is substantiated, which, in turn, sets new requirements for teaching and education in educational institutions. The results of the theoretical analysis of modern researches of the raised problems are highlighted and its insufficiently developed aspects are established.

The concept of psychological and pedagogical support of children with special educational needs from the position of a teacher who performs the role of accompanying individual educational activities of the child is analyzed. The key goal of the implementation of this support is to create socio-pedagogical and psychological conditions that contribute to the successful learning and development of each child in the educational environment. Emphasis is placed on the importance of interaction of all participants in educational activities (teachers, psychologists, parents). The tasks of psychological and pedagogical support of children with special educational needs are generalized, which consist in: correction and prevention of socio-pedagogical and personal disorders in the child's development; assistance in solving urgent problems of development and socialization; development of pedagogical competence of parents; creation of favorable socio-pedagogical conditions for personality development; direct psychological and pedagogical assistance to a child with special educational needs and her parents.

The most significant functions of psychological and pedagogical support of children with special educational needs are determined: rehabilitation-developmental, program-prognostic, correctional-propaedeutic, diagnostic-analytical and coordination-integration. The basic principles of building the process of psychological and pedagogical support of children with special educational needs are proposed: the priority of the child's interests, systemic, continuity and indirectness, variability and recommendatory nature of support. The sequence of the main stages of the organization of support of educational activity of children with special educational needs is substantiated, the maintenance of each of which is directed on realization of the purpose and tasks of activity of the accompanying teacher in the expedient form.

Keywords: psychological and pedagogical support, children with special educational needs, teacher, support program, support tasks, forms of support.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи освіти, перш за все висуваються нові вимоги до умов становлення особистості кожної дитини відповідно до особливостей її психічного та фізичного розвитку, можливостей та здібностей. Науковці наголошують, що інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище потребує переосмислення суспільством ставлення до цієї категорії дітей, визнання їх рівних прав на здобуття освіти, розробку конкретних програм супроводу дітей з особливими освітніми потребами для оптимальної реалізації можливостей їх вікових категорій. Таким чином, включення дітей з особливими освітніми потребами у середовище дитячого колективу, вимагає значних змін в організації процесу навчання, актуалізує необхідність забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу цієї категорії дітей протягом всього періоду навчання в умовах закладу освіти. Таким чином, психолого-педагогічний супровід спрямований на забезпечення двох взаємоузгоджених процесів: супровід розвитку дитини та супровід процесу її навчання,

виховання, корекції наявних відхилень (включає корекційну роботу, спрямовану на усунення чи послаблення наявних порушень, та розвивальну роботу, спрямовану на розкриття потенційних можливостей дитини, досягнення нею оптимального рівня розвитку); комплексна технологія, особливий шлях підтримки дитини, допомоги їй у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей різних вікових категорій з варіативними патологіями розвитку розкриті в наукових доробках відносно нерівнозначно. Так, це питання вивчається з урахуванням особливостей розвитку дітей із затримкою психічного розвитку Т. Калініною, Т. Сак та ін.; із порушеннями зору – В. Кобильченко, Т. Костенко та ін.; із синдромом Дауна – Г. Міненко, Г. Соколовою та ін. Провідні теоретичні засади організації психологічного супроводу дітей з порушенням розвитку представлені в роботах О. Василькової, Є. Клопоти, В. Кобильченка, Т. Скрипник та ін. Але специфіка, сутність, етапи та функції реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами залишається недостатньо розробленою.

Мета статті полягає в ґрунтовному узагальненні та теоретичному аналізі сутності та функцій психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Поняття «супровід» визначається тлумачним словником як «слідувати поруч, разом із будь-ким як супутник чи провідник». Запропоноване трактування визначає позицію педагога спеціальної освіти як супроводжуючого індивідуальну освітню діяльність дитини з особливими освітніми потребами у межах освітньої програми у конкретні сфері. У психолого-педагогічній літературі це поняття характеризується, насамперед, як процес, що передбачає створення психологічних та педагогічних умов, сприятливих для розвитку дитини, а поняття «супровід дітей з особливими освітніми потребами» визначається як діяльність педагогів та спеціалістів (психологів та соціальних педагогів), спрямована на створення соціально-педагогічних та психологічних умов, що сприяють успішному навчанню та розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі [2].

Ґрунтуючись на вищевказаних трактуваннях, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами можна визначити як процес взаємодії учасників освітньої діяльності (педагога, психолога, батьків) спрямованого формування освітнього простору, сприятливого для освоєння освітньої програми дітьми. Суб'єктами психолого-педагогічного супроводу у цьому випадку виступатимуть усі зацікавлені в успішній діяльності дитини особи, але провідна роль – організатора процесу у межах закладу освіти, безумовно, покладена на педагога, котрий безпосередньо реалізує освітню програму. Відтак, технологія психолого-педагогічного супроводу є алгоритмом

діяльності педагога спеціальної освіти, реалізація якого створює дитині з особливими освітніми потребами умови для розвитку та прояву власних здібностей, а також сприяє її соціальній адаптації та реабілітації у дитячому колективі.

Наведені вище положення дозволяють визначити мету супроводу: створення комплексної системи психолого-педагогічних умов, що сприяють успішній адаптації, реабілітації та особистісному зростанню дитини з особливими освітніми потребами у дитячому освітньому колективі. За підсумками зазначеної мети можна визначити наступні завдання діяльності педагога спеціальної освіти у межах організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі опанування ними освітніх програм [3]:

- корекція та попередження виникнення проблем у розвитку дитини (соціально-педагогічні: соціальна дезадаптація, особистісні: невпевненість у собі, висока тривожність, неадекватна самооцінка, тощо);

- допомога (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку та соціалізації: порушення емоційно-вольової сфери, проблеми у побудові взаємин з однолітками, педагогами, батьками;

- розвиток педагогічної компетентності (педагогічної культури) батьків, з метою перетворення їх на повноцінних суб'єктів психолого-педагогічного супроводу;

- створення сприятливих соціально-педагогічних умов розвитку особистості, успішність освоєння дитиною освітньої програми;

- безпосередня психолого-педагогічна допомога дитині з особливими освітніми потребами та її батькам.

Поряд із зазначеними загальними метою та завданнями психолого-педагогічного супроводу, при розробці його програми для конкретної особистості варто визначати специфічні цілі та завдання, ґрунтуючись на психофізіологічних особливостях дитини, її можливостях, бажаннях, виховному потенціалі сім'ї. Програма психолого-педагогічного супроводу, що розробляється, повинна передбачати також реалізацію всіх його функцій. Як найбільш значущі у сфері супроводу дитини в спеціальній освіті варто виділити наступні функції [4, 5]:

- реабілітаційно-розвивальна, що передбачає організацію роботи з дитиною, спрямовану на її реабілітацію в дитячому середовищі шляхом розвитку у неї значущих якостей, наявність яких допоможе компенсувати особливі освітні потреби;

- програмно-прогностична, що покликана забезпечувати впорядкованість дій суб'єктів освітнього процесу в рамках навчання, виховання та розвитку дитини, шляхом створення програми супроводу на основі проектування та прогнозування результатів, які може досягти дитина у процесі освоєння освітньої програми;

- корекційно-пропедевтична, що забезпечує своєчасну допомогу дитині у подоланні недоліків розвитку шляхом своєчасного прогнозування виникнення пов'язаних з ними проблем та розробки системи заходів, спрямованих на попередження можливих труднощів;

- діагностико-аналітична, котра визначає доцільність та необхідність систематичної діяльності з вивчення, оцінки та аналізу досягнень дитини в рамках освоєння нею освітньої програми шляхом здійснення моніторингу процесу індивідуального розвитку особистості, виявлення причин змін та визначення перспектив її особистісного зростання;

- координаційно-інтеграційна, спрямована на здійснення та підвищення ефективності процесу координації дій осіб, які беруть участь у роботі з дитиною, шляхом об'єднання зусиль та можливостей спеціалістів та сім'ї у виробленні найбільш сприятливої для дитини траєкторії розвитку в умовах дитячого колективу.

Зазначені функції психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами зумовлюють необхідність побудови процесу, що розглядається, на основі наступних базових принципів [6]:

- пріоритет інтересів дитини, що визначає партнерську позицію педагога спеціальної освіти, який покликаний вирішувати проблему дитини та організовувати розвивальну роботу з нею з максимальною користю та у її інтересах;

- системність, що забезпечує єдність діагностики, цілепокладання, планування, аналізу, корекції та розвитку, передбачає системний підхід до організації роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, а також всебічна багаторівнева взаємодія фахівців різного профілю, узгодженість їх дій у вирішенні проблем дитини; участь в цьому процесі всіх зацікавлених осіб;

- безперервність та опосередкованість, реалізація принципу гарантує дитині та її батькам (законним представникам) безперервність та своєчасність допомоги на всіх етапах її діяльності з освоєння освітньої програми, а також передбачає опосередкований психолого-педагогічний вплив на дії суб'єкта супроводу, шляхом створення умов, що вимагають самостійного прийняття рішень у ситуаціях життєво-важливого вибору;

- варіативність, що обумовлює доцільність розробки інваріантної та варіативної складових програми психолого-педагогічного супроводу, що забезпечить можливість її гнучкої реалізації для отримання освіти дітьми, що мають різні недоліки у фізичному та (або) психічному розвитку;

- рекомендаційний характер надання допомоги дитині та сім'ї в рамках супроводу, що дозволяє забезпечити дотримання гарантованих законодавством прав батьків (законних представників) дітей з особливими освітніми потребами, а саме: обирати форми здобуття дітьми освіти, заклади освіти, що реалізують освітні програми; захищати законні права та інтереси дітей, включаючи обов'язкове узгодження з батьками (законними представниками) питань, пов'язаних з особливостями діяльності, пояснення їм потенційних

можливостей конкретної освітньої програми у вирішенні проблем реабілітації та розвитку їхньої дитини [7].

Впровадження вищезгаданих принципів у комплексі покликане забезпечити ефективну реалізацію етапів психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у системі освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем організації супроводу освітньої діяльності дітей можна виділити його основні етапи. Їх послідовність обумовлена загальною логікою процесу надання допомоги дитині у вирішенні виникаючих проблем та підходами до впорядкування процесів навчання, виховання та розвитку дітей у рамках освітньої діяльності. Зміст кожного етапу спрямовано на реалізацію мети та завдань діяльності педагога з організації супроводу дітей з особливими освітніми потребами у сфері спеціальної освіти. Варто зазначити, що психолого-педагогічний супровід повинен починатися з візиту сім'ї до закладу освіти, тобто важливо з самого початку надати їм допомогу у виборі програми, найбільш сприятливої для реабілітації та розвитку дитини з урахуванням особливостей її здоров'я та особистих уподобань [8].

У зв'язку з вищенаведеним, першим етапом має стати діагностичний, що передбачає своєчасне виявлення у дитини труднощів, проведення комплексного психолого-педагогічного обстеження та підготовку рекомендацій щодо вибору сфери діяльності та надання допомоги в умовах закладу освіти. На цьому етапі можуть використовуватись такі форми: тестування, анкетування, опитування; діагностичні бесіди з дітьми та батьками. Реалізувати їх можуть педагоги спеціальної освіти за допомогою психолога.

Другий етап супроводу – договірний, він необхідний для забезпечення суб'єктної позиції всіх зацікавлених осіб (насамперед дитини та батьків) у процесі проектування індивідуального освітнього маршруту (програми індивідуального розвитку) дитини та на етапах супроводу її освітньої діяльності. Також на цьому етапі формується мотиваційна база для активного включення дитини та батьків у взаємодію у межах освоєння освітньої програми.

Третім етапом супроводу є аналітичний: він передбачає визначення особливих освітніх потреб дитини в рамках обраної освітньої програми та реалізується шляхом проведення консультацій за участю батьків, спеціалістів та педагогів. На основі зібраної про особливості розвитку дитини інформації, з урахуванням виявлених у процесі аналізу її особливих освітніх потреб, а також беручи до уваги бажання дітей та батьків, педагог спеціальної освіти приступає до реалізації четвертого, прогностичного етапи супроводу. Цей етап передбачає: визначення особливостей організації освітнього процесу для дитини з особливими освітніми потребами; виділення цілей та завдань роботи щодо супроводу процесу освоєння нею освітньої програми; розробку цілей та завдань індивідуального та особистісного розвитку дитини засобами проведення психолого-педагогічного консиліуму та організації цілепокладання

за участю дитини, фахівців та батьків.

П'ятий етап – проектувальний, продовжує роботу, розпочату на попередніх етапах супроводу, та дозволяє конкретизувати виділені цілі та завдання через розробку індивідуалізованих проектів освітньої діяльності та розвиток особистості дитини. Продуктами спільної діяльності учасників процесу проектування (педагогів, батьків, дитини, спеціалістів) можуть стати: індивідуальний освітній маршрут (освітня програма); індивідуальна корекційно-розвивальна програма; програма надання консультативної та методичної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами.

Розроблені на попередньому етапі проекти реалізуються у межах шостого, організаційного етапу супроводу. Він передбачає безпосередню діяльність учасників освітнього процесу щодо створення умов, що сприяють реабілітації та розвитку дітей з особливими освітніми потребами у дитячому колективі. Цей етап передбачає здійснення наступних напрямів роботи: здійснення індивідуально орієнтованої психолого-педагогічної допомоги дитині; реалізація індивідуальних освітніх маршрутів та корекційно-розвивальних програм; надання консультативної та методичної допомоги батькам.

Наступний, сьомий етап супроводу – контроль-коригувальний, що здійснюється не тільки після завершення шостого етапу, але й у процесі його перебігу. Це зумовлено тим, що вивчення та аналіз результатів реалізації індивідуальних освітніх маршрутів та корекційно-розвивальних програм потребує своєчасного внесення коректив до системи роботи з дитиною з урахуванням її досягнень та змін, що відбуваються в її розвитку [9]. На цьому етапі доцільно використовувати такі форми: діагностичні методики для вивчення проміжних та підсумкових результатів; опитування батьків, розмови з дітьми, встановлення зворотного зв'язку і виділення найефективніших форм роботи; організацію проміжних консультацій та психолого-педагогічних консиліумів з метою розробки системи змін, які необхідно внести до розроблених для дитини програм з урахуванням досягнутих нею результатів та перспектив подальшого розвитку.

Позначені вище етапи визначають найбільш значущі моменти психолого-педагогічного супроводу, безумовно, вони можуть бути доповнені шляхом врахування особливостей дітей та специфіки окремих освітніх програм. Але, незалежно від кількості і змісту здійсненої роботи, важливо окрему увагу приділяти цілеспрямованій роботі щодо взаємодії педагога спеціальної освіти з фахівцями та батьками. На основі аналізу програм психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що розробляються закладами освіти, ми пропонуємо можливі форми здійснення такої взаємодії [10]:

1. Психологічна діагностика адаптаційного періоду: дослідження мотиваційної сфери: пізнавальна мотивація; дослідження емоційно-вольової сфери: самооцінка, емоційно-психологічний стан, тривожність, довільність діяльності та саморегуляції.

2. Проведення психолого-педагогічних консилиумів, навчальних семінарів, нарад з представниками адміністрації, педагогами та батьками.

3. Консультативна робота з педагогами, дітьми та батьками.

4. Профілактична робота (реалізація програм, спрямованих на вирішення проблем міжособистісної взаємодії).

5. Корекційно-розвивальна робота (індивідуальні та групові заняття з дітьми).

6. Консультації та бесіди з батьками щодо надання допомоги дітям в освоєнні освітньої програми.

7. Консультації батьків та дітей з психологом, логопедом, соціальним педагогом.

Висновки. Таким чином, ми розглянули найбільш значущі на наш погляд особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в межах спеціальної освіти. Варто зазначити, що педагог спеціальної освіти у власній супровідній діяльності та під час реалізації конкретної освітньої програми з одного боку має спиратися на базові підходи до супроводу дітей цієї категорії, з іншого – будувати її, враховуючи особливості супроводжуваних та специфіку цієї освітньої діяльності, до якої вони включаються. З урахуванням зазначеного положення слід зробити висновок, що програми супроводу, що розробляються педагогами спеціальної освіти, відрізнятимуться високим ступенем варіативності та індивідуалізованості, тому не можуть бути реалізовані в тому самому вигляді в різних дитячих колективах. Проте, існуючий у спеціальній освіті досвід супроводу дітей з особливими освітніми потребами повинен вивчатися та використовуватися педагогом для проектування змісту власної супроводжуючої діяльності.

Література:

1. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2018. 320 с.

2. Крутий К. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2015. Ч. 1. № 4. С. 185 – 198.

3. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні засади виховання, розвитку та сприяння соціально-побутовій адаптації дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ: ТОВ «Поліпром», 2016. С. 4 – 19.

4. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. № 3. С. 3 – 6.

5. Кобильченко В. В., Бойчук Ю. Д., Сіліна О. Г. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: навчально-методичний посібник. Харків: Харківська академія неперервної освіти. Видавництво «Точка», 2015. 292 с.

6. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / За заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2016. 368 с.

7. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.- метод. зб. / за ред.: В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ : Науковий світ, 2018. Вип. 8. С. 85 – 88.

8. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ : Науковий світ, 2015. 260 с.

9. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП Леся», 2018. 779 с.

10. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 26. С. 215 – 219.

References:

1. Hrechko, L. M. (2018) *Psychologichnyi suprovid ditei molodshoho shkilnoho viku z vadamy psykhofizychnoho rozvytku v umovakh intehrovanoho navchannia* [Psychological support of primary school children with mental and physical disabilities in the context of integrated learning] : dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.08. Kyiv. 320 [in Ukrainian].

2. Krutii, K. (2015) *Kontseptualni zasady psykhologo-pedahohichnoho suprovodu: pryntsyipy i tekhniki. Aktualni problemy psykhologo-pedahohichnoho ta sotsialnoho suprovodu dytyny na rannikh etapakh sotsializatsii* [Conceptual principles of psychological and pedagogical support: principles and techniques. Current issues of psychological, pedagogical and social support of the child in the early stages of socialization]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*. Sloviansk. 1. 4. 185 – 198 [in Ukrainian].

3. Khokhlina, O. P. (2016) *Psykhologo-pedahohichni zasady vykhovannia, rozvytku ta sprianniia sotsialno-pobutovii adaptatsii ditei shkilnoho viku z pomirnoiu ta tiazhkoiu rozumovoiu vidstalistiu. Psykhologo-pedahohichni zasady suprovid ditei shkilnoho viku z pomirnoiu ta tiazhkoiu rozumovoiu vidstalistiu* [Psychological and pedagogical principles of education, development and promotion of social and domestic adaptation of school-age children with moderate and severe mental retardation. Psychological and pedagogical support of school-age children with moderate and severe mental retardation] / za red. V. I. Bondaria, V. V. Zasenka. Kyiv: TOV «Poliprom». 4 – 19 [in Ukrainian].

4. Bekh, I. D. (2014) *Psykhologichnyi suprovid osobystisno zoriientovanoho vykhovannia* [Psychological support of personality-oriented education]. *Pochatkova shkola – Initial school*. 3. 3 – 6 [in Ukrainian].

5. Kobylchenko, V. V., Boichuk, Yu. D., Silina, O. H. (2015) *Dytyna z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: medychni ta psykhologo-pedahohichni aspekty rozvytku, navchannia i vykhovannia: navchalno-metodychnyi posibnyk* [A child with special educational needs: medical and psychological and pedagogical aspects of development, training and education: a textbook]. Kharkiv: Kharkivska akademiia neperervnoi osvity. Vydavnytstvo «Tochka». 292 [in Ukrainian].

6. *Dity i sotsium: Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku* [Children and society: Features of socialization of children of preschool and primary school age] : monohrafiia / Za zah. red. N. V. Havrysh. Luhansk : Alma-mater, 2016. 368 [in Ukrainian].

7. Zasenka, V. V. (2018) *Do problemy osobystisnoho pidkhodu u navchanni ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku. Dydaktychni ta sotsialno-psykhologichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli: nauk.- metod. zb.* [To the problem of personal approach in teaching children with mental and physical disabilities. Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school] / za red.: V. I. Bondaria, V. V. Zasenka. Kyiv : Naukovyi svit. 8. 85 – 88.

8. Kolupaieva, A. A. (2015) *Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia. (Serii «Inklyuzivna osvita»)* [Children with special needs and organization of their education. (Inclusive Education Series)]. Kyiv : Naukovyi svit. 260 [in Ukrainian].

9. Synov, V. M. (2018) Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii [Psychological and pedagogical problems of defectology and penitentiary]. Kyiv : «MP Lesia». 779 [in Ukrainian].

10. Sak, T. V. (2019) Dyferentsiiovanyi pidkhid do navchannia uchniv z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [Differentiated approach to teaching students with special educational needs]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Dragomanova – Scientific journal of NPU named after M.P. Dragomanova*. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. 26. 215 – 219 [in Ukrainian].

УДК 37.091.2.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-523-533](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-523-533)

Оксенюк Оксана Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, 33028, тел.: (097) 743-78-17, e-mail: oksana_oksenyuk@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2172-860X>

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПРИЗМА УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Анотація. Від професійного рівня педагога, у масштабному сприйнятті, залежить соціально-економічний і духовний розвиток суспільства в майбутньому, а від професійного рівня керівника закладу освіти – ефективність професійного розвитку педагога та функціонування закладу загалом. Водночас, професійний розвиток керівника закладу освіти буде визначатися його розвитком як педагога і як управлінця (оскільки однією з перших вимог до керівника закладу освіти є наявність профільної – педагогічної – освіти). Звідси, важливим чинником професійного розвитку педагога, керівника закладу освіти є система управління якістю освіти як самого педагога, так і закладу освіти, в якому він працює. Виявлено, що головною метою управління професійним розвитком є сприяння повній реалізації особистісного та професійного потенціалу педагога. Під час управління необхідно постійно стимулювати і підтримувати головне внутрішнє джерело розвитку системи – активність самого педагога, його самомотивацію. Для управління якістю освітнього процесу, професійним зростанням педагога необхідно створити певні організаційні умови, що включають підтримку функціонування й розвитку закладу освіти як цілісної системи. Керівник (адміністрація) закладу освіти здійснює проектування професійного розвитку педагога згідно схеми управлінського супроводу професійного розвитку. Установлено, що функції управлінської діяльності щодо професійного розвитку педагогів є функціями менеджменту, а саме – планування, організація, координація, стимулювання і контроль професійної діяльності. Зазначені функції управління реалізуються через такі управлінські дії (методи): організаційні, розпорядчі, дисциплінарні. Зміст управління розвитком професійної компетентності педагогів включає управління науково-дослідною й науково-експериментальною діяльністю педагогів; керування процесами технологізації освіти; управління процесом безперервної самоосвіти та підвищення кваліфікації педагогів. Основу реалізації цілісного процесу управління професійним зростанням педагога складають особистісний, системний, діяльнісний, творчий підходи, що забезпечують формування професійної компетентності педагога. Підтримка

мотивації керівників до професійного розвитку лежить у площині задоволення їх професійних та особистісних потреб. Звідси, організоване управління професійним розвитком педагогів призведе до розвитку самого закладу освіти як відкритої соціально-педагогічної системи.

Ключові слова: професійний розвиток, керівник закладу освіти, процес управління, професійна компетентність.

Oksenyuk Oksana Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor Department of Pedagogy, Educational Management and Social Work Rivne State University of the Humanities, Plastova St., 31, Rivne, 33028, tel.: (097) 743-78-17, e-mail: oksana_oxsenyuk@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2172-860X>

ORGANIZATIONAL PRISM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The socio-economic and spiritual development of society in the future depends on the professional level of the teacher, in large-scale perception, and the effectiveness of the professional development of the teacher and the functioning of the institution in general depends on the professional level of the head of the educational institution. At the same time, the professional development of the head of the educational institution will be determined by his development as a teacher and as a manager (since one of the first requirements for the head of the educational institution is the existence of specialized – pedagogical – education). Hence, an important factor in the professional development of the teacher, the head of the educational institution is the management system of educational quality of both the teacher and the educational institution in which he works. It was found that the main purpose of the professional development management is to promote the full realization of personal and professional potential of teachers. During the management it is necessary to constantly stimulate and support the main internal source of development of the system – the activity of the teacher, his self-motivation. To manage the quality of the educational process, the professional growth of the teacher it is necessary to create certain organizational conditions, including support for the functioning and development of the educational institution as a whole system. The head (administration) of the educational institution designs the professional development of the teacher according to the scheme of management support of professional development. It is established that the functions of management activities for the professional development of teachers are the functions of management, namely – planning, organization, coordination, promotion and control of professional activities. These management functions are implemented through the following management actions (methods): organizational, administrative, disciplinary. The content of management of development of teachers' professional competence includes management of research and scientific-experimental activity

of teachers; management of educational processes; management of the process of continuous self-education and professional development of teachers. The basis for the implementation of a holistic process of managing the professional growth of the teacher are personal, systematic, activity, creative approaches that ensure the formation of professional competence of the teacher. Support of the managers' motivation for professional development lies in the plane of meeting their professional and personal needs. Hence, organized management of professional development of teachers will lead to the development of the educational institution itself as an open socio-pedagogical system.

Keywords: professional development, head of educational institution, management process, professional competence.

Постановка проблеми. Тенденції розвитку суспільства накладають відбиток на систему освіти, напрями й основні завдання якої спрямовані на підвищення професіоналізму як вчителя, так і керівника закладу освіти. Від професійного рівня педагога, у масштабному сприйнятті, залежить соціально-економічний і духовний розвиток суспільства в майбутньому, а від професійного рівня керівника закладу освіти – ефективність професійного розвитку педагога та функціонування закладу загалом.

Професійний розвиток особистості є тривалим процесом, базованим на постійному прагненні до фахового й особистісного самовдосконалення через засвоєння нового досвіду, системи знань та вмінь разом зі зміною мотивації й інтересів людини у професійній діяльності. Професійний розвиток – це також комплекс систематичних заходів, що охоплюють фахові тренінги, професійні програми, післядипломне навчання, постійне професійне зростання. Така діяльність розвиває особисті навички та вміння, у процесі чого відбувається перебудова структури особистості, поступово формується її професійна компетентність.

Професійний розвиток керівника закладу освіти буде визначатися його розвитком як педагога і як управлінця (оскільки однією з перших вимог до керівника закладу освіти є наявність профільної – педагогічної – освіти). Звідси, важливим чинником професійного розвитку педагога, керівника закладу освіти є система управління якістю освіти як самого педагога, так і закладу освіти, в якому він працює.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади діяльності керівника організації і його професійного розвитку вивчали Д. Дзвінчук, Т. Зубченко, Л. Мартинець, Т. Недашківська, І. Сухар та ін. Проте, незважаючи на значну увагу вчених до проблеми формування професійної компетентності менеджерів освіти, недостатньо дослідженими залишаються питання їх професійного розвитку у контексті здійснюваної ними управлінської діяльності.

Мета статті – дослідити організаційні особливості здійснення управління професійним розвитком у закладі освіти (педагогів загалом і керівника закладу

освіти зокрема).

Виклад основного матеріалу. У загальному трактуванні психолого-педагогічних наук під розвитком розуміють поступальний процес набуття якісно нових характеристик, прогресивний рух від простого до складного. За Г. Костюком, розвиток виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, психічних тощо), але не зводиться лише до кількісних змін, оскільки останні зумовлюють виникнення нових якостей, що утворюються у процесі самого розвитку.

Професійну компетентність педагога не можна розглядати поза розвитком його особистості взагалі та професійним розвитком зокрема, адже педагог упродовж професійної діяльності постійно засвоює необхідні знання, набуває вмій та навичок в особистісному контексті. За І.Бехом, умовою й засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої, з однієї сторони, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, який зайнятий цим видом праці, а з іншої – індивідуальне, привнесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності [1].

Сучасному педагогу необхідно володіти навичками *управління знаннями*, тобто навичками отримання знань, їх створення, організації та практичного використання. Професійна, компетентна дія не може відбутися без компетентних знань. Тобто професійний розвиток як процес набуття професійної компетентності містить у своїй основі внутрішній управлінський акцент.

За Л. Мартинець, здійснюючи управління професійним розвитком педагога, державні та місцеві органи влади дотримуються наступних принципів координації дій [2]:

- *демократизму* – гуманне ставлення до всіх педагогів;
- *рівності* – педагоги рівні перед адміністрацією навчального закладу незалежно від соціального стану, статі тощо;
- *багатовекторності* – інтереси школи і педагога багатоаспектні, але керівник відповідає за колектив, за реалізацію його можливостей;
- *системного аналізу* – дослідження об'єкта як єдиного цілого і як частини більшої системи, в якій аналізований об'єкт перебуває з іншими системами в певних зв'язках;
- *безперервності андрагогізму* – освіта дорослих триває впродовж усього життя;
- *гнучкості* – наявність механізму зміни планових величин, тобто їхнє можливе корегування для адаптації у змінних умовах;
- *цілісності* – розгляд системи як цілісного явища;
- *адаптивності* – діалогічна взаємодія між керівником і педагогічним працівником, під час якої керівник дізнається про професійні потреби педагога та ефективніше використовує його професійний потенціал.

Процес управління є циклічним і безперервним, полягає у послідовному виконанні операцій «мета – дія – результат – нова мета». Головною метою

управління професійним розвитком є сприяння повній реалізації особистісного та професійного потенціалу педагога. Під час управління необхідно постійно стимулювати і підтримувати головне внутрішнє джерело розвитку системи – активність самого педагога, його самомотивацію [2, с.4].

В управлінні професійним розвитком не бажані не тільки спад, а й тривала стагнація саморозвитку педагога. Тому завдання управління професійним розвитком педагога полягає у блокуванні можливостей спаду, тривалих станів стагнації і забезпеченні умов стабільного професійного саморозвитку.

Для управління якістю освітнього процесу, професійним зростанням педагога необхідно створити певні організаційні умови, що включають підтримку функціонування й розвитку закладу освіти як цілісної системи [3, с.53].

Керівник (адміністрація) закладу освіти здійснює проектування професійного розвитку педагога згідно схеми управлінського супроводу професійного розвитку (Рис. 1).

Управління професійним розвитком педагогів характеризується узгодженістю дій усіх суб'єктів управління і самоуправління закладу освіти: директора, заступників директора (адміністрації), керівника методичного об'єднання (оскільки першочерговим маркером професійного зростання педагога є його навчально-методична робота, вдосконалення методик викладання навчального предмета), наставника – вчителя-методиста, психолога, колеґ-учителів.



Рис.1. Управлінський супровід професійного розвитку педагога

Звідси, ієрархічну структуру суб'єктів управління закладу складають керівники організаційних колеґіальних структур закладу:

- директор закладу освіти – педагогічна рада закладу;
- заступник директора з науково-методичної роботи закладу освіти – науково-методична рада закладу;
- завідувач науково-методичним об'єднанням закладу освіти – науково-методичне об'єднання закладу;

- *психолог закладу освіти* – соціально-психологічна служба закладу;
- *члени педагогічного колективу* – творчі групи закладу.

Кожний із суб'єктів управління має власні функції, які визначають завдання та зміст його управлінської діяльності щодо професійного розвитку вчителя. Здійснений аналіз наукових джерел дав змогу виокремити наступні функції управління:

- *професійно-освітня* – допомога в підвищенні рівня предметно-методичної підготовки педагога, вдосконалення вмій і навичок професійної діяльності;

- *діагностична* – діагностування й моніторинг професійно-значущих якостей та здібностей педагога, вивчення результатів його професійної діяльності;

- *оцінювально-прогностична* – діагностика наявного рівня професійної компетентності і прогнозування напрямів її розвитку;

- *аналітична* – аналіз нормативно-інструктивних документів щодо особливостей викладання навчальних предметів, аналіз шкільної документації, яка характеризує професійну діяльність учителя;

- *організаційно-координаційна* – забезпечення умов для професійного розвитку і передбачення впливу зовнішніх та внутрішніх чинників;

- *регулятивно-корекційна* – оцінка професійної діяльності педагога, внесення потрібних змін;

- *контролююча* – інформація про кількісні та якісні зміни у професійній компетентності вчителя, здійснення контролю за станом його професійного розвитку;

- *цілепокладання* – чіткість поставленої цілі дозволяє полегшити досягнення запланованих результатів;

- *методична* – застосування методик педагогічного аналізу, об'єктивної обробки інформації, колективної творчості;

- *проектувальна* – планування реалізації організаційних, економічних, технічних і етичних норм тощо;

- *мотиваційна* – провідна функція управління, оскільки досягнення головної мети залежить від узгодженої роботи колективу. Мотивація програмує та підтримує на певному рівні дієву активність індивіда, охоплюючи систему спонукальних чинників (потреби, мотиви, наміри тощо), які можуть пояснити поведінку людини;

- *стимулювальна* – активізація мотивів працівників (внутрішні спонуки) і створення стимулів (зовнішні спонуки) для підвищення ефективності праці [2, с.12];

- *адаптивна* – сприяння змінам особистісних якостей педагога через вплив нових вимог середовища, адже професійний розвиток вимагає цілеспрямованої роботи над поведінкою, характером, самооцінкою, самомотивацією тощо;

- *інформаційна* – забезпечення доступу працівників освіти до якісної інформації, аналізу кращого педагогічного й управлінського досвіду [4, с.62].

Відповідно, означені функції управлінської діяльності щодо професійного розвитку педагогів є функціями менеджменту, а саме – планування, організація, координація, стимулювання і контроль професійної діяльності.

Зазначені функції управління реалізуються через такі управлінські дії (методи):

-організаційні – забезпечують здійснення впливу на педагога через документи тривалої дії (плани, положення, рішення педагогічних та науково-методичних рад, інструкції, рекомендації);

-розпорядчі – забезпечують короткотерміновий вплив через накази та розпорядження директора навчального закладу чи інших членів адміністративно-управлінської ланки;

-дисциплінарні – здійснюють вплив на педагога у випадку його невиконання професійних обов'язків чи виконання неналежним чином (зауваження, догани) [2, с.13].

Зміст управління розвитком професійної компетентності педагогів включає управління науково-дослідною й науково-експериментальною діяльністю педагогів; керування процесами технологізації освіти; управління процесом безперервної самоосвіти та підвищення кваліфікації педагогів.

Колективними (груповими) формами реалізації системи управління розвитком професійної компетентності педагогів є методологічні семінари, науково-дослідні конференції, педагогічні експерименти за напрямками впровадження інноваційної освітньої моделі, публічний захист дослідницьких проєктів, розробка індивідуальних освітніх програм, стажування в різних освітніх установах, в освітніх організаціях громадського, державного чи приватного сектору [2,с.11].

Водночас індивідуальними формами здійснення управління розвитком професійної компетентності педагога є аналіз опрацювання сучасних наукових праць видатних педагогів; ознайомлення з методичними розробками, доповідями, лекціями досвідчених учителів; проведення відкритих уроків та позакласних заходів; застосування інноваційних технологій тощо [3, с.57].

Пріоритетними умовами ефективного професійного розвитку педагога визначено мотивацію до підвищення власного професійного рівня; використання різноманітних форм методичної роботи, різних стилів і технологій навчання; раціональне використання власних педагогічних здібностей; створення ситуації успіху; можливість кооперативної творчості (у спільноті як з учнями, так і з колегами).

Організаційними умовами ефективного управління професійним розвитком колективу закладу освіти прийнято вважати створення позитивного психологічного клімату в колективі; правильне делегування педагогами адміністрації закладу її повноважень; налагоджене наставництво; об'єктивне проведення атестацій, творчих звітів; залучення педагогів до науково-експериментальної роботи; апробація підручників, посібників та стимулювання до публікацій у фахових виданнях, методичних серіях і т.п. [5, с.35].

Основу реалізації цілісного процесу управління професійним зростанням педагога складають особистісний, системний, діяльнісний, творчий підходи, що забезпечують формування професійної компетентності педагога [3, с.54].

Особистісний підхід націлений на особистість і передбачає творчий, дослідницький характер педагогічної діяльності, стійку мотивацію до пошуку інновацій в організації освітнього процесу. Цей підхід базовано на гуманізації навчання, яка розкривається через співпрацю, заохочення, повагу до гідності та прав особи, відкритість, педагогічний оптимізм, психологічну безпеку, розвинену культуру спілкування тощо. Основою гуманістичної педагогіки є особистість і проблеми особистісного зростання, самовдосконалення.

Системний підхід до розвитку професійної діяльності як об'єкта управління будується на констатації, прогнозуванні та моделюванні закономірностей, тенденцій, умов і перспектив соціально-економічного розвитку суспільства, освіти, учнів та педагогів, що дає змогу визначити якісну структуру професійної діяльності педагога, а значить – і його професійної компетентності.

Діяльнісний підхід передбачає розвиток здатності педагога активізувати дослідницьку функцію власної діяльності з метою критичного аналізу, осмислення й оцінювання ефективності цієї діяльності. Оскільки на сучасному етапі освітніх реформ визначальним є розвиток у людини потреби і можливості вийти за межі досліджуваного, здатності до реалізації творчого потенціалу, спрямованості на самоосвіту, то виникає необхідність у формуванні вмінь аналізувати рівень свого особистісного та професійного зростання.

Творчий підхід програмує обов'язковість виявлення, формування і розвиток в педагога творчої індивідуальності, інноваційної свідомості, авторської технології професійної діяльності [3, с.55].

У свою чергу, слухною вважаємо позицію Л. Мартинюк, за якою в управлінні закладом освіти слід застосовувати інтуїтивний (на основі суб'єктивних відчуттів керівника), емпіричний (на основі суб'єктивного досвіду керівника) та науковий (на основі об'єктивних, підтверджених наукою даних) підходи [6, с.26-27]. Саме науковий підхід є визначальним у формуванні моделі управління розвитком закладу освіти, розвитком якості освіти; відповідно, управління якістю освіти – комплексний, координований процес впливу на освіту загалом і на її основні елементи з метою досягнення найбільшої відповідності параметрам її функціонування та розвитку; її результатів, відповідним потребам, нормам і стандартам [3, с.53].

Більшість дослідників основним видом діяльності керівника закладу освіти визначають управлінську, що обумовлює необхідність продуктивного знання теорії і практики управління; володіння психолого-педагогічними знаннями і вміннями (через соціальний контекст взаємодії); фінансово-економічними та правничо-юридичними знаннями. На основі комплексу цих знань формуються *управлінські вміння*, які поділяють на діагностично-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольні-корегуючі (В. Бондар,

В. Маслов) [7, с.92-93]:

- діагностико-прогностичні вміння – це вміння збирати, аналізувати, систематизувати інформацію, визначати проблеми і розробляти завдання та плани дій з їх вирішення;

- організаційно-регулятивні вміння націлені на впровадження різних планів, програм, управлінських рішень, створення матеріально-технічних умов, координацію зусиль всіх учасників навчально-виховного процесу;

- контрольно-корегуючі вміння – це вміння визначати стандарти, критерії і методи оцінювання діяльності закладу й підлеглих, виявляти недоліки та їх усувати, давати рекомендації щодо покращення роботи.

Тобто ці вміння у конкретній робочій ситуації, що вимагає управлінського рішення, стають методами реалізації управлінських функцій керівника.

Розвиток управлінської компетентності – це одна з головних умов здійснення продуктивної діяльності керівника закладу освіти. А цілеспрямований розвиток управлінської компетентності відбувається під час професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації та під час самоосвіти. Підтримка мотивації керівників до професійного розвитку лежить у площині задоволення їх професійних та особистісних потреб. Впливовими мотиваторами професійного розвитку для керівників закладів освіти є бесіди з адміністрацією управлінь відділів освіти різної локації, пояснення та рекомендації; обговорення звітних матеріалів поточних і попередніх перевірок інспекціями різних рівнів; обмін досвідом зі старшими колегами-управлінцями. Застосування комплексу засобів заохочень підкріплює мотиваційний ресурс професійного розвитку.

Звідси, організоване управління професійним розвитком педагогів призведе до розвитку самого закладу освіти як відкритої соціально-педагогічної системи.

Дослідження розвитку закладу освіти констатують, що під розвитком закладу освіти потрібно розуміти закономірну, керовану, позитивну зміну закладу, що сприяє досягненню якісно нових результатів освіти [2, с. 95]. Якщо управління закладом освіти є координованою взаємодією керівника з учасниками освітнього процесу задля досягнення оптимального рівня функціонування закладу і проектування реалізації якісно вищого рівня, то управління розвитком закладу освіти спрямоване на переведення закладу в режим постійного розвитку задля досягнення якісно нових освітніх результатів.

Відповідно, управління закладом освіти покликане забезпечити використання існуючого освітнього потенціалу, а управління розвитком закладу освіти покликане наростити потенціал закладу через практику освітніх нововведень. Звідси, об'єктом управління розвитком закладу освіти є інноваційні освітні та суміжні до них процеси.

Висновки. Таким чином, результативне управління професійним розвитком педагогів залежить від забезпечення умов їх професійного

саморозвитку через узгоджені дії всіх суб'єктів управління; упровадження в управлінський процес особистісного, системного, діяльнісного, творчого та інших підходів; застосування різнотипних форм методичної роботи, що відповідають різним стилям і технологіям навчання та дають змогу педагогу комбінувати, змінювати та, в підсумку, вдосконалювати професійні здібності. Підтримка мотивації керівників закладів освіти до професійного розвитку лежить у площині задоволення їх професійних та особистісних потреб. Управління професійним розвитком педагогів є складовою цілісної системи управління розвитком закладу освіти, адже професійний розвиток педагога – це запорука розвитку освітнього потенціалу закладу, в якому підтримують і мотивують професійне зростання того ж педагога.

Література:

1. Бех І. Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах. Педагогіка толерантності. 2001. №3-4. С. 157.
2. Мартинець Л. А. Управління професійним розвитком учителів: навч.-метод. посіб. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2016. 87 с.
3. Завалевський Ю. Управління процесом професійного зростання вчителя. Рідна школа. 2012. № 4-5. С. 52-58.
4. Пахамова М. В. Удосконалення механізмів державного управління професійним розвитком педагогічних працівників у системі неперервної освіти: дис. .. канд. пед. наук: 25.00.02. Київ, 2018. 244 с.
5. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Директор школи. Україна. 2005. №3-4. С. 21 -27.
6. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: навч. посібн. Вінниця, 2018. 196 с.
7. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: кол. моногр. / за ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. 248 с.

References:

1. Bekh I. D., (2001). Stanovlennia profesionalizmu v suchasnykh sotsialnykh umovakh. [Beh I.D. Formation of Professionalism in Modern Social Conditions]. *Pedahohika tolerantnosti. – Pedagogy of Tolerance*. №3-4. P. 157 [in Ukrainian].
2. Martynets L., (2016). A.Upravlinnia profesiinym rozvytkom uchytelev: navch.-metod. posib. [Martynets L.A. Management of Professional Development of Teachers: educational and methodical manual]. Vinnytsia: DonNU imeni Vasylia Stusa. – Vinnytsia: DonNU named after Vasyl Stus, 87 p.
3. Zavalevskiy Yu., (2012). Upravlinnia protsesom profesiinoho zrostannia vchytelia. [Zavalevsky Y. Management of the Process of Professional Growth of Teachers]. – *Ridna shkola. Native School*. № 4-5. P. 52-58 [in Ukrainian].
4. Pakhamova M. V., (2018). Udoshkonalennia mekhanizmv derzhavnoho upravlinnia profesiinym rozvytkom pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi neperervnoi osvity: dys. .. kand. ped. nauk: 25.00.02. [Pakhamova M.V. Improving the Mechanisms of Public Administration of Professional Development of Teachers in the System of Continuing Education: dis. .. cand. ped. science: 25.00.02]. Kyiv, 244 p. [in Ukrainian].
5. Ovcharuk O. V., (2005). Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity. [Ovcharuk O.V. Competences as a Key to Updating the Content of Education]. *Dyректор shkoly. Ukraina – School Director. Ukraine*. №3-4. P. 21-27 [in Ukrainian].

6. Martynets L. A., (2018). Upravlinska diialnist kerivnyka navchalnoho zakladu: navch. posibn. [Martynets L.A. Management Activities of the Head of the Educational Institution: educational manual]. Vinnytsia, 196 p. [in Ukrainian].

7. Osvita doroslykh u perspektyvi zmin: innovatsii, tekhnolohii, prohnozy: kol. monohr. / za red. A. Vasyliuk, A. Stohovskoho. [Adult Education in the Perspective of Change: Innovations, Technologies, Forecasts: col. monograph / for ed. A. Vasilyuk, A. Stogovsky]. Nizhyn: Publisher PE M.M. Lysenko, 2017. 248 p. [in Ukrainian].

УДК 37.015.31«19/20»:613.42(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-534-541](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-534-541)

Онипченко Оксана Ігорівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 61000, м. Харків, пров. Руставели, 7, тел.: (057) 732 8733, e-mail: onip4enko.o@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-5682-7897>

Печериця Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 61000, м. Харків, пров. Руставели, 7, тел.: (057) 732 8733, e-mail: natalapecerica8@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-9219-2294>

Гладун Тетяна Олександрівна кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 61000, м. Харків, пров. Руставели, 7, тел.: (057) 732 8733, e-mail: tatanagladun4@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-5652-9523>

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ГЕРОНТОЛОГІЧНОЮ ГРУПОЮ

Анотація. У статті показана важливість практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з геронтологічною групою. Охарактеризовано необхідні знання та уміння якими повинні володіти майбутні фахівці соціальної сфери для успішно професійного становлення у роботі з людьми похилого віку. Розкрито особливості організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що сприятимуть ціннісному усвідомленню досвіду людей похилого віку, культури та традицій минулого, паритетного ставлення до представників третього віку тощо. Окреслено форми роботи зі здобувачами вищої освіти як під час вивчення освітніх компонентів, позааудиторній роботі так і у процесі проходження практики. Висвітлено досвід практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах проходження професійно-педагогічної практики у роботі з людьми похилого віку, яка спрямована на різноманітну соціально-педагогічну діяльність з даною категорії населення.

Актуальність проблеми обумовлена тим, що соціально-педагогічна діяльність з людьми похилого віку вважається однією з найважчих, оскільки соціальні працівники повинні мати відповідні компетенції щодо всіх аспектів життєдіяльності людей похилого віку, усвідомлювати величезну кількість

психологічних, психопатологічних, соматичних, морально-етичних проблем, які виникають у людей цього вікового періоду. Робота з цією віковою категорією потребує від фахівців соціальної сфери прояву професійно-особистісних якостей та ціннісного ставлення до геронтологічної групи, формування яких починається у процесі навчання у закладі вищої освіти, як під час вивчення освітніх компонентів, позааудиторної роботи так і у процесі проходження різноманітних видів практики здобувачами вищої освіти.

Ключові слова: люди похилого віку, геронтологічна група, здобувачі вищої освіти, соціально-педагогічний підхід, професійно-педагогічна практика.

Onypchenko Oksana Ihorivna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Social Work of the Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, 61000, Kharkiv, Str. Rustaveli, 7, tel.: (057) 732 8733, e-mail: onip4enko.o@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-5682-7897>

Pecherytsia Nataliia Mikhailivna, PhD in Pedagogy, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, 61000, Kharkiv, Str. Rustaveli, 7, tel.: (057) 732 8733, e-mail: natalapecerica8@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-9219-2294>

Hladun Tetiana Alexandrovna, PhD in Pedagogy, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, 61001, Kharkiv. Str. Rustaveli, 7, tel.: тел.: (057) 732 8733, e-mail: tatanagladun4@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-5652-9523>

EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS TO WORK WITH A GERONTOLOGICAL GROUP

Abstract. The article shows the importance of practical training of future specialists in the social sphere to work with the gerontological group. The necessary knowledge and skills that future specialists in the social sphere must possess for successful professional development in working with the elderly are described. The peculiarities of the organization of the educational process in the institution of higher education are revealed, which will promote the value awareness of the experience of the elderly, culture and traditions of the past, parity with the representatives of the third age, etc. Forms of work with applicants for higher education are outlined both during the study of educational components, extracurricular activities and in the process of internship. The experience of practical training of future specialists in the social sphere in terms of professional and pedagogical practice in working with the elderly, which is aimed at a variety of socio-pedagogical activities with this category of the population.

The urgency of the problem is due to the fact that socio-pedagogical activities

with the elderly are considered one of the most difficult, as social workers must have appropriate competencies in all aspects of life of the elderly, aware of the huge number of psychological, psychopathological, somatic, moral and ethical problems in people of this age. Working with this age group requires social professionals to show professional and personal qualities and values to the gerontological group, the formation of which begins in the process of learning in higher education, both in the study of educational components, extracurricular activities and in the process of various practices applicants for higher education.

Keywords: elderly people, gerontological group, applicants for higher education, socio-pedagogical approach, professional and pedagogical practice.

Постановка проблеми. Тенденція старіння населення глибоко торкнулася багатьох країн світу. Частка людей похилого віку в Україні є надзвичайно високою, що дає підстави нашій країні залишатися протягом багатьох років однією із «найстаріших» країн світу. Згідно даних Міністерства соціальної політики України на 2018 рік, наша держава входить до 30 найстаріших країн світу за часткою осіб віком 60 років і старше, а за національним демографічним прогнозом до 2025 року частка осіб віком понад 60 років становитиме 25,0% загальної кількості населення, віком 65 років і старше – 18,4%, у 2030 році – понад 26% і понад 20%, відповідно [2]. З огляду на це, значної актуальності набуває потреба підготовки висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, які мають ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку та володіють різними технологіями соціально-педагогічної роботи з людьми похилого віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різноманітні аспекти підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з геронтологічною групою досліджували: В. Васильєва, О. Веремеєнко, Т. Голубенко, І. Зайнишев, І. Зверєва, А. Капська, Т. Коленіченко, І. Козубовський, Г. Лактіонова, Ю. Лисенко, І. Мигович, Л. Міщик, Н. Павлишина, Н. Печериця, Т. Семигіна, С. Стрельбицька, І. Трубник, Е. Холостова та інші.

Мета статті – розкрити теоретичний та практичний досвід підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з людьми похилого віку в процесі вивчення освітніх компонентів та проходження практики в Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічна діяльність з людьми похилого віку вважається однією з найважчих, оскільки соціальні працівники повинні мати відповідні компетенції щодо всіх аспектів життя людей похилого віку, усвідомлювати величезну кількість психологічних, психопатологічних, соматичних, морально-етичних проблем, які виникають у людей цього вікового періоду. Робота з цією віковою категорією потребує від фахівців соціальної сфери прояву професійно-особистісних якостей та ціннісного ставлення до геронтологічної групи, формування яких починається у процесі навчання у закладі вищої освіти, як під час вивчення освітніх компонентів, позааудиторної

роботи так і у процесі проходження різноманітних видів практики здобувачами вищої освіти.

Для успішної підготовки фахівців соціальної сфери в освітній процес необхідно включати освітні компоненти, які будуть охоплювати психові-вікові та психо-соціальні особливості геронтологічної групи (наприклад, освітній компонент «Загальна, вікова та соціальна психологія» тощо), технології роботи з людьми похилого віку («Технології соціальної роботи», «Інформаційно-комунікаційні технології та інноваційні методики у роботі фахівців соціальної сфери», «Андрагогіка та технології освіти дорослих», «Моделі і технології соціальної роботи в країнах світу», «Теорія і практика соціального забезпечення в Україні та за кордоном», «Моделі освітніх систем для дорослих» тощо), а також вибірккові освітні компоненти («Моделі освітніх систем для дорослих» тощо), що сприятимуть формуванню й розвитку професійно значущих якостей та професійної свідомості в здобувачів вищої освіти та толерантного ставлення до представників похилого віку.

Оптимальна організація освітнього процесу в закладі вищої освіти сприятиме ціннісному усвідомленню досвіду представників третього віку, культури та традицій минулого, паритетного ставлення до людей похилого віку, недопущенню ейджизму в подальшій професійній діяльності студентів, а отже, сприятиме формуванню професійно-особистісних якостей та компетентності фахівців соціальної сфери.

У процесі організації освітнього процесу важливо приділяти значну увагу не лише реальним формам роботи зі здобувачами вищої освіти щодо формування ціннісного сприйняття людей третього віку (лекції, тренінги, дискусії, акції тощо), але проводити відповідну роботу щодо популяризації ціннісного ставлення до людей похилого віку у віртуальному просторі, оскільки здобувачі освіти в силу своїх психо-вікових особливостей, а також у зв'язку з локдаунами та роботі on-line, значну частину вільного часу проводять в Інтернет просторі. Це необхідно враховувати та трансформувати форми роботи відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства. Найбільш ефективними формами роботи зі здобувачами вищої освіти у Інтернет середовищі можуть бути челенджі, онлайн-батли, онлайн-фото-виставки, смартмоби, презентація відеороликів у соціальних мережах та ін., що використовують у процесі соціально-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що саме соціально-педагогічний підхід сприятиме гармонізації міжпоколінних відносин, стимулюватиме молодь до свідомого вибору соціально позитивної лінії поведінки, розвитку власної соціальності та суб'єктності не за рахунок людей похилого віку. Він сприяє створенню в соціальному середовищі, тобто закладі вищої освіти, таких умов, які б слугували зміні негативного стереотипу в дітей та молоді щодо людей похилого віку, ціннісному ставленню до цієї вікової групи, зміцнювали та гармонізували міжпоколінні зв'язки, розвивали паритетне ставлення до людей цього віку як складника соціальності молодого покоління, як в реальному так і

у віртуальному середовищі [6, С. 55-56.]

Однак окрім теоретичної бази значну увагу необхідно приділяти практичним умінням та навичкам майбутніх фахівців соціальної сфери. Удосконалення практичної діяльності здійснюється під час проходження здобувачами вищої освіти професійно-педагогічної практики, яка дозволяє закріпити теоретичні знання та розвинути соціально-педагогічну та соціально-психологічну готовність до виконання професійних обов'язків, навчитися активізувати соціальний потенціал різних інститутів соціалізації особистості, сформувати професійну компетентність, інтерес до науково-дослідної роботи в галузі соціально-педагогічних наук, оволодіти досвідом творчої діяльності тощо.

У Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» майбутні фахівці соціальної сфери набувають навички практичної роботи в різних установах міста Харкова: заклади дошкільної освіти; заклади загальної середньої освіти I-III ступенів; спеціалізовані заклади соціального обслуговування: «Харківська загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів № 9» (де навчаються діти з серцево-судинними захворюваннями); «Харківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для дітей з ослабленим зором № 12»; КЗ «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс імені В. Г. Короленка» Харківської обласної ради для дітей, які не бачать; КЗ «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс № 8» Харківської обласної ради для дітей з наслідками поліомієліту й церебральними паралічами; «Центр реабілітації дітей-інвалідів та інвалідів дитинства «Промінь»» (для дітей з розумовими порушеннями), Харківський міський центр соціальних служб «Довіра»; Центр соціально-психологічної реабілітації; територіальні центри соціального обслуговування (надання соціальних послуг) районів міста Харкова та інших базах практики.

Особливої уваги в ході розкриття теми нашого дослідження заслуговує досвід проходження здобувачами академії професійно-педагогічної практики з людьми похилого віку, який вони отримують на базі територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) Немишлянського району міста Харкова.

Територіальний центр надання соціальних послуг Немишлянського району міста Харкова є бюджетною установою комунальної форми власності, яка надає соціальні послуги громадянам (людям похилого віку; особам з інвалідністю; внутрішньо переміщеним особам), які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги, за місцем проживання в умовах тимчасового або денного перебування. Відповідно до державних стандартів територіальний центр надає такі соціальні послуги на постійній основі: догляд вдома, паліативний догляд вдома; соціальна адаптація, денний догляд; соціально-економічні; а також: консультування, представництво інтересів, соціальна профілактика, посередництво (медіація), кризове та екстрене втручання, інші разові соціальні послуги безоплатно і на

платній основі [5].

Роль проходження практики саме в Територіальних центрах надання соціальних послуг та інших установах де відбувається безпосередня взаємодія здобувачів вищої освіти та людей третього віку є надзвичайно цінною, оскільки студенти-практиканти мають можливість удосконалити практичні навички, одержані під час вивчення освітніх компонентів загального та професійного циклу, сприяти формуванню готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності, зокрема з людьми похилого віку.

Підтримуємо думку науковців Т. Голубенко та О. Карпенко стосовно того, що практика може виконувати такі функції у процесі освіти здобувачів вищої освіти, як: «навчальну (актуалізація, розширення теоретичних знань, їх творче застосування у розв'язанні конкретних завдань, формування професійних умінь та навичок); розвиваючу (розвиток пізнавальної активності майбутніх соціальних працівників, професійного мислення); виховну (формування наукового світогляду, гуманістичної особистості, стійкого інтересу та поваги до своєї професії, культури спілкування, професійної тактовності)» [3].

До основних завдань, що стосуються професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку Т. Голубенко відносить: забезпечення спеціальної підготовки через отримання знань про зміст та особливості роботи з людьми похилого віку; формування умінь у майбутніх соціальних працівників відстоювати інтереси людей похилого віку; формування професійно-значущих якостей; розвиток дослідницьких умінь, спрямованих на пошук нових підходів у подоланні існуючих соціальних проблем та запобіганню нових у роботі з людьми похилого віку; включення студентів у різні види діяльності (навчальну, волонтерську, дослідну тощо) [1].

Для успішного професійного становлення майбутні фахівці соціальної сфери у роботі з людьми похилого віку, повинні володіти такими знаннями, як: психо-вікові, індивідуальні особливості представників третього віку; соціальні фактори, що впливають на розвиток особистості у похилому віці; основні завдання, зміст, форми та методами роботи з людьми похилого віку; своєрідність соціальних, психологічних, медичних проблем людей похилого та старечого віку; специфіку соціальної адаптації до пенсійного періоду життя; основи догляду за немічною людиною тощо. Також фахівець соціальної сфери повинен уміти: аналізувати та оцінювати рівень потреб старої людини у соціальній допомозі; обирати доцільні форми, методи та засоби роботи з людьми похилого віку; планувати та організовувати роботу з людьми третього віку тощо [6, С.168-169].

Для реалізації означених завдань здобувачі вищої освіти під час проходження професійно-педагогічної практики проводять профілактичні заходи різноманітного спрямування з людьми похилого віку, а також організовують дозвіллеву діяльність людей третього віку. В Територіальних центрах надання соціальних послуг літніх людей використовують цілий комплекс культурно-дозвілевої діяльності. При територіальних відділеннях у

місті Харкові активно функціонує діяльність Університетів третього віку та різноманітних клубів за інтересами. Залучаючи до організації дозвілля здобувачів вищої освіти у ході професійно-педагогічної практики, отримуємо практичний досвід, що відображається на професійних вміннях та якостях майбутніх фахівців соціальної сфери у роботі з означеною категорією. Практиканти організують та проводять дискусії, квести, командні ігри, змагання, свята, спільні майстер-класи, пікніки на природі, проводять освітні курси різноманітного спрямування та інші культурно-дозвіллі заходи, що є одним із способів вирішення проблем організації дозвілля людей третього віку та удосконалюючи практичних навичок соціально-педагогічної роботи майбутніх фахівців соціальної сфери, налагодженню ціннісного ставлення двох полярних соціальних груп населення.

Висновки. Отже, на сьогодні особливо актуальним та важливим питанням є підготовка висококваліфікованих фахівців соціальної сфери для роботи з людьми похилого віку, які могли б компетентно та правильно вирішити різноманітні соціальні проблеми геронтологічної групи населення. Необхідно здійснювати відповідну теоретичну та практичну організацію освітнього процесу в закладі вищої освіти для того, щоб майбутні фахівці соціальної сфери були максимально компетентними з питань соціально-педагогічної діяльності з людьми похилого віку. Для цього важливо приділяти значну увагу не лише реальним формам роботи, але й використовувати у підготовці здобувачів вищої освіти й форми роботи в Інтернет просторі, а також обов'язково формувати навички практичної діяльності з представниками похилого віку в ході проходження професійно-педагогічної практики.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні та імплементації закордонного досвіду професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з геронтологічною групою.

Література:

1. Голубенко Т. О. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 6. С. 39-47. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_6\(2\)_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_6(2)_9).
2. Демографічні тенденції в Україні потребують комплексного підходу на державному рівні [Електронний ресурс] // Верховна Рада України : [офіційний урядовий веб портал]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/news/demografichni-tendenciyi-v-ukrayini-potrebuyut-kompleksnogo-pidhodu-na-derzhavnomu-rivni>.
3. Карпенко О.Г.; Голубенко, Т. О. Практична підготовка майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7264/Karpenko%20and%20other.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
4. Лисенко Ю.О. Соціалізація людей похилого віку в культурі інформаційного суспільства. Трансформація соціальної педагогіки та соціальної роботи в культурі інформаційного суспільства : колективна монографія (до 90-річчя ХДАК) / за наук. ред проф. А. О. Рижанової. Харків. : ХДАК, 2019. 208 с. С. 172-195.
5. Онипченко О.І., Ібрагім Ю.С. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 11.

Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць. Вип. 17. Ч.3. Київ – Івано-Франківськ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 164-171

6. Печериця Н. М. Соціально-педагогічна корекція ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук (доктора філософії) зі спеціальності 13.00.05 – соціальна педагогіка; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Харків, 2020. 267 с..

7. Територіальний центр Немишлянського району м. Харкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://surl.li/aukue>.

References:

1. Golubenko, T. O. (2016) Aktual'ni pitannya profesijnoi pidgotovki majbutnih social'nih pracivnikiv do patronazhnoї roboti z lyud'mi pohilogo viku. [Topical issues of professional training of future social workers for patronage work with the elderly] ScienceRise. Pedagogical Education. № 6. S. 39-47. Rezhim dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_6\(2\)__9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_6(2)__9). [in Ukrainian].

2. Demografichni tendencii v Ukraїni potrebuyut' kompleksnogo pidhodu na derzhavnomu rivni [Demographic trends in Ukraine require an integrated approach at the state level] [Elektronnij resurs] // Verhovna Rada Ukraїni : [oficijnij uryadovij veb portal]. – Rezhim dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/news/demografichni-tendenciyi-v-ukrayini-potrebuyut-kompleksnogo-pidhodu-na-derzhavnomu-rivni>. [in Ukrainian].

3. Karpenko, O.G. and Golubenko, T.O. Praktichna pidgotovka majbutnih social'nih pracivnikiv do patronazhnoї roboti z lyud'mi pohilogo viku [Practical training of future social workers for patronage work with the elderly] [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7264/Karpenko%20and%20other.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].

4. Lysenko, Yu.O. (2019) Socialization of people who have been abducted in the culture of information support. Transformation of social pedagogy and social robotics in the culture of information support [Socialization of the elderly in the culture of the information society. Transformation of social pedagogy and social work in the culture of the information society]: a collective monograph (up to the 90th year of the HDAK) / for sciences. edited by prof. A.O. Rizhanova. Kharkiv. : HDAK, 208 p. S. 172-195. [in Ukrainian].

5. Onipchenko, O.I. and Ibrahim, Yu.S. (2013) Practical training of maybut social pedagogues to robots with people of a kidnapped age [Practical training of future social educators to work with the elderly]. Scientific hour-writing of NPU imene M. P. Dragomanov. Series 11. Social robot. Social pedagogy: collection of scientific works. Vip. 17.Part 3. Kiev - Ivano-Frankivsk: View of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, pp. 164-171 [in Ukrainian].

6. Pechericya, N. M.(2020) Social'no-pedagogichna korekciya ejdzhizmu students'koї molodi v osviti'o-kul'turnomu seredovishchi ZVO [Socio-pedagogical correction of the ageism of student youth in the educational and cultural environment of the Institutions Of Higher Education]: dis. na zdobuttya nauk. stupenya kandidata ped. nauk (doktora filosofii) zi special'nosti 13.00.05 – „social'na pedagogika” / Nataliya Mihajlivna Pechericya ; nauk. ker. Alla Oleksandrivna Rizhanova ; Derzhavnij zaklad „Lugans'kij nacional'nij universitet imeni Tarasa SHEvchenka”. – Harkiv. S. 267. [in Ukrainian].

7. Teritorial'nij centr Nemishlyans'kogo rajonu m.Harkova [Territorial center of Nemyshlyany district of Kharkiv] [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://surl.li/aukue> [in Ukrainian].

УДК: 796.08+159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-542-553](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-542-553)

Подгорна Вікторія Віталіївна кандидат наук з корекційної педагогіки, доцент кафедри фізичного виховання та спорту, Національний університет «Одеська політехніка», пр. Шевченка 1, м. Одеса, 65044, тел.: (063) 079-79-63, e-mail: podgorna.v.v@op.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-3395-8314>

Смолякова Ірина Дмитрівна кандидат наук з теорії та методики навчання (фізична культура, основи здоров'я), доцент, завідувач кафедри фізичного виховання та спорту, Національний університет «Одеська політехніка», пр. Шевченка 1, м. Одеса, 65044, тел.: (096) 441-82-73, e-mail: i.d.smolyakova@opu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-8500-5817>

Апенько Дарина Василівна студентка 3 курсу, Національний університет «Одеська політехніка», пр. Шевченка 1, м. Одеса, 65044, тел.: (050) 224-48-95, e-mail: apenko.808947@stud.op.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-3845-6981>

ВПЛИВ СИЛОВИХ ТРЕНУВАНЬ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ

Анотація. Актуальність дослідження обумовлена наявністю безлічі об'єктивних і суб'єктивних факторів, які призводять до стану депресії на етапі студентства. Особливо це стосується здобувачів вищої освіти, які брали участь у бойових діях в окупованих територіях України. Вибір теми дослідження обумовлений припущенням, що заняття атлетизмом рекреаційної спрямованості підвищить рівень самопочуття та позитивно позначиться на стані здоров'я студентської молоді. Метою дослідження стало вивчення змін суб'єктивних показників психоемоційного стану студентів 18-20 років в процесі силових тренувань. В результаті проведеного дослідження був підтверджений антидепресійний вплив силових навантажень за результатами самооцінки студентів. Дослідження особистої тривожності показало, що її значення мають тенденцію до зниження в наслідок регулярних силових тренувань. Встановлено, що після навантажень, спрямованих на розвиток абсолютної сили, спостерігається збільшення показників самопочуття, активності і настрою. Це свідчить про те, що дозовані силові навантаження з максимальною або близько-максимальною вагою є тонізуючим фактором, що проявляється при суб'єктивних відчуттях. За результатами аналізу суб'єктивних показників встановлено, що при використанні навантажень, спрямованих на розвиток абсолютної сили показники самопочуття, активності, настрою поліпшуються; застосування навантажень, пов'язаних з проявом силової витривалості, негативно впливають на показники самопочуття і активності, але

підвищують рівень настрою; найбільш бажаними для поліпшення суб'єктивних показників виявилися вправи з використанням тренажерів, які спрямовані на розвиток власне силових якостей. Позитивний вплив силових тренувань на ставлення до свого здоров'я у студентів був підтверджений більш високими показниками в порівнянні з вихідним і проміжним тестуванням. У контрольній групі було зафіксовано зниження показників підсумкового тестування в порівнянні з вихідним рівнем, що відображає загальну негативну тенденцію, яка виражається в погіршенні здоров'я студентської молоді.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична рекреація, силові вправи, спортивне тренування, депресивні стани, студенти.

Podhorna Viktoriia Vitaliivna Candidate of Sciences in Correctional Pedagogy, Associate Professor of Physical Education and Sports, National University "Odessa Polytechnic", 1 Shevchenko Ave., Odessa, 65044, tel .: (063) 079-79-63, e-mail: podgorna.vv @ op.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-3395-8314>

Smoliakova Iryna Dmytrivna Candidate of Sciences in Theory and Methods of Teaching (Physical Education, Fundamentals of Health), Associate Professor, Head of the Department of Physical Education and Sports, National University "Odessa Polytechnic", 1 Shevchenko Ave., Odessa, 65044, tel .: (096) 441-82-73, e-mail: idsmolyakova@opu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-8500-5817>

Apenko Daryna Vasylivna 3rd year student, National University "Odessa Polytechnic", 1 Shevchenko Ave., Odessa, 65044, tel .: (050) 224-48-95, e-mail: apenko.808947@stud.op.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-3845-6981>

THE INFLUENCE OF STRENGTH TRAINING ON THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF STUDENTS

Abstract. The relevance of the study is due to the presence of many objective and subjective factors that lead to depression in the student stage. This is especially true of applicants for higher education who took part in hostilities in the occupied territories of Ukraine. The choice of the research topic is conditioned by the assumption that recreational athletics will increase the level of well-being and have a positive effect on the health of student youth. The aim of the study was to study the changes in the subjective indicators of the psycho-emotional state of students aged 18-20 in the process of strength training. As a result of the study, the antidepressant effect of force loads was confirmed based on the results of students' self-assessment. A study of personal anxiety has shown that its value tends to decrease as a result of regular strength training. It is established that after the loadings directed on development of absolute force, increase in indicators of state of health, activity and mood is observed. This indicates that dosed power loads with maximum or near-

maximum weight is a tonic factor that manifests itself in subjective sensations. According to the results of the analysis of subjective indicators it is established that at use of the loadings directed on development of absolute force indicators of state of health, activity, mood improve; the use of loads associated with the manifestation of strength endurance, negatively affect the indicators of well-being and activity, but increase the level of mood; the most desirable for the improvement of subjective indicators were exercises with the use of simulators, which are aimed at the development of self-strength qualities. The positive effect of strength training on the attitude to their health in students was confirmed by higher rates compared to the initial and intermediate testing. In the control group, there was a decrease in the indicators of final testing compared to baseline, which reflects the general negative trend, which is expressed in the deterioration of the health of student youth.

Keywords: physical education, physical recreation, strength exercises, sports training, depressive states, students.

Постановка проблеми. У студентському віці загострені так звані кризові моменти в соціальному розвитку молодих людей. Можна, принаймні, виділити три таких вузлові моменти: перший – перехід від статусу школяра до статусу здобувача вищої освіти; другий – адаптація до нових форм навчання, до нового соціального середовища; третій – перехід до «дорослості».

Основна проблема, з якою стикаються викладачі фізичного виховання в ЗВО, полягає в протиріччі між необхідністю зміцнення і збереження психофізичного здоров'я студентів і відсутністю з їх боку реальних кроків у цьому напрямі. Найбільш типовими проблемами є високий рівень депресивних станів, зниження мотивації, низький рівень фізичної підготовленості, недостатнє забезпечення з боку ЗВО потреб молоді в різноманітних формах фізичного виховання.

Корекція параметрів процесу відновлення та збереження психофізичного здоров'я обумовлена змінами фізичного та психоемоційного станів студентів. Одним з напрямів сучасних технологій є комплексне використання різних засобів і їхніх поєднань. Рішення задачі виховання ціннісного ставлення до фізичної культури і власного здоров'я нами уявляється в використанні рекреаційного напрямку і досягається, коли особистісні цінності фізичної культури відчуті студентами, усвідомлені як життєво необхідні, ціннісні орієнтації підкріплені активною фізкультурно-спортивною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здобуття освіти в ЗВО автори відносять до специфічного виду діяльності, пов'язаного з підвищеними вимогами до розв'язання проблемних ситуацій, твердим контролем і регламентацією навчального режиму, з високим рівнем психічних навантажень, які загострюються в сесійні періоди у зв'язку з дефіцитом часу, необхідністю засвоювати великий обсяг інформації в стислі терміни [1, 7, 10].

Депресивні та стресові стани у студентів – це сфера дослідження педагогів [5, 6, 8], психологів [1, 7] та медиків [2, 3, 4]. Загальновідомо, що заняття різними видами фізичної активності позитивно впливають на

психофункціональні здатності людини [3, 5, 8, 9].

На жаль, на етапі студентства існує безліч об'єктивних і суб'єктивних факторів, які призводять до стану депресії. В спеціальній літературі розрізняють патологічну депресію, яка є одним з основних психіатричних відхилень, та функціональні стани депресії, які можуть виявлятися у здорових людей в межах нормального психічного функціонування [4].

Під депресією ми розуміємо стан, який характеризується пригніченим настроєм, загальмованістю мислення, зниженням активності, уповільненням рухів і мовлення, порушенням сну. У стані депресії людина відчуває негативні емоції і хвилювання. Загальний психологічний стан забарвлюється заперечливим емоційним фоном, зниженням рівня мотивації, загальною пасивністю поведінки. Відзначено, що в цей час різко знижується рівень мотивації та вольової активності. З'являються настирливі подумки про відповідальність за різноманітні власні неприємності, а також неприємності, які трапились з друзями і близькими. Результатом є знижена самооцінка [7, 10].

Силові тренування як вид діяльності є одним з точних і якісних інструментів самооцінки людини, її фізичного і психічного «Я» [5, 9]. Це поширений тип тренінгу для розвитку сили і розміру скелетних м'язів за якого використовується сила тяжіння через зважені бари, гантелі або ваги стеків, і в якості потужного антистресового засобу в роботах науковців він не розглядався.

Мета дослідження: встановити зміни суб'єктивних показників психоемоційного стану студентів 18-20 років в процесі силових тренувань.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети роботи були використані такі методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення літературних даних, педагогічні спостереження, методи реєстрації суб'єктивних показників (дослідження депресії, самооцінка адекватності, самооцінка компонентів здорового способу життя), тестування здорового способу життя, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Для реєстрації суб'єктивних показників ефекту занять з обтяженнями різного спрямування був використаний тест «САН»: самопочуття, активність, настрої (за А.Б. Леоною, 1984). Студентам було запропоновано оцінити свій стан за 30 критеріями. Перша третина критеріїв характеризує стан самопочуття, друга – активності, третя – настрою. Нульове значення шкали відповідає нейтральному значенню («ні добре, ні погано»). Порівняння стану проводилося за всіма показниками на початку та наприкінці річного циклу силових тренувань.

Дослідження самооцінки особистої тривожності проводилось за допомогою опитувальника за методикою Ч.Спілбергера, в якому наведені чотири ступеня тривожності з присвоєнням балів від 1 до 4. Критерії особистої тривожності розташовані в зонах:

- до 30 балів – низький рівень тривожності,
- 30-45 балів – середній рівень тривожності,
- вище 45 балів – високий рівень тривожності.

Дослідження депресії проводилося за допомогою опитувальника,

розробленого для диференціальної діагностики депресивних станів і станів, близьких до депресії (Т.І.Балашова, 1996). Рівень депресії (РД) розраховується за формулою 1:

$$РД = \sum пр + \sum звор. \quad (\text{формула 1})$$

де $\sum пр.$ – сума закреслених цифр до «прямих» висловлювань номера 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 19;

$\sum звор.$ – сума цифр «зворотних», закреслених до висловлювань під номерами 2, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20. Наприклад: у висловлювання номер 2 закреслена цифра 1, ми ставимо в суму 4 бали; у висловлювання номер 5 закреслено відповідь 2, ми ставимо в суму 3 бали; у висловлювання номер 6 закреслено відповідь 3 – ставимо в суму 2 бали; у висловлювання номер 11 закреслено відповідь 4 – ставимо в суму один бал і т.д.

Шкала оцінки депресії:

20 – 30 балів – повна відсутність депресії, низька тривожність;

31 – 45 балів – середня тривожність;

46 – 60 балів – елементи депресії, висока тривожність;

61 – 70 балів – підвищена депресивна акцентуація характеру;

71 – 80 балів – власне депресія.

Подолання депресивних переживань вимагає мобілізації функцій самооцінки.

Самооцінка адекватності. Розмах варіювання оцінок від 0 до 60 балів. Критерії самооцінки: менше 10 балів – завищена самооцінка; від 10 до 30 – адекватна самооцінка, більше 30 балів – недооцінка себе.

Самооцінка компонентів здорового способу життя була проведена за допомогою анонімного опитування з градацією відповідей за принципом «від шкідливого до корисного». Розшифровка: відповідь «а» оцінюється в 4 очки, «б» – 2, «в» – 0. Шкала оцінки рівня компонентів здорового способу життя: від 38 до 56 балів високий; від 19 до 37 балів – середній; від 0 до 18 балів – низький рівень.

Дослідження проводились в 2020-2021 навчальному році. В ньому взяли участь 50 студентів Національного університету «Одеська політехніка», віком 18-20 років, з них 28 юнаків і 22 дівчини.

Одним з компонентів самопізнання в процесі занять руховою активністю є самооцінка. Самооцінку ми розглядаємо як елемент самосвідомості, що характеризується емоційно-насиченими оцінками самого себе як особистості, своїх можливостей, моральних якостей і вчинків. Адекватна самооцінка є важливим регулятором поведінки.

Нами було проведено опитування з метою дослідження впливу занять силовими вправами на самооцінку студентів за фактором «депресія». Цей критерій був обраний не випадково. За офіційними даними в сучасній Україні фіксується тенденція збільшення числа суїцидів.

Було встановлено, що на запитання про режим харчування 29,8% юнаків і 43,2% дівчини відповіли, що харчуються, як доведеться. Нерегулярне харчування, недосипання, стресові стани під час модульних контрольних робіт,

заліків та іспитів призводить до того, що 36,1% юнаків і 25,3% дівчат не задоволені своїм станом здоров'я. Тому не випадково, що 59,4% юнаків і 65,2% дівчат зверталися протягом навчального року за медичною допомогою до лікаря (10,3% юнаків і 14,8% дівчат зверталися за допомогою більше трьох разів).

Обробка результатів опитування по самооцінці депресії дозволила отримати дані про розподіл стану тривожності по відповідних зонах. У зоні низької тривожності знаходяться 27,4% відповідей юнаків і 13,2% дівчат; в зоні середньої тривожності – 23,2% юнаків і 25,5% дівчат; в зоні високої тривожності з елементами депресії – 34,1% юнаків і 35,9% дівчат; в зоні підвищеної депресивної акцентуації характеру – 12,8% юнаків і 20,1% дівчат; безпосередньо в діапазоні депресії – 1,8% відповідей юнаків і 4,3% відповідей дівчат.

Основними причинами переважання відповідей у зоні високої тривожності для юнаків був ризик незадовільних оцінок в сесійний період, і тим самим позбавлення відстрочки від служби в армії. Для дівчат – основним мотивом було розставання з близькими і друзями.

Порівнюючи загальні дані про ризик виникнення депресії з результатами опитувань групи з 18 студентів, які почали займатися силовими вправами з обтяженнями, можна констатувати, що для них характерні нижчі результати рівня тривожності. Більшість показників депресії в цій групі студентів знаходиться в другій зоні – 9 осіб (середня тривожність), у 7 студентів відзначена низька тривожність або повна відсутність депресії, а показники високої тривожності були зафіксовані у двох студентів. Отже, протягом року показники в категорії високої тривожності у юнаків знизилися до рівня 30,4%, відповідно покращилися показники в зонах середньої і низької тривожності. Цей факт обумовлюється комплексним впливом занять з обтяженнями на стан фізичного і психічного здоров'я, поліпшенням позитивної самооцінки, підвищенням статусу студентів, які займаються силовими вправами, в соціальній групі, підвищенням впевненості в своїх силах, адекватною самооцінкою своїх можливостей. В подальшому ці 18 студентів будуть складати експериментальну групу (ЕГ) нашого дослідження. Для зіставлення результатів дослідження методом випадкової вибірки було сформовано контрольну групу (КГ) з юнаків, які не займалися фізичними вправами. Дані наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Динаміка рівня самооцінки студентів 18-20 років
у КГ (n = 18) та ЕГ (n = 18)**

Групи	Етапи вимірювання		
	на початку експерименту	проміжний контроль	наприкінці експерименту
КГ	40 ±3,1	43±2,4	41±2,7
ЕГ	38±3,3	39±3,5	31±2,01

Встановлено, що показники первинного вимірювання рівня самооцінки в КГ та ЕГ знаходилися в зоні заниженої самооцінки (середні показники для КГ становили 40 балів; для ЕГ – 38 балів). Відмінності в групах були статистично достовірними ($p > 0,5$).

Процентне співвідношення розподілу самооцінок у КГ було розподілене таким чином: завищена самооцінка – 11%; адекватна – 11%; занижена – 78%. В ЕГ 17% відповідей доводилося на зону завищеної самооцінки і 83% на зону заниженої самооцінки. Ці дані, на наш погляд, відображають характерні зміни, які відбуваються у юнаків, а саме: адаптація до нових соціальних умов, напруженого навчального процесу, який відрізняється від школи величезною кількістю інформації, методів її передачі тощо. До речі, кількість заниженої самооцінки в ЕГ можна пояснити тим, що юнаки, які почали займатись атлетизмом, більше, ніж інші не задоволені зовнішнім виглядом, станом розвитку мускулатури тощо.

Друге тестування проводилося в період зимової сесії. Наявність стресової ситуації вплинула на показники вимірювання рівня самооцінки, загальний рівень якої був вище як в КГ, так і в ЕГ, у порівнянні з початковим тестуванням. У КГ не було відзначено показників у зоні завищеної самооцінки. Більшість відповідей (84%) припало на зону недооцінки своїх можливостей. В ЕГ у цій зоні перебувало 80,2% всіх відповідей. У зоні завищеної оцінки було 6% і в зоні адекватної самооцінки – 12% відповідей.

Підсумкове тестування наприкінці експерименту показало деяке зниження середнього значення самооцінки в порівнянні з попереднім тестуванням в КГ (41 бал проти 43 балів). В ЕГ значно підвищився процентний рівень адекватної самооцінки, який склав 53% при середньому значенні 31 бал. Цей показник знаходиться поруч з межею адекватної самооцінки групи в цілому. Отже, можна стверджувати про позитивний вплив занять з обтяженнями в корекції самооцінки студентів.

Ця тенденція підтверджується дослідженням особистої тривожності за методикою Ч. Спілбергера (табл.2). При першому тестуванні (початок навчального року, вересень) показники в ЕГ знаходилися на рівні 43 балів, показники в КГ – 44 балів.

Таблиця 2

**Динаміка показників особистої тривожності студентів 18-20 років
впродовж навчального року**

Етапи тестування	Групи	Рівень тривожності у балах	
		$X \pm S_x$	Рівень достовірності
Вересень 2020	КГ	44,5 \pm 1,4	$p < 0,5$
	ЕГ	43,7 \pm 1,4	
Грудень 2020	КГ	46,1 \pm 1,4	$p < 0,5$
	ЕГ	44,1 \pm 1,2	
Травень 2021	КГ	45,6 \pm 0,9	$p < 0,05$
	ЕГ	42,2 \pm 1	

Отримані показники були неоднорідними. Встановлено, що в період сесії в грудні показники особистої тривожності зростають в обох групах. Причому в КГ зміна показників знаходились в зоні достовірних відмінностей ($p < 0,5$). Після підсумкового тестування в травні встановлено достовірні відмінності між показниками в КГ та ЕГ ($p < 0,05$).

Показники особистої тривожності в КГ та ЕГ мають різну динаміку. У КГ спостерігається достовірне збільшення особистої тривожності. Отже, дані підсумкового тестування в травні мають більш високі значення в порівнянні з початковим виміром у вересні. Значення особистої тривожності в ЕГ мають тенденцію до зниження наприкінці навчального року. Це є підтвердженням позитивного впливу силового тренування на психоемоційний стан студентів ЕГ.

Для визначення впливу силових навантажень на різні стани суб'єктивного відчуття студентів використовувався опитувальник САН (самопочуття, активність, настрої). Тестування проводилося до і після тренувальних занять з різними силовими навантаженнями (на розвиток абсолютної сили, силової витривалості і власне-силових якостей).

Встановлено, що після навантажень, спрямованих на розвиток абсолютної сили (вправи зі штангою, змагальні та спеціально-підготовчі вправи з арсеналу пауерліфтингу) спостерігалось збільшення показників самопочуття, активності і настрою. Наприклад, показники самопочуття змінилися в бік поліпшення з $0,02 \pm 0,1$ бала, до $1,1 \pm 0,1$ бала. Така ж позитивна динаміка була відзначена за розділами активності (від $-0,1 \pm 0,1$ до $0,9 \pm 0,1$ бала) і настрою (від $0 \pm 0,1$ до $1 \pm 0,1$ бала). Це свідчить про те, що дозовані силові навантаження з максимальним або близько-максимальним обтяженням є тонізуючим фактором, що проявляється при суб'єктивних відчуттях (табл. 3).

Таблиця 3

Показники суб'єктивних станів студентів 18-20 років при різних напрямках силового тренування на початку та наприкінці заняття

Показники Напрямок	Самопочуття		Активність		Настрої	
	до	після	до	після	до	після
розвиток абсолютної сили	$-0,02 \pm 0,1$	$1,1 \pm 0,1$	$-0,1 \pm 0,1$	$0,9 \pm 0,1$	$0,01 \pm 0,1$	$1 \pm 0,1$
розвиток силової витривалості	$0,5 \pm 0,1$	$-0,1 \pm 0,1$	$0,1 \pm 0,2$	$-0,2 \pm 0,2$	$-0,1 \pm 0,2$	$0,9 \pm 0,1$
розвиток власне-силових якостей	$-0,01 \pm 0,1$	$1,4 \pm 0,1$	$-0,2 \pm 0,1$	$1,7 \pm 0,1$	$-0,3 \pm 0,2$	$1,2 \pm 0,1$

При використанні навантажень, пов'язаних з розвитком силової витривалості (змагальні та спеціально-підготовчі вправи з гирями), було зафіксовано як позитивний, так і негативний вплив цього виду навантаження. Так зокрема, було відмічено зниження показників самопочуття (початкове

значення $0,5 \pm 0,1$ бала; кінцеве – $0,1 \pm 0,1$ бала) і активності (початкове значення $0,1 \pm 0,1$ бала; кінцеве – $0,2 \pm 0,2$ бала).

Одночасно в позитивному напрямі змінилися показники настрою: з негативного ($-0,1 \pm 0,2$ бала), на позитивне ($0,9 \pm 0,1$ бала). Пояснення цього факту пов'язане з тим, що при навантаженнях, спрямованих на розвиток силової витривалості, використовувався інтервальний метод тренування. Проміжки часу для відпочинку між підходами були обмежені. За цей час студенти не встигали відновитися, і подальша робота тривала на тлі наростаючого стомлення, що водночас позначилося на таких суб'єктивних показниках, як самопочуття і активність. Однак безпосередньо силове тренування справило позитивний вплив на настрій у цілому, чому, на наш погляд, сприяв емоційний фон, що супроводжує заняття. Це і спілкування в групі, і вплив на слухові (музика в залі) і зорові (яскраве світло в залі) аналізатори, і елементи самоствердження, при підніманні гир і подоланні наступаючого стомлення.

Найбільші значення при поліпшенні суб'єктивного стану були зафіксовані при тренуванні на тренажерних пристроях (навантаження, яке спрямоване на розвиток власне-силових якостей). Так, показники самопочуття покращилися на 1,39 бала (з $-0,01 \pm 0,1$ до $1,4 \pm 0,1$ бала), активності на 1,5 бала (з $-0,2 \pm 0,1$ до $1,7 \pm 0,1$ бала) і настрою на 0,9 бала (з

$-0,3 \pm 0,2$ до $1,2 \pm 0,1$ бала). Ми схильні інтерпретувати позитивні зміни тим, що при роботі на тренажерних пристроях створюються найкомфортніші умови при виконанні силових вправ, ніж при тренуваннях з вільними обтяженнями (зі штангою або гирями). Задається певна траєкторія рухів, вправи виконуються з різних вихідних положень (в основному це сидячи або лежачи), вага обтяжень невелика (6-10 кг). Сам пристрій тренажерів зводить до мінімуму зусилля поступального характеру, які створюються при опусканні в початкове положення вільних обтяжень.

Наступним кроком дослідження було вивчення зміни показників здорового способу життя (ЗСЖ) у різні періоди навчання в ЗВО: вересень (вихідні дані, початок навчання), грудень (сесійний період), травень (сесійний період). Опитування, яке було проведене серед студентів, виявило статистично достовірні відмінності в показниках ЗСЖ (табл. 4).

Таблиця 4

Динаміка рівня здорового способу життя в КГ та ЕГ на різних етапах дослідження

Групи	Показник ЗСЖ по етапах тестування		
	вересень	грудень	Травень
КГ	$19,7 \pm 3,4$	$16,9 \pm 3,3$	$18,3 \pm 3,1$
ЕГ	$21,2 \pm 3,9$	$20,1 \pm 3,6$	$24,7 \pm 3,4$

Вихідні показники рівня ЗСЖ у ЕГ були вище в порівнянні з КГ ($21,2 \pm 3,9$ балів проти $19,7 \pm 3,4$ балів). Відмінності між показниками були статистично

достовірними ($p < 0,5$). Це пояснюється тією обставиною, що студенти, які хотіли займатися силовими вправами, схильні вести здоровий спосіб життя.

Проміжне тестування проводилося в грудні в сесійний період. В цей час було встановлено зниження показників ЗСЖ, як в КГ, так і в ЕГ. Так, показники в КГ знизилися з рівня $19,7 \pm 3,4$ балів до $16,9 \pm 3,3$ балів ($p > 0,5$). В ЕГ зниження склало від $21,2 \pm 3,9$ балів до $20,1 \pm 3,6$ балів ($p > 0,5$). Зниження показників, на наш погляд, було пов'язане зі стресовим чинником контрольного періоду, хронічною нестачею часу для спокійної підготовки до заліків та екзаменів. Слід зазначити, що хоча в ЕГ також відбулося зниження показників рівня ЗСЖ, але величина зниження була значно менше, ніж у КГ.

Результати підсумкового тестування свідчать про те, що в ЕГ значно підвищилися показники ставлення до ЗСЖ. Так, збільшення змін, у порівнянні з початковими показниками, склало рівень з $21,2 \pm 3,9$ балів до $24,7 \pm 3,4$ балів ($p < 0,5$). Зміни насамперед торкнулися таких компонентів ЗСЖ: зниження показників куріння і вживання спиртних напоїв; зниження рівня роздратування та стресу; поліпшення режиму харчування; задоволення навчальним процесом; встановлення хороших відносин з близькими та друзями.

У КГ відбулося погіршення показників ЗСЖ у порівнянні з вихідними показниками. Середні показники вихідного рівня дорівнювали $19,7 \pm 3,4$ балів, кінцеві – $18,3 \pm 3,1$ балів ($p > 0,5$). Погіршення торкнулося таких компонентів ЗСЖ: вживання спиртних напоїв і куріння; погіршення стану здоров'я; погіршення відносин з батьками; підвищення дратівливості та стресу.

Висновки. За результатами аналізу проведеного дослідження можна укласти основні аспекти впливу силових тренувань на психоемоційний стан студентів:

1. Силові навантаження можуть здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на суб'єктивні показники.

2. При використанні навантажень, спрямованих на розвиток абсолютної сили (вправи зі штангою) показники самопочуття, активності і настрою змінилися в бік поліпшення.

3. Застосування навантажень, пов'язаних з проявом силової витривалості негативно вплинули на показники самопочуття і активності, але підвищили рівень настрою в порівнянні з показниками, зафіксованими до тренування.

4. Найбільш бажаними з погляду поліпшення суб'єктивних показників самопочуття, активності і настрою виявилися вправи з використанням тренажерів, які спрямовані на розвиток власне силових якостей.

Отримані показники підтверджують дані літературних джерел про тенденції погіршення фізичного і психічного здоров'я студентської молоді. При підсумковому тестуванні були відзначені більш високі показники в ЕГ у порівнянні з вихідним і проміжним тестуванням. Це доводить факт позитивного впливу занять з обтяженнями на ставлення до свого здоров'я у студентів. У КГ було зафіксовано зниження показників підсумкового тестування в порівнянні з вихідним рівнем, що відображає загальну негативну тенденцію, яка виражається в погіршенні здоров'я майбутніх фахівців.

Література:

1. Агаркова А. І. Схильність до депресії як чинник суїцидальної поведінки серед студентської молоді. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія, 2017. № 56. С. 19–29
2. Бобро О. В. До проблеми виникнення стресових розладів. Менеджмент підприємницької діяльності: навч. посіб. для проф. підготовки військовослужбовців ЗС України звільнених у запас. Проект «УкраїнаНорвегія». Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 8. С. 267–272
3. Гутарєва Н. В., Мусхаріна Ю. Ю., Гутарєв В. В., Яблочанська Е. Є. Вплив фізичної реабілітації на відновлення фізичного і психічного стану студентів вищих навчальних закладів. Український журнал медицини, біології та спорту, 2018. № 7. С. 278–282
4. Психотерапия детей и подростков / под ред. Ф. Кендалла. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с
5. Подгорна В., Смолякова І, Дроздова К. Вплив специфіки спортивної діяльності на виховання міжособистісного спілкування та колективної взаємодії студентів. Modern management: theories, concepts, implementation. Monograph. Editors: Marian Duczmal, Tetyana Nestorenko. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2021, с. 286-293.
6. Слухенська Р. В., Пасько Т. В., Пашкова О. С. Роль керованих фізичних навантажень у профілактиці виникнення хронічного стресу. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2018. № 58-59. С. 198–206.
7. Стоян Н. В. Психогігієнічна оцінка ступеня вираження астеничного і депресивного станів студентів у динаміці навчання в медичному вищому навчальному закладі. Гігієна населених місць, 2015. № 3. С. 244–249.
8. Тимошенко В. В., Булига В. С. Вплив фізичних навантажень на психоемоційний та фізичний стан студентів вищих навчальних закладів. Педагогіка і сучасні аспекти фізичного виховання, 2017. № 7. С. 92–95.
9. Тукаєв С., Вашека Т., Долгова О., Погорільська Н., Іваскевич Д., Федорчук С. Аматорський спорт як засіб запобігання емоційному вигоранню. Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія, 2020. № 2. С. 18–25
10. Футорний С., Рудницький О. Характеристика стану здоров'я студентів вищих навчальних закладів. Теорія і методика фізичного виховання і спорту, 2013. №. 2. С. 99-105

References:

1. Aharkova, A.I. (2017). Skhyl'nist' do depresiyi yak chynnyk suyitsydal'noyi povedinky sered student's'koyi molodi [Predisposition to depression as a factor of suicidal behavior among student youth] *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiya – Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after GS Skovoroda. Psychology*, 56, 19–29 [in Ukrainian].
2. Bobro, O.V. (2020). Do problemy vynyknennya stresovykh rozladiv [On the problem of stress disorders]. *Menedzhment pidpryyemnyts'koyi diyal'nosti – Entrepreneurship Management* (pp. 267–272). Odesa: VD «Hel'vetyka» [in Ukrainian].
3. Hutaryeva N.V., Muskharina YU. YU., Hutaryev V.V., & Yablochans'ka E.YE. (2018). Vplyv fizychnoyi rehabilitatsiyi na vidnovlennya fizychnoho i psykhychnoho stanu studentiv vyshchychkh navchal'nykh zakladiv [The impact of physical rehabilitation on the restoration of physical and mental condition of students of higher educational institutions.]. *Ukrayins'kyi zhurnal medytsyny, biolohiyi ta sportu – Ukrainian Journal of Medicine, Biology and Sports*, 7. 278–282 [in Ukrainian].
4. Kendall F. (Eds.). (2002). *Psikhoterapiya detey i podrostkiv [Psychotherapy of children and adolescents]*. Saint Petersburg: VTD Piter [in Russian].
5. Podhorna, V., Smolyakova, I., & Drozdova, K. (2021). Vplyv spetsyfyky sportyvnoyi diyal'nosti na vykhovannya mizhosobystisnoho spilkuvannya ta kolektyvnoyi vzayemodiyi

studentiv [The influence of the specifics of sports activities on the education of interpersonal communication and collective interaction of students]. *Modern management: theories, concepts, implementation. Monograph.* (pp. 286-293). Opole: The Academy of Management and Administration in Opole [in Ukrainian].

6. Slukhens'ka, R.V., Pas'ko, T.V. & Pashkova, O.S. (2018) Rol' kerovanykh fizychnykh navantazhen' u profilaktytsi vynyknennya khronichnoho stresu [The role of controlled physical activity in the prevention of chronic stress]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitnyi shkolkakh - Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools.* 58-59. 198–206. [in Ukrainian].

7. Stoyan, N.V. (2015). Psykhohihiyenichna otsinka stupenya vyrazhennya astenichnoho i depresyvnogo staniv studentiv u dynamitsi navchannya v medychnomu vyshchomu navchal'nomu zakladi [Psychohygienic assessment of the degree of expression of asthenic and depressive states of students in the dynamics of education in medical higher education]. *Hihiyena naselenykh mist - Hygiene of populated areas.* 3. 244–249 [in Ukrainian].

8. Tymoshenko, V.V., Bulyha, V.S. (2017). Vplyv fizychnykh navantazhen' na psykhoemotsiynny ta fizychnyy stan studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [The influence of physical activity on the psycho-emotional and physical condition of students of higher educational institutions]. *Pedahohika i suchasni aspekty fizychnoho vykhovannya - Pedagogy and modern aspects of physical education.* 7. 92–95 [in Ukrainian].

9. Tukayev, S., Vasheka, T., Dolhova, O., Pohoril's'ka, N., Yvaskevych, D., Fedorchuk, C. (2020). Amators'kyi sport yak zasib zapobihannya emotsiynomu vyhorannyu [Amateur sports as a means of preventing emotional burnout]. *Sportyvna medytsyna, fizychna terapiya ta erhoterapiya - Sports medicine, physical therapy and occupational therapy.* 2. 18–25 [in Ukrainian].

10. Futorny, S., Rudnyts'ky, O. (2013). Kharakterystyka stanu zdorov'ya studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Characteristics of the state of health of students of higher educational institutions]. *Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya i sportu - Theory and methods of physical education and sports.* 2. 99-105 [in Ukrainian].

УДК 373.21(71)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-554-563](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-554-563)

Рудницька-Юрійчук Ірина Романівна кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, факультет педагогіки, психології та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Рівненська, 14, м. Чернівці, тел.: (0372) 50 94 31, e-mail: i.rudnytska-iuriichuk@chnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-0876-7751>

МАРІЯ ПАСТЕРНАКОВА – ПЕДАГОГ, ВИХОВАТЕЛЬ ДОШКІЛЛЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ КАНАДИ

Анотація. На сучасному етапі розвитку України, в умовах докорінних соціально-економічних трансформацій та глобалізації міжнародного освітнього простору кардинальних змін зазнає й вітчизняна система освіти.

Основи її становлення закладаються в системі дошкільної освіти, діяльність якої повинна відповідати вимогам держави й суспільства, соціально-культурним потребам сім'ї щодо виховання дітей дошкільного віку, створювати комфортне середовище для їхнього гармонійного всебічного розвитку, вироблення життєво важливих компетентностей.

Перспективні напрями розвитку і шляхи вдосконалення дошкільної освіти в Україні визначено в законах України «Про освіту» (2017) та «Про дошкільну освіту» (2001), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), «Базовому компоненті дошкільної освіти» (2021) та інших законодавчих і нормативно-правових документах. Вирішення окреслених у них завдань можливе за умови ґрунтовного вивчення і творчого використання ідей і досвіду, накопиченого закладами дошкільної освіти України в різні історичні періоди, а також за її межами, зокрема у Канаді, де проживає понад 11,3 % закордонних українців і, найголовніше, діють найдавніші і найпотужніші українські діаспори з розгалуженою системою національної освіти й виховання підростаючих поколінь. Необхідно враховувати й те, що зарубіжні українці сьогодні є важливим інтелектуальним, демографічним, етносоціокультурним та інформаційним ресурсом нашої держави й ефективним чинником творення її позитивного іміджу у світовому часопросторі.

Теоретико-методичні засади української дошкільної освіти і виховання в Канаді складають ідеї, положення і рекомендації, викладені в працях Горохович, 1992; Жарського, 1965; Климишин, 1969; Лещишин, 1980; Мацьківа, 1966; Мончак, 1965; Назарка, 1961; Пеленської, 1966; Петрів, 1965; Чумака Р., & Чумака Я., 1977; інших педагогів, учених, виховників, громадських діячів української діаспори у цій країні.

Ключові слова: виховання, діаспора, діти дошкільного віку, методичні рекомендації, українське дошкілля.

Rudnytska-Yuriichuk Iryna Romanivna Ph.D in Pedagogical Sciences, Assistant of Department of Pedagogy and Psychology Preschool, Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Rivnens`ka St., 14, tel.: (0372) 50 94 31, e-mail: i.rudnytska-iuriichuk@chnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-0876-7751>

MARIYA PASTERNAKOVA – TEACHER, PRESCHOOL TEACHER IN THE UKRAINIAN DIASPORA OF CANADA

Abstract. At the present stage of Ukraine development, in the conditions of radical socio-economic transformations and globalization of the international educational space, the national education system suffers essential changes.

Its formation foundations are laid in the system of preschool education, the activities of which must meet the requirements of the state and society, socio-cultural needs of the family to educate preschool children, create a comfortable environment for their harmonious and balanced growth and vital competencies development.

Promising directions of the development and ways to improve preschool education in Ukraine are defined in the laws of Ukraine «On Education» (2017) and «On Preschool Education» (2001), the National Doctrine of Education of Ukraine in the XXI century (2002), the Concept of national and patriotic education of children and youth (2015), «Basic component of preschool education» (2021) and other legislative and legal documents. The solution of the outlined tasks is possible under the condition of thorough study and creative use of ideas and experience gained by preschool education institutions of Ukraine in different historical periods, as well as abroad, in particular in Canada, where more than 11,3 % of Ukrainians live abroad and, most importantly, there are the oldest and most powerful Ukrainian diasporas with an extensive system of national education and upbringing the younger generations. It is necessary to consider that Ukrainians abroad, today is an important intellectual, demographic, ethno-sociocultural and information resource of our state and an effective factor in creating its positive impression about Ukraine in the world time space.

Theoretical and methodological principles of Ukrainian preschool education and upbringing in Canada are the ideas, provisions and recommendations highlighted in the works of Gorokhovych, 1992; Zharskyi, 1965; Klymyshyn, 1969; Leshchyshyn, 1980; Matskiv, 1966; Monchak, 1965; Nazarko, 1961; Pelenska, 1966; Petriv, 1965; Chumak R., & Chumak Ya., 1977; other teachers, scientists, educators, public figures of the Ukrainian diaspora in this country.

Keywords: education, diaspora, preschool children, methodical recommendations, Ukrainian preschool.

Постановка проблеми. Постать Марії Пастернак (1897-1983) є маловідомою українському загалу і здебільшого згадується у контексті висвітлення життєпису та наукової діяльності її чоловіка – Ярослава Пастернака – відомого на весь світ українського краєзнавця, археолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цій талановитій жінці вдалося вповні реалізувати себе як літераторку, громадську діячку та публіцистку. Життєпис Марії Пастернак висвітлено у нарисі Л. Бурачинської (під псевд. Л. Бура) [1], фрагментарно творчий доробок М. Пастернак розкрито у статтях Т. Завгородньої, Р. Пахолка [3].

Варто зауважити, що у більшості цих досліджень розкрита публіцистична і мистецько-критична діяльність. Проте, для педагогів-дошкільників в українській діаспорі спадщина Марії Пастернак є набагато глибшою, оскільки вона є автором методичних рекомендацій, що вийшли друком у 1959 році в Торонто (Канада) «Зайняття в дитячому садку» [1, с.9-10].

Мета статті полягає в аналізі педагогічних ідей та діяльності Марії Пастернак у галузі дошкільної освіти в українській діаспорі Канади.

Виклад основного матеріалу. Марія Пастернак належала до тих жінок, які вміли цінувати й підтримувати талант своїх обдарованих чоловіків (не раз бувала в археологічних експедиціях), водночас, вона ніколи не боялася вийти з-під тіні відомого науковця й розвивала власний дослідницький хист і творчий потенціал. Як писала відома мистецтвознавець Лідія Бурачинська, Марії Пастернак *«пощастило кинути яркий жмут світла, а то й торувати дорогу у дві важливі ділянки – дошкільне виховання і танкове мистецтво»* [1, с.9-10].

Наукові відкриття чоловіка пробудили у жінці письменницький хист і вона взялася за написання оповідань для дітей про археологічні дива, які публікувала на шпальтах журналу «Українське дошкілля» – «Синцьо в Крилосі» (під псевдонімом Тета Міка) і «Золотий Тік».

З 1934 по 1939 рік Марія Пастернакова очолює педагогічну референтуру Товариства «Українська Захоронка». Як слушно зауважила дослідниця Лідія Бурачинська, «Це був час великого росту української дошкільної справи, що започаткувалась в Україні, в часі відбудови української державності завдяки заходам Софії Русової» [1].

Поглибивши свої знання з дошкільного виховання, вона в період 1938-1939 р.р. очолювала редакцію журналу «Українське Дошкілля» та вміщувала на його сторінках статті з дошкільного виховання. У численних публікаціях на шпальтах часопису обстоювала потребу належної організації фізичного виховання у дошкільних закладах, зокрема, вважала доцільним використовувати на таких заняттях елементи ритміки та ритмічної руханки за системою Е. Жак-Далькроза (подавала зразки власних ритмічних танців з описом рухів) [2].

Упродовж 1941-1944 р.р. Марія Пастернак була референтом дошкільного відділу Українського Центрального Комітету у Львові, разом із помічниками працювала над розширенням мережі дошкільних закладів у Галичині, а також

започаткуванням нових садків на Підляшші, Поліссі, Волині і Лемківщині. Вона дбала про забезпечення дитячих установ дидактичними матеріалами, книжками й іграшками; неодноразово обстоювала у пресі (під криптонімом М.П.), зокрема на шпальтах часописів «Краківські Вісті», «Львівські Вісті», «Наша Будуччина», «Українська Школа», потребу розвитку дошкільного виховання в Галичині, називаючи його міцною основою суспільства [2].

У 1943 р. на західноукраїнських землях діяло 241 постійних та 696 сезонних дитячих садків [3, с.10-14]. Оскільки в Галичині у той час бракувало кваліфікованих виховниць, Марія Пастернак вирішила написати ґрунтовний підручник, призначений переважно вихователям, які не мали педагогічної освіти. Але бурхливі воєнні події перешкодили сміливим видавничим планам.

Навесні 1944 року Марія Пастернак разом із чоловіком, аби уникнути ймовірного арешту, вимушено емігрували до Відня, а у травні 1949 року подружжя оселилося в Канаді, у Торонто [2].

І тільки там, в українській діаспорі, через десятиліття після написання, Об'єднання Українських Педагогів Канади опублікувало невелику частину праці М. Пастернак, що вийшла друком як окрема книга «Зайняття в дитячому садку» (Торонто, 1959), в якій авторка стисло подала методику дошкільного виховання [2]. Даний україномовний методичний посібник довгий час залишався єдиною у своєму роді «Азбукою дошкілля» [3, с.12] для українців у вільному світі [1, с.9-10].

Методичний посібник складається із дев'яти розділів:

1. Психологічні підстави виховання в дитячому садку
2. Фізичне виховання
3. Рухливі ігри
4. Драматизовані (ілюзійні) і дидактичні ігри
5. Мовні заняття
6. Спів і музика
7. Природознавство
8. Ручні праці
9. Святкові дні в дитячому садку.

Для укладання розділів посібника авторка, за словами Зенона Зеленого (голови АУП Канади), «відома із своїх теоретичних і практичних студій в дошкільній ділянці» [4, с.3], користувалася власним довголітнім досвідом та фаховою літературою, зокрема найновішими на той час педагогічними виданнями.

Вступ до посібника розпочинається з такої думки: «В історії українського шкільництва окремий розділ займає дошкільне виховання». Цими словами Марія Пастернакова підтверджує свою принципову позицію щодо важливості дошкільного виховання як фундаменту всього освітнього процесу людини. У вступному слові вона коротко розкриває питання заснування та відкриття перших дитячих садків в Україні, перелічує види садочків, які діяли на українських землях: «постійні дитячі садки», «літні дитячі садки» і, досить

незвичний варіант дошкільних закладів, «сільські – сезонні, на час літніх робіт у полі» [4, с.3].

Марія Іванівна надає особливого значення особистості педагога дошкільця, стверджуючи, що саме ця постать є центром усієї діяльності дошкільного закладу, адже від неї залежить розвиток особистості дитини. Саме вихователь, на думку М. Пастернакової, формує «власний стиль виховної праці», від якого залежить якість виховної роботи в дитячих садках: педагогічний хист, творча ініціатива, знання складної дитячої психіки, цінності, які педагог прищеплюватиме дитині і які збережуться на все життя вихованця.

У даній праці авторка не оминає увагою важливість підготовки фахових педагогів дошкільця – «виховниць», для яких в Україні працювали окремі школи середнього типу і короткотривалі підготовчі курси [4, с.3]. Цю ж думку вона розвиває, перебуваючи уже в діаспорі. Зокрема, у своєму виступі «Який посів – так жнива» на Сесії для справ Українського дошкільця, яка відбувалася в Торонто 14-15 травня 1965 року [5], педагог наголошує, що особливу увагу слід звернути на «вишкільні» курси для майбутніх вихователів дитячих садків, на показові заняття з дітьми і, не зрікаючись давнього, творити нове, осучаснене, щоб виховати українську людину завтрашнього дня. Садівничка (вихователь дошкільця в українській діаспорі) повинна постійно знайомитись не тільки з чужомовною фаховою літературою і новими здобутками в дошкільній ділянці, а й також зобов'язана знати українську дошкільню літературу і користуватися багатим досвідом попередніх етапів розвитку дошкільної освіти й виховання. «Конфронтація сьогоденного з вчорашнім із натяком на завтра, – вважає М. Пастернакова, – дасть праці тяглисть, тому що кращі зразки минулого завжди запліднюють нові ідеї і діла» [5, с.27].

За її переконаннями, вихователь, як і вчитель, не має права бути невільником якогось одного підручника чи методики, а повинен постійно поповнювати свої теоретичні і практичні знання, вносити в свою працю свіжий підхід і нові висвітлення виховних питань. Тоді він (вихователь) продовжуватиме цю важку, з погляду родинного, національного і людського, працю, записуючи нові сторінки в історії українського дошкільного виховання [4].

Серед вимог до особистості вихователя є й така «виховниця мусить говорити виразною літературною мовою, коли хоче цього домогтися від дітей. М'яким приязним підходом до дитини, а не насмішливим підкреслюванням її мовних помилок можна не тільки навчити дитину правильно говорити, але теж виправити деякі її мовні дефекти» [4, с.51].

«Рідну мову, – стверджує Пастернакова М., – треба любити й берегти як найбільшу цінність та плекати її упродовж усього життя. Перші слова мами, пісеньки, колисанки, якими вона розважає дитину, казки повинні бути у рідній мові, щоб мелодією рідного слова налилось вщерть серце дитини» [4, с.45].

Проте не тільки батьки мають вплив на формування мови та мовлення української дитини у діаспорі. На чистоту і збагачення рідної мови мають

великий вплив усі дорослі, в оточенні яких живе дитина. Тому перед виховницями дитячого садка стоїть завдання – зробити мову дитини зрозумілою, змістовною, збагатити її словник та засвоїти граматичні форми. Їх особистий приклад відіграє велику роль, мова вихователя повинна бути зразкова [4, с.45-46].

У праці над розвитком дитячої мови українським виховникам варто надавати перевагу словесним методам, зокрема – груповим та індивідуальним розмовам з дітьми, адже причин та тем для них є дуже багато, особливо зранку, коли діти сходяться до дитячого садка. У цей час вони не тільки відповідають на запитання, але й самі з радістю розповідають, що вони бачили, йдучи до садка, що відбувалося вдома [4, с.46]. Завдання вихователя – уважно прислухатися до розмови дітей, щоб ті відчули шире зацікавлення їх розповіддю. До дитячих розповідей, стверджує Марія Іванівна, слід ставитися з увагою, підтримувати їхню вигадливість. А помилки і неточності висловів виправляти обережно, не послаблюючи захоплення дитини розповіддю [4].

Авторка методичних рекомендацій зазначає, що найбільш поширеними, апробованими та використовуваними формами і методами навчання в дошкільних українських установах у діаспорі виступають молитва й релігійні пісні та розповіді; вказівки щодо доброї поведінки; казки й оповідання; бесіди на різні теми; драматизація казок, оповідань, ляльковий театр; робота із словником української мови, вірші і пісні напам'ять; спів у хорі і в сольних виступах; музика – слухання гри дитячого оркестру; вправи з числення й математики; покази й експерименти з природознавства для опанування термінів і явищ; ручні заняття: малювання, вирізування, ліплення; виготовлення часткове або цілісне іграшок та предметів щоденного вжитку; конструювання; ігри й рухливі забави, зокрема українські фольклорні.

Як зауважує Марія Пастернакова, під час ігор, особливо драматизованих, є багато можливостей для збагачення і розвитку дитячої мови. У іграх діти викладають зміст казок і оповідань, вживаються у різні ролі. Настільні дидактичні ігри теж поповнюють новими словами дитячий словник, адже ознайомлюють з назвами різних предметів [4].

Вихователі дітей дошкільного віку в українській діаспорі переконані – мистецьке слово казки дає дитині можливість відчутти найглибші емоції та переживання. «Вона (казка – авт.) не тільки веде дитину веселковими стежками у чарівну країну, де тварини і рослини живуть як люди, в radoшax і турботах, але, слухаючи казки, дитина дістає приклади образної мови, запам'ятовує нові слова, її мова стає багатшою і правильнішою» [4, с.47].

У розділі «Спів і музика» авторка констатує: «У тому садку діти добре себе почувають, в якому часто дзвенить веселий дитячий спів. Дитина народжується з любов'ю до співу й музики. Вже немовлятко із задоволенням слухає колискову пісеньку і, вколисане її мелодією, спокійно засинає. Старші діти передають через спів і музику свої настрої і переживання. Приспівуючи, вони рухами виявляють свою радість, вдоволення, притупцюють ногами,

стрибають, присідають, плещуть у долоні» [4, с.53]. Відповідно до методичних рекомендацій, поданих у посібнику, музичне виховання в дитячому садку має такі види: спів (як основа всієї музичної праці з малими дітьми) та ритміка (окремо визначеного місця в робочому плані для такого виду роботи немає, проте найчастіше використовується для заспокоєння вихованців перед проведенням якогось заняття, що потребує зосередження та заспокоєння) [4, с.54]. Наступними видами музичного виховання є рухи під музику та ігри зі співом – інтерпретація тексту і характеру музичного твору рухами тіла, ілюстрування змісту пісні. Діти, які часто слухають музику, охоче самі ілюструють рухами виразний музичний текст, а виховниця тільки радить, якщо є така потреба, та «відшліфовує цілісність» [4, с.55]. У програмі святкових днів зазвичай виконуються різного роду таночки, які діти радо виконують. М. Пастернакова застерігає від занадто складних рухів, а лише ті, які дітям легко відтворити: присідання, висування кроків уперед, повороти в сторони, дрібні кроки з пригинанням колін, підстрибування – з таких елементів можна скласти танок під народну музику, зокрема коломийку; такий вид заняття потребує контролю з боку вихователя, щоб не відійти від задуму народного танцю. Слухання музики у виконанні дорослих – вид музичного заняття, який авторка рекомендує використовувати частіше, оскільки дітям подобається слухати, як співає вихователь, особливо, якщо спів відбувається без музичного супроводу. Велику радість дітям приносить ілюстрування музикою знайомих їм казок, наприклад «Ріпка», «Івасик Телесик», музична інтерпретація їх дітям дошкільного віку, можливо, навіть цікавіша за мовну, бо вона яскравіша, пластичніше відкриває перед їхніми очима казкові картини [4, с.56].

У розділі «Природознавство» Марія Пастернакова наголошує, що дітей треба виховувати якнайближче до природи, бо вона повна цікавих явищ у рослинному і тваринному світі. Вона є не тільки могутнім засобом розумового розвитку вихованців, не тільки спряє ростові фізичних сил, але також дає естетичні переживання, які облагороджують дитяче серце [4, с.58]. «Найважливіше, – переконує Пастернакова М., – допомогти дитині навчитися спостерігати, бо вслід за тим піде допитливість, непомітно збудиться жадоба до знання, тому у кожній порі року, коли тільки до того пригожі атмосферні умови, треба виходити з дітьми на прогулянку в природу, щоб вони мали змогу робити спостереження на конкретному матеріалі» [4, с.58-59]. Авторка подає тематичні напрямки, як приклади, де і за яких умов можна проводити з дітьми цільові екскурсії до природничих об'єктів у різні пори року. Приміром, навесні дітям велику втіху приносить спостереження за появою перших листочків, квітів, з їх допомогою вони пізнають поняття кольору, запаху, форми і розміру; прислухаючись до щебету пташок – вправляють свій слух і водночас дізнаються про особливості їх гніздування і способу життя. Радісним вигукуванням вітають вихованці перших метеликів, жуків, із захопленням спостерігають за їх рухливим життям. Приглядаючись до праці дорослих, діти й собі починають «веснувати», а далі доглядати за своєю городиною [4, с.59].

Улітку дітей можна вивести у поле, де вони готують квіти для гербарію, вчаться плести віночки, у бесідах дізнаються, звідки береться хліб і кому взимку стануть у нагоді запаси сіна, діти співають обжинкових пісень і слухають розповідь про працю рільника. З таких прогулянок дошкільники повертаються, стверджує М. Пастернакова, дуже щасливими.

Прекрасною темою для бесіди та об'єктами для спостереження восени може бути зміна забарвлення листя на дереві; разом з дітьми можна спостерігати за відльотом птахів, плетінням павутини, листопадом. Цікавим видом роботи у природі є збирання жолудів, каштанів, шишок, горіхів, опалого листя, насіння дині і соняшника, плодів шипшини; цей природний матеріал буде служити «сировиною» для виготовлення іграшок-саморобок [4, с.61-62]. Авторка рекомендує долучати дітей старшого дошкільного віку до збору фруктів у саду.

У зимову пору діти залюбки слухають казки у вечірні години, згадуючи про літні прогулянки та пригоди. Корисною є бесіда про властивості снігу і льоду, які вони можуть принести у групову кімнату і, нагрівши при кімнатній температурі, отримати воду. У цю пору року дітей так само долучають до виконання посильної праці – замести доріжки від снігу, насипати корм для птахів у годівнички.

Марія Пастернакова стверджує, що безпосередня зустріч дітей з природою дає їм багато вражень і знання, сприяє вихованню спостережливості, дарує поштовх до різноманітних ігор [4, с.63]. Якщо ж із якоїсь причини стає неможливою прогулянка на свіжому повітрі, тоді вихованців долучають до «плекання» кімнатних рослин: полив, пересаджування, витирання листочків; якщо дозволяють умови – можна в груповій кімнаті організувати акваріум із рибками. «Виховниця дитячого садка повинна знати, що природа дає дітям безліч емоційних вражень, розгортає перед ними щораз нові цікаві світи. Запитання дітей є показником того, що їм було цікаво, їх враження – позитивні, тому їх допитливість варто підтримувати зрозумілими та доступними вихованцям відповідями» [4, с.64].

«Характерною прикметою малої дитини є її нестримний гін до руху, діяльності. Вона не може безчинно сидіти довго на одному місці, не може теж довго залишатися в пасивній ролі глядача. Мусить невпинно чимось займатися, щоб таким способом виявити своє враження від навколишнього світу, найти справжній вихід своїй живій уяві. Одним із найулюбленіших засобів прояву своєї думки для дітей є рисунок» [4, с.65]. У своєму посібнику М. Пастернакова детально описує всі етапи становлення дитячого малюнка, використовуючи знання дитячої психології. У методичних вказівках для вихователя авторка рекомендує з обережністю керувати розвитком дитячої творчості, підтримувати ініціативу, допомагати вихованцям доводити справу до завершення, при цьому не нав'язувати дитині своєї думки. «Малюнки дитячі – це наче документи, які стверджують розумовий розвиток дитини, тому малюнки конче треба систематично збирати, зберігати, аналізувати, робити з

них висновки», – рекомендує Марія Іванівна [4, с.66]. З цієї причини варто складати всі роботи кожного вихованця уже з перших днів перебування у садочку в окрему папку, попередньо підписавши дату і вказавши, що зображено на аркуші. Перегляд такої збірки надає можливість глибше пізнати кожну дитину, її зацікавлення, мистецький смак, технічні здібності. Така оцінка дитячої творчості, на переконання М. Пастернакової, дає велику допомогу у виховній праці з дітьми дошкільного віку, дає можливість індивідуального підходу до кожного вихованця [4, с.67].

Заняття із зображувальної діяльності можуть бути на вільну тему чи на тему, запропоновану вихователем. В обох випадках рекомендується попередньо приготувати усі необхідні матеріали.

Дорадно, що в українських садочках в діаспорі практикувалося малювання не лише на папері. Як описує у своїх методичних рекомендаціях Марія Пастернакова: «Дуже бажано, щоб у дит. садках були великі чорні з лінолеуму чи лаковані таблиці, прикріплені до стіни на висоті приблизно 1 м. Крім організованих занять, діти радо під час довільних ігор підходять до таблиці і кольоровими олівцями малюють, що самі хочуть. Це заохочує дитину до образотворчої праці, удосконалює її техніку, розвиває творчу уяву» [4, с.68].

Крім малювання авторка звертає увагу й на інші улюблені дитячі заняття: моделювання з піску (наголошується, що цей матеріал допомагає розвивати не тільки орган дотику, але і сприяє розвитку творчості та фантазії). Крім звичного способу використання піску на майданчику, автором подаються рекомендації до застосування піску у приміщенні групової кімнати, щоб діти могли його використовувати не тільки у теплу пору року. Іншими матеріалами, які пропонуються педагогом, є глина і пластилін. У методичних вказівках подаються чіткі вимоги до облаштування та знаряддя, які потрібні для таких занять, зокрема: дощечки чи відрізок лінолеуму розміром 30x40 см, об'єм глини або пластиліну для роботи – розміром з кулак дитини, щоб вона мала можливість працювати не тільки пальчиками, а могла діяти всією долонею [4, с.69].

У розділі «Святкові дні в дитячому садку» авторка слушно зауважує, що імпрези (свята – авт.) проводяться з метою популяризації дошкільної справи і приносить дітям багато радощів та приємних переживань, позитивних емоцій. Під час проведення свят є добра нагода для розвитку дитячих талантів, вони сприяють розвитку дитячої сміливості, товариськості [4, с.76]. Далі подаються чіткі рекомендації для проведення окремих свят, зокрема: «Тарасове Свято», «Свято Слави», «Січових Стрільців», «Свято Матері», «Ялинка», «Св. Миколая», «Свято Весни», «Базар» та ін.

Виховниця дає поради по облаштуванню святкової зали, приготування тематичних костюмів, методичні рекомендації до проведення усіх святкових дійств [4, с.79-80].

Отже, можемо констатувати, що ані вимушене прощання з рідною землею, ані воєнні події чи важкі години перебування разом із чоловіком на північно-

американському континенті не завадили М. Пастернаковій втілити свої плани в життя навіть через десяток років, перебуваючи за океаном, на іншому континенті. Методичний посібник «Зайняття в дитячому садку» став насправді вагомим доробком у галузі дошкільної педагогіки, а в українській діаспорі країни кленового листу – тим паче; він абсолютно вірно був названий «Азбукою дошкілля» для усіх українських педагогів-дошкільників, виховниць, для українських педагогів у вільному світі.

Висновки. Марія Іванівна Пастернак – відома не тільки як науковець, педагог в Україні, яка мала великий літературний та науковий доробок; вона ще й зробила значний внесок як виховниця – у розвиток української дошкільної педагогіки в українській діаспорі Канади, а саме теорію та практику організації дошкілля в країні кленового листу.

Література:

1. Бура Л. (Бурачинська Л.) Невтоптаними стежками. *Наше Життя*. 1966. №7. С. 9-10. Режим доступу: URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/196x/1966-07-july-magazine-Our-Life.pdf>
2. Дзвінка Воробкало. Філософія танцю Марії Пастернак. Режим доступу: URL: <https://zbruc.eu/node/69980>
3. Завгородня Т.К., Пахолок Р.І. Науково-освітня діяльність Марії Пастернак (1897-1983 рр.). Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсон, 2013. Вип. 63. С. 10-14.
4. Пастернакова М. Зайняття в дитячому садку (Методичні вказівки). Торонто: Об'єднання українських педагогів Канади. 1959. 80 с.
5. Пастернакова М. Який посів – такі жнива. *Збірник доповідів, виголошених на Сесії для справ Українського дошкілля в Торонті, 14 і 15 травня 1965 р.* Торонто, Об'єднання Українських Педагогів Канади. 1965. С. 21-29.

References:

1. Bura L. (Burachynska L.) (1966). Nevtoptany`my` stezhkamy` [By tireless paths]. *Nashe Zhy`ttya*, 7. 9-10. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/196x/1966-07-july-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].
2. Dzvinka Vorobkalo. Filosofiya tancyu Mariyi Pasternak [Maria Pasternak's philosophy of dance]. Retrieved from: <https://zbruc.eu/node/69980> [in Ukrainian].
3. Zavgorodnya, T., & Pakholok R. (2013). Naukovo-osvitnya diyal`nist` Mariyi Pasternak (1897-1983) [Research and educational activities of Maria Pasternak]. *Pedagogichni nauky` : zb. nauk. pr.* Xerson, 2013, 63. 10-14 [in Ukrainian].
4. Pasternakova, M. (1959). Zajnyattya v dy`tyachomu sadku (*Metody`chni vkazivky`*). [Classes in Kindergarten] (*Guidelines*). Toronto: Ob'yednannya ukrayins`ky`x pedagogiv Kanady`. 80. [in Ukrainian].
5. Pasternakova, M. (1965). Yaky`j posiv – taki zhny`va. *Zbirny`k dopovidiv, vy`golosheny`x na Sesiyi dlya sprav Ukrayins`kogo doshkillya v Toronti, 14 i 15 travnya 1965 r.* [What sowing – is such a harvest. *Collection of reports delivered at the Session for Ukrainian Preschool Affairs in Toronto, May 14,15, 1965*]. Toronto, Ob'yednannya Ukrayins`ky`x Pedagogiv Kanady`, 21-29 [in Ukrainian].

УДК 37.013.46

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-564-571](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-564-571)

Сілкова Олена Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медичної інформатики та медичної і біологічної фізики, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36011, e-mail: silkova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2605-204X>

Макаренко Олександр Володимирович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медичної інформатики та медичної і біологічної фізики, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36011, e-mail: makarenko.aleksandr.87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0075-6110>

Макаренко Володимир Іванович кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри медичної інформатики та медичної і біологічної фізики, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36011, e-mail: volf.63.12@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5591-6145>

Хміль Олена Всеволодівна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри дитячої терапевтичної стоматології з профілактикою стоматологічних захворювань, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36011, e-mail: khmilelena@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5390-9099>

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЮ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МЕДИЧНИХ ЕКСПЕРТНИХ СИСТЕМ

Метою статті є розкриття ролі інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку та формуванню професійних знань, умінь здобувачів вищої медичної освіти під час вивчення медичних експертних систем з дисципліни «Медична інформатика». Для досягнення поставленої мети були використані методи обґрунтування, узагальнення, систематизація теоретичного та практичного матеріалу. На основі аналізу науково-дослідницької літератури визначені поняття: професійна компетентність і професійна компетенція здобувача вищої медичної освіти. Зазначені цілі професійно спрямованого викладання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема при вивченні теми «Експертні системи у медицині». Виділені технологічні особливості сучасної медичної освіти:

- мобільність - миттєве поширення інформації;

- необмежена кількість інформаційних ресурсів - віртуальні засоби масової інформації, групи в соціальних мережах, сторінки в соціальних мережах, професійні спільноти, сайти, блоги, і багато іншого;
- великі обсяги даних і розвинена аналітика – комп'ютерне навчання, штучний інтелект, засоби автоматизації досліджень;
- хмарні технології - можливість зберігання і обробки величезних обсягів даних;
- віртуальна реальність і додаткова реальність.

У статті висвітлена перспектива створення електронної системи охорони здоров'я, висвітлені: загальне визначення експертних систем, їх будова, приклади медичних експертних систем у різних професійних напрямках, що використовуються при вивченні дисципліни «Медична інформатика» під час навчання здобувачів вищих медичних закладів та у медичній практиці лікарів. Крім того, розглянуті переваги і недоліки використання медичних експертних систем у майбутній практичній діяльності лікаря.

Висновки. З'ясовано, що вивчення та використання медичних експертних систем з дисципліни «Медична інформатика» розвиває та формує професійні компетенції майбутніх лікарів, надає можливості для виявлення і вивчення проблемної ситуації з їх професійної діяльності, створює можливості для формування критичних знань, їх застосування на практиці.

Ключові слова: медична освіта, експертні системи, медична інформатика, професійні компетенції, процес навчання, майбутні лікарі.

Silkova Olena Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Medical Informatics and Medical and Biological Physics, Poltava State Medical University, Shevchenka St., 23, Poltava, 36011, e-mail: silkova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2605-204X>

Makarenko Oleksandr Volodymyrovych Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Medical Informatics and Medical and Biological Physics, Poltava State Medical University, Shevchenka St., 23, Poltava, 36011, e-mail: makarenko.aleksandr.87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0075-6110>

Makarenko Volodymyr Ivanovych Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecture at the Department of Medical Informatics and Medical and Biological Physics. Poltava State Medical University, Shevchenka St., 23, Poltava, 36011, e-mail: volf.63.12@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5591-6145>

Khmil Olena Vsevolodivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Pediatric Therapeutic Dentistry with Prevention of Dental Diseases Poltava State Medical University, Shevchenka St., 23, Poltava, 36011, e-mail: khmilelena@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5390-9099>

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE DOCTORS DURING MEDICAL EXPERT PROGRAMM STUDYING

Abstract. The purpose of the article is to reveal the role of information and communication technologies in the development and formation of professional knowledge, skills of higher medical education in the study of medical expert systems in the discipline of "Medical Informatics". To achieve this goal, methods of substantiation, generalization, systematization of theoretical and practical material were used. Based on the analysis of the research literature, the concepts are defined: professional competence and professional competence of the applicant of higher medical education. The goals of professionally oriented teaching of information and communication technologies are indicated, in particular, when studying the topic "Expert systems in medicine". Selected technological features of modern medical education:

- mobility - instant dissemination of information;
- unlimited number of information resources - virtual media, groups on social networks, pages on social networks, professional communities, sites, blogs, and much more;
- large amounts of data and developed analytics - computer training, artificial intelligence, research automation tools;
- cloud technologies - the ability to store and process huge amounts of data;
- virtual reality and augmented reality.

The article highlights the prospects of creating an electronic health care system, highlights: general definition of expert systems, their structure, examples of medical expert systems in various professional fields used in the discipline "Medical Informatics" in the training of applicants for higher medical institutions and in medical practice of doctors. In addition, the advantages and disadvantages of using medical expert systems in the future practice of the doctor are considered.

Conclusions. It was found that the study and use of medical expert systems in the discipline of "Medical Informatics" develops and forms the professional competencies of future doctors, provides opportunities to identify and study problematic situations in their professional activities, creates opportunities for critical knowledge, their application in practice.

Keywords: medical education, expert systems, medical informatics, professional competences, studying process, future doctors.

Постановка проблеми. Відомо, що основним джерелом прогресу у всіх сферах діяльності сучасного суспільства є інформація і знання, в той же час, медична освіта сьогодні зазнає великих змін через появу інноваційних комп'ютерних технологій навчання, збільшення обсягу знань і швидкість їх

отримання, дистанційне навчання, мобільність студентів. Таким чином, одним із завдань викладачів вищих медичних закладів навчання є формування у майбутнього фахівця системи охорони здоров'я професійних компетенцій і компетентностей, що забезпечують його ефективну діяльність в сучасних умовах. У зв'язку з цим, вважаємо за доцільне розглянути поняття професійної компетентності і професійної компетенції здобувача вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під компетенцією розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки здобувача вищої освіти, а під компетентністю - якість особистості, яка вже відбулася [8, 95]. Професійну компетентність розглядають як цілісну інтегральну характеристику сукупності компетенцій, заснованих на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і придбаному досвіді, яка проявляється в практичній діяльності в єдності з особистісними якостями. Тобто компетенції виступають як цілі освітнього процесу, а компетентність - як результат, сукупність особистісних якостей фахівця [8, 102]. В процесі навчання здобувача вищої освіти в медичному навчальному закладі формування академічних компетенцій в значній мірі здійснюється із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [5, 207]. В даний час в Україні активно ведуться роботи зі створення електронного уряду. В рамках цих робіт поряд з іншими системами здійснюється розробка електронної освіти, електронного охорони здоров'я та біоінформатики [1, 23]. Розробка електронної системи охорони здоров'я передбачає комплексну інформатизацію системи охорони здоров'я і створення єдиного інформаційного простору охорони здоров'я. Цілями електронної освіти є підвищення якості освіти, демократичності (можливості вільного взаємодії з викладачем), доступності (навчально-методичних матеріалів), наочності (результатів навчання, пропусків занять, рейтингу здобувачів вищої освіти), зменшення витрат на освіту [11, 101]. Реалізація цих цілей буде здійснюватися з широким застосуванням ІКТ: хмарних технологій, локальних мереж закладів освіти, електронної пошти, соціальних мереж, ряду ресурсів Інтернет, медичних інформаційних систем, штучного інтелекту [3, 136].

Метою статті є розкриття ролі та значення інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку та формуванню професійних знань, умінь здобувачів вищої медичної освіти під час вивчення теми «Медичні експертні системи» з дисципліни «Медична інформатика».

Виклад основного матеріалу. Викладачі кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики Полтавського державного медичного університету приділяють велику увагу формуванню професійних компетенцій у здобувачів медичної освіти під час проведення лекційних і практичних занять з медичної інформатики. Розглядаючи поняття професійні компетенції, ряд дослідників виділяють декілька основних компетенцій, а саме :

- прості (базові) компетенції (що формуються на основі знань, умінь, здібностей, легко фіксуються, які проявляються в певних видах діяльності);

– ключові компетенції - надзвичайно складні для обліку і вимірювання, які проявляються у всіх видах діяльності, що відображають духовний світ особистості і зміст її діяльності.

За класифікацією ключових компетенцій, виділяють інформаційні компетенції - навички діяльності по відношенню до інформації в навчальних предметах і в навколишньому світі. Володіння сучасними засобами пошуку, аналізу та відбору необхідної інформації, її перетворення, збереження і передачі; оволодіння комп'ютерними знаннями, умінням використовувати можливості ІКТ в практичній професійній діяльності є для них в даний час надзвичайно актуальним. При формуванні та вдосконаленні всіх вище перерахованих видів компетенцій на сучасному етапі широко використовуються комп'ютерні технології. Зупинимося на ролі ІКТ при формуванні найбільш важливих в навчальному процесі вищого медичного навчального закладу професійних компетенцій у здобувачів освіти. Навчально-пізнавальні компетенції формуються під час вивчення дисципліни «Медична інформатика» при ознайомленні з можливостями різних браузерів Інтернет, з ресурсами глобальної мережі: сайтом Президента, сайтами державних органів, правовими порталами, національними та міжнародними професійно-орієнтованими ресурсами Інтернет, медичними бібліотеками, сайтами медичних навчальних закладів і лікувально-профілактичних установ. Формування інформаційних компетенцій і комунікативних компетенцій здійснюється при ознайомленні здобувачів освіти з професійно-орієнтованими ресурсами Інтернет, з класифікацією і можливостями різних інформаційно-пошукових систем, експертними системами, електронною поштою, хмарними технологіями [2, 92]. Розглянемо більш детально формування та розвиток всіх цих компетенцій під час вивчення теми «Медичні експертні системи».

Під експертними системами (ЕС) розуміють систему штучного інтелекту, що використовує накопичені знання для забезпечення високоєфективного рішення задач у вузькій професійній області, а також може пропонувати користувачу рішення проблем з цієї галузі і обґрунтовувати їх [9, 1083].

Зазвичай, експертна система складається з бази знань, механізму логічного виводу і підсистеми обґрунтувань.

Медична експертна система акумулює професійні знання лікарів і фахівців з певної предметної галузі, використовуючи їх для формування бази знань, яка містить набір взаємопов'язаних правил. При прийнятті рішень стає можливим аналіз наслідків різних рішень у вигляді питань "що буде, якщо...", не витрачаючи часу на трудомісткий процес програмування [10, 136].

На лекційних заняттях розглядається будова ЕС і їх переваги:

- сталість, ЕС нічого не забувають на відміну від людини;
- відтворюваність, можна зробити будь-яку кількість копій ЕС, а навчання нових експертів забирає багато часу і коштів;
- ефективність, можна збільшити продуктивність і зменшувати витрати персоналу;

- завершеність, ЕС може виконувати огляд всіх транзакцій, а людина-експерт зможе зробити огляд тільки окремої вибірки;
- широта, можуть бути об'єднані знання багатьох експертів, що дає системі більше можливостей, ніж може досягти одна людина;
- зниження ризику ведення справи завдяки послідовності прийняття рішення і компетентності.

Разом з тим виділяємо недоліки ЕС:

- творчий потенціал, людина може реагувати творчо на незвичайні ситуації, ЕС системи не можуть;
- навчання, людина автоматично адаптується до зміни середовища; ЕС потрібно модифікувати;
- сенсорний досвід, людина у своєму розпорядженні має широкий діапазоном сенсорного досвіду; ЕС в даний час засновані на введенні символів.

Також, наводимо приклади ЕС в медицині:

- DXPlain приклад інтелектуальної системи підтримки клінічних рішень, використовується для асистування в процесі діагностики і містить у своїй базі знань симптоми, лабораторні дані і процедури, що зв'язують їх зі списком діагнозів;
- CASNET призначена для діагностики і вибору стратегії лікування глаукоми;
- MYCIN, EMYCIN призначена для діагностики та лікування інфекційних захворювань крові;
- Germwatcher була розроблена в допомогу епідеміологу, містить великий обсяг даних по різним мікробіологічними культурам, включає базу знань, засновану на правилах, яка використовується для генерації гіпотез про можливих інфекціях,
- PEIRS інтерпретує і коментує звіти по хімічним патологіям;
- Puff призначена для інтерпретації результатів функціонального пульмонологічного тесту;
- HELP - повна госпітальна інформаційна система, заснована на технологіях штучного інтелекту, вона підтримує не тільки стандартні функції госпітальних інформаційних систем, але функції підтримки прийняття рішень та багато інших [6, 114].

На практичних заняттях здобувачі освіти вивчають онлайн-версії медичних експертних систем. В таких ЕС будь-який користувач може встановити діагноз з тією або іншою часткою ймовірності. Одна з подібних систем EasyDiagnosis компанії MatheMEDics. Дана система є безкоштовним сервісом, де надається можливість встановити діагноз хвороби або причини нездужання за допомогою тесту. Вибравши одну з 19 категорій, наприклад «Кашель», сервіс попереджає користувача що при введенні невірних даних, діагноз не може бути визначений вірно. Після прийняття умов сервісу користувачем, відкривається вікно з тестом, де необхідно вказати свою стать і

вік і потім приступити до відповідей на питання. Варто відзначити, що неоднозначні питання виділені синім кольором, і при натисканні користувачеві надається розгорнута версія питання. Після того як всі питання пройдені (їх кількість варіюється в залежності від хвороби), з'являється діаграма, де в процентному співвідношенні надається ймовірність наявності тієї чи іншої хвороби. Інша програма «Домашній доктор» - проста медична експертна система. Вона визначає характер захворювання, ґрунтуючись на відповідях користувача, отриманих в результаті діалогу. База знань включає близько 100 поширених захворювань [4, 89; 7, 114].

Отже, медичні експертні системи сприяють активному зануренню у професійне середовище, формують професійні риси майбутнього лікаря, розвивають професійний інтелект, критичне мислення, самостійність, впевненість у собі, сприяють пізнанню нових знань, набуттю умінь для успішної професійної діяльності.

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології відіграють велику роль у розвитку та формуванні професійних компетенцій майбутніх лікарів, зокрема під час роботи з медичними ЕС. Вони формують здатність розв'язувати професійні задачі на основі використання професійних знань, умінь, комунікації.

Література

1. Інноваційна Україна 2020. Національна доповідь: за ред. Гейця В.М.; НАН України. Київ, 2019. 336 с.
2. Доценко В.І., Сілкова О.В. Медична інформатика: навч. посіб. для студ. вищ. мед. навч. закл. Полтава: АСМІ, 2005. 165 с.
3. Кронівець Т. М. Електронна освіта у вищих навчальних закладах України: проблеми і перспективи правового регулювання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія 18. «Економіка і право». 2019. Вип. 22. С. 134–140.
4. Лобач Н. В., Оленець С. Ю., Сілкова О. В. Інноваційні технології в організації самостійної роботи студентів при вивченні медичної інформатики. *Інноваційні технології в організації самостійної роботи студентів медичних освітніх закладів*: Навч.-наук. конф. з міжнародною участю: 23 березня 2017 р. Полтава. Т. 1 – С. 89–90.
5. Сілагін О. Тягній М. Комп'ютерні технології та Інтернет в інформаційному суспільстві. *Інтелектуальні технології в медицині*. 2018. № 3. С.206-210.
6. Сілкова О. В. Нові альтернативні інформаційні системи навчання. *Наука і сучасність*. 2001.Т. XXIV. С. 112–119.
7. Сілкова О. В. Застосування засобів мультимедіа під час самостійної роботи студентів. *Актуальні питання якості медичної освіти: XIII Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю: 12-13 травня. 2016. Тернопіль 2016. Т. 1. С. 2719–272.*
8. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. 406 с.
9. Bloom K., Weinstein R. Expert systems: robot physicians of the future? *Hum Pathol*. 2018. vol. 16. P. 1082-1084.
10. Greenes R., Bates D., Kawamoto K. Clinical decision support models and frameworks: seeking to address research issues underlying implementation successes and failures. *J Biomed Inform*. 2018. vol 78. P. 134-143.

11. Müller C. The eLearning Action Plan: Designing tomorrow's education. *Communication from the Commission of the European Communities to the Council and the European Parliament*. Brussels. 2019. № 4. 172 p.

References:

1. Innovatsiina Ukraïna 2020 (2019). Natsional'na dopovid' [Innovative Ukraine 2020. National report]; NAN Ukraïni. Kijv.
2. Docenko V.I., Silkova O.V. (2018). Medical informatics [Medical informatics]: navch. posib. Poltava: ACMI.
3. Kronivets T. M. (2019). Elektronna osvita u vishchikh navchal'nikh zakladakh Ukraïni: problemi i perspektivi pravovogo reguluvannya. [E-education in higher educational institutions of Ukraine: problems and prospects of legal regulation] *Naukovii chasopis Natsional'nogo pedagogichnogo universitetu im. M. P. Dragomanova. Seriya 18. «Ekonomika i pravo»* [Scientific journal of the National Pedagogical University. MP Dragomanova], Vol 19. P.134-140.
4. Lobach N.V, Olenets S.Yu, Silkova O.V. Innovatsijni tehnologiji v organizatsiji samosvijnoji robotu studentiv pru vuvchenni meduchnoji informatuku [Innovative technologies in the organization of independent work of students in the study of medical informatics]. Innovative technologies in the organization of independent work of students of medical educational institutions: abstracts of International Scientific and Practical Conference (Ukraine, Poltava, March 23, 2017).
5. Silagin O. Tyagnii M. (2018). Komp'yuterni tehnologiji ta Internet v informatsiinomu suspil'stvi [Computer technology and the Internet in the information society]. *Intelektual'ni tehnologiji v meditsini* [Intelligent technologies in medicine], № 3. P.206-210.
6. Silkova O.V. (2001). Novi al'ternatyni informatsijni systemy navchannja [New alternative learning information systems]. *Nauka I suchasnist'* [Science and modernity.]. Vol XXIV. P. 112–119.
7. Silkova O.V. Zastocuvannja zasobiv myl'tymedia pid chas samostijnoji roboty studentiv [The use of multimedia tools during independent work of students.] Current issues of quality of medical education: XIII abstracts of International Scientific and Practical Conference (Ukraine, Ternopil', May 12-13, 2016).
8. Khutorskoi A.V. (2021) Sovremennaya didaktika [Modern didactics]: uchebnik dlya vuzov .Moskva : Yural.
9. Bloom K., Weinstein R. (2018). Expert systems: robot physicians of the future? *Hum Pathol.* 2018. Vol. 16. P. 1082-1084.
10. Greenes R., Bates D., Kawamoto K. (2018). Clinical decision support models and frameworks: seeking to address research issues underlying implementation successes and failures. *J Biomed Inform.* Vol 78. P. 134-143.
11. Müller C. The eLearning Action Plan: Designing tomorrow's education (2018). *Communication from the Commission of the European Communities to the Council and the European Parliament*. Brussels. № 4. 172

УДК 378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-572-582](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-572-582)

Сливка Наталія Петрівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри сучасних практик викладання англійської мови, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, б-р. Т. Шевченка, 79, м. Черкаси, 18031, e-mail: nataliya,slyvka@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5191-349X>

Геворгян Каріна Людвигівна доктор філософії з галузі «Гуманітарні науки» Філологія, доцент кафедри китайської філології, Київський національний лінгвістичний університет, вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ, 03150, e-mail: karina.gevorgian@knlu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-1977-743X>

Горицька Олена Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний Гуманітарний університет, Фонтанська дорога, 33, м. Одеса, 65009, e-mail: elenagoritskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9240-8729>

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. В статті розкрито роль інтерактивних платформ, виходячи із їх видової класифікації, у вивченні іноземних мов з позиції практичного підходу їх застосування. Встановлено, що останнім часом для вивчення іноземних мов все частіше застосовуються різні інтерактивні платформи, яким поступаються місцем традиційні методи вивчення іноземних мов. Визначено, що навчання із застосуванням інтерактивних технологій, зокрема інтерактивних платформ, у навчанні студентів – це спеціально обумовлена засада пізнавальної діяльності студентів, в основі якої лежить формування комфортних умов навчання для вивчення іноземних мов. З'ясовано, що на сьогодні для вивчення англійської мови широко використовуються такі інтерактивні платформи, як інтерактивна платформа LinguaLeo, інтерактивна платформа Duolingo, інтерактивна платформа LearnEnglish від British Council, інтерактивна платформа BBC Learning English, інтерактивна платформа Exam English, інтерактивна платформа Livemocha, інтерактивна платформа Bussu, інтерактивна платформа LyricsTraining, інтерактивна платформа Simpler, інтерактивна платформа Memrise тощо. Перевагами впровадження інтерактивних технологій у процес вивчення іноземних є: за умови регулярного використання користувач швидко опановує граматику, покращує лексику та вимову; в період навчання можна постійно вислідковувати рівень здобутих знань, вмінь та навичок; навчання проходить у вигляді гри, огляду відеоматеріалів, прослуховування аудіоматеріалів, спілкування із носіями мови; необмежена доступність до

навчальних матеріалів. Визначено, що практичними особливостями інтерактивних платформ у процесі вивчення іноземних мов є: активність учасників (тобто викладачів та тих осіб, що прагнуть вивчити іноземні мови), зворотність зв'язку, креативність побудови навчального процесу, підвищення працездатності тих, що прагнуть вивчити іноземні мови тощо.

Ключові слова: іноземна мова, інтерактивні технології, інтерактивні платформи, традиційні методи навчання, навчальний процес.

Slyvka Nataliia Petrivna PhD in Philology, Associate professor, Associate professor of the Department of Modern English Teaching Practices of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Shevchenko Blvd, 79, Cherkasy, 18031, e-mail: nataliya,slyvka@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5191-349X>

Gevorgian Karina Liudvyhivna Arts Doctor of Chinese Philology, Associate professor of the Department of Chinese Philology of Kyiv National Linguistic University, Velyka Vasykivska St., 73, Kyiv, 03150, e-mail: karina.gevorgian@knlu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-1977-743X>

Horytska Olena Viktorivna Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of Department Romano-Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages of International Humanities University, Fontanskaya road, 33, Odessa, 65009, e-mail: elenagoritskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9240-8729>

THE ROLE OF INTERACTIVE PLATFORMS IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article reveals the role of interactive platforms, based on their species classification, in the study of foreign languages from the standpoint of a practical approach to their application. It has been established that in recent years various interactive platforms have been increasingly used for learning foreign languages, which are being replaced by traditional methods of learning foreign languages. It is determined that learning with the use of interactive technologies, in particular interactive platforms, in teaching students is a specially determined principle of students' cognitive activity, which is based on the formation of comfortable learning conditions for learning foreign languages. It has been found that interactive platforms such as LinguaLeo interactive platform, Duolingo interactive platform, British Council interactive platform LearnEnglish, BBC Learning interactive platform, BBC interactive platform, Exam English interactive platform, Livemocha interactive platform, interactive platform are widely used for learning English. Bussu, LyricsTraining interactive platform, Simpler interactive platform, Memrise interactive platform, etc. The advantages of introducing interactive technologies in the process of learning foreign languages are: with regular use, the user quickly masters grammar, improves vocabulary and pronunciation;

during the training period you can constantly monitor the level of acquired knowledge, skills and abilities; training takes place in the form of games, video reviews, listening to audio materials, communication with native speakers; unlimited access to educational materials. It is determined that the practical features of interactive platforms in the process of learning foreign languages are: activity of participants (ie teachers and those seeking to learn foreign languages), feedback, creativity in building the learning process, improving the efficiency of those seeking to learn foreign languages and more.

Keywords: foreign language, interactive technologies, interactive platforms, traditional teaching methods, educational process.

Постановка проблеми. Інформаційно-комунікативні та інтерактивні технології виступають важливим інструментом у вивченні іноземних мов. Особливе значення серед них для освоєння іноземних мов на більш високому рівні посідають інтерактивні платформи. Використання інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов відбувається зазвичай за допомогою інтернет-ресурсів та різних web-технологій.

Під впливом пандемії роль інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов значно зросла, оскільки очне навчання у закладах освіти перейшло у дистанційне навчання. Так, вивчення іноземних мов в останні роки відбувається переважно у дистанційному режимі навчання, тому інтерактивні платформи у такому процесі посідають визначальне місце. Завдяки інтерактивним платформам взаємодія між викладачем та студентами у ході вивчення іноземних мов є більш позитивною, оскільки враховуюся усі потреби до покращення умов навчального процесу як викладача, так і студентів.

З огляду на важливість використання інтерактивних платформ у процесі вивчення іноземних мов виникає потреба у розкритті особливостей та видової специфіки таких платформ. Тому актуальність цього дослідження буде націлена на тематику встановлення ролі інтерактивних платформ, виходячи із їх видової класифікації, у процесі вивчення іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, зокрема в процесі вивчення іноземних мов, лежить в основі досліджень багатьох науковців та відомих вчених. Так, проблеми застосування інтерактивних платформ у контексті вивчення іноземних мов досліджували М. Карпушина [1], Т. Коваль [2], Л. Колот [3], І. Кривонос [4], Л. Кушмар [3], В. Лемещенко-Лагода [4], О. Осова [5], С. Сергіна [6], Л. Черчата [7], Г. Шалацька [8], І. Шумило [1] та інші.

Зокрема науковці М. Карпушина та І. Шумило [1], досліджуючи особливості використання інтерактивних технологій у процесі вивчення іноземних мов, виокремлюють такі переваги інтерактивних платформ як одного із інструментів інтерактивних технологій у вивченні іноземних мов як те, що:

1) інтерактивні платформи впливають на підвищення рівня мотивації студентів, які вивчають іноземну мову, що у перспективі ефективно впливає на загальний навчальний процес, у ході якого освоюється іноземна мова;

2) інтерактивні платформи виступають засобами формування іншомовної комунікативної і лінгвістичної компетентності у студентів у ході вивчення іноземних мов;

3) через використання інтерактивних платформ формується більш сприятлива атмосфера та підвищується рівень комунікації між студентами;

4) використання інтерактивних платформ у навчальному процесі дозволяє значно полегшити працю як викладачів, так студентів, під час вивчення іноземних мов;

5) інтерактивні платформи дозволяють контролювати рівень здобутих знань студентами у ході вивчення іноземної мови;

6) через інтерактивні платформи студенти здобувають нові знання, набувають нових вмінь та навичок, оскільки опанування іноземної мови відбувається за більш інноваційним підходом до побудови навчального процесу.

Л. Кушмар та Л. Колот [3] у своєму дослідженні розглядають моделі змішаного навчання у вивченні іноземних мов, зокрема модель очного навчання, модель самостійного навчання та модель онлайн-навчання. За допомогою моделі очного навчання студенти вивчають іноземні мови, беручи активну участь у аудиторних заняттях. Модель самостійного навчання іноземних мов вказує на те, що студенти вивчають іноземні мови самостійно і, при цьому, не перебувають у постійній взаємодії із викладачем. Модель онлайн-навчання у вивченні іноземної мови свідчить про те, що навчальний процес побудований на умовах дистанційного навчання, за якого взаємодія між викладачем та студентами відбувається через мережу Інтернет.

Одним із основних інтерактивних інструментів, який використовується для вивчення іноземних мов, як за моделі очного навчання, за моделі самостійного навчання, так і за моделі дистанційного навчання, є інтерактивна платформа MyEnglishLab. Цей інтерактивний навчальний інструмент є однією із інноваційних онлайн-платформ, яка пропонує студентам близько тисячі різноманітних видів діяльності, пов'язаних із вивченням іноземної мови. Інтерактивна платформа MyEnglishLab сприяє забезпеченню індивідуального зворотного зв'язку, функціонує 24 години на добу та 7 днів на тиждень і пристосована під різні стилі навчання [3].

За дослідженнями Г. Шалацької [8], все частіше для вивчення іноземних мов за умов дистанційного навчання використовують таку інтерактивну платформу як Kahoot!. Специфіка застосування цієї платформи полягає у наданні можливостей студентам здобувати знання, а також перевіряти рівень здобутих знань у формі гри. Використання такої інтерактивної платформи пристосоване під різні профілі та сфери вивчення іноземної мови.

Своєю чергою, О. Осова [5] вивчає особливості використання веб-технологій у вивчення студентами іноземних мов. Серед таких технологій, за дослідженнями науковця, особливу роль виконують технології Web 2.0, а саме Facebook, Twitter, YouTube, різні блоги, вебінари та форуми.

Натомість Л. Черчата [7] зауважує, що особливе значення у вивченні іноземних мов студентами виконує такий інтерактивний інструмент як Google Classroom. За допомогою використання цього інструмента процес вивчення іноземної мови стає більш структурованим, адже дозволяє ефективніше спростити та розподілити завдання, що виникають у ході вивчення іноземної мови перед студентами.

Науковець С. Сергіна [6] наголошує на тому, що важливу роль у ефективному вивченні іноземних мов виконує використання сервісу Microsoft Teams у навчальному процесі. Завдяки використанню цієї платформи заняття з іноземних мов ведуться у режиму онлайн чітко за графіком, також ця платформа забезпечує ефективну взаємодію між викладачем та студентами у формі спілкування за допомогою як текстових повідомлень, так і за допомогою відео-чи аудіозв'язку.

Таким чином, аналіз важливості застосування інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов показав їх особливу роль у навчальному процесі. Однак для встановлення ролі інтерактивних платформ, виходячи із їх видової класифікації, у процесі вивчення іноземних мов, потрібно розглянути та охарактеризувати практичний досвід їх застосування.

Мета статті передбачено розкрити роль інтерактивних платформ, виходячи із їх видової класифікації, у вивченні іноземних мов з позиції практичного підходу їх застосування.

Виклад основного матеріалу. Практика свідчить, що останнім часом для вивчення іноземних мов все частіше застосовуються різні онлайн-платформи, яким поступаються місцем традиційні методи вивчення іноземних мов. Застосування інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов підвищує рівень освоєння іноземними мовами, оскільки завдяки їм навчальний процес стає більш інтерактивним, інноваційним, мультимедійним, а не таким, яким був ще донедавна, коли базувався тільки на традиційних методах навчання.

Дослідження дозволяють відзначити, що навчання із застосуванням інтерактивних технологій, зокрема інтерактивних платформ, у навчанні студентів – це спеціально обумовлена засада пізнавальної діяльності студентів, в основі якої лежить формування комфортних умов для вивчення іноземних мов.

Використання інтерактивних платформ у початковому процесі передбачає поєднання традиційного та інноваційного підходів із застосуванням різних комп'ютерно орієнтованих інструментів і методів навчання.

Практика показує, що в умовах сьогодення для вивчення іноземних мов широко використовуються різні методи, серед яких є багато інтерактивних методів. Зокрема це метод «мозкового штурму», метод імітаційної гри,

дискусійні методи, дослідницькі методи, метод проєктів, метод ролівої гри, метод використання мультимедійних технологій [2; 4].

У ході розкриття практичного досвіду використання інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов доцільно особливу увагу зосередити на практичних засадах вивчення англійської мови студентами із використанням різних інтерактивних платформ.

Англійську мову, на прикладі якої далі розкриватиметься мета дослідження, обрано тому, що ця мова є однією із найбільш використовуваних мов у світі та яку вивчають майже у кожній країні як іноземну, за винятком англомовних країн.

З огляду на те, акцентуючи увагу на інформації, представленій у джерелах [9; 10], на сьогодні для вивчення англійської мови широко використовуються такі інтерактивні платформи, як:

1) інтерактивна платформа LinguaLeo через систему ігрової механіки дозволяє зробити процес вивчення англійської мови більш цікавішим та надає можливість студентам здобувати більш ґрунтовніші знання за порівняно короткий термін навчання (на базі платформи студенти мають можливість виконувати граматичні вправи, читати різні тексти, слухати аудіокниги та переглядати відеокліпи);

2) інтерактивна платформа Duolingo – це спеціально створений сайт для вивчення англійської мови (на базі цієї платформи розроблені уроки, до кожного із яких передбачено вирішити завдання у формі аудіювання, завдання із перекладу і завдання з розмовної лексики; пройшовши один із курсів цієї платформи, студент може вивчити приблизно 2000 нових слів);

3) інтерактивна платформа LearnEnglish від British Council (цією платформою для вивчення англійської мови користується цілий світ; перш ніж вивчати англійську мову, користувачі проходять тест, за результатами якого визначається рівень оволодіння англійською мовою і відповідно до нього користувачу пропонуються відповідні курси; такі курси є спеціально розроблені під вимоги вивчення англійської мови кожної із країн, в якій користувачі платформи вивчають англійську мову; платформа також дає можливість користувачу займатись із викладачем у режимі онлайн з метою більш точного розуміння навчального матеріалу);

4) інтерактивна платформа BBC Learning English (на базі цієї платформи розроблені спеціальні візуальні та інтерактивні вправи, виконання яких дозволяє значно покращити навички користувачів, зокрема слухову пам'ять, зорову пам'ять, правильну вимову слів, словосполучень, речень);

5) інтерактивна платформа Exam English розроблена спеціально для тих користувачів, які у перспективі планують здавати міжнародні іспити, до прикладу, такі як іспит IELTS чи іспит TOEFL (на базі цієї інтерактивної платформи розроблено спеціальні онлайн-тести, за результатами проходження яких можна визначити рівень знань користувача з англійської мови);

6) інтерактивна платформа Livemocha (на базі цієї платформи функціонує соціальна мережа, користувачами якої є ті особи, які вивчають англійську мову; так, користувачі платформи можуть знайти собі напарника, спілкуючись із яким, вони здобудуть практичний досвід оволодіння англійською мовою);

7) інтерактивна платформа Bussu (за функціями є дещо схожою на платформу Livemocha, однак на базі цієї платформи також є розробленими спеціальні уроки, проходження яких сприяє запам'ятовуванню лексики і чіткості вимови слів, словосполучень, речень; на базі платформи також розроблено ряд вправ, які виконують користувачі, а правильність їх виконання перевіряють носії англійської мови);

8) інтерактивна платформа LyricsTraining є менш відомою за вищепредставлені платформи, але за її допомогою користувачі також можуть підвищити свої знання з англійської мови, адже поетапно вони слухають музику, переглядають відеокліпи, виконують різні вправи, до прикладу, вправи, якими передбачено вставити пропущені слова;

9) інтерактивна платформа Simpler призначена для вивчення англійської мови у формі гри (перш ніж користуватись цією платформою, потрібно пройти тест на визначення рівня оволодіння англійською мовою, за результатами якого користувачу підбирається відповідний рівень навчання та визначається властива його рівню знань складність вправ; вивчення граматики користувачі проходять через освоєння наочних правил, а лексики – через різні асоціації; навчання переважно проходить на основі детективного жанру, яке, як показує практика, більш підсвідомо закріплюється користувачами у вигляді отриманих нових знань, вмій та навичок);

10) інтерактивна платформа Memrise являє собою один із надсучасних креативних інструментів вивчення англійської мови, адже в основі цієї платформи лежать цікаві відеоролики, онлайн-ігри, а також та теоретична складова, яка є більш необхідною для опанування англійської мови (платформа передбачає, що якщо користувач виділяє 15-ть хвилин на навчання за цією платформою на день, то він вже вдосконалює англійську мову, але він повинен робити це постійно).

Серед інших інтерактивних платформ, які також широко використовуються для вивчення англійської мови є інтерактивна платформа Callan Method. Ця інтерактивна платформа передбачає вивчення англійської мови в режимі самостійної роботи користувача. Платформа дозволяє користувачу у ході вивчення англійської мови [11]:

- краще запам'ятовувати слова і граматичні конструкції, оперативніше виконувати інтерактивні вправи;
- правильно формувати вимову слів, словосполучень, речень, а також використовувати вмонтований диктофон;
- писати диктанти, які читають безпосередньо носії мови;
- використовувати для навчання електронні підручники;
- черпати інформацію із підручників через їх аудіоверсію.

Інтерактивну платформу Callan Method можна встановити як на персональний комп'ютер, так і на планшет чи смартфон.

Акцентуючи увагу на ролі інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов, доцільно виокремити переваги впровадження таких платформ у початковий процес (рис. 1).



Рис. 1. Переваги інтерактивного вивчення іноземним мов
Джерело: побудовано на основі [12].

Не менш важливою серед сучасних інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов є платформа, розроблена українцями під назвою Preply. На даний час програмою користуються багато сотень тисяч користувачів, що знаходяться у понад 180-ти країнах світу. Метою цих користувачів виступає опанування тої іноземної мови, яку вони прагнуть вивчати. У вивченні іноземних мов користувачам допомагають близько 45-ти тисяч викладачів. На базі інтерактивної платформи представлено вивчення більше, аніж 50-ти іноземних мов. Послугами репетиторів користувачі можуть скористатися із

понад 160-ти країн світу [13].

Підсумовуючи зазначене вище, потрібно зауважити, що сучасні інтерактивні платформи розробляються та ефективно впроваджуються у практику з ціллю полегшення процесу вивчення іноземних мов та досягнення більш вищого результату у освоєнні іноземних мов, що не можливо досягти, впроваджуючи тільки традиційні методи навчання у процес вивчення іноземних мов.

Висновки. Таким чином, за результатами проведеного дослідження встановлено, що практичними особливостями інтерактивних платформ у процесі вивчення іноземних мов є: активність учасників (тобто викладачів та тих осіб, що прагнуть вивчити іноземні мови), зворотність зв'язку, креативність побудови навчального процесу, підвищення працездатності тих, що прагнуть вивчити іноземні мови тощо.

Однак потрібно зауважити, що навчальний процес, в основі якого лежить вивчення іноземних мов, має бути побудований не тільки на використанні інтерактивних платформ, а на ефективній взаємодії як інтерактивних, так і традиційних методів навчання у процесі вивчення іноземних мов.

Література:

1. Карпушина М., Шумило І. Використання освітніх інтернет-платформ у навчанні іноземної мови. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Інформатизація вищого навчального закладу. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. № 903. С. 81-87.
2. Veen W., Lam I., Taconis R. A virtual workshop as a tool for collaboration: towards a model of telematic learning environments. Computer & Education: An International Journal. 1998. Vol. 30. No. ½. PP. 31-39.
3. Кушмар Л. В., Колот Л. А. MyEnglishLab як одна з інноваційних платформ змішаного навчання. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов. 2019. Випуск 89. С. 52-58.
4. Лемещенко-Лагода В., Кривонос І. Специфіка використання інтерактивних методів навчання під час вивчення іноземної мови у немовному ЗВО. Проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти: Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (Мелітополь, 20 травня 2021). Таврійський державний агротехнологічний університету імені Дмитра Моторного, 2021. С. 114-118.
5. Осова О. О. Досвід використання технологій навчання іноземних мов студентів в умовах смарт-освіти. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». 2018. Вип. 60. С. 53-63.
6. Сергіна С. В. Викладання іноземної мови в умовах карантину за допомогою сервісу Microsoft Teams. Соціально-гуманітарний вісник: зб. наук. пр. 2020. Вип. 36. С. 55-57.
7. Черчата Л. Використання сервісів Google у навчанні іноземної мови студентів неспеціальних факультетів. Молодь і ринок. 2021. № 4 (190). С. 51-56.
8. Шалацька Г. М. Використання сервісу Kahoot! у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. 2021. № 7 (345). С. 247-254.
9. Богатир Н. Добірка ресурсів для вивчення іноземної мови. URL: <https://www.gurt.org.ua/articles/40301/> (дата звернення: 04.12.2021).
10. Блажевич Ю. Онлайн-платформи для вивчення англійської мови. URL: <https://yappicorp.com.ua/posts/read/onlajn-platformy-dlya-izucheniya-anglijskogo-yazyka> (дата звернення: 04.12.2021).

11. Додаток Callan Method – інтерактивна платформа іноземних мов. URL: <https://smile-school.kiev.ua/platform/> (дата звернення: 04.12.2021).
12. Блажевич Ю. Інтерактивне вивчення англійської мови – як це. URL: <https://greenforest.com.ua/ua/journal/read/interaktivnoe-izuchenie-anglijskogo-yazyka-kak-eto> (дата звернення: 04.12.2021).
13. Ерман Г. Reply. Як українці створили платформу вивчення мов, яку використовує весь світ. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-56114453> (дата звернення: 04.12.2021).

References:

1. Karpushyna, M., Shumylo, I. (2018). Vykorystannja osvitnikh internet-platform u navchanni inozemnoji movy [The use of educational Internet platforms in foreign language teaching]. *Visnyk Nacionaljnogho universytetu "Ljvivs'jka politehnika". Serija: Informatyzacija vyshhogho navchaljnogho zakladu – Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic". Series: Informatization of higher education, 903, 81-87 [in Ukrainian].*
2. Veen, W., Lam, I., Taconis, R. (1998). A virtual workshop as a tool for collaboration: towards a model of telematic learning environments. *Computer & Education: An International Journal, 30 (½), 31-39 [in English].*
3. Kushmar, L. V., Kolot, L. A. (2019). MyEnglishLab jak odna z innovacijnykh platform zmishanogho navchannja [MyEnglishLab as one of the innovative platforms of blended learning]. *Visnyk Kharkivsjkogho nacionaljnogho universytetu imeni V. N. Karazina. Serija: Inozemna filologhija. Metodyka vykladannja inozemnykh mov – Bulletin of VN Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of teaching foreign languages, 89, 52-58 [in Ukrainian].*
4. Lemeshhenko-Laghoda, V., Kryvonos, I. (2021). Specyfika vykorystannja interaktyvnykh metodiv navchannja pid chas vyvchennja inozemnoji movy u nemovnomu ZVO [The specifics of using interactive teaching methods when learning a foreign language in a non-language ZVO]. *Problemy vykladannja inozemnykh mov u zakladakh vyshhoji osvity: Materialy I Vseukrajins'jkoji naukovopraktychnoji Internet-konferenciji – Problems of teaching foreign languages in higher education institutions: Proceedings of the First All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference, 114-118 [in Ukrainian].*
5. Osova, O. O. (2018). Dosvid vykorystannja tekhnologij navchannja inozemnykh mov studentiv v umovakh smart-osvity [Experience in using technologies for teaching foreign languages to students in terms of smart education]. *Zbirnyk naukovykh pracj "Pedagoghika ta psykhologhija" – Collection of scientific works "Pedagogy and Psychology", 60, 53-63 [in Ukrainian].*
6. Serghina, S. V. (2020). Vykladannja inozemnoji movy v umovakh karantynu za dopomoghoju servisu Microsoft Teams [Teaching a foreign language in quarantine using the service Microsoft Teams]. *Socialjno-ghumanitarnyj visnyk: zb. nauk. pr. – Socio-humanitarian bulletin: coll. Science. etc, 36, 55-57 [in Ukrainian].*
7. Cherchata, L. (2021). Vykorystannja servisiv Google u navchanni inozemnoji movy studentiv nespecialjnykh fakul'tetiv [The use of Google services in teaching foreign languages to students of non-special faculties]. *Molodj i rynek – Youth and the market, 4 (190), 51-56 [in Ukrainian].*
8. Shalacjka, Gh. M. (2021). Vykorystannja servisu Kahoot! u procesi vyvchennja inozemnoji movy za profesijnym sprjamuvannjam [Using the Kahoot! in the process of learning a foreign language for professional purposes]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Filologhichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University. Philological sciences, 7 (345), 247-254 [in Ukrainian].*
9. Boghatyr, N. Dobirka resursiv dlja vyvchennja inozemnoji movy [A selection of resources for learning a foreign language]. www.gurt.org.ua. Retrieved from <https://www.gurt.org.ua/articles/40301/> [in Ukrainian].
10. Blazhevych, Ju. Onlajn-platformy dlja vyvchennja anghlijs'jkoji movy [Online platforms for learning English]. yappicorp.com.ua. Retrieved from <https://yappicorp.com.ua/posts/read/onlajn-platformy-dlya-izucheniya-anglijskogo-yazyka> [in Ukrainian].

11. Dodatok Callan Method – interaktyvna platforma inozemnykh mov [Callan Method application is an interactive platform of foreign languages]. *smile-school.kiev.ua*. Retrieved from <https://smile-school.kiev.ua/platform/> [in Ukrainian].

12. Blazhevych, Ju. Interaktyvne vyvchennja anghlijskoho movy – jak ce [Interactive learning of English - as it is]. *greenforest.com.ua*. Retrieved from <https://greenforest.com.ua/ua/journal/read/interaktivnoe-izuchenie-anglijskogo-yazyka-kak-eto> [in Ukrainian].

13. Erman Gh. Preply. Jak ukrajinci stvoryly platformu vyvchennja mov, jaku vykorystovuje vesj svit [How Ukrainians have created a language learning platform used by the whole world]. *www.bbc.com*. Retrieved from <https://www.bbc.com/ukrainian/features-56114453> [in Ukrainian].

УДК 159.922.84

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-583-592](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-583-592)

Стуліка Олена Борисівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Маріупольський Державний Університет пр. Будівельників, 129а, Маріуполь, e-mail: 87500helenstulika@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5790-6511>

Діденко Олександра Валентинівна ОС Магістр, Маріупольський Державний Університет, пр. Будівельників, 129а, Маріуполь, 87500, e-mail: alex270156@gmail.com

ОСОБИСТІСНІ ПРАГНЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ЯК ЧИННИК КОНСТРУЮВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ

Анотація. У статті розглянуто поняття життєвої перспективи особистості. Проаналізовано особливості побудови життєвого простору; обговорено роль свободи та вибору у життєдіяльності особистості. Визначено категорії особистісних прагнень юнацького віку. Питання побудови власного життєвого простору розглянуто в контексті самовизначення та самореалізації в юнацькому віці. У сучасній психологічній науці дослідники розглядають життєвий простір особистості як місце формування життєвих перспектив. У статті життєвий простір визначається як базовий психологічний конструкт для визначення структури життєвого простору, у побудові якого суб'єкт є активним учасником. Автори розглядають концепцію життєвої перспективи особистості та аналізують особливості побудови життєвого простору.

Юнацький вік визначається як період, що дає найбільші можливості для свободи вибору життєвого шляху. Стверджується, що свідомий вибір у юнацькому віці означає усвідомлення та прийняття особою відповідальності, тобто прийняття відповідальності за власне життя. Описано емпіричне дослідження для встановлення зв'язку між проактивною побудовою життєвих перспектив та особистими прагненнями та самовідношенням. Визначено методичну основу емпіричного етапу дослідження. Результати констатувального етапу дослідження дозволили сформувати експериментальну групу з юнаків 18-20 років з метою корекції усвідомлення та прийняття адекватного ставлення до себе та власних невдач; формування адекватної самооцінки; вироблення адекватних способів прийняття рішень і вирішення проблемних ситуацій. Надано опис створеної корекційної програми за результатами першого етапу дослідження. Проаналізовано результати контрольного етапу щодо ефективності корекційної програми. Обґрунтовано наявність зв'язку між бажанням та побудовою успішної перспективи життєвого простору молоді. Експериментально доведено, що особисті

прагнення взаємозалежні з успішною побудовою життєвих перспектив у юнацькому віці.

Ключові слова: життєва перспектива; вибір; копінг-стратегії; юнацький вік; корекційна програма

Stulika Olena Borysivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Mariupol State University, Budivelnykiv Ave., 129A, Mariupol, 87500, e-mail: 87500helenstulika@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5790-6511>

Didenko Alexandra Valentynivna MA, Mariupol State University, 129A Budivelnykiv Ave., Mariupol, Ukraine, 87500, alex270156@gmail.com

PERSONAL INTENTIONS IN ADOLESCENCE AS THE FACTOR IN THE CONSTRUCTION OF LIFE PROSPECTS

Abstract. Most often, the question of building person's own living space arises in the context of self-determination and self-realization in adolescence. In modern psychological science there is a significant amount of research in this area, in which researchers consider the living space of the individual as one that serves as a place for the formation of life prospects. The article it is considered that the living space is a basic psychological construct for determining the structure of the world, in the construction of which the subject is an active participant. The authors consider the concept of life perspective of the individual and analyze the features of the construction of living space.

Adolescence is defined as the period that provides the greatest opportunities for the freedom of choosing one's life path. It is argued that conscious choice in adolescence means awareness and acceptance of responsibilities by a person, that is, acceptance of responsibility for one's own life. An empirical study is described to establish the relationship between productive construction of life prospects and personal aspirations and self-relationships. The methodical basis of the empirical stage of the research is determined. The main tasks of the correctional program were awareness and acceptance of adequate attitude to oneself and their own failures; formation of adequate self-esteem; development of adequate ways of decision-making and solving problem situations. A description of the created correction program based on the results of the first stage of the study is given. The results on the effectiveness of the correction program are analyzed. The existence of connection between the desire and the construction of a successful perspective of the living space of young people is substantiated. It has been experimentally proven that personal aspirations are interdependent with the successful construction of life prospects in adolescence.

Keywords: life perspective; choice; coping strategies; adolescence; correction program

Постановка проблеми. Питання майбутньої перспективи є важливою складовою життя кожної особистості. Найчастіше вони постають в контексті побудови власного життєвого простору. Все більша кількість досліджень присвячується проблемі психологічної готовності і життєвого шляху особистості, тому питання «життєвої перспективи», «перспективи майбутнього», «особистої перспективи» є предметом вивчення. Дослідження цієї проблеми дає можливість визначити місце майбутнього у життєвому шляху особистості, визначити зв'язок майбутнього з минулим і сьогоденням та можливий вплив на життєвих перспектив на поведінку особистості у її просторі світу. Саме тому дослідження особистісних прагнень у юнацькому віці, які є чинниками моделювання життєвих перспектив, на нашу думку, є актуальним.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей взаємозв'язку особистісних прагнень, самовідношення та побудови життєвих перспектив.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В науці існує декілька підходів до питання життєвого простору та життєвих перспектив. Ю.М. Швалб (Швалб, 2016) вважає, що життєвий простір особистості - це місце докладання зусиль людини, вкладених у осмислену і цільову зміну умов власного існування. Іншими словами, простір життя є базовим психологічним конструктом визначення структури Світу, яке будується суб'єктом, виходячи з самовизначення свого місця в цьому Світі [1, с.297-298]. Таке розуміння простору дозволяє вченому сформулювати деякі ознаки, які задаватимуть його загально психологічні понятійні характеристики.

1. Цілісність простору життя досягається за рахунок специфічної «зшивки» предметної та процесуальної складових в єдиний конструкт «Життя Світу», який будується за параметрами гностичності та суб'єктності.

2. У індивідуальній свідомості цей глобальний конструкт доповнюється безліччю приватних, одночасно співіснуючих «просторів», відповідних форм і видів самовизначення особистості.

3. Кожен простір дозволяє індивіду, з одного боку, зафіксувати своє становище у різних підсистемах світу і, з іншого боку, структурувати предметність самого світу.

4. Структурування конкретної підсистеми Світу здійснюється індивідом на підставі більш-менш ясно усвідомлюваних життєвих інтенцій. Очевидно, можна назвати чотири виду провідних інтенцій, це – потреби, інтереси, цінності та мрії. Інтенції, у процесі реалізації, забезпечують як змістовне наповнення простору, а й його осмисленість стосовно життєдіяльності загалом.

5. Переважання у структурі особистості тієї чи іншої виду інтенцій задає типологію особистісних способів побудови простору життєдіяльності.

6. Кожна підсистема Світу, осмислена індивідом як простір його життєдіяльності, функціонально організована як сфера, де кожна точка предметності є й точкою особистісного самовизначення [1, с.297-298]

Психологічна перспектива передбачає свідоме передбачення майбутнього,

його прогнозування, тобто особистісне самовизначення. Ця здатність залежить від типів особистості. Уявлення про майбутнє може бути пов'язано із професійним вибором, із особистісними домаганнями, із своїми майбутніми досягненнями, з особистими прагненнями і соціальними потребами [2]. Саме ціннісні орієнтації й обумовлюють ці відмінності в уявленнях про майбутнє.

М.М. Рева вважає, що життєва перспектива – це картина майбутнього, що містить складний взаємозв'язок очікуваних подій, відтворює загальну спрямованість, спосіб усвідомленого, відносно структурованого освоєння особистістю свого близького та віддаленого майбутнього. Життєві перспективи мають передумовою способи професійного, сімейного й вікового самовизначення в житті, яке, в свою чергу, залежить від соціальної, психологічної та особистісної зрілості й активності особистості [3, с.108]

У соціальному плані кожен має власний життєвий простір, у якому буде власні уявлення, принципи та норми, які, в свою чергу, виступають або для соціуму, або для себе. Аналізуючи, можна зробити висновок, що ми детермінуємо власні та соціальні механізми відбудови. Для кожного індивіда, соціальної істоти свобода виступає як особистісна категорія. Розкриваючи цей феномен, доцільно визначити два вектори спрямованості свободи у загальних ідеях Е. Фромма. Ідея полягає у свободі вибору самої особистості. Я обираю «свободу для» чи «свободу від». Все це наштовхує на думку, що перспектива діяльності людини та способу мислення веде до життя у можливостях чи життя у обмеженнях власних дій [4, с.544].

Саме в період юності виникає проблема свободи вибору життєвого шляху, будуються життєві плани (ціннісно-сміслова сфера), що вимагає вирішення моральних і особистісних проблем (активність). І.О. Кон зазначає, що в юнацькому віці відбувається посилення рефлексії, самозаглиблення з метою пізнання себе, усвідомлення свого місця в житті, своєї цінності як людини, формування світогляду, формується «образ Я», світогляд, йде пошук сенсу життя (рефлексія) [5]. У цьому віці відбувається активний пошук себе і здійснення життєвих виборів у професійній та ідеологічній сферах засновані на орієнтуванні юнаків у системі цінностей, що відображають найважливіші пріоритети життєдіяльності людини (Шаров А., 1993). Цей період є сформовано-сталим для особистісних рис, що впливають на побудову власних життєвих виборів. На думку М. Ю.Семенова сформованість особистісних рис, ціннісних орієнтацій, розвинена моральна свідомість, домінування вищих духовних потреб визначають особистісну зрілість як тип, який утворюється в процесі особистісного зростання (Семенов М., 2012) [6].

Дорослішання, як процес соціального самовизначення, багатомірне і багатогранне — це процеси формування життєвої перспективи, і відношення до праці, і моральної самосвідомості. Юність в життєвому циклі - завершальний період переходу до дорослості, де людина приймає ряд важливих рішень. Вони стосуються вибору професії і створення сім'ї, загального стилю життя і конкретних завдань на майбутнє, корекції ціннісних

орієнтацій у співвідношенні з новим дорослим статусом і новими життєвими планами (Шаров А.С., 1993). На цьому віковому етапі юнакам доводиться робити важливий вибір, який у подальшому буде обумовлювати ефективність їх життєвого шляху [7,8,9].

Е. Фромм, дав визначення оптимального вибору - це чітке усвідомлення всіх аспектів ситуації. Він виділяє шість основних аспектів, що потребують усвідомлення: 1) що добре, а що погано; 2) спосіб дії в даній ситуації, що веде до поставленої мети; 3) власні неусвідомлені бажання; 4) реальні можливості, укладені в ситуації; 5) наслідки кожного з можливих рішень; 6) недостатність усвідомлення, необхідно також бажання діяти всупереч очікуваним негативних наслідків [4].

Отже, І.С. Кон вважає, що, якщо юнаки відчують певні труднощі щодо вибору між життям в сьогоденні і спрямованістю у майбутнє, то можливо або повне нехтування інтересами ідеального майбутнього в різних формах, або абсолютне позбавлення радощів в сьогоденні. Проте досягнення гармонії між орієнтацією на майбутнє та вмінням жити у цьому необхідно не тільки в період молодості, але і протягом усього подальшого життя. Тому осмисленню цього питання слід приділити особливу увагу саме у юнацькому віці. Саме «зрілість» у юнацькому віці означає усвідомлення і прийняття обов'язків перед самим собою, тобто прийняття відповідальності за власне життя [5].

Методи дослідження. Ми припускаємо що конструктивна побудова життєвої перспективи залежить від особистісних прагнень та самовідношення. З метою перевірки даної гіпотези було проведено емпіричне дослідження, яке складалось з 3 етапів. На першому констатувальному етапі вибірку склали 60 респондентів вікової категорії від 18 до 21 рок. Для експерименту ми використовували методики, які дозволили отримати нам необхідну інформацію про досліджуваних: методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнов), методика діагностики копінг-механізмів Э. Хейма (E. Heim), методика діагностики соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері (О.Ф. Потьомкіна), методика «Готовність до ризику» Шуберта. Проаналізуємо отримані результати.

За методикою діагностики соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О.Ф. Потьомкіної нашим завданням було діагностувати соціально-психологічні установки особистості в мотиваційно-потребовій сфері. Обґрунтування результатів виконувалось у двох частинах за двома протилежними установками. Частина перша складалась із двох протилежностей, а саме установок на «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат». Значення за шкалою 11,8 балів має установка на «процес». У роботі або іншій діяльності респондентам найменш важливо, щоб саме заняття було цікавим. Тобто для респондентів більш важливим є досягнення результату, аніж самим процес. За шкалою «результат» респонденти отримали 18,4 бали. Зважаючи на фактичний результат зазначимо, що юнаки більш зосереджені не на власному інтересі до роботи, а на самому результаті.

Наступні протилежні між собою осі «егоїзм та альтруїзм». Шкала егоїзму зі значенням 22,5 балів домінує над шкалою альтруїзму. Тобто наші респонденти зосереджені в основному на своїх особистих інтересах. Це не обов'язково означає, що їх інтереси зводяться до матеріальної вигоди – просто при прийнятті рішень вони серйозно враховують те, як їх наслідки відіб'ються на них особисто. Шкала альтруїзм отримала 20,8 балів. При великих значеннях за шкалою людина має установку на альтруїзм, на те, щоб діяти насамперед на користь іншим, часто на шкоду собі (і справі). Це люди, про яких варто подбати. За авторкою методики, альтруїзм - найбільш цінна суспільна мотивація, наявність якої відрізняє зрілу людину.

Наступною була діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С.С. Бубнова). Проаналізувавши отримані результати та визначивши середній показник кожної групи ціннісних орієнтацій, можна зазначити, що приємне проведення часу, відпочинку, допомога і милосердя до інших людей, любов – є визначеними цінностями у загальній структурі ціннісних орієнтацій. Натомість, пошук соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві, спілкування, високий соціальний статус і управління людьми мають найменші показники в структурі цінностей досліджуваних опитувальник «Копінг-механізми» Е. Хейма. У результаті серед адаптивних копінг-механізмів у поведінкової сфері найнижчий показник отримав копінг «співробітництво» (0), найвищий показник - «альтруїзм» (10), середнє - «звернення» (4). У когнітивної сфері за показниками «збереження самовладання» (3) «проблемний аналіз» (3), «установка на власний оптимізм» (5). Визначаємо самовідношення юнаків до себе та нехтування власними інтересами заради інших.

Неадаптивні варіанти копінг-механізмів: у поведінкової сфері найвищий індекс має «активне уникнення» (7). У когнітивної сфері найвищий індекс має «ігнорування» (11). В емоційній сфері такі копінг-механізми як «придушення емоцій»(7) та «агресивність»(6) мають найбільшу кількість виборів, тобто робимо висновок, що значна частина респондентів звикла ігнорувати власні проблеми та придушувати власні емоції, але деякі респонденти схильні досить агресивно вирішувати питання.

Відносно адаптивні варіанти копінг-поведінки: у поведінкової сфері найвищий результат отримала «компенсація» (23). У когнітивної сфері найвищий результат отримала «релігійність» (13). В емоційній сфері найвищий результат отримала «пасивна кооперація» (14). Відносно-адаптивні копінги отримали найбільшу результативність серед таких, що використовують юнаки. Тож, робимо висновок, що юнаки схильні до заміщення при вирішенні питань або важливою справою, або деструктивними способами.

За результатами методики «Готовність до ризику» Шуберта визначаємо середній рівень готовності до ризику (47% учасників), та низький рівень (39%).

На другому етапі нашого дослідження, враховуючи результати, отримані під час констатувального експерименту, була розроблена та проведена

корекційна програма. В корекційній програмі взяли участь 7 досліджуваних, в яких було діагностовано низький рівень самоповаги та самооцінки, неконструктивні методи вирішення особистісних проблемних ситуацій, деструктивні способи подолання труднощів, несформованість власних бажань та цілей у життєвому просторі. Корекційна програма впроваджувалася у жовтні 2021 року.

Метою впроваджені нами програми стала корекція копінг-механізмів; формування адекватної самооцінки та самоповаги до себе; корекція усвідомленості проблемних ситуацій та адекватних способів їх вирішення; розвиток адаптивних способів прийняття рішень в ситуації невизначеності.

Основними завданнями корекційної програми стали: усвідомлення та прийняття адекватного відношення до себе та власних невдач; формування адекватної самооцінки; корекція особистісних меж; розвиток адекватних способів прийняття рішень та вирішення проблемних ситуацій. Корекційно-тренінгова програма розрахована на 2 сесії (4 заняття по 1,5 2 години кожне).

Сесія 1 (заняття 1-2). Корекція самовідношення у структурі особистісних прагнень юнаків

Мета: формування адекватного ставлення до себе та до власних невдач; розкриття власних можливостей у вирішенні проблем.

Етап 1 «Знайомство». Вправа «Вітання». Вправа «Знайомство».

Етап 2 «Встановлення правил»

Етап 3 «Самооцінка та уявлення про себе». Вправа "Я сильний - Я слабкий". Вправа "Ось який Я". Вправа «Я пишаюся...». Вправа. «Розрізнення реального та уявного». Вправа. «Провідна якість». Вправа «Прийняття себе»

Рефлексія

Сесія 2 (заняття 3-4). Формування адекватного шляху вирішення поставлених завдань щодо власної життєвої перспективи. Мета: сформувані усвідомлення своїх цілей; визначити адекватні способи вирішення проблеми; розвинути ухвалення власного впевненого рішення у постановці завдань.

Етап 1. «Вітання». Вправа "Девіз".

Етап 2. «Цілі та бажання». Психологічна вправа «Життєві цілі». Вправа «Злий геній».

Етап 3 «Відповідальність та рішення». Вправа «Моделі рольових ситуацій». Вправа «Карта перешкод». Вправа «Крок до мети»

Рефлексія

Після впровадження корекційної програми було проведено контрольне дослідження діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері, визначенні реальної структури ціннісних орієнтацій особистості, основних копінг-механізмів та способів подолання труднощів з метою визначення ефективності програми.

За результатами методики «Готовність до ризику» Шуберта суттєвих змін не визначено, спостерігається незначна динаміка росту до норми. Але серед респондентів все ж спостерігається висока мотивація до уникнення невдач,

тобто захисту (див.табл.1).

Таблиця 1

**Порівняльний результат готовності до ризику за методикою
«Готовність до ризику» Шуберта**

	До тренінгу	Після тренінгу	Норма
Респондент 1	-30	-25	(-)10 ...(+)10
Респондент 2	-27	-20	
Респондент 3	-12	-10	
Респондент 4	-13	-11	
Респондент 5	-12	-10	
Респондент 6	-13	-5	
Респондент 7	-11	3	

За результатами методики «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнов) суттєва різниця була відмічена між показниками «спілкування» та «визнання та повага до людей і вплив на оточуючих»: відсоток за параметром «спілкування» збільшився на 23%, а показник «визнання та повага до людей і вплив на оточуючих» збільшився на 19% (Див.Рис.1).

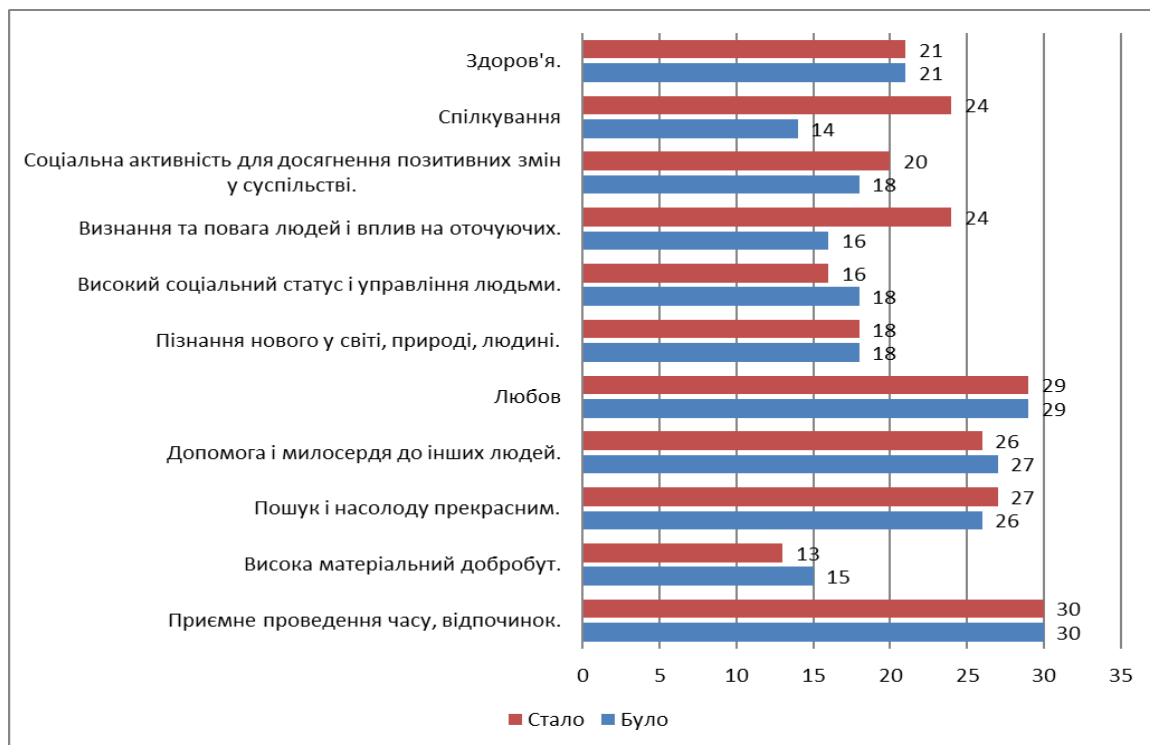


Рис. 1. Порівняльний аналіз рівнів ціннісних орієнтацій до та після впровадження корекційної програми

Найсуттєвіший результат ми отримали за методикою діагностики копінг-механізмів Э. Хейма. Після проведення корекційної програми визначено зміну у виборі копінг-стратегії у порівнянні з констатувальним етапом дослідження. Серед них - адаптивні варіанти копінг-механізмів: «установка власної самоцінності» – тобто дія за власними цілями та бажаннями, «оптимізм» у невдалих або неприємних ситуаціях, «співпраця» та «звернення». Зауважимо, що респонденти 5 і 7 змінили копінг на «протест», що може свідчити про супротив змінам та відкриттю нового, але використовують звернення як допомогу у складних життєвих ситуаціях.

Таблиця 2

Порівняльний результат вибору копінг-механізмів за методикою діагностики копінг-механізмів Э.Хейма

№	Поведінкова сфера		Когнітивна сфера		Емоційна сфера	
	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу
Респондент 1	Ігнорування	Встановлення власної цінності	Пасивна кооперація	Оптимізм	Компенсація	співробітництво
Респондент 2	Ігнорування	Збереження самовладання	Придушення емоцій	Оптимізм	Компенсація	Звернення
Респондент 3	Ігнорування	Збереження самовладання	Пасивна кооперація	Оптимізм	Компенсація	Співробітництво
Респондент 4	Релігійність	Встановлення власної цінності	Емоційна розрядка	Оптимізм	Компенсація	Компенсація
Респондент 5	Релігійність	Ігнорування	Придушення емоцій	Протест	Компенсація	Компенсація
Респондент 6	Ігнорування	Збереження самовладання	Пасивна кооперація	Оптимізм	Компенсація	Співробітництво
Респондент 7	Ігнорування	Встановлення власної цінності	Пасивна кооперація	Протест	Компенсація	Звернення

Висновки. За результатами контрольної діагностики було визначено ефективність корекційної роботи та підтверджена дослідницька гіпотеза про те, що конструктивна побудова життєвої перспективи залежить від особистісних прагнень та самовідношення в юнацькому віці. В особистісних прагненнях після проведення корекційної програми стали представлені такі аспекти як власні установки, система цінностей, адаптивні копінг-механізми. Ми можемо стверджувати, що зміни самовідношенні та особистісних прагненнях взаємозалежні з конструктивною побудовою життєвої перспективи.

Література:

1. Швалб Ю. М. (2016) Дослідження особистісних детермінант способу життя. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН*

України. Том 7. Екологічна психологія. №42. С. 213–228. Взято з: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i44/30.pdf>

2. А.Г. Маслоу (1999). Мотивация и личность. Перевод. с англ. Татлыбаевой СПб.: Евразия. Взято з <http://pedlib.ru/Books/1/0467/index.shtml>

3. Рева М. М. (2018) Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання. *Психологія і особистість*. № 1 (13) с106-117 Взято з: <http://oaji.net/articles/2017/1815-1518876890.pdf>

4. Фромм Э.(2006) Бегство от свободы. Москва: Аст, Хранитель Взято з: <https://pramen.io/wp-content/uploads/2016/04/.pdf>

5. Кон И.С.(1989) Психология ранней юности. Москва: Просвещение Взято з http://static.iea.ras.ru/books/Kon_psihologiya_yunosti.pdf

6. Абульханова К.А., Березина Т. Н.(2001). Время личности и время жизни. СПб: Алетейя. Взято з http://www.bim-bad.ru/docs/abulhanova_vremja_lichnosity.pdf

7. Малкина-Пых И.Г.(2004) Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. М.: Эксмо Взято з: <https://www.litmir.me/br/?b=202096>

8. Хавула Р.(2015) Життєва перспектива особистості у юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип 11, с.343-348 Взято з <https://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/011-51.pdf>

9. Хухлаева О.В.(2002) Психология развития: молодость, зрелость, старость. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия Взято з: https://www.academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_17461.pdf

References:

1. Shvalb Yu. M. (2016) *Doslidzhennya osobystisnykh determinant sposobu zhyttya*. [Current problems of psychology]. Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk of NAPS of Ukraine. Volume 7. Ecological psychology. №42. Pp. 213–228. Retrieved from: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i44/30.pdf> [in Ukrainian]

2. А.Н. Maslou (1999). *Motyvaciya i lichnost*. [Motivation and personality]. Translation. from English Tatlybaeva St. Petersburg: Eurasia Retrieved from <http://pedlib.ru/Books/1/0467/index.shtml> [[in Russian]

3. Reva M. M (2018) Osoblyvosti rozvytku zhyttyevoyi perspektyvy maybutnikh psykholohiv u protsesi profesiynoho navchannya. [Peculiarities of development of life perspective of future psychologists in the process of professional training]. Psychology and personality. № 1 (13) с106-117 Retrieved from: <http://oaji.net/articles/2017/1815-1518876890.pdf> [in Ukrainian]

4. Fromm Э (2006) *Begstvo ot svobody*. [Escape from freedom]. Moscow: Ast, Keeper Retrieved from: <https://pramen.io/wp-content/uploads/2016/04/.pdf> [in Russian]

5. Kon Y.S. (1989) *Psihologiya ranney yunosti*. [Psychology of early adolescence]. Moscow: Enlightenment Taken from http://static.iea.ras.ru/books/Kon_psihologiya_yunosti.pdf [in Russian]

6. Abulkhanova K.A., Berezyna T. N (2001). *Vremya lichnosti i vremya zhizni*. [Personality time and life time]. SPb: Aleteya. Retrieved from http://www.bim-bad.ru/docs/abulhanova_vremja_lichnosity.pdf [in Russian]

7. Malkyna-Рых Y.H (2004) *Vozrastnyye krizisy: Spravochnik prakticheskogo psikhologa*. [Age crises: Handbook of practical psychologist]. М .: Exmo Taken from: <https://www.litmir.me/br/?b=202096> [in Russian]

8. Khavula R (2015) *Zhyttyeva perspektyva osobystosti u yunats'komu vitsi*. [Life perspective of a person in adolescence]. Current issues of humanities, Issue 11, p.343-348 Taken from <https://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/011-51.pdf> [in Ukrainian]

9. Khukhlaeva O.V (2002) *Psihologiya razvitiya: molodost', zrelost', starost'*. [Psychology of development: youth, maturity, old age]. Textbook, manual for students of higher ed.ins. М .: Akademiya Taken from: https://www.academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_17461.pdf [in Russian]

УДК 376.1-056.264-053.4

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-593-605](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-593-605)

Тубичко Юлія Олександрівна старший викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології, ДЗ «ПНПУ ім. К. Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська 26, м. Одеса, 65020, тел.: (097) 399-92-38, e-mail: yuliatubichko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6569-8564>

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Анотація. Статтю присвячено питанням вивчення комунікативної компетентності у дітей 5-6 років з загальним недорозвиненням мовлення, спілкування, його особливостей, а також визначення напрямів подальшого корекційного впливу з метою формування комунікативної компетентності у дітей 5-6 років з ЗНМ III рівня. Аналіз наукових джерел показав що, дана проблема належить до числа найбільш значущих і недостатньо розроблених в теорії і практиці логопедії. У освітній практиці відсутня цілеспрямована робота з розвитку умінь, необхідних для участі дітей в процесі комунікації і набуття умінь і навичок необхідних для формування комунікативної компетентності. Доведено, що у дітей 5-6 років із ЗНМ недостатньо розвинені комунікативні уміння, низький ступінь активності в спілкуванні, що ускладнює контакти дитини з довколишніми, чинить негативний вплив на її психічний і особистісний розвиток і викликає труднощі при формуванні комунікативної компетентності.

Результати констатувального етапу експерименту дозволили визначити особливості спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ і фактори, що їх характеризують. Експериментальне дослідження показало, що у дітей з загальним недорозвиненням мовлення низький рівень розвитку комунікативних умінь, що виявляється в обмеженості мовленнєвих та немовленнєвих засобів спілкування, труднощі їх реалізації, в недостатній мотиваційно-потребній сфері, цілеспрямованості, зниженні активності в спілкуванні, не визначеності форм спілкування, відповідних нормальному онтогенезу. Отримані результати довели, що при порушенні мовленнєвого розвитку поряд з формуванням вимовних навичок, лексичного запасу, граматичного ладу, необхідно передбачити спеціальні вправи, які дозволяють підвищити ефективність подолання ЗНМ. Це дозволило розробити змістову, методичну та організаційну сторони корекційної-педагогічного впливу, спрямованого на формування комунікативних умінь, а отже і комунікативної компетентності дітей із ЗНМ.

Ключові слова: комунікація, загальне недорозвинення мовлення, комунікативна компетентність, спілкування, мовлення, комунікативні уміння.

Tubychko Yulia Oleksandrivna Senior Lecturer of the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology, State Educational Institution «PNPU named after KD Ushinsky», Staroportofrankivska St., 26, Odessa, 65020, tel.: (097) 399-92-38, e-mail: yuliatubichko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6569-8564>

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN 5-6 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

Abstract. The article is devoted to the formation of communicative competence in children 5-6 years old with general speech underdevelopment, the study of communication, its features, as well as the determination of directions for further corrective action in order to form communicative competence in children 5-6 years old with general speech underdevelopment of the III level. Analysis of scientific sources showed that this problem is one of the most significant and insufficiently developed in the theory and practice of speech therapy. In the practice of teaching, there is no purposeful work to develop the skills necessary for the participation of children in the communication process. It has been proven that children 5-6 years old with general speech underdevelopment have insufficiently developed communication skills, a low degree of activity in communication, which complicates the child's contacts with others, has a negative impact on his mental and personal development and causes difficulties in the formation of communicative competence.

The results of the ascertaining stage of the experiment made it possible to determine the peculiarities of communication among older preschool children with general speech underdevelopment and their determining factors. Experimental research has shown that children with general speech underdevelopment have a low level of development of communication skills, manifested in the limited speech and non-speech means of communication, difficulties in their implementation, in an insufficient motivational and need-based sphere, purposefulness, decreased activity in communication, the lack of formation of forms of communication corresponding to normal ontogeny. The results obtained proved that in case of impaired speech development, along with the formation of pronunciation skills, vocabulary, grammatical structure, it is necessary to provide special exercises to increase the effectiveness of overcoming the general underdevelopment of speech. This made it possible to develop the content, methodological and organizational aspects of correctional education aimed at the formation of the communicative competence of children with general speech underdevelopment.

Keywords: communication, general speech underdevelopment, communicative competence, communication, speech, communicative skills.

Постановка проблеми. Своєчасне оволодіння правильною мовою і набуття комунікативної компетентності має важливе значення для формування повноцінної особистості дитини, гармонійного психофізичного розвитку, успішного подальшого навчання і соціалізації. У зв'язку з цим підвищений

інтерес у педагогів і психологів викликають діти дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, оскільки мовлення як засіб комунікації виникає і розвивається в процесі спілкування. Порушення мовленнєвої функції не може не позначитися негативно на розвитку процесу комунікації у дитини.

Недорозвинення мовленнєвих засобів знижує рівень спілкування, сприяє виникненню психологічних особливостей (замкнутості, боязкості, нерішучості, сором'язливості); породжує специфічні риси загальної та мовленнєвої поведінки (обмежену контактність, сповільнену залученість до ситуації спілкування, невміння підтримувати бесіду, дослухатися до висловлювань інших, неухважність до мовлення співрозмовника та його змісту), все це призводить до зниження комунікативної активності. Існує і зворотна залежність – при недостатньому спілкуванні темп розвитку мовлення та інших психічних процесів сповільнюється. Відтак, недосконалість комунікативних умінь, мовленнєва інактивність не забезпечують процес вільного спілкування і, в свою чергу, не сприяють розвитку мовленнєво-мисленнєвої та пізнавальної діяльності дітей, перешкоджаючи тим самим оволодінню знаннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття проведено ряд досліджень, спрямованих на вивчення дітей із загальним недорозвиненням мовлення (Г. Бабіна, О. Грибова, Г. Гуменна, О. Дзюба, М. Лісіна, О. Мاستюкова, Л. Соловійова, Л. Халілова, Г. Чиркіна, Т. Шаховська, А. Ястребова та ін.). Автори вказують на стійкі лексико-граматичні та фонетико-фонематичні порушення, відсутність зв'язного мовлення, незрілість окремих психічних функцій у дітей з різними видами недорозвинення мовлення. Ці порушення ускладнюють спонтанне формування мовленнєвих умінь, навичок і, як результат, комунікативної компетентності, інколи взагалі унеможливаючи її становлення.

Учені відзначають, що діти відчувають труднощі при програмуванні висловлювання, синтезуванні окремих елементів в структурне ціле, відборі мовленнєвого матеріалу для тієї чи іншої мети (В. Воробйова, Т. Волковська, Г. Гуменна, Л. Спірова, Т. Філіцьова, С. Шаховська та ін.). Учені відзначають, що несформованість мовленнєвої бази, як найважливішої передумови спілкування, ускладнює його перебіг. Труднощі спілкування проявляються в несформованості основних форм комунікації (В. Воробйова, О. Дзюба, О. Мاستюкова), змішуванні ієрархії мети спілкування (О. Грибова), зниженні потреби в ньому (А. Матюшкін, Л. Соловійова, Г. Чиркін, Г. Юсупова). Недостатність вербальних засобів спілкування ускладнює взаємодію між дітьми, стає перешкодою у формуванні ігрового процесу (Л. Соловійова, Е. Харитонова).

Разом з тим, недостатньо досліджень, що показують залежність процесу формування комунікативної компетентності від ступеня сформованості мовленнєвих засобів і комунікативних умінь дітей дошкільного віку із ЗНМ, не створена система спеціальних занять, орієнтована на формування у них комунікативної компетентності, що вимагає пошуку шляхів підвищення ефективності логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Мета статті – дослідити специфіку комунікативної компетентності у дітей 5-6 років з загальним недорозвиненням мовлення III рівня і визначити основні напрями подальшої корекційно-педагогічної роботи щодо її формування.

Виклад основного матеріалу. Процес становлення мовлення залежить від багатьох факторів: фізичного розвитку дитини, стану її нервової системи, особливостей вищої нервової діяльності, впливу навколишнього мовленнєвого середовища. Мовлення є засобом і формою спілкування, знаряддям мислення і пізнавальною діяльністю, засобом організації і регуляції психічних процесів. У багатьох дослідженнях встановлено, що психічні процеси – сприйняття, мислення, пам'ять, увага, уява – опосередковані мовленням (Л. Виготський, М. Жинкін, А. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, А. Люблінська).

Відомо, що комунікація здійснюється на основі ряду функцій, які реалізуються завдяки мовленню, тому Л. Виготський виділяє дві основні функції мовлення: спілкування і узагальнення. В них проявляється все різноманіття тих функцій, які мовлення виконує на різних етапах розвитку дитини в різних ситуаціях комунікації [4]. Розвиваючи ідею Л. Виготського про соціальне походження мовлення, С. Рубінштейн зазначає, що «є дві основні функції мовлення – комунікативна та сигнітивна, внаслідок чого мовлення є засобом спілкування і формою існування думки, свідомості, які формуються одна через іншу і функціонують одна в іншій» [9, с. 34]. М. Лісіна називає три основні функції мовлення, в кожній з яких є свої форми: 1) монологи, діалоги, бесіда кількох осіб; 2) мовлення, яке протікає у внутрішньому плані; 3) письмове мовлення, матеріалізоване в графічних символах і знаках [8].

О. Мастюкова, розглядаючи особливості мовленнєвого розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, зіставляє функції мовлення дітей з нормальним розвитком і при патології. Вона виділяє комунікативну, узагальнюючу та регулюючу функції мовлення. Комунікативна функція мовлення як засіб спілкування дитини з дорослими лежить в основі всього вербального розвитку. Від своєчасної появи цієї функції залежить, як скоро дитина опанує вищими рівнями свідомості і довільності поведінки. Узагальнююча функція мовлення виступає як засіб мислення. Слово, узагальнюючи предмети, слугує предметом абстракції. Дитина опановує поняттями, вибудовує класифікації, робить висновки, аналізує явища навколишньої дійсності відповідно до віку. Комунікативна та узагальнююча функції мовлення формуються в тісній єдності, оскільки за допомогою мовлення дорослих дитина отримує нову інформацію, потім, використовуючи її в своєму мовленні, засвоює її, активізуючи при цьому розумові операції. Регулююча функція мовлення виникає до кінця дошкільного віку. Вона є засобом регуляції вищих психічних функцій. Дитина, сприймаючи мовленнєві інструкції, може зосередити увагу на більш значущому, цікавому для неї. Зосередження пам'яті дозволяє запам'ятати більшу кількість інформації. Перехід зовнішнього мовлення у внутрішнє дозволяє осмислити ситуацію і дати інструкцію, команду, прохання,

наприклад, однолітку з приводу виконання діяльності, тобто передати план дій [7].

Як вже зазначалося, вирішальну роль в становленні і використанні мовлення дитиною відіграють чинники комунікативного характеру, бо виникнення і розвиток мовлення у дітей відбувається, головним чином, у процесі їх спілкування з довколишніми людьми. Дитина починає говорити тільки в ситуації спілкування і тільки на вимогу дорослих. Про це свідчать факти затримки і відсутності мовленнєвого розвитку у дітей при дефіциті спілкування, важкого недорозвинення мовлення дітей, які вирости в ізоляції від людського суспільства.

Відзначимо, що недосконалість мовленнєвих умінь і навичок, не забезпечуючи необхідного структурного та смислового оформлення висловлювання, є, у свою чергу, базою для подальшого мовленнєвого розвитку, що накладає відбиток на формування основної функції мовлення – комунікативної. Оскільки мовлення пов'язане з усіма психічними процесами, то його недорозвинення проявляється також у порушенні пізнавальної, узагальнюючої та регулюючої функцій. Так, порушення комунікативної функції не дозволяє сформуватися узагальнюючій функції, оскільки мовленнєві здібності дітей із ЗНМ не дають можливості правильно сприймати інформацію та розширювати її при спілкуванні з довколишніми.

М. Жінкін [6] вважає, що затримка одного компонента, у разі – мовлення, веде до затримки розвитку другого – мислення. Дитина, яка не володіє відповідно до віку поняттями, узагальненнями, класифікаціями, не може виконувати аналіз і синтез інформації, що надходить. Дефекти розвитку мовлення затримують формування пізнавальної функції мовлення, що не повною мірою може виступати засобом передачі, способом реалізації соціального досвіду, засобом мислення. Дитині зрозуміла лише інформація, пов'язана зі звичною, знайомою ситуацією, предметами та людьми, що наочно сприймаються і безпосередньо знайомі. Передача нових знань, відомостей, особистих переживань неможлива, дитина не може сформулювати та за допомогою мовлення передати свої думки.

Все це призводить до труднощів опанування компетентностей передбачених вимогами стандартів і програм дошкільної освіти. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що комунікативна компетентність – здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоюючи свою позицію [1].

Особливого значення дослідження комунікативної компетентності набуває стосовно дітей старшого дошкільного віку, який характеризується, з одного боку, активним включенням дитини в групову комунікативну взаємодію з однолітками, з іншого – збагаченням досвіду спілкування з дорослими, що сприяє формуванню комунікативної готовності до шкільного навчання й подальшої її соціалізації (Ю. Бистрова, К. Островська, Ю. Приходько,

Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова).

Звісно, формування комунікативної компетентності дитини з ЗНМ детерміновано особливостями її порушення, тому слушним є визначення запропоноване О. Дзюбою, згідно з яким, комунікативна компетентність дошкільників з ЗНМ – це сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність перебігу процесів спілкування (оволодіння навичками вербального спілкування, сприйняття, оцінки та інтерпретації комунікативних дій, планування ситуації спілкування), з врахуванням специфіки перебігу мовленнєвого порушення, у тому числі його впливу на мотиваційну сферу (зміна ціннісних орієнтацій та установок особистості, формування комунікативної культури), а також правил регулювання комунікативної поведінки дошкільника та засобів його виправлення [5].

Вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури показують, що у дітей з ЗНМ на фоні системних мовленнєвих розладів затримується розвиток психічних процесів, комунікативні навички не формуються або формуються на низькому рівні. Їх недосконалість не забезпечує процесу спілкування, а тому не сприяє розвитку мовленнєво-мисленнєвої та пізнавальної діяльності, перешкоджає оволодінню знаннями, комунікативним досвідом, що визначає рівень комунікативної компетентності.

Можна виділити особливості комунікативної компетентності дітей 5-6 років із загальним недорозвиненням мовлення, які передбачають наявність розгорнутого фразового мовлення з елементами недорозвинення лексики, граматики та фонетики; характеризується неточним розумінням і використанням узагальнюючих понять, слів з узагальнюючим і абстрактним значенням; словниковий запас нижчий, ніж у дітей без патології мовлення; труднощі у відтворенні слів і словосполучень складної складової будови; недостатня диференціація звуків на слух; низька мовленнєва активність і недостатня критичність до свого дефекту; порушення фонематичного сприйняття; відзначаються порушення комунікативної функції – зниження потреби в спілкуванні, не сформованість способів спілкування (діалогічне та монологічне мовлення), відсутність інтересу до контактів, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування та негативізм [2].

Започатковуючи експериментальне дослідження формування комунікативної компетентності у дітей 5-6 років з загальним недорозвиненням мовлення, ми спирались на праці Т. Волковської, О. Дзюби та Л. Соловйової та виходили із загальних закономірностей розвитку спілкування у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком.

Оскільки в рамках запропонованого дослідження неможливо схарактеризувати всі знання, уміння і навички, що забезпечують ефективність перебігу процесів спілкування і формують комунікативну компетентність, то ми завданнями дослідження обрали найбільш інформативні аспекти: 1) вивчення мовленнєвих засобів та форм комунікації і аналіз їх взаємозалежності у дітей; 2) дослідження ступеня активності спілкування дітей

з дорослими і в різних видах діяльності; 3) вивчення особистісних особливостей та поведінки дітей з ЗНМ III рівня.

В експерименті взяли участь 60 дітей. Експериментальна група була сформована з 30 дітей, які відвідують мовленнєві групи ЗДО № 228, м. Одеси і мають висновок медико-психолого-педагогічної комісії про наявність у них загального недорозвинення мовлення III рівня. Динамічне спостереження за дітьми підтвердило цей висновок. За висновком окуліста і отоларинголога всі діти були зі збереженим зором і слухом, також всі дошкільники були кваліфіковані психоневрологом, як діти з нормальним інтелектуальним розвитком. Середній вік випробовуваних на момент початку експерименту склав 6 років. Для порівняльного аналізу в дослідження було включено групу дітей, яку склали 30 однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком, які відвідують ЗДО №175, м. Одеси.

Процедура проведення дослідження передбачала наявність комунікативного завдання для випробуваного, забезпечення спеціальних для спілкування умов, відповідність завдань віковим інтересам і пізнавальним можливостям дітей.

Попередній аналіз мовлення дітей довів, що всі діти із ЗНМ відчували труднощі при звуковимові, у них були фонематичні порушення, спрощення і спотворення складової структури слова: перестановки, уподібнення складів тощо. Лексична недостатність проявлялася в бідності і недиференційованості словникового запасу. Відзначалися обмеження можливостей і мала різноманітність в мовленні прикметників та прислівників; мали місце неправильне вживання слів за значенням, незнання окремих слів, заміна однієї назви іншою на основі їх смислового зближення, були відсутні узагальнюючі поняття, спостерігалися помилки при вживанні просторових і часових уявлень. Діти не використовували синоніми, антоніми. Морфологічні порушення проявлялись в порушеннях словозміни і словотворення. Відзначалися структурні і семантичні аграматизми. Дітям важко було при розумінні та оформленні складних мовленнєвих конструкцій, для них було характерно непослідовне, неповне, нелогічне викладання думок, виявлялись значні труднощі при побудові власного зв'язного висловлювання. Ці особливості різного ступеню прояву перешкождали повноцінному спілкуванню дітей.

Реалізація завдань дослідження здійснювалася поетапно. Кожен етап включав серію експериментальних завдань. На першому етапі вивчалися мовленнєві засоби в різних ситуаціях комунікації.

Для дослідження засобів комунікації дітям пропонувалися такі експериментальні завдання:

1. Відтворення добре знайомого тексту (казка за вибором дитини). Експериментатор пропонував дитині розповісти знайому казку. Дане завдання було спрямовано на відтворення дітьми добре засвоєного ними, щодо смислової передачі змісту, побудови зв'язного, послідовного повідомлення, перевірки можливостей засвоєння дитиною мовленнєвих зразків, визначення

ступеня самостійності при переказі знайомого матеріалу, а також визначення особливостей конструювання фраз, лексичних одиниць при реалізації висловлювання.

2. Відтворення незнайомого тексту двічі прочитаного експериментатором (казка). Дитині пропонувалося прослухати казку, яка читалась двічі, а потім її розповісти. Якщо дитина не могла самостійно виконати завдання, то експериментатор допомагав їй навідними питаннями та уточненнями.

3. Закінчення розповіді за запропонованим початком. Дане завдання мало на меті дослідити можливості дітей з ЗНМ в складанні оповідань з елементами творчості. Дитині пропонувався початок (якби я потрапив у казку... лист до святого Миколая... коли я стану дорослим...), а вона мала придумати його продовження. Експериментатор: «Давай придумаємо оповідання. Я почну, а ти продовжуй: «Напередодні Дня святого Миколая всі діти загадують бажання і пишуть листа...».

Вибір завдань був зумовлений тим, що вони найчастіше використовуються на заняттях з розвитку у дітей зв'язного мовлення, також ці завдання були різного рівня складності щодо самостійної побудови дітьми висловлювання, а також тим, що вони представляли собою різні комунікативні ситуації.

При аналізі усних висловлювань дітей ми враховували такі показники:

1) комунікабельність дитини (бажання виконати завдання, активність спілкування, легкість контактування);

2) експресивність спілкування: використання міміки, пантоміміки та ін. невербальних проявів, емоційний стан, інтонаційна виразність;

3) ступінь самостійності, використання допомоги при виконанні завдань;

4) повнота викладу, змістовна відповідність відтвореного матеріалу заданому зразку, зв'язність і логічність висловлювання;

5) мовленнєві засоби, за допомогою яких реалізовувалися висловлювання дітей: лексична повнота і граматична правильність фрази, типи речень.

Названі показники послужили критеріями оцінки мовленнєвих засобів спілкування досліджуваних дітей і мали бальну систему оцінки. Вища оцінка виконання завдання дорівнювала 3 балам.

Високий рівень (3 бали) – повний, самостійний, логічний виклад матеріалу, точність, повнота використання лексики, наявність правильно оформлених простих поширених і складних речень, інтонаційна виразність.

Достатній (2 бали) – окремі неточності, труднощі у відтворенні тексту, поодинокі аграматизми, незначна допомога у вигляді підказок.

Низький (1 бал) – порушення в структуруванні тексту, необхідність допомоги з боку експериментатора, бідність, неточність лексики, грубі аграматизми; 0 – відмова виконувати завдання.

Дані щодо використання дітьми експериментальної групи (ЕГ) і контрольної групи (КГ) засобів комунікації представлені на рис. 1.

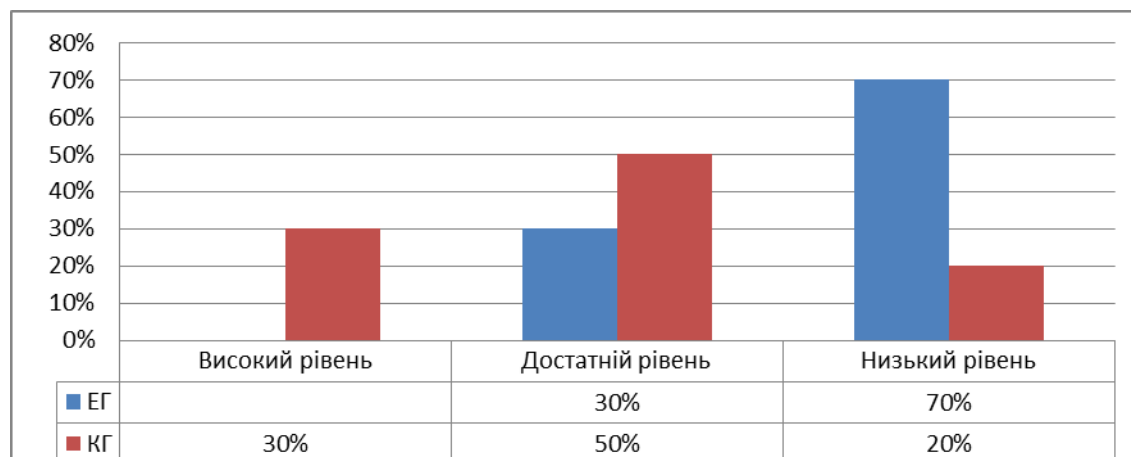


Рис. 1. Використання засобів комунікації дітьми EG і KG (у %)

Як бачимо на рис. 1, високий рівень зафіксовано у 30% дітей KG (діти з нормальним мовленнєвим розвитком), в EG (діти з ЗНМ III рівня) таких дітей не було. Достатній рівень відзначено у 30% дітей EG і 50% дітей KG, на низькому рівні перебували 70% EG і 20% KG.

Під час виконання завдань діти EG вели себе по-різному, часто ніяковіли, шарпали одяг, сиділи в напруженій позі, відводили погляд убік. Для переказів дітей EG була характерна тенденція до вживання простих за структурою конструкцій: простих поширених речень при дефіциті складно організованих висловлювань, відзначалася висока кількість непоширених речень. У переказах відзначалися порушення послідовності викладу, перестановки фрагментів тексту, пропуски окремих моментів дії, смислова невідповідність тексту казки, відсутність деяких персонажів, недотримання зв'язності викладу. Зустрічалися помилки, пов'язані з недостатнім розумінням лексичного значення слів, слабкістю лексико-семантичних диференціювань. Отримані дані свідчать про значні труднощі дітей з ЗНМ при відтворенні навіть простого, добре знайомого їм тексту за змістом викладу, структуруванням тексту і застосуванням мовленнєвих засобів.

Виконання запропонованих завдань дітьми KG суттєво відрізнялося від однолітків EG. Так, переважна більшість дітей (80%) впоралися із поставленим завданням. Вибір казки для переказу відрізнявся різноманітністю і варіативністю. Діти відтворювали текст більш складних казок, як в змістовному плані, так і мовленнєвому оформленні.

Другий етап дослідження був спрямований на визначення рівнів сформованості спілкування у дітей 5-6 років із ЗНМ III рівня. Дітям пропонували на вибір три типи взаємодії: ігри з дидактичними іграшками, читання і обговорення книг, бесіда на особистісні теми з дорослим. Тривалість гри, читання, бесіди не перевищувала 10 хвилин. Дослідження проводилося індивідуально. Ці експериментальні ситуації моделювали практичне, пізнавальне, особистісне спілкування і відповідали ситуативно-діловій,

позаситуативно-пізнавальній, позаситуативно-особистісній формам комунікації.

При дослідженні відзначалися порядок вибору ситуацій, основний об'єкт уваги в перші хвилини досліду (іграшки, книги, дорослий), контактність дитини, рівень комфортності під час експерименту, особливості її поведінки, аналіз мовленнєвих висловлювань (ситуативні, позаситуативні, несоціальні, соціальні), максимальна тривалість діяльності (за бажанням дитини, але не більше 10 хвилин). Якщо дитина вибирала першу, другу, третю ситуації, то враховувалась тривалість тієї чи іншої ситуації, загальна активність, характер висловлювань дитини, її емоційний стан. При труднощах дитини у виборі, дорослий пропонував послідовно пограти, почитати і поговорити.

Таким чином, для більш точного визначення рівня розвитку спілкування здійснювалися всі три види взаємодії з кожною дитиною. На основі вибору дитини та порівняльного аналізу її активності в різних ситуаціях робився висновок про домінуючі форми спілкування. Участь дорослого в кожній ситуації виражалась доброзичливістю до дитини, готовністю прийти на допомогу, бажанням спілкуватися з нею.

Відповідно до вищезазначених характеристик, було визначено рівні сформованості спілкування.

Високий рівень (3 бали) – дитина контактна, відчувається комфортно, рівний емоційний стан, діалогічні репліки відповідають ситуації, використовує висловлювання різних типів: ситуативні, позаситуативні, несоціальні, соціальні, мовленнєві висловлювання повні, самостійні, логічний виклад матеріалу, точність, повнота використання лексики, наявність правильно оформлених простих поширених і складних речень, інтонаційна виразність.

Достатній (2 бали) – активність знижена чи, навпаки, дитина надто збуджена, важко іде на контакт, відзначаються окремі неточності, труднощі у побудові діалогу, репліки ситуативні, вагається при виборі теми, початку і підтримці бесіди, при відтворенні тексту, поодинокі аграматизми, незначна допомога у вигляді підказок і заохочень.

Низький (1 бал) – відмова від спілкування, значні труднощі в побудові діалогу, підвищена збудливість, неконтактність, зниження уваги, порушення в структуруванні тексту, необхідність значної допомоги з боку експериментатора, бідність, неточність лексики, грубі аграматизми; 0 балів – відмова від виконання завдання.

Результати виконання дітьми ЕГ і КГ завдань другого етапу дослідження представлені на рис. 2.

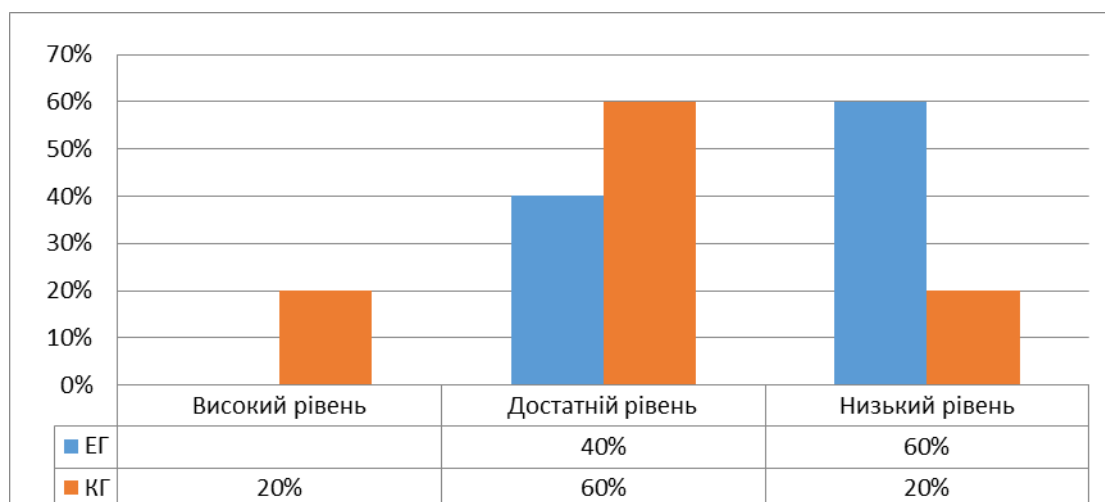


Рис. 2. Визначення рівнів сформованості спілкування у дітей EG і KG (у %)

Результати даної серії експерименту показали наступне: високий рівень визначено тільки у 20% дітей KG, достатній – у 40% дітей EG і 60% дітей KG, переважна більшість дітей EG (60%) знаходиться на низькому рівні сформованості спілкування, тоді як в KG на цьому рівні опинилось тільки 20% дітей.

Для мовлення дітей з ЗНМ III рівня характерні такі особливості: найчастішою вживаною категорією були іменники і дієслова. Бесіда з дорослим на особисті теми виявилася найменш привабливою ситуацією для дітей. Пропозиція поговорити викликала у них здивування, занепокоєння, інколи вони взагалі відмовлялися від комунікації. Поведінка піддослідних у цих комунікативних ситуаціях свідчила про їхнє збентеження, труднощі налагодження комунікації. Діти були малоактивні, не впевнені, боязкі, неініціативні і неуважні, малоговоркі і напружені у спілкуванні. Вони зазнавали труднощів при реалізації поставленого завдання. У їхніх нечисленних висловлюваннях відзначалися бідність та одноманітність мовленнєвих засобів, структурний, морфологічний аграматизм, порушення синтаксичної організації висловлювання, численні паузи, вони потребували активної допомоги з боку експериментатора. Мовлення дітей відрізнялося незакінченістю, незавершеністю думки, що передається, часто спостерігалось повернення до раніше сказаного. Діти, здебільшого, не прагнули досягти результату під час виконання завдання.

У дітей KG таких проблем не спостерігалось, здебільшого вони з задоволенням вступали в бесіду, жваво розповідали і обговорювали пропонувані теми завдань. У більшості дітей KG мовлення відрізнялось логічністю викладу, правильністю і завершеністю.

За результатами констатувального етапу експерименту ми визначили основні напрями корекційно-педагогічної роботи для формування комунікативної компетентності у дітей 5-6 років з ЗНМ III рівня:

- 1) розвиток зв'язного мовлення, лексичної та граматичної його сторони;
- 2) формування комунікативних умінь і навичок;

- 3) мотиваційне залучення до мовленнєвого висловлювання;
- 4) опанування сприйняття, оцінки та інтерпретації комунікативних дій співрозмовника, планування ситуації спілкування;
- 5) розвиток словесно-логічних компонентів мовленнєвої діяльності та довільного мовлення;
- 6) формування мовленнєвої компетенції дитини;
- 7) покращення регуляції сенсомоторної діяльності;
- 8) включення дошкільників з ЗНМ у різні форми ознайомлення з комунікативними навичками;
- 9) відпрацювання технологій взаємодії в різних ситуаціях спілкування і розвиток готовності до спілкування;
- 10) підвищення самостійності в оволодінні комунікативними навичками і формування комунікативної культури.

Висновки. Таким чином, аналіз отриманих в ході експерименту даних дозволив говорити про наявність особливостей комунікації дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: діти відзначалися низьким рівнем вербальної комунікативної активності; не проявляли ініціативи, відчували комунікативні труднощі; переважна кількість контактів дітей носила ситуативний характер, що свідчить про бідність знань дітей, недостатню сформованість їхнього контекстного мовлення; вони найчастіше вибирали і довше підтримували ігрову взаємодію з дорослими, воліли уникнути позаситуативного спілкування.

Таким чином, комунікативні можливості дітей із загальним недорозвиненням мовлення відрізнялися помітною обмеженістю і за всіма основними параметрами виявили значне відставання від норми. Засновуючись на цих даних, результатах попередніх досліджень і аналізі літератури ми визначили основні напрями корекційно-педагогічної роботи спрямованої на формування комунікативної компетентності у дітей 5-6 років з загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Державний стандарт дошкільної освіти*: нова редакція. Наказ МОН України №33 від 12.01.2021.
2. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. Москва: Книголюб, 2014. 388 с.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Москва: Эксмо, 2006. 310 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург: Лань, 2013. 656 с.
5. Дзюба О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Московский государственный гуманитарный ун-тет им. М.А. Шолохова. Москва, 2009. 244 с.
6. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. Избранные труды. Москва: Лабиринт, 1998. 365с.
7. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. 320 с.
8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении; 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 320 с.
9. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка: 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1998. 196 с.

References:

1. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity. Derzhavnyy standart doshkil'noyi osvity: nova redaktsiya (2021). *Nakaz MON Ukrayiny №33 vid 12.01.2021*. [in Ukrainian].
2. Volkovskaya, T.N. & Yusupova, G.KH. (2014). *Psikhologicheskaya pomoshch' doshkol'nikom s obshchim nedorazvitiyem rechi [Psychological assistance to preschoolers with general speech underdevelopment]*. Moscow: Knigolyub [in Russian].
3. Vorob'yeva, V.K. (2006). *Metodika razvitiya svyaznoy rechi u detey s sistemnym nedorazvitiyem rechi [Methodology for the development of coherent speech in children with systemic speech underdevelopment]*. Moskva: Eksmo [in Russian].
4. Vygotskiy, L.S. (2013). *Osnovy defektologii [Fundamentals of defectology]*. Sankt-Peterburg: Lan' [in Russian].
5. Dzyuba, O.V. (2009). *Razvitiye kommunikativnoy kompetentnosti doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiyem rechi [Development of communicative competence of preschoolers with general speech underdevelopment]: Candidate's thesis*. Moskva: Moskovskiy gosudarstvennyy gumanitarnyy un-tet im. M.A. Sholokhova [in Russian].
6. Zhinkin, N.I. (1998). *Yazyk – rech' – tvorchestvo. Izbrannyye trudy [Language – speech – creativity]*. Moskva: Labirint [in Russian].
7. Zhukova, N.S., Mastyukova, Ye.M., & Filicheva, T.B. (1998) *Logopediya. Preodoleniye obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov [Speech therapy. Overcoming the general speech underdevelopment in preschoolers]*. Yekaterinburg: ARD LTD [in Russian].
8. Lisina, M.I. (2009). *Formirovaniye lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of the child's personality in communication]; 2-ye izd.* Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
9. Rubinshteyn, S. YA. (1998)/ *Psikhologiya umstvenno otstalogo rebenka [Psychology of a mentally retarded child]; 4-ye izd., pererab. i dop.* Moskva: Prosveshcheniye [in Russian].

УДК 781.42:[378.018.8:373.011.3-051:78]

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-606-613](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-606-613)

Умрихіна Оксана Станіславівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інструментального виконавства, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Гоголя, 22, кв. 2, м. Умань, 20300, тел.: (093) 511-39-19, e-mail: roza2223@meta, <https://orcid.org/0000-0002-1735-1152>

ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЛІФОНІЧНИХ ТВОРІВ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ФАХОВИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. Статтю присвячено художньо-педагогічному аналізу поліфонічних творів як необхідної складової фахових умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначаються особливості сприйняття поліфонії як важливої музичної форми. Досліджуються погляди науковців щодо визначення сутності та змісту поняття «художньо-педагогічний аналіз», його впливу на розвиток професійних навичок вчителя музичного мистецтва. Виокремлено теоретичні знання, практичні навички й уміння, якими слід послуговуватися у процесі художньо-педагогічного аналізу. Описуються основні форми роботи, які формують у майбутніх фахівців вміння художньо-педагогічного аналізу поліфонічних творів.

Описуються основні форми роботи, які формують у майбутніх фахівців вміння художньо-педагогічного аналізу поліфонічних творів. Виділяються найбільш типові недоліки при написанні студентами анотацій та здійсненні усного аналізу музичних творів під час аудиторних занять і проходження різних видів педагогічної практики. Наголошується на тому, що формування у студента вищезазначених умінь має здійснюватися систематично протягом усього періоду навчання у закладі вищої освіти. Також розроблено зміст і визначено структурні компоненти художньо-педагогічного аналізу поліфонічного твору, а також обсяг знань і умінь, які пов'язані з художньо-педагогічним аналізом як необхідної складової фахових умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: поліфонія, художньо-педагогічний аналіз, заклад вищої освіти, музично-теоретична підготовка, професійно-педагогічна спрямованість навчання, методичний аналіз навчального матеріалу.

Umrykhina Oksana Stanislavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Instrumental Performance, Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna, Gogol St., 22, apt. 2, Uman, 20300, tel.: (093) 511-39-19, e-mail: roza2223@meta, <https://orcid.org/0000-0002-1735-1152>

ARTISTIC AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF POLYPHONIC WORKS AS A NECESSARY COMPONENT OF THE PROFESSIONAL SKILLS OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ARTS

Abstract. The article is devoted to the artistic and pedagogical analysis of the analysis of polyphonic works as a necessary component of professional skills of the future teacher of musical art. The views of scientists on the definition of the essence and content of the concept of "artistic and pedagogical analysis", its impact on the development of professional skills of music teachers are studied. Theoretical knowledge, practical skills and abilities that should be used in the process of artistic and pedagogical analysis are highlighted. The main forms of work that form the skills of artistic and pedagogical analysis of polyphonic works in future specialists are described.

The main forms of work that form the skills of artistic and pedagogical analysis of polyphonic works in future specialists are described. The most typical shortcomings in the writing of annotations by students and the implementation of oral analysis of musical works during classes and the passage of various types of pedagogical practice. It is emphasized that the formation of the student's above skills should be carried out systematically throughout the period of study in a higher education institution. The content and structural components of the artistic and pedagogical analysis of a polyphonic work, as well as the scope of knowledge and skills related to the artistic and pedagogical analysis as a necessary component of the future professional skills of a professional are also summarized and identified.

Keywords: art-pedagogical analysis, institution of higher education, music-theoretical training, professional-pedagogical orientation of education, methodical analysis of educational material.

Постановка проблеми. Художньо-педагогічний аналіз поліфонічного твору є невід'ємною частиною професійних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. Він існує і як самостійна складова заняття, і як допоміжний методичний засіб в організації різних форм музичної діяльності. Виконання поліфонічного твору, як своєї різнобарвної партитури значно розвиває образно-художнє мислення інструменталіста і покращує його професійний рівень як виконавця. Власне осмислення та вміле використання поліфонічних творів учителем у навчальній роботі зі студентом допомагає осягти образний світ музики, сприймати її художні образи, оволодівати специфікою музичної мови, що й дає можливість робити художньо-педагогічний аналіз поліфонічного твору на заняттях з інструментального виконавства. З метою пошуку шляхів удосконалення організаційної, змістової й професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва науковці досліджують різноманітні прийоми, що сприяють формуванню вміння здійснювати організацію художньо-педагогічного аналізу поліфонічного твору, яке з набуттям професійної майстерності надає змогу майбутньому вчителю

музиного мистецтва здійснювати активне навчання, яке передбачає використання системи методів і прийомів, необхідних для оволодіння знаннями, вміннями, навичками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел дає змогу розглянути проблему виконавської підготовки, пов'язаної з художньо-педагогічним аналізом поліфонічних творів у різних методиках вивчення поліфонії як музичного твору. Художньо-педагогічний аналіз поліфонічних творів у контексті нашого дослідження розглядається як необхідна складова фахових умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямована на виокремлення і одночасно об'єднання основних елементів та законів написання поліфонії як музичного твору. На заняттях з інструментального виконавства згідно програми студент систематично працює над виконанням поліфонічних творів, що позначається на його загальній виконавській діяльності. Аналізуючи останні дослідження і публікації слід зауважити, що проблема інструментально-виконавської підготовки музичних педагогів стала предметом багатьох наукових досліджень. Вітчизняними науковцями розроблені концептуальні положення щодо фахової підготовки студентів у інструментальному класі (Л. Арчажникова, , М. Давидов, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, , О. Щолокова та ін.); упроваджені в практику методики формування у майбутніх учителів музиного мистецтва інструментальних навичок (О. Бурська, , Л. Гусейнова, Е.Економова, В. Лапченко, І. Мостова, , Г. Ніколаї, А. Омельченко, , В. Федоришин, О. Щербініна та ін.), досліджено процес розвитку теоретичних та практичних умінь студентів в інструментальному класі (І. Гринчук, , О. Ляшенко, Н. Сегеда та ін.). На основі концепцій А. Лосєва, В. Андрєєвої, В. Куклева, А. Овчиннікової про знаково-символічні засоби, у працях І. Манаківної, Н. Салміної , Т. Тютюнникової та ін. розкрито деякі аспекти художньо-педагогічного аналізу. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі художнього, зокрема художньо-педагогічного аналізу поліфонічних творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є досі невирішеними. Також питанням художньо-педагогічного, глибокого і повноцінного виконавства творів музичного мистецтва присвячували свої науково-методичні праці відомі психологи і педагоги-музиканти (Б.Асаф'єв, В.Белобородова, Н.Ветлугіна, , Є.Назайкінський, В.Остроменський, О.Ростовський, та ін.). Але процес формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва та сутність цього феномену ще недостатньо досліджені, що й визначило актуальність цієї статті.

Мета статті. Удосконалення професійної музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами художньо-педагогічного аналізу поліфонічних творів; оволодіння практичними навичками аналізу поліфонічних творів в єдності форми та змісту, яке може бути використано в подальших заняттях та самостійній творчій роботі майбутніх учителів музичного мистецтва ; виховання художнього смаку, почуття стилю,

поліфонічної грамотності, формування об'єктивних критеріїв оцінювання явищ музичної культури, розвиток творчих здібностей студентів.

Виклад основного матеріалу. Процес осмислення художньо-педагогічного образу поліфонічного твору вимагає з боку педагога насамперед визначити що ж таке поліфонія. **Поліфонія** (від грец. poly — багато і phone — звук) — вид багатоголосся, у якому окремі мелодії, або групи мелодій мають самостійне значення і самостійний інтонаційно-ритмічний розвиток, зберігаючи рівноправність голосів та незбігання в різних голосах каденцій, цезур, кульмінацій, акцентів та ін.[7].

На заняттях з інструментального виконавства розбираючи зміст і структуру поліфонічного твору, вчитель повинен завжди співвідносити рівень підготовки студента та кінцевим результатом виконання поліфонічного твору в цілому, зважувати свої педагогічні наміри з пізнавально - творчими можливостями учнів. Тому аналіз поліфонічного твору, є аналізом художньо-педагогічним. Художнім – тому що аналізується твір мистецтва і цей аналіз впливає з його закономірностей; педагогічний – тому, що проводиться з урахуванням музичного розвитку і завдань музичного виховання. Художньо-педагогічний аналіз без зайвого спрощення співвідносить емоційно-образний зміст твору з інтересами і можливостями слухачів і забезпечує естетичне осягнення ними даного твору, тобто сприяє реалізації виховної і пізнавальної функції музичного мистецтва в їх єдності.

Як зауважив у своїй статті Маринчук Т.Т про теоретичні основи художньо-педагогічного аналізу поліфонічного твору як необхідної складової у фаховій підготовці вчителя музичного мистецтва приходимо до формулювання самого поняття. Під художньо-педагогічним аналізом розуміємо особливий вид педагогічної діяльності, спрямований на виявлення характеру художніх образів та усвідомлення змісту й ідеї художнього твору; здійснений з урахуванням вікових особливостей, рівня художньо-естетичного розвитку певної категорії школярів і виховних завдань; донесений до школярів у доступній та цікавій формі. Теоретичні підвалини художньо-педагогічного аналізу складають теоретичні знання: 1) в галузі культурології, мистецтвознавства та суміжних дисциплін; 2) в галузі певного виду мистецтва, серед яких чільне місце посідають знання про засоби виразності у мистецтві; 3) в галузі вікової психології. Також для здійснення художньо-педагогічного аналізу педагог повинен володіти практичними вміннями і навичками оформлення цих знань у чітку послідовну розповідь для школярів відповідної вікової групи; використання міжпредметних зв'язків. Результатом художньо-педагогічного аналізу стає налагодження художньої комунікації школярів з твором мистецтва. Для цього слід створити й певні педагогічні мови, зокрема забезпечити активне творче сприйняття художнього твору («подія-переживання»); зафіксувати силу й глибину емоційного переживання-потраясіння; виявити особистісне відношення до твору мистецтва; створити умови для вербалізації свого сприйняття-відношення. З метою конкретизації

положень художньо-педагогічного аналізу у подальшому слід створити алгоритми для його здійснення стосовно конкретних видів та жанрів мистецтва [10].

Робота над поліфонічною літературою є однією із найбільших складних важливих областей навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва. Художньо-педагогічний аналіз поліфонічного твору не тільки активізує одну із важливих сторін сприйняття музики, але і розвиває інтелектуальне музичне мислення майбутнього фахівця. Великого значення у цьому процесі набуває вміння й цілеспрямована музично-освітня робота, професійна підготовка, педагогічний талант, майстерність, багатство інтелекту і душевної чуйності вчителя, який має орієнтувати учнів на осмислення інтонаційно – пластичних витоків музики, самостійну інтерпретацію художнього світу твору. Тут (на індивідуальних заняттях з інструментального виконавства) педагог повинен застосовувати різні вербальні, виконавські та педагогічні й методичні прийоми, необхідні форми, методи роботи, навчаючи студента самостійно розкривати художній образ поліфонічного твору у виконавській та акторській інтерпретаціях, а також реалізувати їх у різноманітних формах виконавської практики. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва, основна мета практичної діяльності якого – забезпечення контакту своїх вихованців з різножанровою музикою, безумовно необхідним є всебічне уявлення про музичне мистецтво, художньо-педагогічний аналіз конкретного музичного твору. Великого значення в даній проблемі набуває формування музичного кругозору і організація художньо-оцінювальної діяльності студентів, озброєння їх знаннями і навичками, необхідними для самостійного художньо-педагогічного аналізу поліфонічних творів, а також підвищення рівня художнього виховання засобами музичного мистецтва.

Фахові уміння вчителя музичного мистецтва будуть ефективними під час вирішення наступних завдань: знання з художньо-педагогічного аналізу поліфонічного твору; вміння розкривати поліфонічний зміст твору у єдності з його формою; здатність встановлювати навчально-виховну ціль у використанні поліфонічного твору на уроці, визначати труднощі у сприйманні або виконанні даного матеріалу. Найголовніше, про що повинен пам'ятати виконавець при виконанні поліфонії – це досягнення безперервності руху та разом із тим проведення теми поліфонічного твору в різних голосах шляхом різного їх виконання у тембрально-динамічному звучанні, виразності інтонування кожної лінії, пластичності голосоведення, прослуховування логіки руху і співвідношення голосів.

Недостатність інтелектуального та емоціонального потенціалу в практиці музично-педагогічної підготовки студентів, вказує на особливе значення і актуальність використання різних форм роботи над поліфонією. Вирішення проблем якісної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає удосконалення інструментальної підготовки з орієнтацією на проникнення у художній образ. Пропонуємо детально викласти етапи роботи з поліфонічним

твором у процесі навчання:

1. Ознайомлення з твором у цілому.
2. Розбір, вивчення голосів окремо і разом.
3. Сольфеджування голосів.
4. Виконання студентом і педагогом поперемінно лівою і правою рукою.
5. Робота над штрихами та артикуляцією.
6. Робота над тембральною стороною звуку, над інтонацією.
7. Вивчення по фрагментах двома руками.
8. Робота над темпом, його єдністю [8].

Цілісний аналіз музичного твору можна провести, лише вміючи повноцінно розібратися у всіх даних нотного тексту (чому вчить елементарна теорія музики), розуміючи гармонійні і тональні явища, правильно оцінюючи фактурні особливості (чому вчить гармонія), розуміючи в більш тісному плані закономірності співвідношення декількох мелодійних ліній, а в більш широкому - формотворну роль різних явищ багатоголосся (чому вчить поліфонія). Додамо до цього, що повноцінний розбір музичного твору немислимий без опори на дані музично-історичної науки. Отже, величезну роль в даному виді аналізу відіграє порівняння, в ході якого одні твори порівнюються з іншими - схожими і відмінними. Але це можливо тільки тоді, коли накопичений відомий "багаж" музичної літератури. А його накопичення іде поступово, і кожна музична дисципліна сприяє цьому.

Висновки. На відміну від багатьох фахових дисциплін, які читаються в навчальному закладі мистецького профілю різного рівня, фортепіано виступає як обов'язковий предмет для усіх музичних спеціальностей, оскільки різнобічна спрямованість предмету передбачає його тісний зв'язок з усіма музичними виконавськими та теоретичними дисциплінами. Специфіка напрямку підготовки знаходить своє відображення у змісті, формах та методах роботи в класі фортепіано.

В результаті майбутній вчитель музичного мистецтва повинен знати: зміст навчального матеріалу, мати системні, повні, міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальної програми, усвідомлено використовувати їх у розв'язанні актуальних проблем розвитку музично-педагогічної освіти, при аналізі поліфонічних творів композиторів різних епох, навчально-методичних матеріалів, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані рішення; історію поліфонічної музики, особливості поліфонічних творів композиторів різних епох і шкіл, періодизацію та еволюцію поліфонічних жанрів і стилів; знання й уявлення про основні закономірності поліфонічного багатоголосся як засобу формотворення й музичної виразності; уміти: досконало володіти понятійним апаратом, мати сформовані міцні практичні навички з подальшого самостійного опрацювання музично-теоретичних питань, уміти самостійно аналізувати та застосовувати теоретичні знання на практиці для вирішення інноваційної діяльності, уміти оцінювати, узагальнювати опанований матеріал,

самостійно добирати та користуватися джерелами інформації; сприяти розвитку й вдосконаленню культури художнього сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва засобами поліфонічної музики композиторів різних епох.

Література:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л.: Музыка, 1973. 144 с.
2. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства Л.: Музыка, 1969. 289 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства СПб.: Азбука, 2000. 416 с.
4. Гегель Г. Энциклопедия философских наук.: В 3-х т. М.: Мысль, 1977. Т. 1. 452 с.
5. Грищенко Т.А. Работа над поліфонічним матеріалом на заняттях у класі фортепіано – методичні рекомендації для студентів рівня вищої освіти бакалавр, спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації «Музика». – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. – 48 с.
6. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. М.: Просвещение, 1969. 77 с.
7. Евдокимова Ю. Учебник полифонии. – М. : Музыка, 2000. – 378 с
8. Зиско В.В. Работа над поліфонією у фортепіанному класі. XIV міжнародна наукова інтернет-конференція «advanced technologies of science and education» буде проведена на сайті <http://int-konf.org/>
9. Ляшенко О. Д. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки. Вип. 139. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 83–87.
10. Маринчук Т.Т. Художньо-педагогічний аналіз музичного твору як необхідна складова фахових умінь вчителя початкової школи. Науковий журнал «Молодий вчений» ВДПУ імені М. Коцюбинського. Випуск № 5.2(57.2), травень 2018. – С. 18-23.
11. Музыкальная энциклопедия / За ред. Ю.В. Калдыш. М.: Советская энциклопедия, 1973. Т. 1. 1072 с.
12. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. К.: Музична Україна, 1975. 200 с.
13. Ройтерштейн М.И. Музыкальный анализ - профессиональное умение школьного учителя. Музыкальное воспитание в школе. Вып. 16. М.: Музыка, 1985. 92 с.
14. Тельчарова Р.А. Музыка и культура (Личностный подход). М.: Знание, 1986. 64с.,

References:

1. Asaf'ev, B.V. (1973). *Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshhenii i obrazovanii [Selected articles on music education]*. L.: Muzyka [in Russian].
2. Barenbojm, L. A. (1969). *Voprosy fortepiannoj pedagogiki i ispolnitel'stva [Questions of piano pedagogy and performance]*. L.: Muzyka [in Russian].
3. Vygotskij, L.S. (2000). *Psihologija iskusstva [Psychology of Art]*. SPb.: Azbuka [in Russian].
4. Gegel', G. (1977). *Jenciklopedija filosofskih nauk [Encyclopedia of Philosophical Sciences]*. M.: Mysl' [in Russian].
5. Grishhenko, T.A. (2018). *Robota nad polifonichnim materialom na zanjattjah u klasi fortepiano – metodichni rekomendacii dlja studentiv rivnja vishhoi osviti bakalavr, special'nosti 013 Pochatkova osvita, specializacii «Muzika» [Work on polyphonic material in piano classes - guidelines for students of higher education bachelor's degree, specialty 013 Primary Education, specialization "Music"]*. – Slov'jans'k: Vid-vo B. I. Matorina [in Ukrainian]
6. Grodzenskaja, N.L. (1969). *Shkol'niki slushajut muziku [Students listen to music]*. M.: Prosveshhenie [in Russian].

7. Evdokimova, Ju. (2000). *Uchebnik polifonii [Textbook of polyphony]*. – М. : Muzyka [in Russian].
8. Zisko, V.V. *Robota nad polifonieju u fortepiannomu klasi. HIV mizhnarodna naukova internet-konferencija «advanced technologies of science and education» [Work on polyphony in the piano class. The 14th International Scientific Internet Conference "Advanced Technologies of Science and Education"]* Retrived from <http://int-konf.org/> [in Ukrainian]
9. Ljashenko, O. D. (2015). Formuvannja fahovoï kompetentnosti majbutnih uchiteliv muzichnogo mistectva [Formation of professional competence of future teachers of music]. *Naukovi zapiski. Serija: Pedagogichni nauki - Proceedings. Series: Pedagogical Sciences*, 139, 83–87 [in Ukrainian]
10. Marinchuk, T.T. (2018). Hudozhn'o-pedagogichnij analiz muzichnogo tvorju jak neobhidna skladova fahovih umin' vchitelja pochatkovoï shkoli [Artistic and pedagogical analysis of a musical work as a necessary component of the professional skills of a primary school teacher]. *Naukovij zhurnal «Molodij vchenij» - Scientific journal "Young Scientist"*, 5.2(57.2), traven' 2018, 18-23 [in Ukrainian]
11. Kaldysh, Ju.V. (1973). *Muzykal'naja jenciklopedija [Music Encyclopedia]* [in Russian].
12. Ostromenskij, V.D. (1975). *Vosprijatie muzyki kak pedagogicheskaja problema [Perception of music as a pedagogical problem]*. К.: Muzichna Ukraïna] [in Russian].
13. Rojtershtejn, M.I. (185). *Muzykal'nyj analiz - professional'noe umenie shkol'nogo uchitelja. Muzykal'noe vospitanie v shkole [Music analysis is a professional skill of a school teacher. Music education at school.]*. М.: Muzyka [in Russian].
14. Tel'charova, R.A. (1986). *Muzyka i kul'tura (Lichnostnyj podhod) [Music and culture (Personal approach)]*. М.: Znanie [in Russian].

УДК 378. 018

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-614-626](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-614-626)

Файермен Олена Олександрівна аспірантка кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, 49000, тел.: (0800) 75-51-57, e-mail: olenafayerman@yahoo.com, npvolkova@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-2487-4063>

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ»

Анотація. У статті представлено авторський підхід до компонентно-структурного складу феномена «готовність майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами». На підставі аналізу наукових розвідок обґрунтовано такі структурні складові готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами: ціннісно-мотиваційний, змістовно-теоретичний, операційно-практичний, особистісний. Ціннісно-мотиваційний компонент представлено мотиваційно-спрямувальним критерієм та такими показниками: рівень потреби у досягненні (прагнення до успіху, саморозвитку, самовдосконалення), спрямованості на взаємодію, особистісних цінностей (цінність «сміливість», «гуманність», «справедливість», «помірність»). Змістовно-теоретичний компонент виявляється за когнітивним критерієм, який визначається такими показниками: рівень прагнення до здобування знань та їх застосування у професійній діяльності, допитливості, відкритості новому досвіду; повнота, міцність і характер засвоєння знань щодо соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами). Операційно-практичний складник представлено діяльнісним критерієм, основу якого становить сукупність проєктувальних, конструктивних, організаторських, мовленнєвих, інтерактивних, морально-етичних умінь. Особистісний компонент аналізується за особистісним критерієм та показниками: рівень сформованості соціального інтелекту, толерантності, емпатії, рефлексії. Розкрито зміст компонентів готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами

Ключові слова: соціальна підтримка, батьки дітей з особливими потребами, готовність майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами, ціннісно-мотиваційний, змістовно-теоретичний, операційно-практичний, операційно-практичний компоненти.

Fayerman Olena Oleksandrivna Graduate student of the Department of the Innovative Technologies in Psychology, Pedagogy, and Social Work Department, Alfred Nobel University, Sicheslavska Naberezhna St., 18, Dnipro, 49008, tel.: (0800) 75-51-57, e-mail: olenafayerman@yahoo.com, npvolkova@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-2487-4063>

COMPONENT AND STRUCTURAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF THE READINESS OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS TO PROVIDE SOCIAL SUPPORT TO THE PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract. The article presents the author's approach to the component-structural composition of the phenomenon of the readiness of future specialists in the sociological field to provide social support to the parents of children with special needs. Based on the analysis of scientific research, the following structural components as value and motivation, content and theoretical, operational and practical, personal components are substantiated. Value and motivation interaction component is represented by motivational-oriented criteria and such indicators as the level of need to achieve including striving for success, self-development, self-improvement, and personal values, the value of "humanity", the value of "justice", the value of "moderation". The content and theoretical component is detected by a cognitive criterion, which is studied according to the level of desire to gain knowledge for their further application in professional activities, curiosity, new experience openness, compliance, strength, and nature of the acquisition of knowledge on social support for families with children with special need. The operational and practical component is characterized by activity criterion, the basis of which is a set of design, constructive, organizational, speech, interactive, moral and ethical skills. The personal component is analyzed due to the level of formation of social intelligence, tolerance, empathy, reflection. The content of the components of the readiness of future social workers to provide social support to children with special needs is revealed.

Keywords: social support, parents of children with special needs, readiness of future specialists in the sociological field to provide social support to the parents of children with special needs, children with special needs, value and motivation, content and theoretical, operational and practical, personal components.

Постановка проблеми. Вхідження України до ЄС передбачає упровадження європейських стандартів до забезпечення прав дитини і соціальної підтримки вразливих сімей, зокрема сімей, які виховують дітей з особливими потребами, тобто дітей, чії потреби виходять за межі загальноприйнятих норм. Поява у родині дитини з особливими потребами, як правило, спричинює не тільки сильні переживання у її членів (відчуття кризи, стресу, депресії, втрати смислу життя, самотності та виокремленості тощо,

пов'язані з невизначеністю соціального статусу дитини), але й змінює функціонування сім'ї як соціальної системи, появу соціальних труднощів у сімейному вихованні, виникнення або загострення сімейних проблем, деформацію міжособистісних стосунків між членами сім'ї, порушення їх соціальних зв'язків тощо. Зрозуміло, що такі родини потребують соціальної підтримки з боку фахівців соціономічної сфери (психологи, соціальні працівники, соціальні педагоги), надання ними комплексу соціальних послуг, реалізація яких дозволить покращити якість життя сімей. Зазначене актуалізує питання щодо формування готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами, що передбачає визначення структури даного поняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підтримки сімей, які виховують дитину з особливими потребами за останні роки привернули увагу та були розглянуті низкою вітчизняних вчених (О. Безпалько, Л. Кобилянська, І. Козубовська, Н. Майструк, І. Макаренко, Л. Оліференко, О. Пюра, І. Трубавіна, З. Удич, Т. Чечко та ін.). Щодо формування готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до роботи в інклюзивному просторі, то дані питання розглядаються М. Буйняк, О. Гноєвською, О. Денисюк, С. Єфімовою, Т. Логвиненко, І. Малишевською, А. Шульгою та ін. Незважаючи на згачну кількість досліджень, вважаємо, що питання готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами залишається пріоритетним для дослідників, тому потребує подальшого вивчення.

Мета статті – обґрунтувати компонентно-структурний склад феномена «готовність майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами».

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових розвідок показав, що дослідженню сутності й структури готовності до професійної діяльності фахівців соціономічної сфери присвячено роботи Т. Голубенко [1], К. Єгорової [2], І. Калиновська [3], О. Карпенко [4], О. Повідайчик [5] та ін. Так, дослідники мають різні погляди на структуру досліджуваної готовності, виокремлюючи такі компоненти: мотиваційно-особистісний, змістовий, операційно-дієвий (Т. Голубенко), мотиваційний, теоретичний, практичний і рефлексивний (К. Єгорова), світоглядний, змістовий, операційний (О. Карпенко), мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий компоненти (О. Повідайчик); мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, операційно-діяльнісний (І. Калиновська).

Отже, ґрунтуючись на результатах аналізу вищезазначених наукових джерел, напрями соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами, яку здійснюють фахівців соціальної сфери (психологи, соціальні працівники, соціальні педагоги), їхні спеціальні (фахові, предметні) компетентності згідно із стандартами вищої освіти за спеціальностями 231 «Соціальна робота», 053 «Психологія» для другого магістерського рівня вищої освіти, виокремлюємо

такі компоненти структури готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами, критерії для кожного компонента та показники таких критеріїв.

Ціннісно-мотиваційний компонент. Шлях до ефективної організації процесу майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами лежить через розуміння мотивів їх діяльності, ціннісних орієнтацій і смислових установок фахівця. Лише чітко усвідомлюючи, що є рушієм діяльності фахівця соціономічної сфери, що стимулює його, які мотиви лежать в основі його дій, можна націлитися на розроблення ефективної системи впливу на процес формування його готовності до здійснення професійної діяльності, зокрема соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами.

О. Леонт'єв [6] наголошує, що одні мотиви, спонукаючи до діяльності, надають їй особистісного смислу (смыслотворчі) і певної спрямованості, інші відіграють роль спонукальних чинників. Саме розподіл функцій смыслотворення і спонукування між мотивами однієї діяльності дає змогу зрозуміти головні взаємозв'язки, які характеризують мотиваційну сферу особистості, тобто побачити ієрархію мотивів в діяльності

Мотивація досягнення (фр. motif – причина, що спонукає, лат. movere – рухати) – один із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребами індивіда досягати успіхів і уникати невдач [7, с. 25]. Мотивацію досягнення як один з найпотужніших рушіїв поведінки людини, форму прояву потреби особистості в досягненнях, а отже покращенні результатів власної професійної діяльності, вдосконаленні компетентностей; к стійке прагнення зробити щось швидко і добре, досягти певного рівня в будь-якій справі, розглядали, Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд, Л. Грень, М. Далгатов, В. Стасюк, Х. Хекхаузен та ін.

Так, В. Стасюк зазначає, що мотивація досягнень є „рушієм розвитку людини, тим чинником, що зумовлює прагнення особистості розвиватися і вдосконалювати себе, свої вміння і навички” [8, с. 149]; вона стимулює фахівця на досягнення позитивного результату, є важливим засобом реалізації професійних цілей.

Д. Мак-Клелланд виокремив особливості, притаманні людям з високим рівнем розвитку „мотиву на досягнення”: несхильність надмірно ризикувати, вміння ставити перед собою виважені, помірковані цілі; надання переваги таким ситуаціям, коли відповідальність за їх подолання лежить особисто на них, а успіх при цьому залежить, переважно, від особистих зусиль і здібностей; погляд на результат як засіб, на підставі якого можна коригувати поведінку з метою надання їй більшої ефективності і досягнення більш високих результатів [9]. Отже, люди, мотивовані на успіх, ставлять перед собою позитивну мету, досягнення якої розглядатиметься ними як успіх; прагнуть до підвищення рівня своїх можливостей. Для них властиве очікування успіху, вони впевнені в ньому. Робота у них викликає позитивні емоції. Щодо майбутніх фахівців, то на

здійснення студентами з високим рівнем мотивації досягнення навчальної діяльності впливає система внутрішніх мотивів, що забезпечує ефективне оволодіння майбутнім фахом.

Для розвитку мотивації досягнення для майбутніх фахівців соціономічної сфери доцільним є створення розвиваючого освітнього середовища з використанням інноваційних методів навчання, залучення їх проєктної, дослідницької діяльності, що сприятиме усвідомленню цінності знань і практичних навичок для успішного оволодіння майбутньою професійною діяльністю, заохочуватиме до самоосвіти як у професійному, так і в особистісному аспекті.

Зрозуміло, що тлом діяльності соціальної підтримки може бути сформована домінуюча мотивація, яка визначає певний вид спрямованості особистості. Тому важливим показником досліджуваного критерію виокремлюємо *спрямованість особистості*, яка визначається системою домінуючих мотивів поведінки і діяльності. Л. Божович, С. Рубінштейн та ін. розглядають спрямованість як вищий рівень структури особистості; її психологічний «стрижень» та інтегруюча основа діяльності, яка закладає систему відносин людини зі світом і до світу, визначає основні лінії поведінки, систему цінностей і поглядів, позицію в житті і світогляд особистості. Спрямованість особистості має вплив на всі сфери діяльності людини, зокрема професійне самовизначення.

Дослідники акцентують увагу на таких її різновидах: *спрямованість на себе (особиста спрямованість)* – орієнтація на пряму винагороду й задоволення, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність; *спрямованість на спілкування (взаємодію)* – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтуватися на спільну діяльність...; орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності й емоційних відносинах із людьми; *спрямованість на справу (завдання)* – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети.

Вважаємо, що фахівці соціономічної сфери, які здійснюють соціальну підтримку сімей із дітьми з особливими потребами, мають мати сформовану спрямованість на взаємодію та на вирішення поставлених завдань під час співпраці з батьками. Інакше розраховувати на ефективність соціальної підтримки неможливо.

Виокремлюючи цей критерій, варто звернутися до наукових здобутків представників позитивної психології у вимірюванні «позитивних» рис характеру.

Стрижем у підґрунті процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами є система ціннісних орієнтацій. Саме вона формує спрямованість

особистості. Причому кожен учинок, кожна дія фахівця, вибір способів вирішення професійно важливих завдань, професійних і життєвих колізій, шляхів подолання негативних наслідків, певним чином визначені цією системою. Ціннісні орієнтації розглядають як «основні компоненти механізму, що здійснює внутрішню регуляцію такого різновиду соціальної поведінки, як вибір професії» [10, с. 27].

Вагомими виявилися погляди представників позитивної психології у вимірюванні «позитивних» рис характеру (*character strengths*), що розроблені з урахуванням загальнолюдських чеснот (*virtues*) та індивідуально психологічних властивостей (К. Петерсон і М. Селігман) [10]. Розроблений авторами перелік «здорових рис» особистості спирається на опис ментальних (*mental*) відхилень, що містяться у Діагностичному і статистичному довіднику ментальних розладів, розробленому у США (DSMIV/DR). Ці риси були відібрані як загальнолюдські цінності, серед яких дослідниками було названо такі: *мудрість* дає уявлення про когнітивні можливості людини, які виявляються в її активному прогнозуванні до здобування знань та їх застосуванні у житті (креативність, допитливість, відкритість досвіду, любов до навчання, відчуття перспективи); *сміливість* передбачає виявлення стійкості і життєвої енергії, необхідної для забезпечення активних зусиль людини, спрямованих на досягнення мети при виникненні труднощів і перешкод (хорообрість, наполегливість, цілісність, життєздатність та життєстійкість (*vitality*)); *гуманність* забезпечує здатність формувати і підтримувати доброзичливі соціальні зв'язки (любов, доброта, соціальний інтелект, готовність і вміння підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючими); *справедливість* виявляється у громадянськості та сприянні суспільному благополуччю (громадянськість (*citizenship*), справедливе ставлення до оточуючих, лідерство); *поміркованість* – у стриманості, саморегуляції (обачливість (*forgiveness and mercy*); скромність, стриманість, саморегуляція); *трансцендентність* – у наявності уявлень про сенс життя і відчуття власного зв'язку із навколишнім світом (цінування краси і видатних досягнень; вдячність, надія, гумор, духовність). До кожної з шести цінностей віднесено по 3–5 позитивних властивостей, що були визначені з урахуванням протилежних їм можливих відхилень. Дібрані риси характеризують усі найважливіші ознаки особистості як суб'єкта соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами, а саме вони відображають функціонування особистості як: *суб'єкта пізнання* (риса, що згуртовані навколо чесноти «Мудрість») (показник когнітивного критерію); *суб'єкта активності* (риса, об'єднані навколо чесноти «Сміливість», що характеризують такі властивості особистості, як наполегливість і здатність до подолання життєвих проблем та можливих «викликів» життя); *суб'єкта спілкування і взаємодії* (риса, об'єднані навколо чеснот «Гуманність», та «Поміркованість» – любов, доброта, соціальний інтелект); спроможність, обачливість та ін.

Ціннісно-мотиваційний компонент подаємо мотиваційно-спрямувальним

критерієм, який визначається такими *показниками*, як рівень потреби у досягненні (прагнення до успіху, саморозвитку, самовдосконалення), спрямованості на взаємодію, особистісних цінностей (цінність «*сміливість*» (наполегливість, ентузіазм), цінність «*гуманність*» (добррозичливість), цінність «*справедливість*» (об'єктивність та справедливість, громадянськість та кооперація), цінність «*помірність*» (обачливість, саморегуляція).

Змістово-теоретичний компонент. Відображає обсяг професійно важливих знань майбутніх фахівців соціономічної сфери, що забезпечують ефективну професійну діяльність у напрямі здійснення соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами, а саме: сутність, зміст, види соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами (психологічна, правова, соціально-економічна, соціально-педагогічна, соціально-медична); моделі соціальних інтервенцій, покликаних забезпечити соціальну підтримку сімей, які виховують дітей з особливостями розвитку (екологічна, синергетична, сімейно-зорієнтована, модель подвійної адаптації АВСХ МакКубена); стратегії соціальної підтримки: метод сімейно-зорієнтованої практики, практика формування резилієнсу, он-лайн соціальна підтримка; нормативно-правова база щодо соціальної підтримки; існуючі зарубіжні й вітчизняні практики соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами; психологічні особливості батьків дітей з особливими потребами; алгоритм соціальної підтримки соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами; теорія кризового втручання; технології вивчення потреб та проблем сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами, технологія ведення випадку; організація роботи команди фахівців, які здійснюють соціальну підтримку сімей із дітьми з особливими потребами; індивідуальні та групові (групи самопомоги та взаємодопомоги, школа батьківської підтримки, тренінги) форми соціальної підтримки, форми підтримки батьків (індивідуальна, колективна, наочна, індивідуальні бесіди та практикуми, консультування, семінари, лекції, соціологічне дослідження, взаємодія з громадськими організаціями) та ін. Вони мають бути обізнаними про те, як доброзичливо і шанобливо побудувати процес взаємодії з батьками, спираючись на їхні сильні сторони, враховуючи їх потреби, як вирішувати разом з батьками проблемні ситуації, формувати у батьків навички самостійної підтримки нових позитивних змін без сторонньої допомоги; пропонувати інформацію батькам / членам сімей для створення домашнього середовища, що стимулює розвиток дитини з особливими потребами.

Крім того вважаємо, що майбутні фахівці соціономічної сфери мають володіти високорозвинутою цінністю «Мудрість», що є показником когнітивних можливостей людини, які виявляються в її активному прагненні до здобування знань та їх застосування у професійній діяльності, допитливості, відкритості новому досвіду.

Змістово-теоретичний компонент подаємо *когнітивним* критерієм, який визначається такими *показниками*, рівень прагнення до здобування знань та їх

застосування у професійній діяльності, допитливості, відкритості новому досвіду; повнота, міцність і характер засвоєння знань щодо соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами.

Операційно-практичний компонент. Основу його становить сукупність умінь фахівця, необхідних для здійснення ефективної соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами. На підставі аналізу наукових праць Н. Заверико, З. Кияниці, І. Трубавіної, Ж. Петрочко, З. Удич та ін. нами виокремлено такі групи умінь:

– *гностичні* (збір та інтерпретація інформації з метою вивчення (оцінки) потреб батьків (сімей), які виховують житину з особливими потребами; аналіз особливостей життєдіяльності сімей, які виховують дітей з особливими потребами; об'єктивна оцінка соціальних та виховних можливостей сім'ї; аналіз труднощів та помилок сімейного виховання, причин та шляхів запобігання; аналіз власної діяльності у роботі з батьками, її успіхів та недоліків, та досвіду взаємодії із сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами);

– *проектувальні* (проекування цілей, завдань роботи з батьками (за результатами оцінки потреб); передбачення, розпізнавання і задоволення запитів батьків; розробка індивідуального плану підтримки батьків із зазначенням соціальних послуг; визначення доцільних форм та методів соціальної підтримки; усвідомлення процедури й результатів соціальної підтримки батьків; допомога батькам моделювати ситуації в процесі взаємодії зі своїми дітьми; допомога батькам бачити і прогнозувати можливості їх саморозвитку, самопомоги, шляхом мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів);

– *організаторські* (організація консультативної і просвітницької роботи з батьками; організація соціального навчання батьків щодо формування відповідального батьківства; залучення наявних фінансових, матеріальних та інших можливостей громади для підтримки батьків; ведення звітів та оцінка результатів соціальної підтримки сім'ї, що виховує дитину з інвалідністю, корекція подальшої роботи; створення умов для продуктивної спільної діяльності і взаємодії з батьками для досягнення загальних цілей; залучення батьків до активної співпраці з різними фахівцями для вирішення проблем; допомога в оформленні запитів до відповідних інстанцій, заяв, документів на отримання усіх видів послуг; посередництво між батьками і психологами, медиками, юристами, іншими спеціалістами);

– *мовленнєві* (здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування; планування та добір доречно поставлених запитань, реплік; володіння оптимальним темпом мовлення, належним використанням пауз та логічних наголосів у повідомленнях; володіння культурою мовлення, яка передбачає змістовність, доречність, точність, логічність і послідовність, правильність і чистоту, різноманітність, виразність мовлення; розуміння невербальних комунікативних сигналів; здатність слухати і розуміти батьків);

– *інтерактивні* (добір методів впливу (особистий приклад, пояснення, переконання, прохання, звернення, доказ тощо) на батьків; підтримання зворотного зв'язку під час взаємодії, володіння увагою – внутрішньою, зовнішньою; здійснення самоконтролю, саморегуляції за будь-якої ситуації; коригування чи зміна за необхідності комунікативної поведінки; встановлення контакту із батьками та дитиною з особливими по потребами, створення атмосфери довіри; попередження і врегулювання конфліктних ситуацій, подолання агресії з мінімальним ризиком для себе та інших; аналіз та адекватне оцінювання власної діяльності у процесі соціального супроводу батьків);

– *морально-етичні* (дотримання принципів та правил професійної етики; усвідомлення власних моральних помилок і шляхів їх виправлення; встановлення толерантних відносин з батьками; створення терапевтичного клімату; демонстрація соціально відповідальної та свідомої поведінки, слідувати гуманістичним та демократичним цінностям; демонстрація розуміння почуттів іншого; знаходження необхідних для моральної підтримки батьків слів і аргументів).

Сформованість у майбутніх фахівців соціальної сфери зазначених груп умінь сприятиме здійсненню ефективної соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами.

Особистісний компонент. Виокремлюючи даних компонент, спиралися на погляди науковців (Л. Буркова, Н. Волкова, Н. Різун, С. Калаур, Ж. Петрочко, В. Корнешук, О. Пришляк та ін.), які акцентували увагу на особистісних якостях фахівців соціальної сфери, діяльність яких пов'язана із взаємодією з сім'єю, яка виховує дітей з особливими потребами: відповідальність за якість роботи з клієнтами, альтруїстичні якості (людяність, уважність, чуйність, доброта, тактовність тощо), толерантність, гнучкість у спілкуванні (системи «фахівець-клієнт», «фахівець-група/групи клієнтів»), емпатія, ентузіазм та оптимізм, віра в можливість ефективної допомоги клієнту, упевненість в собі, наполегливість, здоровий глузд, милосердя, психологічні якості (комунікабельність, адекватна самооцінка, самоконтроль, самокритичність, стресостійкість, спроможність до тривалих психологічних напружень та ін.), високий рівень життєвих домагань, налаштованість на творення добра для клієнтів і надання їм професійної допомоги.

Поділяючи погляди дослідників, акцентуємо увагу на соціальному інтелекті, толерантності, емпатії, рефлексії.

Вважаємо, що *соціальний інтелект* є важливою особистісною якістю, яка необхідна фахівцю під час здійснення соціальної підтримки батьків, які виховують дитину з особливими потребами.

Значну увагу вивченню проблеми соціального інтелекту приділяли зарубіжні дослідники. Так, Г. Гарднер (*H. Gardner*), вивчаючи соціальний інтелект, репрезентував дві його форми: міжособистісний (спроможність людини розуміти інших, усвідомлювати мотиви їх діяльності, ставлення до

роботи, вдосконалювати співпрацю з цими людьми і відповідним чином реагувати на них); внутрішньоособистісний (властивість людини, спрямовану на себе, спроможність формувати точну адекватну модель власного «Я» та використовувати цю модель для ефективного функціонування в житті, здатність людини розуміти власні почуття, їх джерела а відтак регулювати власну поведінку, спираючись на перелічені складники) [11].

Науковці свідомі того, що соціальний інтелект є провідною якістю фахівців соціономічних професій. Так, за твердженням Я. Каплуненко, А. Федоренко, соціальний інтелект є «професійно важливою якістю в професіях типу «людина-людина» і деяких професіях типу «людина – художній образ» [12, с. 48]; засадничою для фахівців професійного середовища «людина-людина», діяльність яких зосереджена на безпосередній взаємодії з іншими людьми [13, с. 38]. Дослідники свідомі того, що рівень розвитку соціального інтелекту багато в чому обумовлює успішність професійної діяльності людей соціономічних професій.

Спираючись на погляди науковців, вважаємо, що соціальний інтелект є складовою готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами. Він дозволяє особистості розпізнавати свої емоції та емоційний стан співрозмовників, розуміти власні емоції та їх вплив на поведінку, усвідомлювати, як емоції впливають на ефективність і здатність приймати рішення; регулювати вираження своїх почуттів і приймати рішення, що стосуються роботи; справлятися з негативними емоціями і імпульсами, залишаючись незворушним у стресових ситуаціях тощо.

Сформованість у майбутніх фахівців соціономічних професій *толерантності* вважаємо передумовою ефективною соціальною підтримки батьків. Наявність даної якості показує, якою мірою психолог, соціальний працівник сприймає суб'єктивно небажані, а інколи й неприйнятні для нього індивідуальні особливості батьків, або інших членів родини, яка виховує дитину з особливими потребами (розгубленість, пригніченість, внутрішньоособистісні конфлікти, демонстрація почуття провини, емоційне напруження, несприятливий психологічний клімат у родині тощо). На наш погляд, толерантність можна розглядати як здатність бачити в іншій людині саме іншу – носія інших цінностей, логіки мислення, інших норм поведінки, усвідомлення її права бути іншою; безумовно, позитивне ставлення до такої несхожості, уміння бачити іншу людину «зсередини»; здатність глянути на світ одночасно з власного погляду та позиції іншої людини.

Емпатію (походить від грець. частка «*ἐν*» позначає «в» (спрямоване всередину), а «*πάθος*» - «пристрасть, глибоке почуття») як емоційний резонанс на переживання іншої людини, презентують як відгук людини на почуття і стан іншого; глибоке розуміння однією людиною іншої, таке сприйняття та її психічного стану, завдяки якому здійснюється осмислення її внутрішнього стану проникнення в світ іншої людини.

Емпатія як механізм формування міжособистісних відносин сприяє їх розвитку і стабілізує, дозволяє надавати підтримку партнерові не тільки в звичайних, але і у важких, екстремальних умовах, коли він особливо її потребує. Вона є основою розвитку гуманних відносин, альтруїстичного стилю поведінки, дозволяє відчувати переживання іншої людини та збагнути її емоційний стан.

Емпатійне співчуття, співпереживання виступає мотивом-посередником під час надання людині підтримки й допомоги. Упевнені, що майбутні фахівці соціономічної сфери мають бути емпатичними, надавати емоційну відповідь на переживання, думки та почуття об'єкта емпатії, досягнення взаєморозуміння, згоди й прихильності в міжособистісній комунікації фахівця з батьками дітей з особливими потребами. Вагомою для нас стала гіпотеза «емпатія – альтруїзм», яку презентував Ч. Батсон: справжня альтруїстична поведінка людини, спрямована на допомогу іншій, не передбачає у відповідь жодної вигоди чи соціального заохочення, зростання поваги чи самоповаги внаслідок надання допомоги, змотивована саме емпатією [14].

Послугування засобами вираження емпатії забезпечує успіх професійної діяльності фахівців соціономічної сфери через реалізацію системи відносин, побудованих не лише на співпереживанні емоційному стану співрозмовника, а на наданні йому дієвої соціальної підтримки.

І нарешті, для здійснення ефективної соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами майбутні фахівці соціономічної сфери мають володіти *рефлексивністю*. Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад, вигин, відображення), осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування; самоаналіз [15, с. 211]; міркування, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі стосунків зі світом, у якому живе особистість.

Необхідність маніфестації рефлексії як складника особистісного критерію досліджуваної готовності обумовлена тим, що взаємодіючи з батьками дитини, яка має особливі потреби, фахівці соціономічної сфери постійно стикаються з новими проблемами, ситуаціями, конфліктами, що потребують швидкого та ефективного їх вирішення. Зазначені фахівці мають ставити реальні цілі як основу для оцінки результативності своїх професійних дій; прогнозувати наслідки своїх професійних дій, здійснювати контроль та самоконтроль; адаптувати, доповнювати чи змінювати план, програму, форми та методи роботи відповідно до конкретних умов з метою досягнення оптимальних результатів; усвідомлювати виконану діяльність, самокритично ставитись до неї; оцінювати та підводити підсумки досвіду своєї практичної роботи і використовувати у своїй практиці досвід своїх колег; виявляти високу професійну готовність під час виконання своїх обов'язків за будь-яких обставин [15, с. 214]. Отже, рефлексуючий фахівець соціономічної сфери – це особистість, якій притаманні проблемність і критичність мислення, відкритість до діалогу, гнучкість щодо вирішення проблем, варіативність й пластичність у

діяльності, уміння здійснювати аналіз власного досвіду.

Базуючись на вищенаведених міркуваннях нами виокремлено низький, достатній та високий рівні готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами.

Висновки. Отже, презентований у статті компонентно-структурний аналіз готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами дозволяє конкретизувати зміст даного феномена, більш чітко спрямувати дослідницьку діяльність щодо професійної підготовки майбутніх психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів в умовах магістратури.

Література:

1. Голубенко Т.О. Складові готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку. Психолого-педагогічні науки. 2012. №5. С. 8–13.
2. Єгорова К. Компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон, 2017. LXXIX, Том 2. С. 206–209.
3. Калиновська І. С. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2020. 287 с.
4. Карпенко О. Теоретико-методологічні підходи до професійної готовності фахівців соціальної роботи. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. 2009. №11. С. 47–54.
5. Повідайчик О.С. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, 2019. 570 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : НПФ «Смысл», 2020. 575 с.
7. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посібник. К.: Міленіум. 2003. 344 с.
8. Стасюк В.В. Розвиток мотивації досягнення у слухачів як умова ефективності процесу учіння. Вісник Національного університету оборони України. №3(40). 2014. С. 149-154.
9. Mc Clelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A. A scoring manual for the achievement motive. In: Motives in Fantasy, Action and Society, N. Y., 1958. P. 112-148.
10. Peterson C., Seligman M. Character strengths and virtues: A handbook and classification. Washington, DC: American Psychological Association, 2004.
11. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Heinemann : L., 1983. P. 35.
12. Федоренко А. В. Развитие социального интеллекта будущих педагогов-психологов в процессе адаптации к учебно-профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Самара, 2013. 24 с.
13. Каплуnenко Я. Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. К., 2016. 262 с.
14. Watson Ch.D. Self-other merging and the empathy-altruism hypothesis: Reply to Neuberg et al. Journal of Personality and Social Psychology. 1997. Vol. 73(3). P. 517 – 522.
15. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2018. 658 с.

References:

1. Holubenko, T.O. (2012). Skladovi hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do patronazhnoi roboty z liudmy pokhyloho viku [Components of the readiness of future social workers for patronage work with the elderly]. *Psykhologo-pedahohichni nauky – Psychological and pedagogical sciences*, 5, 8-13 [in Ukrainian].
2. Yehorova, K. (2017). Komponenty hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do sotsialnoi reabilitatsii ditei molodshoho shkilnoho viku z dytiachym tserebralnym paralichem [Components of readiness of future social workers for social rehabilitation of children of primary school age with cerebral palsy]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky – Collection of scientific works. Pedagogical sciences*, LXXIX, 206-209 [in Ukrainian].
3. Kalynovska, I.S. (2020). Pidhotovka maibutnikh praktychnykh psykholohiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Preparation of future practical psychologists to work in the conditions of inclusive education of students of secondary schools]. *Candidate's thesis*. Uman [in Ukrainian].
4. Karpenko, O. (2009). Teoretyko-metodolohichni pidkhody do profesiinoi hotovnosti fakhivtsiv sotsialnoi roboty [Theoretical and methodological approaches to the professional readiness of social workers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Sotsiologhiia. Sotsialna robota. Upravlinnia – Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov. Sociology. Social work. Social pedagogy. Management*, 11, 47-54 [in Ukrainian].
5. Povidaichyk, O.S. (2019). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do naukovo-doslidnoi diialnosti [Theory and practice of professional training of future social workers for research activities]. *Doctor's thesis*. Uzhhorod [in Ukrainian].
6. Leontev, A.N. (2020). *Problemy razvitiia psikhiki [Mental development problems]*. Moskva: Smysl [in Russian].
7. Karamushka, L.M. (2003). *Psykhologhiia upravlinnia [Psychology of management]*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
8. Stasiuk, V.V. (2014). Rozvytok motyvatsii dosiahnennia u slukhachiv yak umova efektyvnosti protsesu uchnnia [Development of motivation to achieve students as a condition for the effectiveness of the learning process]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 3 (40), 149-154 [in Ukrainian].
9. Mc Clelland, D.C., Atkinson, J.W. & Clark, R.A. (1958). A scoring manual for the achievement motive. *Motives in Fantasy, Action and Society*, N. Y., 112-148.
10. Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
11. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Heinemann.
12. Fedorenko, A.V. (2013). Razvitie sotsialnogo intelekta budushchikh pedagogov-psikhologov v protsesse adaptatsii k uchebno-professionalnoi deiatelnosti. Avtoref. diss. kand. psikh. nauk [Development of social intelligence of future educational psychologists in the process of adaptation to educational and professional activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Samara [in Russian].
13. Kaplunenko, Ya.Yu. (2016). Osobystisni chynnyky rozvytku sotsialnoho intelektu u fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Personal factors of development of social intelligence in specialists of socioeconomic professions]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
14. Batson, Ch.D. (1997). Self-other merging and the empathy-altruism hypothesis: Reply to Neuberg et al. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (3), 517-522.
15. Suprun, D.M. (2018). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity [Theory and practice of professional training of psychologists in the field of special education]. *Doctor's thesis*. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov [in Ukrainian].

УДК 378.011.5-051:373.3

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-627-643](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-627-643)

Хімчук Ліліана Іванівна доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Шевченка, 57, м.Івано-Франківськ, 76000, тел.: (099) 001-94-75, e-mail: liliana.khimchuk@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-9243-3131>

Червінська Інна Богданівна доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (050) 671-61-06, e-mail: inna.chervinska@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-0745-1413>

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ «ОБРАЗУ-Я» СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПРОЄКТУВАННЯ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТЬОГО

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі становлення майбутніх учителів в умовах реформування освіти й переходу суспільства до епохи цифровізації.

Здійснено теоретичний аналіз підходів до формування компетентності майбутніх учителів з проєктування професійного майбутнього. Вирізнено концепцію діагностики й розвитку педагогічних здібностей (І.Зязюн), концепцію компетентнісного підходу до організації життєтворчого проєктування саморозвитку особистості (В.Доній, І.Єрмаков, Г.Несен, В.Нечипоренко, Д.Пузіков, Л.Сохань та ін.), теорію становлення й розвитку власного образу (Р.Бернс, М.Гриньова, Д.Сьюпер).

Визначено поняття «компетентність з проєктування успішного професійного майбутнього». Установлено, що компетентність з проєктування успішного професійного майбутнього є важливим компонентом базових компетентностей, які активно удосконалюються майбутніми учителями в процесі життєпізнання, формування уявлень про власне професійне життя, пізнання його сенсу, усвідомлення свого призначення та активного реагування на зовнішні чинники навколишнього середовища, які мають суттєвий вплив на життєві процеси людини; визначення цілей життєдіяльності й засобів для їх досягнення.

Зосереджено увагу на тому, що чітке усвідомлення власних бажань і очікувань від майбутньої професії, сприяє успішній професійній самореалізації вчителів.

Встановлено, що для учителя з високим рівнем професійної

компетентності характерними особистісними та громадянськими якостями є бажання й здатність позитивно впливати на навколишніх людей, бути готовим до передачі цих якостей учням, готовність до сприйняття глобалізаційних процесів, конкурентності, прагнення до підвищення рівня професійної компетентності.

Визначено дидактичні аспекти та висвітлено методи формування компетентності майбутніх учителів з проєктування успішного професійного майбутнього.

Ключові слова: майбутні учителі, професійне майбутнє, життєпередбачення, життєорганізація, компетентність з проєктування успішного професійного майбутнього.

Khimchuk Liliana Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, Vasil Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko St., 57, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (099) 001-94-75, e-mail: liliana.khimchuk@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-9243-3131>

Chervinska Inna Bohdanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko St., 57, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (050) 671-61-06, e-mail: inna.chervinska@pnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-0745-1413>

DIDACTIC ASPECTS OF THE FORMATION OF THE MODERN TEACHER'S «IMAGE-I» AND HIS COMPETENCE IN DESIGNING A SUCCESSFUL PROFESSIONAL FUTURE

Abstract. The article is devoted to the topical problem of the formation of future teachers in the context of education reform and the transition of society to the era of digitalization.

Theoretical analysis of approaches to the formation of the competence of future teachers to design a professional future. The concept of diagnostics and development of pedagogical abilities (I. Zyazyun), the concept of the competence approach to the organization of life-creating designing of self-development of the person (V.Doniy, I.Yermakov, G.Nesen, V.Nechiporenko, D.Puzikov, L.Sokhan, etc.) are distinguished, the theory of formation and development of own image (R. Burns, M. Grineva, D. Super).

The definition of the concept of "competence in designing a successful professional future" is given. It is established that the competence to design a successful professional future is an important component of basic competencies, which are actively improved by future teachers in the process of life knowledge, forming ideas about their professional life, knowledge of its meaning, awareness of

their purpose and active response to external environmental factors. impact on human life processes; definition of the purposes of vital activity and means for their achievement.

The focus is on the fact that a clear awareness of their own desires and expectations from the future profession, contributes to the successful professional self-realization of teachers.

It is established that for a teacher with a high level of professional competence characteristic personal and civic qualities are the desire and ability positively influence to others, be ready to transfer these qualities to students, willingness to accept globalization, competitiveness, desire to increase professional competence.

Didactic aspects are defined and methods of formation of competence of future teachers on designing of the successful professional future are covered.

Keywords: future teachers, professional future, life expectancy, life organization, competence in designing a successful professional future.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації суспільного буття, спонукають освітню спільноту звернутися до гуманних цінностей, високодуховного рівня розвитку й професійної компетентності вчителів. Створення глобального інформаційного простору, призвело до того, що вчитель перестав бути основним носієм нових знань. До особистості вчителя і його професійної готовності, висуваються нові вимоги, які зумовлені запитам сучасного цифрового суспільства. Відповідно до Професійного стандарту, функції вчителя набули якісно нового значення. Зокрема, важливою складовою загальних компетентностей вчителя є його «здатність до особистого і професійного самовизначення, самоствердження й самореалізації впродовж життя, до цінування багатоманітності у суспільстві (культура самовираження)»[1]. Прагнення майбутнього вчителя до постійного самопізнання й саморозвитку, забезпечує його високий рівень професійної компетентності. Протягом навчання в закладах вищої освіти, студентам, які здобувають професію вчителя потрібно знайти власний спосіб формування педагогічного образу й побудувати систему життєвих сенсів і завдань. Тому, важливого значення набувають уявлення майбутніх учителів про професію педагога й образ власного професійного «Я». Ключовою для становлення «образу – Я» майбутніх учителів є наявність знань, які вирізняють суб'єктивне «Я» у порівнянні з іншими, дають їм можливість усвідомлювати власну унікальність та неповторність й сприяють формуванню системи самоідентичності, що містить інформацію про спільні риси й характеристики, котрі поєднують їх з іншими людьми [2].

За теорією відомого американського психолога Дональда Сьюпера, люди намагаються вибирати професію, що відповідає їхнім уявленням про себе[3]. Гармонійне співвідношення вибраної професії й загального уявлення особистості про саму себе, сприяє досягненню високого рівня самоактуалізації, тобто прагнення особистості використовувати у своїй діяльності таланти,

здібності, можливості.

Проблема формування компетентності в майбутніх учителів проектувати професійне майбутнє актуальна ще й тому, що узгодження їх бажань, можливостей, дій в сприятливому для них середовищі – є запорукою життя, в якому вчитель почувається щасливо. В цьому аспекті яскравим і мотиваційним є вислів Стіва Джобса: «Розберіться в собі й зрозумійте, що ж ви любите. Це має такий же прямий стосунок до вашої роботи, як і до вашого особистого життя. Робота займе велику частину вашого життя, і єдиний шлях до самоповаги – робити те, що ви вважаєте вартим великих зусиль. А єдиний спосіб виконати таку роботу – це любити те, чим ви зайняті. Не час розкисати!» (С.Джобс).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретроспективний аналіз становлення професійного образу вчителя дає підстави стверджувати, що основними чеснотами, якими мав бути наділений вчитель до початку ХХ століття, вважали любов до ближнього, доброту, мудрість. На початку ХХ століття суспільство хотіло бачити вчителя, якому притаманні такі якості, як ерудиція, професіоналізм, комунікабельність, знання мови, культури, історії та традицій свого народу. В цей період основним способом наближення вчителя до ідеального образу вважали здатність до самовдосконалення, характерною була тенденція до створення національного образу вчителя.

У зв'язку з розвитком цифрових технологій, середовище діяльності вчителя змінюється, відтак пріоритетними для суспільства стають інші ціннісні орієнтири. Суспільство хоче бачити педагога, який усвідомлює масштаби глобалізаційних змін, є відкритим для світу, поважає цінності різних народів, здатний до конструктивного спілкування зі світовими культурами, здатний сприймати нову інформацію, володіє професійними навичками, є відповідальним за свої педагогічні дії. Вчитель повинен бути здатний осмислювати соціально-економічні реалії в суспільстві та оцінювати нові тенденції щодо власної педагогічної діяльності, прогнозувати можливі педагогічні результати відносно запитів суспільства.

Особливої уваги заслуговує концепція розвитку педагогічної майстерності І.Зязюна. Розвиваючи думки В.Сухомлинського про емоційну напруженість педагогічної праці «це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил», І.Зязюн виокремлює якості педагога, які доцільно розвивати, для здійснення педагогічної діяльності без шкідливого емоційного перенапруження. До них, як справедливо вважав учений, належать: педагогічний оптимізм; впевненість у собі як в учителі, відсутність страху перед дітьми; уміння володіти собою; наявність вольових рис(цілеспрямованість, самовладання, рішучість) [4, С. 45].

Важливого значення вчений надавав самовихованню. На думку І.Зязюна самовиховання, є процесом формування людиною своєї особистості, а рушійною силою самовиховання є «розуміння невідповідності між «Я – реальним» і «Я – ідеальним» [5].

Створення власного ідеального образу вчений пов'язував зі здатністю до самопізнання, – «цілеспрямованого отримання інформації про розвиток якостей своєї особистості», що поєднує самостереження, самоаналіз, самооцінювання і самопрогнозування. На етапі самооцінювання до важливих умінь віднесено здатності до створення в уяві зображення власного «я» в теперішньому часі й аналіз відповідності реалій бажанням, амбіціям особистості. І.Зязюн підкреслював, що під час самопрогнозування відбувається відбиття у свідомості «Я – у майбутньому», вироблення установок на самозміну. Вченим була розроблена система самовиховання, що інтегрувала чотири взаємопов'язані етапи, упродовж яких реалізовувалися дії спрямовані на самопізнання, планування роботи над собою; реалізацію програми дій та моніторинг отриманих результатів [4, С. 42].

Особливе місце вчений відводив розвитку уяви й уваги. Це – психічні процеси без яких неможлива реалізація прийомів саморегуляції. Для опанування мистецтва самовдосконалення І.Зязюн вважав, що «потрібно лише мати установку на самовдосконалення, віру в можливість реалізації свого задуму і бажання отримати задоволення від праці» [4, С. 50].

Аналіз багаторічного педагогічного досвіду вихованки науково-педагогічної школи І.Зязюна, професорки М.Лещенко дає підстави стверджувати, що в сучасному освітньому просторі важливими є творчі уміння учителя, в процесі спілкування з учнями, створювати «світ добрих почуттів, духовної досконалості, що забезпечує щасливе і безпечне життя дітей...Святий обов'язок учителя – внести живу душу у процес шкільного навчання» [6]. Вчена вважає, що для того, щоб стати вчителем-майстром, потрібно мати такі якості й уміння, як: біофільна спрямованість особистості – це вміння протистояти злу, здатність захищати право дитини на життя, на творчість, на радість і щастя, створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу, а також створювати дидактичні системи, що характеризуються активізацією творчості педагогів та учнів.

Розглядаючи формування особистості вчителя в сучасних умовах вчені В.Андрущенко та І.Табачек стверджують, що «розвиток сучасного педагога виразняється в формуванні загальнолюдських норм життєдіяльності, істини, добротворення, краси, свободи, поваги та любові, які є основними показниками, з позиції загальнолюдської моралі, в повсякденному житті кожної людини, але вчителя – насамперед. Адже вчитель має прищеплювати ці чесноти учням, які неодмінно порівнюють відповідність усього сказаного з образом, діями, іміджем самого педагога» [7, С. 68–69].

Незалежно від часу, протягом всієї історії становлення й розвитку педагогічної професії, образ вчителя відзначається такими якостями як висока моральність, професіоналізм, особистий приклад. Особливого значення набуває формування компетентності майбутнього вчителя самостійно проектувати власне професійне майбутнє. З цього приводу, вважаємо цінними наукові твердження професора кафедри психології Гарвардського університету

Даніеля Гілберта, про те, яким чином люди роблять і наскільки добре можуть робити прогнози щодо емоційного впливу майбутніх подій (Daniel Gilbert). У книзі «Натрапляючи на щастя, Stumbling on Happiness», що написана у формі дотепного наукового нарративу, вчений досліджує унікальну людську діяльність прогнозування майбутнього. Схарактеризуємо основні ідеї його дослідження.

Згідно з дослідженнями доктора Д. Гілберта, люди погано передбачають, ким вони стануть у майбутньому. Вчений вирізнив основні причини, що гальмують здатності проєктування:

- людині згадувати минуле набагато легше, ніж уявляти майбутнє;
- людина робить помилкові припущення, що в майбутньому все буде так, як зараз, і, що людина в майбутньому буде такою, якою вона є зараз;
- здатність людини усвідомлювати те, що пережиті деякі великі зміни у минулому;
- бачення людиною свого теперішнього «Я», як завершеності попереднього розвитку.

На основі результатів пошуку вчені визначили п'ять стратегій для уявлення та проєктування бажаного майбутнього:

- уявити бажаний образ майбутнього «Я»;
- відчувати глибоко, що б ви переживали ставши такою людиною;
- змінити теперішнє життя настільки, щоб показати окремі складові образу майбутнього «Я»;
- бути готовим до сприймання різних змін, не прив'язуючись ні до чого;
- оцінювати надбання, а не відсутні елементи [8].

Люди з віком стають менш відкритими для нових вражень, припиняють шукати новизну та зміни, перестають уявляти своє подальше майбутнє. Така участь не оминає й учителів, тому важливою умовою для забезпечення процесу сталого професійно-особистісного розвитку студентів є формування у них компетентності проєктувати професійне майбутнє.

Мета статті – актуалізувати проблему особистісного підходу майбутніх учителів до професійного саморозвитку, визначити та окреслити можливі шляхи створення «образу-Я» і проєктування успішного професійного майбутнього.

Виклад основного матеріалу. Становлення майбутніх вчителів початкових класів відбувається в мінливих умовах соціально-економічного розвитку та цифрового суспільства, це значною мірою впливає на траєкторію їх професійного шляху й майбутню кар'єру. Важливим завданням викладачів у закладах вищої освіти є навчити студентів проєктувати власне професійне майбутнє, аналізувати професійні вимоги, власні здібності, ставити цілі та знаходити шляхи для їх реалізації, вміти конструктивно використовувати час, що відведений на навчання й відпочинок.

Розглянемо основні дефініції даної проблеми, зокрема значення терміну «проєкт», що походить від латинського слова *projectus* і означає «кинутий вперед», «випнутий». В педагогічній науці цей термін розуміють, як особливу

форму взаємодії людини з зовнішнім світом. Вчені В.М.Доній, Г.Н.Несен, Л.В.Єрмаков визначають термін «проект» – як технологію життєвого самоздійснення [9].

Термін «проекувати», найчастіше вживають в галузі інженерії, дизайну, документознавства. У процесі навчання майбутніх учителів, ми – розглядаємо цей термін, як особливий вид діяльності студента, який перебуває в соціальному, територіальному, часовому просторі, ігровій, віртуальній чи природній реальності, здійснює наміри, тобто план дій, розв’язує завдання, що обумовлені часовими рамками, умовами, ресурсами, результатами й спрямовує увагу, творче мислення, фантазію, волю на певні об’єкти та суб’єкти. Увага дозволяє побачити студенту ймовірну модель заданого образу, ситуації тощо, а роздуми створюють можливість передбачити конкретний результат дій. Індукція сприяє встановленню причинно-наслідкових зв’язків і є основним підґрунтям для проектування та передбачення майбутнього [10, С.292].

Здатність майбутнього вчителя, усвідомити своє призначення в житті є важливим компонентом його самовизначення та відповідь на одвічні питання: «В чому полягає сенс мого існування?». Автори теорії мистецтва життєтворчості В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова стверджують, що «У тому випадку, коли людина не усвідомила глибинного сенсу свого життя, її першочергове завдання – визначити власну життєву мету, намагаючись усвідомити неповторність та своєрідність власного життя, розібратись у своїх внутрішніх резервах, досягнути, якою вона має бути, на відміну від того, якою вона є.

Для рефлексуючої, мислячої людини з’ясування свого життєвого призначення, сенсу свого життя набуває характеру внутрішнього імперативу й пошук сенсу життя стає іноді на тих чи інших етапах життєвого шляху головним завданням життя, рефреном усіх міркувань та духовно-моральних пошуків. Звичайно, ми можемо не замислюватись над цим і вільні ухилитися від свого справжнього призначення, але тоді «ми, як ув’язнені, провалимося в підземелля нашої долі (Ортега-і-Гассет)» [9, С.312].

Алгоритмом пошуку відповіді на це питання є звернення до наукової, художньої літератури, мемуарів, історії, біографічних наративів знаменитих людей та історичних постатей, власного життєвого досвіду. Здатність ранжувати індивідуальні життєві цінності та пріоритети. Оскільки, найбільш значущі цінності за шкалою пріоритетів особистості якраз і є сенсом її життя.

Для відповіді на питання: «В чому полягає сенс мого існування?», вчені рекомендують пройти спеціальні тести з метою виявлення глибинних сенсів, які знаходяться у підсвідомості й не відслідковуються на когнітивному рівні. Дієвим методом є саморефлексія з метою відкрити себе для самого себе, що передбачає чесний самодіалог особистості. Пеглянути життєві екстремальні ситуації в яких опинилася людина впродовж життя та проаналізувати емоційно-вольовий та поведінковий аспекти. Зокрема, Т.М. Титаренко стверджує, що «Готовність людини постійно переосмислювати власні життєві

завдання, коригувати, переформулювати їх, осюжетнюючи власний досвід, сприяє динаміці її життєконструювання» [11, С.6].

Вчена Т.М.Титаренко вирізняє в постановці життєвих завдань особистості такі властивості, як процесуальність та наратизованість і стверджує, що: «не таким важливим є досягнення конкретного результату, як процес руху до нього», підкреслює важливість схильності особистості до «осюжетнення, наративного оформлення задуму» [11, С.6]. В перелік характеристик, що увиразнюють життєві завдання особистості вчена включає: «змістову наповненість, новизну, результативність, адекватність і енергетичну наповненість» [11, С.6]. Т.М.Титаренко акцентує увагу на цінності наративних практик життєвого конструювання, результатом яких є переосмислення старих і нових задумів та зміна самої особистості. Вчена розглядає життєвий шлях особистості, як зміну циклів життєконструювання, що здійснюється особистістю спільно із значущим оточенням – професійним і приватним, реальним і віртуальним [11, С. 72 – 73].

На наш погляд, саме в період навчання майбутніх учителів у педагогічному закладі, важливо формувати компетентність з проектування успішного професійного майбутнього. Мотивуючи студентів до проектування успішного професійного майбутнього варто згадати вислів керівника дослідницького центру Reputation Lab Андрія Кашпура, про те, що: «Набагато цікавіше створювати власне майбутнє, аніж намагатися пристосуватися до того майбутнього, яке тобі визначив хтось інший» [12].

Компетентність з проектування успішного професійного майбутнього визначаємо, як «здатність моделювати образ власного професійного «Я» на близьку й далеку перспективу, що передбачає такі уміння:

- визначення особистісно й професійно значущих цінностей й установок;
- створення власного інтелектуального профілю;
- визначення проблем, питань, що потребують розв'язання;
- діагностика сформованості критичних, креативних, комунікаційних, колаборативних навичок;
- створення автобіографічного цифрового наративу й визначення напрямів удосконалення власного «Я» [13, С. 294-295].

На рівень сформованості компетентності проектування успішного професійного майбутнього учителів впливає ряд здатностей: життєпізнання та життєпередбачення; самовизначення, життєорганізація, життєвдосконалення; наявність життєвих і професійних цінностей; складання професійних планів; мріяння; аналіз особистісних ресурсів та професійних результатів.

Схарактеризуємо особливості названих вище показників сформованості компетентності проектування успішного професійного майбутнього учителів.

Здатність майбутніх учителів до життєпізнання свідчить про їх можливість формувати уявлення про власне професійне життя, пізнавати його сенс, усвідомлювати своє призначення в житті та активно реагувати на зовнішні чинники середовища, які мають суттєвий вплив на життєві процеси

людини; визначати цілі життєдіяльності, обирати засоби для їх досягнення. Життєпізнання є фундаментом для життєпередбачення особистості й життєвизначення [13].

Здатність майбутніх учителів до життєпередбачення свідчить про їх уміння випереджувати життєві події та приймати рішення, передбачати умови, ситуації, наслідки подій. Досліджуючи життєтворчі компетенції особистості вчені І.Г.Єрмаков та Д.О.Пузіков розглядають життєпередбачення, як одну з найбільш важливих компетенцій життєтворчості. Вчені стверджують, що завдяки здатності до життєпередбачення «Особистість передбачає не лише те, що повинно статися поза її волею, під впливом об'єктивних природних або суспільних чинників. Вона може активно передбачити можливість настання подій (і втілювати їх у життя, спрогнозувавши потрібні для цього ресурси, засоби та шляхи), які цілковито, або більшою мірою залежать від її волі. Життєпередбачення, таким чином, – це не лише прогнозування майбутніх подій, альтернативних варіантів життєвого шляху людини з їх здійсненням. Це – передбачення процесу, способів, засобів і шляхів впливу на життєві події, створення життєвих подій, розбудови прийнятих альтернативних варіантів траєкторії життєвого шляху, які залежать від волі та життєдіяльності людини. Формулу життєтворчості (досить схематично) можна виразити словами: «бачити та розуміти, прогнозувати, здійснювати власне життя» [13].

Вчені зазначають, що «повноцінне життя людини не можливе без збереження минулого, правдивого відбиття сучасного та активного опанування перспективи майбутнього. Внаслідок осмислення й побудови життєвого задуму особистість формує в уяві випереджувальний образ бажаного в житті» [13].

Досвід особистості її життєві цінності й актуальна інформація про життєві професійні ситуації, події, тощо є основою професійного передбачення, яка дає можливість висувати припущення, що утворюють певну систему й дозволяють побачити професійну перспективу. Реалізація перспективних професійних цілей особистості, можлива за умови адекватного розуміння професійних ситуацій, активності та наполегливості.

Вчені вирізняють такі форми прояву життєпередбачення:

- життєве передчуття (відчуття наближення стійкого емоційного стану та його асоціацій з певними життєвими подіями);
- провіщення надає передчуттю вербалізованого змісту;
- прогноз є передбаченням майбутнього підґрунтям якого є досвід наукові знання про об'єкт і будується на чітких логічних міркуваннях і набуває ознак нових знань та вимагає чіткого формулювання передбачених подій [13].

Сучасні науковці вважають професійне самовизначення майбутніх учителів початкової школи динамічним процесом їх орієнтації у сфері професії, спрямованістю на розвиток і самореалізацію, фізичних і духовних можливостей, професійних намірів, планів, створення реалістичного професійного образу-Я. Синякова В.Б. зазначає, що виникнення професійного самовизначення особистості відбувається ще під час навчання в школі й

проходить кілька етапів. Першим етапом є період первинного вибору професії особистості. Цей етап характеризується загальними уявленнями особистості про світ професій, не стійкими професійними намірами та ситуативними уявленнями про знання, уміння й навички, що є необхідними для роботи в певній сфері діяльності [14]. Другий етап характеризується стійкими професійними намірами. На третьому етапі особистість обирає бажану професію та проходить професійне навчання, опановує відповідними компетентностями. На четвертому, заключному етапі, відбувається самореалізація особистості в обраній професії. Саме третій і четвертий етапи професійного самовизначення особистості є важливими для майбутніх учителів. В процесі проходження даних етапів професійного самовизначення, майбутнім учителям потрібно встановити чіткий зв'язок між професійними очікуваннями, професійними планами, цінностями, власними потенційними можливостями та уявленнями про професійне майбутнє. Життєорганізація майбутніх учителів початкових класів характеризується умінням свідомо організувати життєвий простір і час.

Життєвдосконалення за твердженням вчених є «самонавчанням мистецтву життя, здатністю й готовністю до самостійного вдосконалення, розвитку й корекції особистісних якостей, цілеспрямованого опанування мистецтвом життя» [13].

Здатність до складання професійних планів та здатність мріяти є запорукою успіху в професійній сфері діяльності.

Шлях до професії починається з мрії. Професійна мрія – це процес уяви, фантазування, під час якого людина прогнозує події в професійної діяльності, яких вона прагне.

Професійний план – це заздалегідь визначений порядок здійснення конкретної роботи, обумовлений часом, метою, обсягом, методами, засобами, послідовністю виконання. Під час складання професійних планів, слід враховувати наявність відповідних фінансових, людських, технічних, особистісних ресурсів для його реалізації. Плани для професійного розвитку можуть включати такі пункти: цілі на місяць, квартал, семестр, рік; компетенції, які потрібно набути для досягнення поставлених цілей; послідовність дій; критерії, за якими визначають досягнення цілей; терміни виконання поставлених цілей; наступна дата планування професійного розвитку.

Здатність майбутніх учителів до аналізу особистісних ресурсів та професійних результатів виявляється у спрямованості на усвідомлення себе як професіоналів, а саме: усвідомлення професійної поведінки, іміджу, дій, цінностей, перспектив, особливостей взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу й потребі в професійному самовдосконаленні, виробленні професійної ідентичності, побудова адекватного образу професійного «Я» й уявленні про майбутню професійну діяльність.

В процесі визначення дидактичних аспектів щодо формування компетентності майбутніх учителів початкової школи з проєктування успішного професійного майбутнього використовувалися дидактичні методи, а саме: проєктування професійного «Портфоліо», цифрових наративів на тему: «Мої життєві цілі», ігрові заняття зі створення «Професійних проєктів»; вправи-роздуми: «Яким я бачу себе в майбутньому», «Мої дії в проблемній ситуації»; індивідуальні та групові методи арт-терапії, зокрема: малювання малюнків на великому аркуші паперу, та їх аналіз; застосовувалися дидактичні методи формування уяви, мрій і фантазування за допомогою яких створюється образ бажаного майбутнього, після його фіксації в уяві, учасники описують власні емоції, почуття, асоціації, які виникали в них, коли вони перебували в замріяному стані та які дії слід виконати, щоб мрії здійснилися [10 С.315-320].

Актуальний рівень компетентності майбутніх учителів з проєктування успішного професійного майбутнього вивчався за допомогою аналізу створених студентами «Портфоліо майбутнього вчителя», з метою оцінки рівня здатності створювати власний ціннісно-інтелектуальний образ «Я».

Опитувальник «Як ви проводите свій вільний час?», був застосований з метою визначити здібності студентів до рефлексійно-прогностичного моделювання. За результатами нашого дослідження головною розвагою в проведенні вільного часу студентів є соціальні мережі: «В контакті», «Facebook», «Twitter». Тут студенти проводять 35% вільного часу, онлайн-ігри займають у студентів 15 %, електронна переписка – 8%. Таким чином, більшу частину вільного часу студенти використовують ІКТ з метою розваги. Здебільшого спілкування в соціальних мережах зводиться студентами до пустих балачок, які не мають творчого спрямування [15 С. 167].

Тест «Який Ваш творчий потенціал?» (За Мільто Л.О.) [16], застосовувався для визначення рівня творчого потенціалу майбутніх учителів і здатності їх усвідомлювати його значення для формування у них базових компетентностей.

Загальна сума набраних студентами балів визначила рівень їх творчого потенціалу. Більше ніж 49 балів отримали 25% студентів, які мають закладений значний творчий потенціал, що обумовлює великий вибір творчих можливостей. Від 24 до 48 балів отримало 35% студентів. Вони наділені тими якостями, які дозволяють творити, але мають проблеми, що гальмують процес творчості. Принаймні, такий потенціал дозволяє їм творчо виявити себе, якщо, звичайно, вони цього побажають. 40% студентів отримали 23 та менше балів. Це свідчить про те, що відповідно проведеного тестування їх творчий потенціал потребує стимулювання й розвитку, оскільки отримані показники наявного стану невисокі. Припускаємо, що студенти недооцінюють себе, та свої здібності. Відсутність віри у свої сили наводить їх на думку, що вони взагалі не здатні до творчості и задоволення від процесу пізнання й розвитку ранніх професійних зацікавлень.

Для формування компетентності майбутніх учителів з проєктування

успішного професійного майбутнього доцільно використовувати ряд діагностичних методик та вправ, запропонованих в дослідженні Хімчук Л.І. [10] зокрема:

1. Методика створення професійного автопортрету.

Для того, щоб створити професійний автопортрет, студентам потрібно зібрати інформацію про себе за допомогою спогадів, самоспостережень, оцінок інших людей та створити цілісний образ власної особистості. Для цього, пропонується звернути увагу на індивідуальні особливості, приміром: тип мислення, увагу, пам'ять; риси характеру, які переважають: толерантність, емпатія тощо; визначити й вказати позитивні риси характеру, що сприяють майбутній професійній діяльності; зазначити ціннісні орієнтації; особистісні й професійні мрії та можливі шляхи їх досягнення.

У процесі роботи над автопортретом студентам пропонують методики для самодіагностики, зокрема: «Ціннісні орієнтації» (М.Рокич); методика вивчення темпераменту (Г.Айзенк); опитувальник для вивчення професійної спрямованості та інші.

2. Доцільно розвивати в майбутніх учителів здатність аналізувати особливості особистої поведінки в життєвих ситуаціях професійної, навчальної діяльності за допомогою спогадів, бесід з товаришами, близькими знайомими, рідними, викладачами.

3. Проаналізувати себе за допомогою уяви та фантазії: придумати оповідання, або казку про самого себе використовуючи асоціації з відомими казковими героями та явищами природи, що відтворюють внутрішній світ.

Під час формування компетентності майбутніх учителів з проєктування успішного професійного майбутнього слід звернути увагу майбутнім учителям на основні правила успішного планування часу, стратегічні плани, планування конкретних змін у собі (план самовиховання), оскільки таке планування допоможе студентам розвинути здатність до самоорганізації та допоможе вивільнити необхідний час.

Основні рекомендації для студентів щодо планування часу:

- складіть список справ та відзначте в ньому ті, які є особливо важливими. Час від часу переглядайте, наскільки ви змогли їх реалізувати й пройти вперед до поставленої мети. Таким чином, людина отримує задоволення від покрокових успіхів.

- всі справи слід розподілити за певними категоріями, приміром, найголовніші, менш важливі, які можна зробити у вільний час;

- важливі справи не слід передоручати нікому, а термінові, але не значні можна довірити виконувати іншим людям;

- варто уникати зайвих обіцянок та оцінювати власні можливості з позиції запитань до самого себе: «Чи необхідно зробити це саме сьогодні?», «Чи може виконати це хтось інший?», «Чи не намагаюся я обіцяти те, чого не в силах виконати?», «Чи не буде це зайвою роботою для мене?», «Як вплине виконання цієї роботи на мою продуктивність праці впродовж дня, або іншого періоду життя?»;

- варто розуміти відмінність між активністю й продуктивністю людини, зокрема активність може виявлятися в безлічі зустрічей з колегами та іншими знайомими людьми, але це зовсім не означає, що людина виконує все те, що необхідно, а продуктивність – це послідовні кроки до визначеної мети, які дають певний результат;

- детальний аналіз втраченого часу дасть можливість побачити причини втрат часу й передбачити шляхи уникнення даної проблеми;

- доцільно визначити години, коли вас не слід турбувати. Це дасть можливість зосередитися на роботі;

- визначайте години найбільшої вашої продуктивності праці, рутинну роботу намагайтеся виконувати в той період, коли продуктивність спадає;

- пам'ятайте про важливість розстановки пріоритетів;

- будьте рішучими, але якщо ви не готові серйозно планувати своє життя, почніть з мало: складіть план справ на день.

Для формування компетентності майбутніх учителів початкової школи важливого значення набуває самовиховання та впевнена поведінка. Рекомендуємо тренінгове заняття з самовиховання та розвитку впевненості в собі.

Мета тренінгового заняття полягає в актуалізації проблеми самовиховання вчителя та розвитку в нього здатності адекватно оцінювати власну поведінку. Завдання тренінгового заняття полягає в тому, щоб відпрацювати навички упевненої поведінки й саморегуляції; навчитися аналізувати сильні й слабкі сторони особистості учасників; опанувати прийомами, спрямованими на створення позитивного професійного образу «Я».

Кількість учасників в 10-15 осіб.

Вступна бесіда викладача.

Під час вступної бесіди викладач зосереджує увагу студентів на важливості навчитися звертати увагу на власну поведінку, що характеризується такими якостями, як: упевненість і невпевненість учителя в собі. Викладач пояснює особливості наслідків невпевненості на організм людини й те, що невпевнена поведінка перешкоджає людині в реалізації поставлених цілей та призводить до стримування почуттів, емоцій. Натомість впевнені в собі люди переконані в правах на реалізацію власного «Я» та володіють формами й методами цієї реалізації, здатні відстоювати власну точку зору та поважати думку інших людей.

2. Тренінгові вправи.

Вправа «Імена».

Метою вправи є розвиток саморефлексії та здатності до самопізнання.

Кожному з учасників тренінгового заняття видають по три картки. На картках потрібно написати три варіанти власного імені. Приміром, ім'я, яким вас називали рідні, друзі в школі, колеги та інші. Кожен з учасників представляє свої три імені та описує той бік свого характеру, який відповідає вказаному імені, або причині його виникнення.

Вправа «Хвалько».

Метою вправи є створення умов для формування навичок саморозкриття майбутніх учителів під час виступів.

Учасники сідають в коло. Кожен з них має похвалитися перед присутніми якою небудь власною якістю, здібностями, уміннями, знаннями, тощо, та розповісти про свої переваги. Виступ триває 2 хвилини. Після закінчення виступів усіх учасників відбувається колективне обговорення відчуттів, що виникали в процесі виконання вправи.

Вправа «Саморозкриття».

Мета: створення умов для саморозкриття; уміння вести полеміку і контраргументацію.

Кожен з учасників групи розповідає про власні негативні та слабкі сторони й те, що він не може прийняти в собі. Приміром, звички, що негативно впливають на якість життя, які він прагне змінити тощо.

Інші учасники уважно слухають та намагаються навести контраргументи й показати, що часто недоліки можуть стати в окремих випадках сильними сторонами особистості.

Вправа «Способи активізації уваги».

Метою вправи є розвивати в майбутніх учителів уміння поєднувати вербальні й невербальні засоби під час спілкування, здатність акцентувати увагу навколишніх. Завдання полягає в тому, що всім учасникам пропонують виконати одне й те ж просте завдання, будь-яким способом та привернути до себе увагу навколишніх.

Після закінчення вправи, аналізують дієвість всіх засобів застосованих учасниками тренінгу.

Підведення підсумків роботи групи.

У підсумку заняття проводять обмін питаннями-відповідями, список яких складається групою, приміром: «У чому полягають мої труднощі самопізнання, самосприйняття?», «Що я при цьому відчував (ла)?», «Які труднощі виникають у мене під час самореалізації?», «Що мені вдалося (не вдалося) досягти у ході тренінгу?», «Що сподобалося (не сподобалося) у ході тренінгу».

Таким чином, тренінгові заняття забезпечують високу ефективність формування компетентностей, необхідних викладачам вищої школи для успішної реалізації освітніх завдань.

Висновок. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що основними факторами впливу на формування образу вчителя є економічні, соціальні, освітні реформи та глобальні виклики перед якими опиняється сучасне суспільство. Відповідно до запитів суспільства висувуються й нові вимоги до особистісних якостей і громадянських рис учителя, його здатності до позитивних змін на користь демократичного суспільства, базових компетентностей, здатності підвищувати професійну майстерність. Особливо цінною є здатність до реалізації трудових функцій, а саме планування й прогнозування власної діяльності, проектування професійного майбутнього,

що ґрунтується на співпраці з учнями, батьками та іншими учасниками освітнього процесу. Вважаємо за доцільне формувати базові компетентності майбутніх учителів початкової школи на основі поєднання філософських, педагогічних і психологічних знань про шляхи одухотворення навчального процесу, надавати пріоритет розвитку цілісній гуманістично спрямованій системі освіти, яка сприяє задоволенню пізнавальних потреб особистості для процвітаючого життя в умовах мінливого сьогодення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці методів, які відбивають вірогідні професійні ситуації й сприяють формуванню «образу-я» та прогностичних умінь майбутніх учителів.

Література:

1. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти, «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». – Режим доступу: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
2. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. М. Педагогика. 1986. –421с.
3. Super D. E. Vocational Development: A Framework of Research N.Y., 1957. 391 p.
4. Зязюн, І. А. (2000). Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП
5. Зязюн, І. А. (2009). Особистісно-авторська природа педагогічної майстерності. Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр. журн.; укр.-пол. щорічник. Ченстохова; Київ. Вип. XI, 25–34.
6. Лещенко, М.П.(2003). Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності. (Ч.2.) Київ-Полтава.
7. Андрущенко, В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В.Андрущенко, І. Табаче. – Політичний менеджмент (1).5 2005 –С.8–69. –Режим доступу:<http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/8886> (Дата звернення: 14.02.2020).
8. Gilbert, D. T. (2007). Stumbling on Happiness. New York: Vintage.
9. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод.посібник:У 2 ч. /Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен(заст..голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін.. К., 1997. Ч.1: Теорія і технологія життєтворчості. 312 с.
10. Хімчук Л.І. Дидактична система формування базових компетентностей у майбутніх учителів початкової школи: дис...док.пед.наук:13.00.09/ Хімчук Ліліана Іванівна. – Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2020. 446с.
11. Титаренко, Т.М. *Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості*. Монографія. / Т.М. Титаренко, О.Г. Злобіна, Л.А.Лепіхова, –Кіровоград: Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Імекс – ЛТД, 2012. –512с.
12. Кашпур А. Про проектування майбутнього – 2 лекція циклу «Розмова з майбутніми». – Режим доступу: <https://ne-np.facebook.com/ReputationLab/videos/про-проектування-майбутнього-2-лекція-циклу-розмови-з-майбутніми/839585826571473/>
13. Єрмаков І.Г. Життєві компетенції особистості. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. / І.Г.Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Збірник наукових праць. – 2007. № 3(5). – Режим доступу:<http://ap.uu.edu.ua/article/202>.
14. Синякова В. Б. Професійне самовизначення особистості [Електронний ресурс]. Мала академія наук учнівської молоді. 2014. –Режим доступу: http://kyivobl.man.gov.ua/zakhody/Poradi_psihologa/PROFESIJNE_SAMOVIZNA_CHENNJA_OSOBISTOSTI/

15. Хімчук Л.І. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування в майбутніх учителів наукового підходу до організації вільного часу// Гірська школа Українських Карпат, –№14. 2016. –С. 165-169.
16. Мільто, Л.О. Теорія і технологія розв’язання педагогічних задач: навч. посіб./Л.О. Мільто. –Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. –156 с.

References:

1. Profesiinyi standart «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity, «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)». Retrieved from <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
2. Berns, R. (1986). Razvytye «Ia-kontseptsyy» y vospytanye [*Development of «I-concept» and education*]. M. Pedahohyka. 421. [in Ukrainian].
3. Super D. E. (1957). Vocational Development: A Framework of Research N.Y., 391 p.
4. Ziaziun I. A. (2000). Pedahohika dobra: idealy i realii: nauk.-metod. posib. [*Pedagogy of good: ideals and realities: scientific method. Way*] Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
5. Ziaziun I. A. (2009). Osobystisno-avtorska pryroda pedahohichnoi maisternosti. [*Personality and authorial nature of pedagogical skill*]. Profesiina osvita:pedahohika i psykholohiia: pol.-ukr. zhurn.; ukr.-pol. shchorichnyk. [*Vocational training: pedagogy and psychology: pol.-ukr. Journal*] Chenstokhova; Kyiv. Vyp. XI, 25–34.
6. Leshchenko, M.P.(2003). Shchastia dytyny – yedyne diisne shchastia na zemli: do problemy pedahohichnoi maisternosti. [*The happiness of a child is the only real happiness on earth: to the problem of pedagogical skill*]. (Ch.2.) Kyiv-Poltava.
7. Andrushchenko, V. & Tabachek, I. (2005). Formuvannia osobystosti vchytelia v suchasnykh umovakh [*Formation of the teacher's personality in modern conditions*] Politychnyi menedzhment [*Political Management*] (1).58–69. Retrieved from <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/8886> [in Ukrainian].
8. Gilbert, D. T. (2007). Stumbling on Happiness. New York: Vintage.
9. Mystetstvo zhyttietvorchosti osobystosti: Nauk.-metod.posibnyk:U [The art of personality creation: Scientific-methodical manual: In 2 hours] 2 ch. /Red. rada: V.M.Donii (holova), H.M.Nesen (zast..holovy), L.V.Sokhan, I.H.Iermakov (kerivnyky avtorskoho kolektyvu) ta in.. K., 1997. Ch.1: Teoriia i tekhnolohiia zhyttietvorchosti –*Theory and technology of life creation*. 312 s. [in Ukrainian].
10. Khimchuk L.I. (2020). Dydaktychna systema formuvannia bazovykh kompetentnostei u maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Didactic system of formation of basic competencies in future primary school teachers]. *Doktor's thesis*. Poltava: PNPUI imeni V.H.Korolenka 2020. 446s. [in Ukrainian].
11. Tytarenko, T.M. & Zlobina, O.H., & Liepikhova, L.A. (2012). Yak buduvaty vlasne maibutnie: zhyttievi zavdannia osobystosti. Monohrafiia [How to build your own future: life tasks of the individual]. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. Kirovohrad. Imeks – LTD – *National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Social and Political Psychology*. Imex-LTD.512s. [in Ukrainian].
12. Kashpur A. Pro proiektuvannia maibutnoho – 2 leksiia tsykladu «Rozмова z maibutnimy» [*On the design of the future - 2 lectures of the series «Conversation with the future»*]. Retrieved from <https://ne-np.facebook.com/ReputationLab/videos/pro-proiektuvannia-maibutnoho-2-leksiia-tsykladu-rozmovy-z-maibutnimy/839585826571473/>[in Ukrainian].
13. Iermakov I.H. & Puzikov D.O. (2007). Zhyttievi kompetentsii osobystosti [*Life competencies of the individual*] Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy [*Current problems of education and upbringing of people with special needs*]. – Zbirnyk naukovykh prats.Collection of scientific works. 2007. № 3(5). Retrieved from <http://ap.uu.edu.ua/article/202>

14. Syniakova V. B. (2014). Profesiine samovyznachennia osobystosti [Professional self-determination of personality]. Mala akademiia nauk uchnivskoi molodi [*Small Academy of Sciences for student youth*] Retrieved from http://kyivobl.man.gov.ua/zakhody/Poradi_psihologa/PROFESIJNE_SAMOVIZNA_CHENNJA_OSOBISTOSTI/

15. Khimchuk L.I. (2016). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib formuvannia v maibutnikh uchyteliv naukovoho pidkhodu do orhanizatsii vilnoho chasu [Information and communication technologies as a means of forming a scientific approach to the organization of free time in future teachers]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat – Mountain school of the Ukrainian Carpathians*, 14. 165-169. [in Ukrainian].

16. Milto, L.O. (2013). Teoriia i tekhnolohiia rozviazannia pedahohichnykh zadach: navch. Posib [*Theory and technology of solving pedagogical problems: tex tbook*] –Kirovohrad: Imeks-LTD, 2013. –156 s. [in Ukrainian].

УДК 378

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-644-655](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-644-655)

Чепок Роман Володимирович кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти, Херсонський державний аграрно-економічний університет, вул. адм. Сенявіна 148/2, м. Херсон, 73000, тел.: (050) 979-60-60, e-mail: yastrubrv@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9063-3244>

МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ ТА ІСТОРІЯ ЇЇ РОЗВИТКУ

Анотація. Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включно професійно-технічну освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до європейського освітнього простору.

Якщо майбутнє України пов'язане з Європою, то не можна надалі стверджувати, що освітній процес має для України лише просвітнє та пізнавальне значення. Надання високої оцінки національній системі освіти не повинне стримувати глибинне її реформування.

Висока якість навчання – це досягнення попередньої епохи, попередньої системи влади, попереднього покоління. Нині можна з жалем констатувати, що незважаючи на природні досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система, в масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників навчальних закладів (особливо нових) не конкурентоспроможна на Європейському ринку праці. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення, а все більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти і відповідно до цього напружено і послідовно вдосконалювати нашу професійну сферу діяльності.

Вирішальним фактором змін в освіті завжди буде людина і її професійна якість. Тому так важливі сьогодні глибокі знання вчителя, його педагогічний досвід і майстерність, що є «основною ланкою» майбутніх реформ.

Вище сказане повною мірою ставиться й до викладача професійного закладу освіти.

Методиці професійної освіти з давніх часів приділялося багато уваги. За часів Козацької Січі існували специфічні засоби та прийоми навчання професійних навичок. Із плином часу сфера професійної діяльності зростала, розгалуженість професійних умінь збільшувалась, а отже розвивалася і методика.

В науковій роботі методику професійного навчання розглянуто як самостійну галузь педагогічних знань про застосування та розвиток спеціальних

засобів регуляції освітньої діяльності педагога. У процесі формування та розвитку професійних знань та умінь відбувається взаємодія особистості педагога як носія прийомів, методик та технологій навчання. Професійно-особистісна взаємодія викладача та учнів тісно пов'язана із змістово-дієвою стороною навчання, утворюючи за допомогою спеціально розроблених засобів навчально-виховну ситуацію, що здійснює вплив на результати навчання.

Ключові слова: професійна освіта, методика викладання, освітній простір, психолого-педагогічна думка, історична формація, професійно-педагогічна діяльність.

Chepok Roman Volodymyrovych PhD, Associate Professor Kherson state agrarian and economic university, Strytenska Ave., 22, Kherson, 73000, e-mail: Ystrubrv@gmail.com, tel.: (050) 979-60-60, <https://orcid.org/0000-0002-9063-3244>

METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION AS A SCIENTIFIC FIELD OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND HISTORY OF ITS DEVELOPMENT

Abstract. The processes of European integration cover more and more spheres of life, including vocational education. Ukraine has clearly defined the benchmark for entering the educational and scientific space of Europe, modernizes educational activities in the context of European requirements, and is working harder and harder to practically join the European educational space.

If Ukraine's future is connected with Europe, it cannot be further stated that the educational process is of only educational and cognitive significance for Ukraine. High praise for the national education system should not hinder its deep reform.

High quality education is the achievement of the previous era, the previous system of government, the previous generation. It is now unfortunate that, despite the natural achievements of education provided by the new socio-political system, education has become lower in quality, and the vast majority of graduates (especially new ones) are not competitive in the European labor market. This requires less talk about our own achievements, and more and more to analyze global and European trends in education reform and, accordingly, to intensively and consistently improve our professional field.

The decisive factor in changes in education will always be the person and his professional quality. That is why the teacher's deep knowledge, pedagogical experience and skills are so important today, which is the "main link" of future reforms.

The above fully applies to the teacher of a professional educational institution.

Much attention has been paid to the methodology of vocational education since ancient times. During the time of the Cossack Sich, there were specific tools and techniques for teaching professional skills. Over time, the sphere of professional activity grew, the branching of professional skills increased, and thus the

methodology developed.

In the scientific work the method of professional training is considered as an independent branch of pedagogical knowledge about the application and development of special means of regulating the educational activities of teachers. In the process of formation and development of professional knowledge and skills there is an interaction of the teacher's personality as a carrier of techniques, methods and technologies of teaching. Professional and personal interaction between teacher and students is closely related to the content and effectiveness of learning, creating with the help of specially designed tools educational situation that affects the learning outcomes.

Keywords: professional education, teaching methods, educational space, psychological and pedagogical thought, historical formation, professional and pedagogical activity.

Постановка проблеми. Становлення української держави, зміцнення її позицій на світовій арені, пов'язане з швидкими темпами розвитку науки та техніки, ставить нові вимоги щодо якості професійної підготовки підростаючого покоління. Кардинальні соціально-політичні зміни, актуалізація питань державотворення і духовного відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувують на чільне місце проблеми освіти. Докорінна зміна підходів до неї і соціальної політики в цілому, яку переживає сучасний світ, акцентує увагу на розвитку людини, її особистісних якостях. Людина – вічний творець духовних і матеріальних благ, носій цивілізації, її політичного і освітнього поступу. Створення європейського ринку праці вимагає сьогодні від будь-якого члена суспільства насамперед професіоналізму, творчості, максимального розкриття і використання внутрішнього потенціалу особистості.

Характеризуючи сучасний освітній процес, слід підкреслити, що кризові явища, які найбільш яскраво проявляються в останні десятиріччя, є наслідком відставання його від науки, виробництва та суспільства. Освіта опинилася у двозначному становищі: з одного боку, вона обумовлює науково-технічний прогрес, а з другого – в надрах самого освітнього процесу чітко виявляється тенденція до внутрішнього опору інноваційним явищам у власній галузі.

Одне із головних положень концепції оновлення сучасної освіти пов'язане з перебудовою професійно-технічної освіти в галузі управління та ведення сільського господарства, оскільки знання і вміння по веденню господарчої справи – це один із факторів, що сприяють загальноекономічному розвитку людини, її готовності до неперервної професійної діяльності.

Оскільки методика є динамічною наукою, **актуальність** даної роботи полягає у вивченні сучасних аспектів та особливостей викладання у професійно-технічних навчальних закладах, аналізі їх ефективності та пропозиції власних прийомів та методів організації роботи для оптимізації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти формування та розвитку сучасної професійної освіти висвітлюються такими українськими ученими як О.Коваленко, Н.Брюханова, Т.Дороніна, В.Сидоренко, Н.Слюсаренко. Однак історичний аналіз та впровадження особливостей викладання у професійних закладах освіти поки що не систематизовані і розроблені не в повному обсязі.

Мета статті – розкрити теоретичні засади методики викладання у професійно-технічних навчальних закладах у історичному аспекті їхньої формації.

На шляху до реалізації поставленої мети мають бути вирішені наступне **завдання**: розкрити історію розвитку професійних закладів освіти, описати специфіку методики професійної освіти як наукової галузі педагогічних знань.

Виклад основного матеріалу. Історія розвитку методичних знань має велике світоглядне та виховне значення у підготовці професійно-педагогічних кадрів. В історії розвитку методичних знань вчені виділяють сім періодів. У основу періодизації покладено провідні підходи до викладання, методи та технології навчання, властиві для даного періоду.

У метричному відношенні кожен період характеризується кількістю учених-педагогів, що активно працюють над тим чи іншим методом, системою навчання; кількістю публікацій з апробації впроваджуваного у практику навчання методу чи системи навчання; наявністю науково-дослідних центрів, що працюють над впровадженням систем професійного навчання, лабораторій, вищих навчальних закладів, які є споживачами методичних знань, що розвиваються. Тривалість кожного періоду (відрізок часу, за якого розвивається той чи інший метод навчання) складає в середньому близько 23 років.

Перша половина XVIII ст. Аналіз відповідних джерел свідчить, що до першої половини XVIII ст. не існувало окремих видань з методики навчання певному ремеслу. Можна вважати, що провідним методичним прийомом був прийом копіювання роботи майстра. Основні методичні ідеї в області професійної підготовки даного періоду описані педагогами-практиками Л.Ф. Магніцьким, В.Н. Татищевим.

Перша половина XVIII ст. – 60-і рр. XIX ст. Під впливом бурхливого розвитку промисловості стала формуватися мережа професійних навчальних закладів. Для підготовки кваліфікованих робітників необхідно було розробити методику виконання виробничих робіт, що підлягали вивченню. Підготовка робітників для потреб виробництва здійснювалась шляхом індивідуального учнівства, за якого навчання зводилось до безсистемного пояснення майстра. У якості методичної системи застосовувалась система виробничого навчання. Вона отримала поширення під впливом теоретичних робіт та методичного досвіду К. Ю. Цируля, Н. В. Касаткіна.

60-і рр. – кінець 90-х рр. XIX ст. Третій період розвитку методичних знань характеризується появою першої науково-обґрунтованої системи виробничого

навчання. Група інженерів навчальних майстерень технічних училищ, до яких входили А.П. Платонов, А.М. Михайлов, В.П. Марков, Д.К. Советкін, розробила у 1868 р. систематичний метод викладання механічних мистецтв. Апробований в училищах метод навчання ремеслу було застосовано вже у 70-х рр. у технічних училищах і схвалено як програмний метод навчання. При поширенні цього методу на Заході та в Америці ця система виробничого навчання дістала назву прогресивної системи. Зараз у науково-методичній літературі вона відома як операційна система виробничого навчання. Методика професійного навчання збагатилася у цей період системою комплексних операцій з підготовки кваліфікованих спеціалістів. Було обґрунтовано застосування системи вправ з формування практичних знань, умінь та навичок.

90-і рр. XIX ст. – кінець 30-х рр. XX ст. У цей період одночасно із формуванням системи професійної освіти почалось становлення методики виробничого навчання як самостійної галузі педагогічних знань. Роботу над удосконаленням системи виробничої освіти вели С.А. Володимирський, П.І. Устинов, Г.Ю. Гессе та ін.

У цей період стала відчутною необхідність у науково обґрунтованій системі методичних знань. 20-і рр. минулого століття були відзначені становленням та розвитком спеціальної педагогічної освіти. До змісту з психолого-педагогічної підготовки поряд з педагогікою та психологією було включено методику викладання спеціальних дисциплін. М.М. Рубінштейн обґрунтував побудову наукової системи методичних знань. Він запропонував до загально-методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів додати філософію та методологію технічних наук, історію техніки, анатомо-фізіологічні відомості про людину. На заключному етапі навчання майбутніх інженерів-педагогів вони мали вивчати окремі методичні питання, пов'язані з викладанням окремих дисциплін.

Проведений у 1924 р. з'їзд з робітничої освіти узагальнив накопичений досвід і результати дискусій з напрямку розвитку методики виробничого навчання. На з'їзді було розроблено концепцію з підготовки кваліфікованих робітників. До основи концепції відбору змісту до програм виробничого навчання було покладено трудову операцію як основу навчання; до основи методології виробничого навчання – процесуальність, а не предметність. У майстерні учень отримував так звану обробно-виробничу настанову, тобто вивчались основні виробничі процеси та набувалися навички шляхом вправ (тренування) за основними операціями. Далі учні отримували організаційно-виробничу настанову, тобто оволодівали поопераційним аналізом, самоконтролем, обліком, роботою за інструкційними картами та кресленнями. Створений на початку 20-х рр. минулого століття Центральний інститут праці (ЦІП) з перших днів свого існування зосередив увагу на двох проблемах організації виробничого навчання:

- побудова «лабораторного методу на виробництві»;

- розробка системи раціонального навчання кваліфікованих робочих та інструкторів.

30-і – кінець 50-х рр. ХХ ст. Цей період характеризується появою єдиної державної системи підготовки кваліфікованих робітників, що дала потужний поштовх розвиткові методики професійного навчання. Великої уваги стали приділяти розробці змісту професійної освіти. Кваліфікаційні характеристики за робочими професіями розглядались як форма держзамовлення на підготовку робітника. До основи виробничого навчання було покладено операційно-комплексну систему виробничого навчання, що застосовувалась ще на початку 30-х рр.

У 1930 р. було відкрито ряд інститутів в складі яких були інженерно педагогічні факультети, які мали за мету підготувати викладачів технічних та спеціальних дисциплін і майстрів виробничого навчання. У цей період активно розвивались погляди на теоретичні основи методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. О.О. Красновський та С.Я. Купідонов підкреслювали, що методична підготовка має забезпечуватися окремими методиками, що різняться за складом та змістом залежно від спеціальності. Інша точка зору на побудову методичного знання належить А.Ф. Євстігнєєву-Белякову. Він визначив, що окремі та спеціальні методики навчання мають будуватися на двох підставах: на методології даної науки та психофізіологічних особливостях аудиторії.

Досвід розвитку теорії та практики методики виробничого навчання дозволив на початок 50-х рр. створити загальний курс методики виробничого навчання. У 1953 р. видано систематизований курс «Методика виробничого навчання», підготовлений провідними методистами системи трудових резервів під керівництвом А.М. Вейсбланда. Поширювались дискусії щодо впровадження до виробничого навчання класно-урочної системи, щодо методів виробничого навчання і щодо самої методики виробничого навчання. Усе це сприяло розвиткові методики професійної освіти як науки.

60-і – кінець 80-х рр. ХХ ст. У зв'язку з удосконаленням виробничих технологій система професійно-технічної освіти вимагала змін не лише у структурі, але і у змісті освіти. Найважливішою особливістю нових програм була спрямованість їх на широкий розвиток самостійних творчих робіт учнів. Змінювався підхід до виробничого навчання: від операційно-комплексної до нових систем виробничого навчання – конструкторсько-технологічній, технологічній і т.п. (В.К. Сидоренко)

У 1960-1970 рр. вчені обґрунтували цілий комплекс нових систем виробничого навчання: предметно-технологічну (І.Д. Клочков, М.А. Жиделєв), проблемно-аналітичну (С.Я. Батишев), прийомо-комплексно-видову (К.Н. Катханов) та ін. Ідею типізації технологічних процесів, запропоновану ще у 1930-х рр. проф. О.І. Соколовським, було покладено в основу одного з перспективних напрямів у технології машинобудування. Проблемно-аналітична система поширилася у 60 – 70 рр. під час підготовки робітників

автоматизованого виробництва. Її розробив С.Я. Батишев. Ця система сприяла розвитку інтелектуальних умінь та навичок, які відігравали усе більшу роль у праці висококваліфікованих робітників. Проблемно-аналітична система виробничого навчання надавала можливість дати теоретичне обґрунтування технологічним процесам, що вивчалися, надавала процесу навчання політехнічну спрямованість та підвищувала вимоги до загальноосвітньої підготовки, до рівня професійної освіти майбутніх робітників, сприяла їх усесторонньому розвитку.

Широке поширення у професійно-технічних училищах на той час отримали різноманітні тренажери для формування індивідуальних професійних навичок роботи. Одним із засобів підвищення ефективності уроків виробничого навчання став письмовий інструктаж, який почав знову активно використовуватись з кінця 1960-х рр.

На початку 80-х рр. ХХ ст. велику увагу стали приділяти теорії та практиці міжпредметних зв'язків, що сприяли значному підвищенню ефективності уроків теоретичного та виробничого навчання і створювали можливості педагогам уникнути зайвого повторення навчального матеріалу.

У 1980-х рр. формувалась концепція бінарного уроку, що відображала специфіку професійного навчання. Основні роботи за цим напрямом виконувались під керівництвом професора Н.М. Таланчука. Власне Н.М. Таланчук створив нову форму організації навчальної та навчально-виробничої діяльності, яка підготувала підґрунтя для впровадження у практику професійної освіти технологію модульного навчання та концентрованого навчання.

Розвиток теорії інтеграції у навчання, поява нових інтеграційних форм взаємодії педагога та учнів у процесі формування теоретичних знань та практичних умінь і навичок підготували основи для інтеграції методики виробничого та теоретичного навчання.

1990-і рр. – наш час. У 1990-і рр. розвивались інтеграційні процеси у теорії та практиці професійної освіти, знання та уміння проєктувальної педагогіки (В.С. Безрукова, Д.О. Тхоржевський), педагоги-практики отримали можливість розробляти авторські навчальні програми та авторські методики навчання. У ці роки І.А. Халіуллін обґрунтував модель інтегративного уроку як цілеспрямовану взаємодію та інтеграцію діяльності різних учасників навчального процесу для вирішення задач навчально-пізнавальної та навчально-виробничої діяльності учнів. Інтегративний урок проводився викладачем загальноосвітніх дисциплін, інженером-педагогом, а майстер виробничого навчання показував технологію монтажу, обслуговування або ремонту обладнання.

У даний період до навчальної діяльності викладачів та майстрів виробничого навчання увійшли опорні конспекти, листки робочих зошитів, структурно-логічні схеми, задачі з міжпредметним змістом, узагальнені алгоритми виконання навчально-виробничих робіт, навчальні евристичні

програми [3, 4].

У наступному періоді свого розвитку методика професійного навчання удосконалювала підходи, принципи та методи професійного навчання, виходячи на рівень технологічності та інформатизації. Інновації у професійній освіті стали джерелами розвитку технологічного підходу у навчанні і появи перших професійно-педагогічних технологій. Завдяки науково-дослідному пошуку учених, до професійної підготовки спеціалістів стали долучатися модульні технології навчання, технології концентрованого навчання, дистанційного навчання, авторські технології навчання педагогів професійної освіти. Крім основної функції – навчання професії – у педагогів професійної школи з'являються нові види професійно-педагогічної діяльності, значення яких для розвитку освітніх програм навчальних закладів зростатиме. До них належать: створення моделей спеціалістів, розробка програм розвитку навчального закладу, пошук та розробка технологій професійного навчання, проектування змісту навчання. Ускладнення праці професійно-педагогічних кадрів обумовило необхідність професійної підготовки педагогів-технологів.

Методика професійного навчання є найважливішим компонентом професійної підготовки педагогів професійної школи. Методичні знання обслуговують професійну діяльність викладача і майстра виробничого навчання, тісно пов'язані з прийомами, методами цієї діяльності і, звісно ж, з особистістю самого педагога і його творчістю.

Вища освіта не забезпечує повної системи професійних знань з усіх професій. Відомі випадки, коли студентам під час педагогічної практики важко проводити заняття зі спеціальних дисциплін. Звідси великий попит у молодих педагогів на методичні розробки, де подано не методичну систему забезпечення формування нових знань, а розкривається готовий зміст навчального матеріалу.

Вочевидь, проблема полягає не в тому, щоб педагоги професійного навчання вивчили зміст усіх технічних дисциплін, включених до навчальних планів професійних училищ, а у тому, щоб навчити працювати з навчальним матеріалом, прийомам та методам формування технічних знань та професійних умінь та навичок [2].

Для того щоб представити теоретичну систему знань з методики професійного навчання, необхідно визначити об'єкт, предмет, побудову понятійно-термінологічного апарату, методи вивчення практичної роботи педагогів. Об'єктом пізнання методики професійного навчання є процес навчання конкретної дисципліни у навчальному закладі.

Відмінності методики навчання та педагогіки слід шукати в сутності навчальної діяльності педагога-предметника та методичній діяльності педагога-методиста. Предметом діяльності педагога-предметника є організація процесу навчання з предмету (рис. 1).

Викладач-предметник організує когнітивну (навчальну) діяльність учнів на основі змісту і відповідних методів навчання. Результатами навчальної діяльності виступають навчений учень, його система професійних знань та умінь, розвинена особистість та професійні здібності [1].

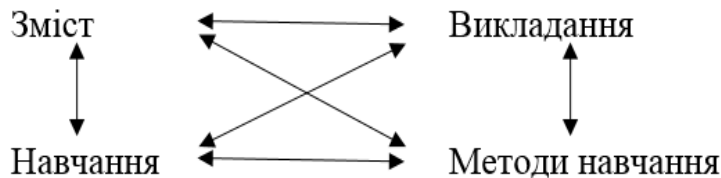


Рис. 1. Взаємозв'язок основних компонентів процесу навчання

Викладач-методист організує взаємодію діяльності викладача-предметника та діяльності учнів з метою формування нових знань та умінь. Взаємодію можна спланувати та організувати за допомогою спеціально розроблених засобів, що застосовуються у навчанні. Засоби навчання у широкому сенсі оптимізують процес навчання з предмету і забезпечують отримання запланованих результатів навчання на уроці. Таким чином, результатом методичної діяльності є спеціально розроблені засоби навчання, що утворюють «канал», за яким відбувається регуляція навчальної діяльності педагога та когнітивної діяльності учнів із засвоєння професійних знань, умінь та навичок.

Отже, предмет пізнання методики професійного навчання – це відносно самостійна галузь педагогічних знань і умінь про конструювання, застосування та розвиток спеціальних засобів навчання, за допомогою яких здійснюється регуляція навчальної діяльності викладача (майстра виробничого навчання) та когнітивної діяльності учнів з формування професійних знань та умінь і розвитку учнів.

Значну роль у розвитку практики методичної роботи педагога та її теоретичного осмислення, обґрунтування відіграє система понять та співвіднесених з нею термінів. Поняття – це форма мислення, що відображає суттєві властивості і зв'язки явищ, це одиниця мислення. Будь-яке пізнання здійснюється людиною як формування понять та їх зв'язків. Термін – це слово або словосполучення, що точно визначає певне наукове поняття [5].

При упорядкуванні понятійно-термінологічного апарату методики професійного навчання може бути запропоновано декілька підстав для класифікації. Ми розглянемо класифікацію за джерелами формування, відповідно до якої виділяють три групи понять та термінів (рис. 2).

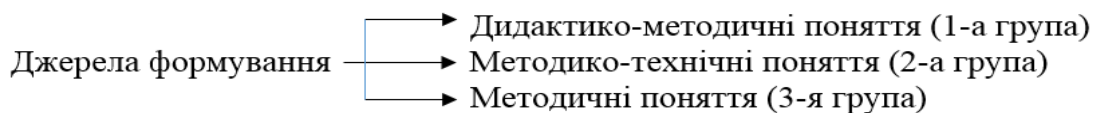


Рис. 2. Класифікація методичних понять

До першої групи відносяться терміни, що прийшли у методикою з базових наук: дидактики, теорії виховання, педагогічної психології та ін. Поняття та терміни, що застосовуються методикою у науці, що викладається, тобто в технічних науках, а також споріднених з ними – фізиці, математиці, утворюють другу групу – методико-технічні поняття. До третьої групи понять відносяться власне методичні поняття та терміни.

Дидактико-методичні поняття використовуються у методиках викладання різних предметів і видозмінюються стосовно кожного предмету, наприклад, у дидактиці – цілі навчання, розвиваюче навчання, у методиці – цілі навчання електротехніці, розвиток технічного мислення.

Наведемо приклади дидактико-методичних понять: формування технічного світогляду учнів; наочність у навчанні технічної механіки; знання учнів зі спеціальної технології; зміст предмету з електротехніки и т.д.

Другу групу утворюють методико-технічні, або техніко-методичні поняття, що спираються на технічну та технологічну термінологію. Її складають поняття та терміни науки, що викладається, – техніки. Вони визначають назви об'єктів вивчення, тобто розділів, тем чи підтем уроків, або назви технічних та технологічних явищ, процесів, які входять до кола засвоєння учнями, і є необхідними для вирішення науково-методичних задач і розвитку методики професійного навчання. Наприклад, до даної групи поняття «електричний ланцюг змінного струму» входить не як об'єкт дослідження технічної теорії, а як методико-технічне поняття – об'єкт пізнання учнів, частина змісту навчального матеріалу. Зміст цих понять у методичному вжитку суттєво відрізняється від технічного. Терміни у методичному вжитку часто спрощуються для підвищення доступності та видозмінюються залежно від рівня підготовки учнів. При розкритті змісту методико-технічних понять вказують на необхідність відбору навчального матеріалу и типові методи вивчення даного змісту [6].

Методичні поняття підрозділяються на чотири підгрупи.

1. Методичні поняття і терміни, що є результатом розділу загальних дидактико-методичних понять. Наприклад, «урок виробничого навчання з вивчення трудових прийомів та операцій», «навчання кулінарії» – дидактико-методичні поняття, а «навчання читання електротехнічних схем», «навчання зняття розмірів» – методичні поняття.

2. Назви методів, методичних прийомів, характерних не для дидактики в цілому, а для навчання технічних дисциплін. На відміну від першої підгрупи ці терміни не є результатом виокремлення із дидактико-методичних понять і не мають з ними прямих наслідкових зв'язків. До них відносяться, наприклад, «технічний диктант», «опис схеми поєднання елементів в електричних ланцюгах», «побудова креслень деталей», «розрахунок режимів різання» та ін.

Одні терміни виникли в результаті становлення методичної практики, наприклад, «усні задачі з опору матеріалів», «технічний диктант»; інші запозичені з виробничої сфери: «інструктаж», «технічний експеримент» і т.д.

3. Назви різних засобів навчання технічних предметів (сюди входять назви різних демонстраційних приладів та механізмів, друкованих видань, що використовуються у процесі навчання), наприклад: «електромонтажна майстерня», «кабінет спеціальної технології», «робочий зошит з методів оптимізації» та ін.

4. Поняття та терміни з історії методики професійного навчання. До цієї групи входить порівняно невелика кількість понять, які вже не вживаються у повсякденній практиці навчання: «російська система виробничого навчання», «ручний метод обробки матеріалів» та ін.

У методиці професійного навчання можуть бути виділені численні явища, прийоми, методи, поняття яких ще не сформувались, а отже, немає відповідних їм термінів. Не мають назви багато вправ у виробничому навчанні, хоч вони вже давно сформувались у навчально-інструкційних картах. Не мають назв і не визначені як поняття рівні сформованості професійних знань та вмінь.

Висновки. Реалізація методів та прийомів професійного навчання є відповідальністю як педагога-предметника, що викладає теорію професійних дисциплін, так і майстра виробничого навчання, який здійснює контроль над набуттям, удосконаленням та закріпленням практичних знань умінь та навичок учнів ПТНЗ. Спільна робота цих спеціалістів має бути злагодженою та доповнювати одна одну з метою уникнення розривів у повідомленні навчального матеріалу та суперечностей.

Методика професійної діяльності має свій понятійний та термінологічний апарат. Понятійна база цієї галузі педагогічної науки поділяється на три групи: дидактико-методичну, методико-технічну та власне методичну, – що знову підкреслює глибинний внутрішній зв'язок методики професійної освіти з широким спектром споріднених наук.

Також з історичної точки зору цікавим є існування різних точок зору щодо змісту та призначення методичної діяльності педагога професійної освіти. Нами було названо класифікацію методичних понять за джерелами формування за допомогою яких продукти методичної діяльності викладача реалізуються в умовах уроку.

Література:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академвидав», 2005. – 560 с.
2. Дидактичні основи професійної освіти: підручник для студентів вищих навчальних закладів та педагогічних працівників системи професійно-технічної освіти / Олена Едуардівна Коваленко, Наталія Олександрівна Брюханова, Наталія Василівна Божко, Вікторія Вікторівна Белікова, Вероніка Борисівна Бакатанова ; Укр. інженерно-пед. акад.; за ред. Олена Едуардівна Коваленко. – Харків : Друкарня Мадрид, 2017. – 239с.
3. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін: навчальний посібник для вузів / Дмитро Олександрович Тхоржевський. – 3-е вид., перероб. і доп. – Київ : Вища школа, 1992. – 334 с.
4. Ничкало Н. Педагогічна інноватика у профтехосвіті // Професійнотехнічна освіта. 2007. – № 3. – Спецвипуск. Всеукраїнська естафета інноваційних проектів. Лютий–червень 2007. – С. 69-71.

5. Сидоренко В.К. Удосконалення підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін: Монографія. – К.: КДПІ, 1992. – 72 с.

6. Сидоренко В.К. Наукові основи професійного самовизначення школярів: Соціально-психологічні передумови вибору професії // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. - №1. – С.33-39.

References:

1. Volkova, N.P. (2005). *Pedagogika [Pedagogy]*. K.: Vidavnychij centr «Akademvidav» [in Ukrainian].

2. Kovalenko, Olena Eduardivna , Brjuhanova, Natalija Oleksandrivna , Bozhko, Natalija Vasilivna, Belikova, Viktorija Viktorivna , Bakatanova, Veronika Borisivna (2017). *Didactichni osnovi profesijnoi osvitu [Didactic bases of professional education]*. – Harkiv : Drukarnja Madrid » [in Ukrainian].

3. Thorzhevs'kij, Dmitro Oleksandrovich (1992). *Metodika trudovogo i profesijnogo navchannja ta vkladannja zagal'notehnicnih disciplin [Methods of labor and professional training and teaching of general technical disciplines]*. Kiïv : Vishha shkola [in Ukrainian].

4. Nichkalo, N. (2007). Pedagogichna innovatika u proftehosviti [Pedagogical innovation in vocational education]. *Profesijnotehnicna osvita - Vocational education*, 3, 69-71 [in Ukrainian].

5. Sidorenko, V.K. (1992). *Udoskonalennja pidgotovki vchitelja zagal'notehnicnih disciplin [Improving the training of teachers of general technical disciplines]*. K.: KDPI [in Ukrainian].

6. Sidorenko, V.K. (1999). Naukovi osnovi profesijnogo samoviznachennja shkoljariv: Social'no-psihologichni peredumovi vboru profesii [Scientific bases of professional self-determination of schoolboys: Socio-psychological preconditions of a choice of a profession]. *Trudova pidgotovka v zakladah osviti – Labor preparation in educational institutions*, 1, 33-39 [in Ukrainian].

УДК 373.2.091.33-027.22:796]:316.346.362.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-656-665](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-656-665)

Чикалова Тетяна Григорівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти», вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73002, <https://orcid.org/0000-0001-8687-3176>

ГРА ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПОКОЛІННЯ АЛЬФА

Анотація. Важливою метою сучасної вітчизняної освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Реалізація цієї мети відбувається в непростих умовах, зумовлених кризами суспільства, потужним розвитком цифрових технологій та їх негативним впливом на підростаюче покоління, також ця мета має враховувати психологічні особливості дітей покоління Альфа.

Тому автор у статті зосереджує увагу на сучасних та ефективних методах навчання, які сприяють всебічному розвитку дітей, здатні заохотити представників покоління Альфа до освітньої діяльності.

Автор, спираючись на дані різноманітних вітчизняних і закордонних наукових досліджень, окреслює психологічний портрет дітей покоління Альфа. Звернено увагу на особливості розвитку таких пізнавальних процесів, як: увага, уява, мислення, а також емоційно-вольової сфери представників цього покоління.

На основі аналізу наукових поглядів і синтезу теоретичних ідей у галузі психології, педагогіки, нейробіології розглянуто переваги гри як методу всебічного розвитку дитини покоління Альфа. Автор наводить результати закордонних досліджень, які свідчать про потужний вплив цифрових засобів на традиційну дитячу гру, витісняючи її зі світу дитинства. Відтак діти, починаючи з дошкільного віку отримують можливість розважати себе самостійно за допомогою різноманітних гаджетів, і це вкрай негативно впливає на всебічний розвиток дитини.

У висновках зазначено, що зважаючи на окреслений автором психологічний портрет дітей покоління Альфа, гра сприятиме їх всебічному розвитку, профілактиці та певній корекції наведених негативних особливостей. Однак, ця грає має задовольняти інтереси та потреби медіапокоління: бути сучасною, цікавою, захоплюючою, поліфункціональною, багатоваріантною.

Ключові слова: гра, всебічний розвиток, діти покоління Альфа, інноваційні методи, психологічний портрет.

Chykalova Tetiana Hryhorivna Candidate of Pedagogical Science, Senior lecturer, Department of theory and Methods of Preschool, Primary Education and Language Communications, Municipal higher educational institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson regional council, Pokrisheva St., 41, Kherson, 73034, <https://orcid.org/0000-0001-8687-3176>

A GAME AS A METHOD FOR COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF ALPHA GENERATION CHILDREN

Abstract. The important purpose of the modern national education is comprehensive development of children, their talents, abilities, competences and general skills according to the age and individual psycho-physiological features and needs, formation of values, development of independence, creativity and curiosity. Achievement of this purpose occurs under tough conditions, caused by social crises, powerful development of digital technologies and their negative impact on young generation, therefore this purpose should consider psychological features of alpha generation children.

It makes the author of the study focus on advanced and effective methods of education contributing to children's comprehensive development, capable of encouraging representatives of Alpha generation to participate in educational activity.

Using the data of different national and foreign scientific studies, the author outlines a psychological portrait of Alpha generation children. The research highlights the specifics of the development of such cognitive processes as attention, imagination, thinking and also emotional-volitional sphere of representatives of this generation.

Having analyzed scientific views and synthesis of theoretical ideas in the fields of psychology, pedagogy and neurobiology, the advantages of a game as a method for comprehensive development of Alpha generation children are examined. The author offers the results of foreign studies evidencing a powerful impact of digital technologies on a traditional game for children excluding them from the word of childhood. Therefore, beginning with a pre-school age children have opportunities to entertain by means of different gadgets and it has a very negative impact on children's comprehensive development.

The conclusions emphasize that, taking into consideration the psychological portrait of Alpha children generation outlined by the author, a game will contribute to their comprehensive development, prevention and certain correction of the mentioned negative features. But this game must satisfy interests and needs of the media-generation: be up-to-date, interesting, exciting, poly-functional and multi-variant.

Keywords: game, comprehensive development, Alpha generation children, innovative methods, psychological portrait.

Постановка проблеми. Сучасна освіта покликана забезпечити всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості (Derzhavniy standart, 2019). Однак, стрімкий розвиток інформаційних технологій, насичення ними усіх сфер життєдіяльності людини на тлі різноманітних криз суспільства перед освітою та педагогом ставлять чимало викликів. Окреслене зумовлює нагальну потребу оновлення освітніх ресурсів, необхідність використання педагогами новітніх практик, технологій, форм, методів професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів.

Останнім часом науковці та практики скеровують свою увагу на ігрові методи, зважаючи на безмежні можливості гри у всебічному розвитку підростаючого покоління. Саме інноваційні ігрові методи та підходи є своєрідним містком між педагогом та дитиною (вихованцем, учнем), які зростають і формуються в інформаційно насиченому, цифровому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання виховного та розвивального значення гри завжди знаходяться у полі зору науковців і практиків. Гра свого часу стала предметом філософських пошуків Арістотеля, Бодріара Ж., Гегеля Г., Геракліта, Гросса К., Демокріта, Зязюна І., Кагана М., Канта І., Платона, Спенсера Г., Шиллера Ф. та ін. У працях класиків педагогіки Коменського Я.-А., Макаренка А., Песталоцці Й., Сухомлинського В., Ушинського К., Фребеля Ф. та ін. наголошувалося на важливості гри у формуванні особистості. Психологічні аспекти гри стали предметом наукових досліджень Виготського Л., Давидова В., Запорожець О., Ельконіна Д., Леонтьєва О., Рубінштейна С. та ін. Різноманітним вивчається гра у сучасних вітчизняних і закордонних психолого-педагогічних дослідженнях Бібік Н., Богуш А., Гавриш Н., Кларіна М., Крутій К., Макнамара Д., Савченко О., Рогальсько-Яблонської І. та ін.

Мета дослідження: окреслити важливість гри у всебічному розвитку підростаючого покоління на основі висвітлення психологічних особливостей дітей покоління Альфа.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дошкільнята та учні початкової школи є представниками покоління Альфа (народжені після 2010 року). Можна сказати, що це діти, які народилися з гаджетом у руці, а відтак з дошкільного віку досить багато часу проводять у віртуальному світі.

Згідно досліджень Університету Айови, 90% сучасних дітей віком до двох років володіють мінімальними навичками використання планшета; кожен п'ятий з покоління Альфа має планшет у віці 3-4 років; майже кожен другий – у віці 5-7 років (Idf.ru, 10).

За даними McCrindle Research, діти віком 8-12 років щодня проводять перед екраном 4 години й 44 хвилини задля розваги. В основному гаджети використовуються дітьми для відеоігор, перегляду мультфільмів і смішних

відеороликів у YouTube, Tik Tok тощо, витісняючи традиційну ігрову діяльність на другий план, а інколи повністю замінюючи її.

На жаль, більшість батьків не зважають на те, що чим менший вік дитини, тим сильніші негативні наслідки від гаджету – це відставання у розвитку мови у найменших, проблеми з моторикою, пам'ятю, погана концентрація уваги, зниження креативності мислення та різні емоційні розлади (депресія, агресивність), порушення сну.

Спираючись на результати різноаспектних досліджень, спробуємо окреслити деякі риси до психологічного портрету дітей покоління Альфа, які становлять інтерес для нашого подальшого дослідження.

Діти покоління Альфа мають проблеми з тривалою концентрацією уваги: можуть зосередитися лише на 1-3 секунди! Порівняймо: відповідно до досліджень компанії Microsoft 2000 року, середня тривалість концентрації уваги складала 12 секунд. Через 15 років з'ясувалося, що цей показник зменшився і складає 8 секунд! (Mbr.com).

Зниження концентрації уваги розвиває багатозадачність. Кількість одночасно відкритих вкладок на гаджеті у дитини досить значна, з яких вона переключається, щоб грати, читати, виконувати домашнє завдання, спілкуватися в чаті, ставити лайки у якійсь із соцмереж. Це покоління думає інакше, ніж попереднє.

Як стверджує Дана Бойд, сьогодні ми є свідками того, як відбувається переналаштовування мозку людини (Boyd, 2020, pp.46). У дітей Альфа розвинене кліпове мислення. Вони навіть недодивляються до кінця те, що їм цікаво, читають уривками, не зосереджуються на ідеях, а лише на яскравих образах. Відтак у них слабо розвинені такі розумові операції, як: синтез, аналіз, узагальнення, класифікація тощо.

У сучасних дітей спостерігається низький рівень розвитку уяви, але водночас їм притаманне збільшення здатності міксувати, поєднувати в одне ціле абсолютно різні формати, сюжети, персонажів. Яскравим свідченням цього твердження є сюжети сучасних дитячих ігор на свіжому повітрі, наприклад, на прогулянці чи під час перерви. Це не Куці-баба, козаки-розбійники, хованки, а гра в заморозку, зомбі, апокаліпсис, у сюжет яких вплітаються (заміксуються) герої з інших фільмів, комп'ютерних ігор: вампіри, аватар, Стів з Майнкрафта тощо. Водночас, за спостереженням учителів початкових класів, у багатьох дітей опис персонажу твору, предмету або рослини може викликати труднощі.

Для представників покоління Альфа характерна поверхневність в усіх сферах життєдіяльності. Через це у дітей спостерігається низький рівень сформованості життєвої компетентності особистості – інтегративної якості, яка системно характеризує реальну можливість адекватного застосування знань, умінь та навичок у реальних життєвих ситуаціях. Звідси – несформованість у сучасної дитини здатності діяти адекватно, конструктивно, продуктивно в різних умовах життя, свідомо та відповідально ставитися до виконання

різноманітних життєвих ролей, знижений рівень відповідальності. Навіщо це дитині-альфа, якщо можна знайти готову відповідь в інтернеті, питаючи: «Ok, Google?».

У представників цього покоління домінує візуальний канал сприйняття інформації над кінестетичним, аудіальним та дігитальним. Отримуючи інформацію, вони віддають перевагу перегляду цікавого відеоконтенту.

Однак, як стверджував відомий дослідник системи зору Річард Грегорі, близько 90% інформації, що сприймається зором, не доходить до мозку. Візуальне сприйняття є не що інше, як використання мозком попереднього досвіду, знань і конструюванням на цій основі реальності (Gregori, 2013, pp.152).

Натомість, коли діти торкаються та вивчають предмети руками, вони знаходять підґрунтя для абстрактних понять в реальному світі. Під час складання кубиків, конструктора, пазлів тощо задіюються ділянки мозку, які відповідають за інтерпретацію сенсорних відчуттів та формування мовлення, що не здатен забезпечити візуальний канал сприйняття інформації.

Видатний нейропсихолог Лурія О. довів, що поєднання когнітивної діяльності та моторної дає додаткові можливості для росту зв'язків між різними функціональними системами головного мозку (Lurija, 2003, pp.58).

Деякі дослідження повідомляють **про зменшення у дітей покоління Альфа лобної долі головного мозку, яка відповідає за планування. Процес, який здатний контролювати порядок здійснення будь-якої послідовності операцій, взаємозв'язок між нашими знаннями та поведінкою – це і є планування.** Натомість нейробіолог Данилов С. свідчить, що «У них (дітей Альфа) зменшується розмір лобної долі, діти можуть взагалі втратити здатність до планування. Вони не задумуються і не уявляють майбутнього. При цьому легко можуть виконувати автоматичні завдання» (Danilov, 2020).

Для дітей Альфа характерна емоційна бідність через суттєве зменшення реальних контактів з людьми, однолітками, а заміна їх віртуальним спілкуванням. У них спрощений спектр емоцій, які вони не уміють висловлювати. Тому часто не розуміють емоції дорослих (батьків, вихователя, учителя).

До 92% вільного часу сучасні діти проводять з гаджетом, і лише 8% часу у них залишається на спілкування. Як наслідок цього – низький рівень розвитку умінь здійснювати комунікацію та розрізняти відтінки емоційного стану. На жаль, емодзі та смайлики у гаджеті не передають реального виразу обличчя під час живого спілкування. Звідси менш яскраві міміка та жести: цифрова реальність навчає спостерігати за чужими переживаннями, а не демонструвати власні.

Останнім часом все частіше піднімається питання про залежність покоління Альфа від технологій, гаджетів. Вік тих, хто страждає на номофобію – залежність від гаджету, суттєво зменшився. Нейробіологи довели, що цифровий стимул дає організму дофаміновий вибух, а отже задоволення. Для

цього покоління світ поза рамкою гаджета може бути незрозумілим і нецікавим. Вони відчують занепокоєння та дратівливість, сум, психологічний дискомфорт та інші ознаки, притаманні залежності, коли не можуть знайти свій гаджет або він розряджений, чи сигнал зв'язку слабкий.

І додамо ще одну рису до портрету дітей Альфа – це зниження інтересу до традиційної дитячої гри, суттєве зменшення часу на творчі ігри на користь віртуальних. Зважаючи на окреслений нами психологічний портрет дітей покоління Альфа можна зазначити, що не віртуальна гра, сприятиме їх всебічному розвитку, профілактиці та певній корекції наведених негативних особливостей.

Вплив цифрових засобів на гру останні десятиліття досить потужний. Діти з дошкільного віку отримують можливість розважати себе самостійно за допомогою гаджета. Як справедливо зазначає Дебора Макнамара, нівелюється дитяча потреба самостійно здогадуватися про щось, вона підмінюється швидким доступом до інформації, яке випереджає власні відкриття (Макнамара, 2016, рр.36).

Але саме під час невіртуальної гри відбуваються ріст та розвиток мозку: його моторні, перцептивні, когнітивні, соціальні та емоційні частини інтегруються або взаємодіють, вибудовуються складні нейронні мережі, які стають необхідним підґрунтям для здатності розв'язувати проблеми у дорослому житті (Рис.1.).



Рис.1. Інтеграція частин мозку дитини під час гри

Як наголошує Стюарт Браун, під час гри мозок дитини формується за рахунок взаємодії з оточуючим середовищем, найбільше на будову мозку

впливає кількість годин, які дитина проводить у грі (Braun, 2015, pp.27). Гра – це природний рушій розвитку, коли нейрони взаємодіють разом, вони формують більш сильні провідні шляхи.

Відомий психолог Виготський Л. довів, що гра виконує надважливу роль у психічному розвитку дитини, стверджуючи, що відношення гри до розвитку треба порівнювати з відношенням навчання до розвитку. Саме під час гри відбуваються зміни потреб і зміни свідомості більш загального характеру, бо вона створює зону найближчого розвитку. Дії в уявному полі, в уявній ситуації, створення довільного наміру, утворення життєвого плану, вольових мотивів – все це виникає у грі та ставить її на вищий рівень розвитку (Vygotskiy, 1996, pp. 64).

Досліджуючи психологічні основи гри дошкільника, Леонт'єв О. визначив, що бавлячись і граючи, дитина знаходить себе й усвідомлює себе як особистість. Лише у грі вона опановує більш широким, безпосередньо недоступним їй колом дійсності (Leontiev, 1996, pp. 5).

З точки зору педагогічної науки, на формування особистості у дитячому віці потужно впливає зміст гри. Як зазначав Ушинський К., вірогідно, що з цього (з гри) зав'язуються асоціації уявлень та низка цих асоціацій, які з часом поєднуються в одну загальну мережу, яка визначає характер і напрям людини (Ushinskiy, 1983, pp. 201).

Пізнавальне та виховне значення гри беззаперечно: у грі розвиваються творчі здібності особистості. Без гри нема і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це іскра, яка запалює вогонь допитливості, наголошував Сухомлинський В. (Sukhomlynskiy V., 1977, pp. 56).

Як справедливо зазначали Драден Г. та Восс Д., як би не називалися нові техніки – навчання має бути захоплюючим, швидким та повним. А ще воно має охоплювати релаксацію, дієвість, стимули, емоції та задоволення. Все без сумніву включає у себе гра, якщо зробити її активним помічником у процесі навчання (Draden, Voss, 2005, pp. 242).

Сьогодні яскраво демонструє нам всеохоплююче проникнення ігрових технологій в офлайн та онлайн-навчання, вектор сучасної освіти орієнтований на упровадження в освітній процес ігрових технологій. Недаремно перший цикл Нової української школи вважається адаптаційно-ігровим, бо психологічною наукою доведено, що незважаючи на зміну провідного виду діяльності – гри на навчання – молодші школярі багато часу та енергії все-таки віддають грі (Savchyn, Vasilenko, 2005, pp.45). Відтак гейміфікація заслужено набуває популярності, є одним з кроків збереження та захисту дитинства у цифровому світі.

Шість років тому, ще у 2015 році, близько 40% організацій зі списку «Global 1000» успішно використовували гейміфікацію у якості провідної технології навчання. Якби освітнє середовище нагадувало гру, то 79% опитаних дорослих засвідчили, що навчалися б значно краще.

Численні практики довели, що саме через гру краще відбувається

засвоєння матеріалу, розвиток уяви і критичного мислення, вона дає можливість довше утримувати, концентрувати увагу, враховувати інтереси здобувачів освіти.

Зважаючи на окреслений нами психологічний портрет дітей покоління Альфа можна зазначити, що не віртуальна гра, сприятиме їх всебічному розвитку, профілактиці та певній корекції наведених негативних особливостей. Однак, ця грає має задовольняти інтереси та потреби медіапокоління: бути сучасною, цікавою, захоплюючою, поліфункціональною, багатоваріантною, насиченою символами та метафорами тощо. Це має бути гра, під час якої розвиватимуться всі чотири канали сприйняття інформації, бо саме зараз, у цифрову добу, особливої актуальності набуває «золоте правило» дидактики Я.-А. Коменського: «Якщо які-небудь предмети зразу можна сприймати декількома відчуттями, нехай вони зразу ж схоплюються декількома відчуттями» (Komenskiy Y.A., 1983, pp.68).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, гра як освітня технологія, є не лише модним трендом, її актуальність зумовлена вимогами часу, потребами сучасного суспільства, особливостями розвитку та життєдіяльності підростаючого покоління, зокрема дітей Альфа.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні переваг інноваційних ігрових методів, зокрема кубиків історій, висвітленні особливостей їх застосування в освітньому процесі початкової школи.

Література:

1. Бойд Д. Все сложно. Жизнь подростков в социальных сетях / пер. с англ. Ю. Каптуревского; под науч. ред. А. Рябова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 352 с.
2. Браун С., Воган К. Игра. Как она влияет на наше воображение, мозг и здоровье. Москва: МИФ, 2015. 192 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. № 6. 1996. С. 62-68.
4. Гордон Драйден, Джанет Восс *Революція в навчанні* / пер. з англ. М. Олійник. Львів: Літопис, 2005. 542 с.
5. Грегори Р.Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. Москва: Книга по Требованию, 2013. 282 с.
6. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 26.04.2021).
7. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. *Вопросы психологии*. №3. 1996. С. 1-11.
8. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
9. Макнамара Дебора. Покой, игра, развитие. Как взрослые растят маленьких детей, а маленькие дети растят взрослых. URL: http://loveread.ec/view_global.php?id=74806 (дата звернення: 14.06.2021).
10. Обучение в эпоху «золотых рыбок». URL: <https://www.iidf.ru/media/articles/trends/obuchenie-v-epokhu-zolotykh-rybok/> (дата звернення: 21.06.2021).
11. Педагогическое наследие: избр. произведения / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж.Руссо, И. Г. Песталоцци; сост.: В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.

12. Покоління Альфа. Що контентмейкерам важливо знати про дорослих післязавтрашнього дня. URL: <https://mbr.com.ua/uk/news/analytics/4363-pokolinnya-alfa> (дата звернення: 11.07.2021).

13. «Покоління»: як вчителям підготуватися до роботи з поколінням «Альфа». URL: <https://tsn.ua/video/video-novini/pokolinnya-yak-vchitelyam-pidgotuvatisya-do-roboti-z-pokolinnjam-alfa.html> (дата звернення: 3.09.2021).

14. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.

15. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Київ: Рад. школа, 1977. 639 с

16. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Вибрані педагогічні твори: у 2 т.– Київ: Рад. шк., 1983. – Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. – С. 192–471.

17. Чангизи Марк. Революция в зрени: что, как и почему мы видим на самом деле / пер. с англ. А. Гопко. Москва : Издательство АСТ : CORPUS, 2015. 304 с.

18. The iPad really IS child's play: More than half of toddlers can use Apple's tablet when they are just ONE, researchers say. URL: https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-3149025/The-iPad-really-child-s-play-half-toddlers-use-Apple-s-tablet-just-ONE-researchers-say.html?utm_medium=google (дата звернення: 12.06.2021).

References:

1. Boyd D. Vse slojno. Jizn podrostkov v socialnih setyah / Per. s angl. Y. Kapyrevskogo pod nauch. red. A. Ryabova. M.: Izd.dom Vushei shkolu ekonomiki, 2020. 352 p. (in Russian)

2. Braun S., Vogan K. Igra. Kak ona vliyaet na nashi voobrajenie, mozg i zdorovie 2015. 192 p. (in Russian)

3. Vugotskiy L.S. Igra i rol v psihicheskom razvitii rebenka. *Voprosu psihologii*. № 6. 1996. P. 62-68. (in Russian)

4. *Gordon Draiden, Djanet Voss. Revolyciya v navchanni. Lviv: Litopus, 2005. 542 p.* (in Russian)

5. Gregori R.L. Glaz I mozg: Psihologiya zritel'nogo vospriyatiya. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2013. 282 p. (in Russian)

6. Derzhavniy standart pochatkovoї osvitu. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 26.04.2021). (in Ukrainian)

7. Leontiev A.N. Psihogicheskie osnovu doshkolnoi igru. *Voprosu psihologii*. №3. 1996. P. 1-11. (in Russian)

8. Lyriay A.P. Osnovu neiropsihologii. Moskva: Akademiya, 2003. 384 p. (in Russian)

9. Maknamara Debora. Pokoy, igra, razvitie. Kak vzroslye rastyat malenkih detey, a malenkie deti rastyat vzroslih. URL: http://loveread.ec/view_global.php?id=74806 (дата звернення: 14.06.2021). (in Russian)

10. Obychenie v epohy «zolutuh rubok». URL: <https://www.iidf.ru/media/articles/trends/obuchenie-v-epokhu-zolotykh-rybok/> (дата звернення: 21.06.2021). (in Russian)

11. Pedagogicheskoe nasledie: izbr.proizvedeniya. Y.A.Komenskiy, D.Lokk, J.-J.Ryso, I.G.Pestalocci; sost.: V.M.Klarin, A.N.Djyrinskiy. Moskva: Pedagogika, 1989. 416 s. [in Russian].

12. Pokolinnya Alfa. Sho kontentmeikeram vazhluvo znatu pro dorosluh pislyzavtrishnogo dnya. URL: <https://mbr.com.ua/uk/news/analytics/4363-pokolinnya-alfa> (дата звернення: 11.07.2021). (in Ukrainian)

13. «Pokolinnya»: yak vchutelyam pidgotyvatusya do robotu z pokolinnjam «Alfa». URL: <https://tsn.ua/video/video-novini/pokolinnya-yak-vchitelyam-pidgotuvatisya-do-roboti-z-pokolinnjam-alfa.html> (дата звернення: 3.09.2021). (in Ukrainian)

14. Savchin M. V., Vasilenko L.P. Vikova psihologiya: navch. Posib. Kuiv: Akademvudav, 2005. 360 p. (in Ukrainian).

15. Changizi Mark. *Revolyutsiya v zrenii: chto, kak i pochemy mu vidim na samom dele.* M.: Izdatelstvo AST : CORPUS, 2015. 304 p. (in Russian)
16. Sukhomlynskyi V. O. (1977) *Vybrani tvory.* V 5-ty t. T. 5. Kyiv: Rad. Shkola. (in Ukrainian)
17. The iPad really IS child's play: More than half of toddlers can use Apple's tablet when they are just ONE, researchers say. URL: https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-3149025/The-iPad-really-child-s-play-half-toddlers-use-Apple-s-tablet-just-ONE-researchers-say.html?utm_medium=google (дата звернення: 12.06.2021).
18. Yshunski K.D. *Lyduna yak predmet vihovannya. Sproba pedagogichnoi antropologii. Vubrani pedagogichni tvoruv: y 2 t.* – Kuiv: Rad. shk., 1983. – T. 1 : Teoretichni problem pedagogiki. – P. 192–471. (in Russian)

УДК 378.14

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-666-677](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-666-677)

Шайнер Ганна Ігорівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська політехніка», вул. С. Бандери, 12, м. Львів, тел.: (032) 258-22-97, e-mail: ann.shayner@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0086-5579>

Ваколя Зоряна Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», пл. Народна, 3, м. Ужгород, 88000, тел.: (0312) 61-33-21, e-mail: zoriana1928@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-1985-8053>

Кушнірчук Олена Олексіївна старший викладач кафедри німецької філології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», пл. Народна, 3, м. Ужгород, 88000, тел.: (0312) 61-33-21, e-mail: lena240572@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1968-513X>

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті висвітлено особливості сучасних методик викладання іноземної мови у закладах вищої освіти. Особлива увага приділяється специфіці застосування методик в навчальному процесі. Розглядається ефективність традиційних та інноваційних методик викладання іноземної мови, оскільки вони сприяють формуванню і розвитку різних здібностей, умінь, загальнонавчальних і професійних компетенцій, які є значущими для сучасного фахівця. Виділено важливі аспекти викладання іноземної мови у ЗВО. Визначено традиційні методики викладання іноземної мови у ЗВО: класична; пряма; граматико-перекладна; аудіовізуальна і аудіолінгвальна; комунікативна; інтенсивна; лінгво-соціокультурна; тестова. Зауважено, що останнім часом все частіше піднімається питання про застосування нових інформаційних технологій в ЗВО. Це не тільки інноваційні технічні засоби, а й інноваційні методики викладання (інноваційні освітні методики без використання технічних засобів, які включають: полілог – можливість кожного студента мати і висловлювати власну точку зору, діалог – сприйняття студентами себе як рівних партнерів, методика розвитку критичного мислення – орієнтована на розвиток різнобічної критично мислячої особистості, проектна методика – моделювання соціальної взаємодії, дискусійні, ігрові, рефлексивні, методики організації колективної розумової діяльності, методика

фізичного реагування та занурення, case-study; інноваційні освітні методики із використанням технічних засобів, які включають: технологію модульного навчання, технологію тестування, smart board, читання англійських газет; інформаційно-комунікаційні технології, які в міжнародній практиці отримали назву E-Learning). Встановлено, що поєднуючи традиційні та інноваційні методики в навчанні, можна значно підвищити мотивацію студентів і результативність досягнення тієї глибини знань і навичок, яка раніше була можлива тільки при тривалому їх знаходженні в середовищі носіїв мови. Необхідно опиратися на наявний особистий досвід студентів, з огляду на специфіку обраного напрямку, здійснювати важливі види мовної діяльності на заняттях іноземної мови (говоріння, читання і письмо), поступово розширюючи знання лексики з професійної тематики.

Ключові слова: вища школа, викладач, студент, іншомовна підготовка, інновації, полікультурне співтовариство.

Shainer Hanna Ihorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University, S. Banderi St., 12, Lviv, tel.: (032) 258-22-97, e-mail: ann.shayner@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0086-5579>

Vakolia Zoriana Mykhailivna PhD of Pedagogical Sciences, An assistant professor of the Department of General and Higher Education Pedagogy, Uzhhorod National University, Narodna Square 3, Uzhhorod, 88000, тел.: (0312) 61-33-21, e-mail: zoriana1928@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-1985-8053>

Kushnirchuk Olena Oleksiivna Senior lecturer of the department of Germany Philologie, Uzhhorod National University, Narodna Square 3, Uzhhorod, 88000, тел.: (0312) 61-33-21, e-mail: lena240572@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1968-513X>

TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF FORMING LEXICAL ENGLISH COMPETENCE

Abstract. The article highlights the features of modern methods of teaching a foreign language in higher education. Particular attention is paid to the specifics of the application of methods in the educational process. The effectiveness of traditional and innovative methods of teaching a foreign language is considered, as they contribute to the formation and development of various abilities, skills, general and professional competencies that are important for the modern specialist. Important aspects of teaching a foreign language in the Free Economic Zone are highlighted. The traditional methods of teaching a foreign language in the Free Economic Zone are defined: classical; straight; grammar and translation; audiovisual and

audiolingual; communicative; intensive; linguo-sociocultural; test. It is noted that recently the question of the use of new information technologies in the free economic zone has been raised more and more often. These are not only innovative technical means, but also innovative teaching methods (innovative educational methods without the use of technical means, which include: polylogue - the ability of each student to have and express their own point of view, dialogue - students' perception of themselves as equal partners, methods of critical thinking - focused on the development of diverse critical thinking personality, project methodology - modeling of social interaction, discussion, game, reflective, methods of organizing collective mental activity, methods of physical response and immersion, case-study, innovative educational techniques using technical means, which include: modular technology training, testing technology, smart board, reading English newspapers, information and communication technologies, which in international practice are called E-Leammg). It is established that combining traditional and innovative methods in teaching, you can significantly increase the motivation of students and the effectiveness of achieving the depth of knowledge and skills, which was previously possible only with a long stay in the environment of native speakers. It is necessary to rely on the available personal experience of students, given the specifics of the chosen area, to carry out important types of language activities in foreign language classes (speaking, reading and writing), gradually expanding the knowledge of vocabulary on professional topics.

Keywords: higher school, teacher, student, foreign language training, innovations, multicultural community.

Постановка проблеми. Значна роль в гуманізації вищої освіти, формуванні фахівця нової формації належить іншомовній освіті. Провідні фахівці у сфері мови та міжкультурної комунікації розглядають мовну освіту як важливий резерв соціально-економічних перетворень в країні; основний інструмент успішної життєдіяльності людини в полікультурному і мультилінгвальному співтоваристві; фактор культурного й інтелектуального розвитку та виховання особистості, яка має загальнопланетарне мислення; наголошують на необхідності приведення мовної політики до нових реалій суспільства, важливості розробки нових освітніх методик. У зв'язку з цим тема інновацій стає важливою для всієї системи вищої освіти і викладання іноземної мови, зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню викладання іноземної мови у закладах вищої освіти приділяли увагу такі провідні науковці, як Н. Бориско, Г. Борецька, Ю.Кіщенко, О. Кравець [3], Л. Норман, Т. Піддубна [5], Г.Рогова, В. Угольков [8], К. Ярмухамедова [10]. Сьогодні чимало дослідників розглядають проблему формування іншомовної комунікативної компетентності: О. Іскандарова, В. Каплінський [2], Є. Пассов [4], В.Теніщева. Такі вчені, як В.Базуріна, Н. Давидова [1], Г. Декусар [1] у своїх працях розкривають зміст та значення вивчення іноземних мов майбутніми фахівцями

у ВНЗ. Хоча в дослідженні вивчення іноземних мов велика кількість наукових напрацювань, але варто більше уваги приділяти саме інноваційним методикам її викладання у закладах вищої освіти (ЗВО).

Метою статті є визначення традиційних та інноваційних методик викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Роль іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації помітно зростає в сучасних умовах соціально-економічного і політичного розвитку України. Сьогодні сформувався соціальне замовлення на глибоке знання іноземної мови студентів нашої держави, спостерігаються такі яскраво виражені тенденції іншомовної освіти, як: зростання статусу іноземної мови (в першу чергу англійської), посилення мотивації її вивчення, функціональна спрямованість навчання мовам. Державний освітній стандарт вищої професійної освіти вимагає урахування фахової специфіки під час навчання іноземної мови, його націленості на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускників. Проте, навчання мови з урахуванням професійної спрямованості на даний час залишається незадовільним, а рівень професійної іншомовної компетентності випускників – невисоким, що не відповідає сучасним вимогам суспільства і ринку праці.

Основними причинами, що визначають недостатньо високу якість викладання іноземної мови з урахуванням професійної специфіки у ВНЗ, є не лише невелика кількість годин, виділених її вивчення, відсутність спеціальної підготовки викладачів іноземної мови для, наприклад, немовних факультетів вузів, невисокий рівень мовної освіти в середній школі, а й недостатня розробленість методики викладання іноземної мови в інтегративному зв'язку із професійною підготовкою.

Сучасна методика викладання іноземних мов пропонує нам широкий вибір концепцій навчання, методів і технологій – як традиційних, так й інноваційних. Розробники навчальних програм і педагоги віддають перевагу тим чи іншим методам залежно від цілей навчання, контингенту студентів, тривалості та інтенсивності навчального курсу та інших умов. При цьому кожен з методів навчання має свої переваги і недоліки, а успішність їх застосування залежить від конкретних цілей та умов навчання. Так термін «інновація» походить від латинського «novus» – новий або англійського «innovation» – нововведення. Іншими словами, в інноваційних методиках повинні використовуватися досягнення науки, техніки, економіки. Аналіз існуючої літератури дозволяє визначити поняття «інновація» відповідно до організації процесу викладання іноземної мови як: використання зарубіжного досвіду і його екстраполяція на вітчизняне освітнє середовище; використання традиційних науково обґрунтованих методик минулого в сучасних умовах; створення абсолютно нових педагогічних технологій навчання [1].

Так для організації процесу викладання іноземних мов у ЗВО, на думку Е. Полата, важливе значення мають наступні умови: а) відбір та організація

мовного матеріалу відповідно до цілей та задач курсу; б) структурування курсу, його методична та технологічна організація (гіпертекстові технології, Webсторінки); в) чітке планування роботи групи (організація малих груп, конференцій, у тому числі аудіо- і відеоконференцій, організація систематичної звітності – індивідуальної, групової); г) організація постійних консультацій з викладачем; д) налагодження та вміла підтримка позитивного емоційного фону у групі у цілому та у кожного студента окремо [6].

Як стверджує В. Угольков, підвищити ефективність викладання іноземних мов можна засобами інформаційних технологій, за умови, якщо будуть конкретно окреслені їх роль та місце у навчально-виховному процесі, чітко визначені основні поняття, розроблені та впроваджені методичні і технічні аспекти навчальних програм іноземних мов через певні моделі та навчально-методичні комплекси, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу [8].

На думку О. Кравець, особливість викладання іноземної мови полягає в тому, що метою є не тільки оволодіння студентами мовною компетенцією, а й комунікативною. Іноземна мова, будучи засобом спілкування і пізнання, займає особливе місце в системі освіти. Крім того, для відпрацювання і оволодіння навичками спілкування, необхідне мовне середовище. І, якщо немає можливості практикувати спілкування в реальних умовах, виникає необхідність створення уявних ситуацій, що дозволяють стимулювати спілкування на мові, що вивчається. Як наслідок відпрацювання граматичних і лексичних навичок, розвиток практики перекладу, навчання різним типам читання і навичкам аудіювання стає ефективним і актуальним. У ході викладання іноземної мови робота студентів повинна бути організована таким чином, щоб вони автономно, але під супроводом викладача виконували всі можливі види діяльності [3, с. 92].

З нашої точки зору, у процесі навчання читанню кожен студент повинен читати і здійснювати цей вид діяльності самостійно. У разі, коли мета навчання полягає у вивченні правил читання, у зміст навчального довідника (друкованого або електронного виду) повинні включатися правила читання літер, вправи із застосування даних правил при читанні окремих слів, речень. На сьогоднішній день існує ряд програм, здатних на слух визначати правильність читання слів.

При аудіюванні разом з використанням аудіозасобів використовують також відеозаписи, що містять ряд екстралінгвістичних і контекстних ключів до розуміння, а також показують деякі важливі для розуміння візуальні елементи. Позитивний вплив робить можливість зупиняти і повторно прослуховувати або переглядати матеріал, що дозволяє студентам обробляти звуки і зображення, краще розуміти аудіоматеріали. Комп'ютери в мультимедійній комплектації мають велике значення при навчанні розумінню іноземних слів на слух.

Навчання говорінню та писемного мовлення може здійснюватись за

допомогою реалізації спілкування студента, групи і викладача. Реалізація навчання письму також може здійснюватись за допомогою електронної пошти, чатів, синхронної комунікації. Навчання говорінню можливо шляхом телеконференцій.

Відмітимо, що педагог не обмежений у виборі, оскільки методів і прийомів навчання – від ігор і тренінгів до синхронного перекладу, в організації занять, у виборі підручників і навчальних посібників велика кількість. Викладач тепер може підбирати, творити, комбінувати і видозмінювати навчальний матеріал, спираючись на різні методики.

На даний час викладання іноземної мови у ЗВО найчастіше здійснюється із використанням традиційних методик: класична; пряма; граматико-перекладна; аудіовізуальна і аудіолінгвальна; комунікативна; лінгво-соціокультурна. Розглянемо їх більш детально.

1. Класична (фундаментальна) методика – це дійсно найстаріша і традиційна методика, що застосовується при вивченні іноземної мови. Вона дозволяє ґрунтовно знати фонетику, розуміти наочні зображення синтаксичних конструкцій, мати обов'язковий лексичний запас. Займаючись за класичною методикою, студенти не тільки оперують найрізноманітнішими лексичними пластами, а й вчать дивитися на світ очима носія мови. При використанні цієї методики в завдання викладача входять традиційні, але важливі аспекти постановки вимови, формування граматичної бази, ліквідації психологічного і мовного бар'єру, які перешкоджають спілкуванню. В основі класичного підходу лежить розуміння мови як реального та повноцінного засобу спілкування, а значить, усі мовні компоненти – усну та письмову мову, аудіювання – потрібно розвивати у студентів планомірно і гармонійно. Такий комплексний підхід спрямований, в першу чергу, на те, щоб розвинути у студентів здатність розуміти і створювати мову. Викладач, який не є носієм мови, має можливість аналізувати і зіставляти дві мовні системи, порівнювати конструкції, краще доносити інформацію, пояснювати граматичні правила, попереджати можливі помилки. Найбільшу цінність в сучасному світі мають викладачі, які здатні мислити в контексті двох культур і доносити до студентів відповідний комплекс знань.

2. Суть прямої методики викладання полягає в тому, щоб занурити студента у світ іноземної мови, тобто навчання відбувається повністю іноземною мовою. В даному випадку ефективність методу повністю залежить від викладача, його навичок, акценту, оскільки студенти будуть його копіювати. Ідеальний варіант, якщо викладач є носієм мови.

3. Мета граматико-перекладної методики – навчити писати і читати, використовуючи граматичні правила. За цією методикою досі навчаються у більшості ЗВО. Дана методика не передбачає багато часу для вивчення лексики, максимум – це механічне вивчення слів. В основному до перекладу і читання пропонуються художні тексти, а це означає, що студенти не здатні зрозуміти розмовну мову і, потрапивши в англomовну країну, просто не

зрозуміють розмови оточуючих, знаючи тільки літературну мову.

4. Аудіовізуальна і аудіолінгвальна методики передбачають заучування слів і словосполучень за допомогою аудіо- та відеоапаратури. Мета – навчити володіти живою мовою. Суть в тому, що студентам показують відео, наприклад, англійською, дають прослуховувати аудіозаписи. Це все впливає на запам'ятовування інтонацій, розмови. Такі методики зазвичай використовуються в комплексі з іншими.

5. Комунікативна методика передбачає активне спілкування студентів між собою і, відповідно, основна мета викладання – навчи спілкуватися. Відповідно висуваються і принципи комунікативної методики, які зображено у табл.1.

Таблиця 1

Принципи комунікативної методики

Принцип	Опис
Особистісно-орієнтований підхід	Врахування потреб, сфери діяльності та інтересів курсантів
Мовленнєва спрямованість навчання	Реалізується в процесі практичного використання іноземної мови
Функціональність	Зумовлює відбір відповідного професійно орієнтованого матеріалу
Ситуативність	У процесі вивчення іноземної мови моделюється певна система взаємовідносин співрозмовників
Новизна	Спричинюється постійною зміною теми розмови, обставин, завдань та ін.

Джерело: складено автором на основі [1; 2; 4]

В основі методики лежить робота із залученням ілюстрацій та інших каналів сприйняття. Створюються реальні ситуації, які добре запам'ятовуються і в подальшому можуть застосовуватися на практиці. Даний метод передбачає наявність багатьох вправ – діалоги, рольові ігри і т.д. Перевага даного методу полягає також в тому, що він орієнтований на розвиток в першу чергу розмовних навичок, при цьому не ігноруючи граматику. Це досягається системним її викладом і винесенням граматичних правил в окрему частину навчального посібника. Простий і логічний виклад граматичних правил не перевантажує студента, а дозволяє розцінювати ці правила лише як засіб формування зв'язного мовлення, ключа до розуміння іноземної мови [2, с. 86].

Більшість викладачів віддають перевагу традиційному (фундаментальній) і комунікативній методикам, поєднуючи їх між собою. Пряма методика застосовується досить рідко, в першу чергу через відсутність викладачів з достатньою кваліфікацією. Аудіовізуальна і аудіолінгвальна методики не викладаються окремо від інших. В основному викладачі використовують їх на заняттях в комплексі з іншими методиками. Також застосовуються й інші, менш популярні.

6. Лінгво-соціокультурна методика викладання англійської мови є однією із найсерйозніших. В даному випадку вивчається різниця, наприклад, між англійським і американським варіантами мови у вимові, словах і побудові речень.

Останнім часом все частіше піднімається питання про застосування нових інформаційних технологій в ЗВО. Це не тільки інноваційні технічні засоби, а й інноваційні методики викладання. Основною метою викладання іноземної мови є формування і розвиток комунікативної культури студента, навчання практичного володіння нею. Основними формами роботи з комп'ютерними програмами на заняттях з іноземної мови є:

- вивчення нових слів;
- відпрацювання вимови;
- навчання діалогічного і монологічного мовлення;
- навчання письму;
- відпрацювання граматичного матеріалу.

Враховуючи вищезазначене, інноваційний підхід у методиці викладання іноземних мов в ЗВО полягає у застосуванні [7]:

1. Інноваційних освітніх методик без використання технічних засобів, які включають: полілог (можливість кожного студента мати і висловлювати власну точку зору); діалог (сприйняття студентами себе як рівних партнерів); методика розвитку критичного мислення (орієнтована на розвиток різнобічної критично мислячої особистості); проектна методика (моделювання соціальної взаємодії). У курсі іноземної мови проектна методика формує у студентів ЗВО навички дослідницької роботи: пошук інформації (робота з довідковою літературою, словниками, Інтернет-мережею), і обробка отриманих даних та ін.). Також використовуються дискусійні, ігрові, рефлексивні і методики організації колективної розумової діяльності, методика фізичного реагування та занурення.

2. Інноваційних освітніх методик із використанням технічних засобів, які включають: технологію модульного навчання; технологію тестування; smart board; читання англійських газет.

3. Інформаційно-комунікаційних технології (ІКТ), які в міжнародній практиці отримали назву E-Learning. Програмне забезпечення поряд з використанням Інтернет, застосування спеціальних комп'ютерних програм стає інтегральною одиницею процесу навчання. До цієї групи технологій можна віднести такі спеціалізовані програми, як [10, с. 100]:

- компютерні курси (Reward, The Business);
- електронні словники і перекладачі (Macmillan English Dictionary, Lingvo, Prompt);
- тестові оболонки, з можливістю для викладача створювати власні тести;
- професійний софт, прикладами якого є така програма, як PowerPoint, яка використовується для підготовки презентацій, слайд шоу і PR-акцій, створення портфоліо тощо.

Використання у навчальному процесі ЗВО інноваційних методик викладання сприяє розвитку творчої активності студентів, підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, розвитку комунікативних навичок та формування активної життєвої позиції.

Серед освітніх інноваційних методик, що застосовуються під час викладання іноземної мови, без використання технічних засобів можна виділити: дискусійні, ігрові, методики організації колективної розумової діяльності, методика фізичного реагування та занурення.

Дискусійні методики дають студентам можливість сформулювати свою точку зору щодо поставленої проблеми, сприяють формуванню поважного ставлення до думки опонентів. Завдяки використанню в навчальному процесі різних дискусійних методик (дебати, круглий стіл, дискусії) у студентів розвивається вміння формулювати питання, аргументувати свої висловлювання, підвищується мотивація до вивчення іноземної мови.

Ігрові методики (рольові та ділові ігри, симуляції, інтелектуальні ігри) допомагають створити розумове напруження у студентів, подолати сором'язливість і знизити тривожність. Використання ділових ігор на заняттях дає можливість максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, що вчить приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, розвивати в учасників гри командні почуття.

Методики організації колективної розумової діяльності спрямовані на розвиток навички самостійного пошуку рішень, формування вміння працювати в групі і виступати публічно, а також на підготовку студентів до подальшої наукової діяльності («Шість капелюхів мислення», «Ажурна пила», мозковий штурм, case-study) [9, с. 95].

Застосування інноваційних методик при викладанні іноземної мови сприяє формуванню у студентів здібностей виражати і відстоювати свою думку, вступати в суперечку, отримувати необхідну інформацію, працювати в команді, розвивати лідерські якості, а також допомагає сформулювати комунікативні навички та вміння.

Ще однією цікавою методикою є «total-physical response» (методика фізичного реагування). Основне правило цього методу свідчить: не можна зрозуміти те, що ти не пропустив через себе. Відповідно до цієї теорії студент на перших стадіях навчання не говорить нічого. Спочатку він повинен отримати достатню кількість знань, які накопичуються. Протягом перших двадцяти уроків студент постійно слухає іноземну мову, він щось читає, але не говорить жодного слова на мові, що вивчається. Потім в процесі навчання настає період, коли він вже повинен реагувати на почуте або прочитане, але реагувати тільки дією. Починається все з вивчення слів, що означають фізичні рухи. Так наприклад, коли вивчають слово «встати», всі встають, «сісти» – сідають, і так далі. Тільки потім, коли студент накопичив достатньо інформації, він стає готовим до того, щоб почати говорити. Хороший цей метод насамперед тим, що студент в процесі навчання відчуває себе дуже комфортно.

Необхідний ефект досягається за рахунок того, що всю отриману інформацію студент пропускає через себе. Досить важливо також те, що в процесі вивчення мови за цим методом студенти спілкуються (прямо або побічно) не тільки з викладачем, але і між собою [2].

Не можна обійти увагою так звану методику занурення («Sugesto pedia»). Відповідно до цієї методики опанувати іноземну мову можна, ставши (хоча б на період навчання) зовсім іншою людиною. Вивчаючи мову таким чином, всі студенти у групі вибирають собі нові імена, придумують нові біографії. За рахунок цього в аудиторії створюється ілюзія того, що знаходяться вони в зовсім іншому світі – у світі досліджуваної мови. Все це необхідно для того, щоб будь-яка людина в процесі навчання змогла повністю розслабитися, розкритися, і мова її стала максимально схожа на оригінальну [3, с. 95].

Враховуючи той факт, що сьогодні у світі панують інформаційні технології, цілком природною є поява інноваційних методик викладання іноземної мови у ЗВО із застосуванням технічних засобів. Однією з них є робота з інтерактивною дошкою. Інтерактивна дошка або Smart Board являє собою приєднаний до комп'ютера сенсорний екран, на який проектор передає зображення з комп'ютера. Слід зазначити великі можливості, що надає даний пристрій. За допомогою спеціального програмного забезпечення викладач та студенти мають змогу працювати як з текстами або відео й аудіо об'єктами, так і з матеріалами з мережі Internet. Дуже корисним та цікавим, на думку викладачів, є те, що обладнання дозволяє робити записи від руки просто поверх відкритих документів, а потім ще й зберігати цю інформацію. Актуальність застосування на заняттях з іноземної мови у ЗВО інтерактивної дошки пояснюється підвищенням ефективності навчання, про що свідчать дані компанії SMART Technologies. Згідно з доповіддю європейської асоціації European Schoolnet про вплив інформаційних та комунікаційних технологій на успішність, робота з інтерактивною дошкою на занятті допомагає покращити результати студентів з ряду предметів, серед яких на першому місці вказана іноземна (англійська) мова [5, с. 116].

Сучасна система професійної освіти має у своєму розпорядженні широкий спектр різних методик і способів навчання «професійно орієнтованій міжкультурній комунікації». Найбільш ефективними прийнято вважати проектну методику, дискусії, ділові ігри, інтерактивне моделювання, тренінги різного роду, які формують у студентів навички аналізу та зіставлення фактів і даних, вміння розбиратися в конкретних ситуаціях міжкультурного спілкування, дозволяють студентам повністю зануритися в процес спілкування, «проживаючи» змодельовану ситуацію.

Різноманіття методик викладання англійської мови дозволяє викладачу вибрати найбільш ефективний варіант, який підходить саме його студентам. Іноді саме сукупність методик викладання з урахуванням плюсів і мінусів їх використання на заняттях дає плідні результати.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що поєднання традиційних та інноваційних методик у викладанні іноземної мови, як показує практика, активізує пізнавальну активність студентів, посилює їх інтерес і мотивацію, розвиває здатність до самостійного навчання, забезпечує максимально можливий зв'язок між студентами і викладачем. Використання таких методик у ЗВО на навчальних заняттях з іноземної мови стимулює формування здібностей іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців. Саме в активній пізнавальній діяльності, що спрямовується викладачем, студенти опановують необхідні знання, вміння, навички не лише для навчальної, а й майбутньої професійної діяльності. У студентів спостерігається потреба у встановленні комунікативної взаємодії; розвивається орієнтація на спільну діяльність, ділове співробітництво; формується вміння йти на компроміс, відстоювати власну думку і в той же час знаходити колективне вирішення проблеми; простежується чітка і логічна аргументація позиції, прояв зацікавленості у вирішенні спільних питань. Та все це сприяє не тільки розширенню галузевих знань студентів, а й впливає на ефективність володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями як важливим інструментом їх успішної професійної діяльності в сучасному полікультурному та мультилінгвальному співтоваристві.

Література:

1. Давидова Н.В., Декусар Г.Г. Опанування інноваційних методів та технологій у форматі комплексного підходу при викладанні іноземної мови в закладах вищої освіти нелінгвістичного профілю. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/270182553.pdf> (дата звернення: 25.09.2021).
2. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.
3. Кравець О.В. Актуальні методи викладання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2015. Вип. 35. С. 92–95.
4. Пассов Є. І. Комунікативний метод навчання іншомовному мовленню. Київ, 2001. 212 с.
5. Поддубная Т.Н., Крынина О.Ю. Инновационная компетентностная модель выпускника высшей школы (на примере бакалавра). *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2012. Вып. 1. С. 111-118.
6. Полат Е.С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. *Дистанционное образование*. 1998. №1. URL: http://www/e-joe.ru/sod/98/1_98/st007/html (дата обращения: 26.09.2021).
7. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык». URL: http://www.gukit.ru/sites/default/files/files/docs/2014/inostrannyy_yazyk_1.pdf#1 (дата обращения: 25.09.2021).
8. Угольков В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: автореф. дис... канд. пед. наук. Специальность 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. Москва, 2004.
9. Худайберганава Э., Гулиметова Б.М. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков в высшей школе. *Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф.* Москва: БукиВеди, 2016. С. 94-97.

10. Ярмухамедова К.Г. Обучение английскому языку студентов с использованием интеллектуальных и образовательных технологий. *ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы*. 2016. № 3 (51). С. 100-106.

References:

1. Davydova, N.V., Dekusar, H.H. Opanuvannia innovatsiinykh metodiv ta tekhnolohii u formati kompleksnoho pidkhopu pry vykladanni inozemnoi movy v zakladakh vyshchoi osvity nelinhvistychnoho profilu [Mastering innovative methods and technologies in the format of an integrated approach to teaching a foreign language in higher education institutions of non-linguistic profile]. Reteved from <https://core.ac.uk/download/pdf/270182553.pdf> [in Ukrainian].
2. Kaplinskyi, V.V. (2015). Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli [Methods of teaching in high school]. Vinnytsia: TOV «Niland LTD» [in Ukrainian].
3. Kravets, O.V. (2015). Aktualni metody vykladannia inozemnoi movy [Current methods of teaching a foreign language]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu - Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*, 35, 92-95 [in Ukrainian].
4. Passov, Ye. I. (2001). Komunikatyvnyi metod navchannia inshomovnomu movlenniu [Communicative method of teaching foreign language speech]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Poddubnaia, T.N., Krynyna, O.Iu. (2012). Ynnovatsyonnaia kompetentnostnaia model vypusknyka vysshei shkoly (na prymere bakalavra) [Innovative competency model of a high school graduate (on the example of a bachelor)]. *Vestnyk Adyheiskoho hosudarstvennoho unyversyteta - Bulletin of Adygea State University*, 1, 111-118 [in Russian].
6. Polat, E.S. (1998). Orhanyzatsiia dystantsyonnoho obuchenya ynostrannomu yazyku na baze kompiuternykh telekommunikatsyi [Organization of distance learning of a foreign language on the basis of computer telecommunications]. *Dystantsyonnoe obrazovanye - Distance education*, 1. Reteved from http://www/e-joe.ru/sod/98/1_98/st007/html [in Russian].
7. Rabochaia prohramma uchebnoi dystsypliny «Ynostrannyi yazyk» [Working program of the discipline "Foreign language". Reteved from http://www.gukit.ru/sites/default/files/files/docs/2014/inostrannyi_yazyk_1.pdf#1 [in Russian].
8. Uholkov, V.V. (2004). Kompiuternye tekhnolohyy kak sredstvo obuchenya ynostrannym yazykam v vuze [Computer technologies as a means of teaching foreign languages in high school]: avtoref. dys... kand. ped. nauk. Spetsyalnost 13.00.01 - obshchaia pedahohyka, ystoriya pedahohyky y obrazovaniya. Moskva [in Russian].
9. Khudaiberhanova, E., Hulymetova, B.M. (2016). Sovremennye metody y tekhnolohyy prepodavaniya ynostrannykh yazykov v vysshei shkole [Modern methods and technologies of teaching foreign languages in higher education]. *Fylolohyia y lynchvystyka v sovremennom obshchestve - Philology and linguistics in modern society: materials IV International. scientific conf.* Moskva: BukyVedy, 94-97 [in Russian].
10. Iarmukhamedova, K.H. (2016). Obuchenye anghlyiskomu yazyku studentov s yspolzovanyem yntellektualnykh y obrazovatelnykh tekhnolohyy [Teaching English to students using intellectual and educational technologies]. *ҚазҰУ Хабаршысы. Pedahohykalық ғылымдар seriesyasy*, 3 (51), 100-106 [in Russian].

УДК 811.111'276.6:004.738.5

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-678-687](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-678-687)

Шандра Наталія Андріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, тел.: (032) 239-44-54, e-mail: nataliya.shandra@lnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-1321-4828>

Токарєва Ольга Вікторівна кандидат педагогічних наук, асистент кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців за скороченою програмою Херсонської державної морської академії, Проспект Ушакова, 20, м. Херсон, e-mail: otokareva261276@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9566-0017>

Петрова Анастасія Іванівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21000, тел.: (098) 279-20-61, e-mail: nastyapetroff@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-4323-3018>

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА НА ЗАНЯТТЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Анотація. У статті подано визначення поняття «критичне мислення» як рефлексивного мислення, активного, наполегливого та уважного обдумування міркувань чи знань на основі даних, які їх підтримують та виведення подальших висновків. Подано трактування даного поняття Бенджаміном Блумом, який визначив «критичне мислення» як здатність отримувати знання крізь вивчення ідей у контексті таких шести рівнів: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання.

Здійснено огляд наукової літератури щодо трактування поняття «критичне мислення» та «таксономія» як науку про принципи та способи класифікації й номенклатури складноорганізованих ієрархічних систем дійсності: органічного світу, об'єктів географії, геології, мовознавства, суспільства тощо.

Акцентується увага на тому, що під час навчання у закладах вищої освіти студенти повинні виконувати розумові дії різних рівнів: порівнювати, аналізувати, узагальнювати, аргументувати, оцінювати, створювати нове тощо.

Детально описано та проаналізовано шість рівнів таксономії Блума, поділених на нижчий та вищий рівні. Наголошено, що до розумових вмінь низького рівня Б. Блум відносить такі когнітивні процеси, як знання, розуміння та застосування. До розумових вмінь високого порядку відносяться такі

процеси, як аналіз, синтез та оцінка. Зазначено, що у порівнянні з іншими комунікативними навичками, такими як читання чи письмо, критичне мислення не є вродженим вмінням, а повинне бути розвиненим під керівництвом такої обізнаної людини, як викладач.

Вказано, що викладачам закладів вищої освіти надзвичайно важливо інтегрувати критичне мислення у процес навчання іноземних мов, оскільки саме викладач є рушійною силою зміни навчальної поведінки студентів. Застосування таксономії Блума на заняттях з іноземної мови покращує зміст навчання та мовну компетентність студентів.

Також подано авторську п'ятирівневу модель розвитку критичного мислення на заняттях удосконалення навичок читання іноземною мовою, яка складається з наступних етапів: ознайомлення студентів з базовими та культурними знаннями; пояснення головної думки кожного окремого абзацу; аналіз логічної побудови тексту; оцінювання логічної побудови тексту та виконання письмового завдання на основі прочитаного.

Ключові слова: критичне мислення, таксономія Блума, іноземна мова, навички читання.

Shandra Nataliya Andriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Sciences at the Faculty of Foreign Languages, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska St., 1, Lviv, 79000, tel.: (032) 239-44-54, e-mail: nataliya.shandra@lnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-1321-4828>

Tokarieva Olha Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of the Department of English Language for Maritime Officers (abridged programme), Kherson State Maritime Academy, Ushakov Ave., 20, Kherson, e-mail: otokareva261276@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9566-0017>

Petrova Anastasiia Ivanivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer of the Department of Methods of Foreign Language Teaching, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozkogo St., 32, Vinnytsia, 21000, tel.: (098) 279-20-61, e-mail: nastyapetroff@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-4323-3018>.

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING THROUGH BLOOM'S TAXONOMY TO IMPROVE FOREIGN LANGUAGE READING SKILLS

Abstract. The article defines the concept “critical thinking” as reflective thinking, active, persistent and attentive reflection on reasoning or knowledge based on the data that support them and making further conclusions. Benjamin Bloom's interpretation of this concept is presented, who defined “critical thinking” as the ability to acquire knowledge through the study of ideas on the context of the

following six levels: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation.

A review of the scientific literature on the interpretation of “critical thinking” and “taxonomy” as a science of principles and methods of classification and nomenclature of complex hierarchical systems of reality: the organic world, objects of geography, geology, linguistics, society, has been conducted.

Emphasis is placed on the fact that while studying in higher education institutions, students must perform mental activities of different levels: compare, analyze, summarize, argue, evaluate, create etc.

Six levels of Bloom’s taxonomy, divided into lower and higher levels, are described in details. It is stressed that Bloom indicated such mental skills as knowledge, understanding and application as being low-level cognitive processes. Whereas such skills as analysis, synthesis and evaluation are defined to be high-level mental processes. It is noted that compared to other communication skills, such as reading or writing, critical thinking is not an innate one but should be developed under the guidance of an informed person like a teacher.

It is pointed out that it is significant for university teachers to integrate critical thinking into the process of learning foreign languages since a teacher is a driving force behind students’ learning behavior. The use of Bloom’s taxonomy in foreign language classes improves the content of learning and language competence of students.

The authors’ five-level model of developing critical thinking in the classes of improving foreign language reading skills is also presented. The mentioned model consists of the following stages: acquainting students with background and cultural knowledge; explanation of the main idea of each paragraph; analysis of logical construction of the text and implementation of a written task based on covered material.

Keywords: critical thinking, Bloom’s taxonomy, foreign language, reading skills.

Постановка проблеми. За сучасних мінливих умов інформаційного суспільства студентам потрібна не готова інформація, а вони радше вимагають методів і найкращих можливих способів отримання, осмислення та застосування власних знань. В освітній сфері це зумовлює підвищений інтерес з боку викладачів як до проблеми становлення, так й розвитку критичного мислення загалом і на заняття з іноземної мови в контексті удосконалення навичок читання, зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «критичне мислення» зазнавало уточнень та доповнень з часу своєї появи 2500 років тому. Проводячи екскурс у наукову літературу, варто зазначити різнобічне трактування даного поняття різними вченими. Першим визначення «критичному мисленню» запропонував Джон Дьюї [1], який описав якого як рефлексивне мислення, активне, наполегливе та уважне обдумування

міркувань чи знань на основі даних, які їх підтримують та виведення подальших висновків [1, с. 99-116]. Окрім того, науковець запропонував 5ти фазну модель критичного мислення, яка охоплює: припущення, визначення проблеми, окреслення гіпотези, аргументацію та тестування гіпотези. Дж. Дьюї наголошує на необхідності активної та наполегливої участі кожної особи у власному процесі обмірковування, надаючи причини та обґрунтування й оцінювання висновків. Таким чином, навчання удосконалює процес рефлексивного мислення [2, с. 136].

Бенджамін Блум визначив «критичне мислення» як здатність отримувати знання крізь вивчення ідей у контексті таких шести рівнів: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання. Знання та розуміння було віднесено до розумових навичок нижчого рівня, всі інші елементи – до вищого рівня [3]. Три вищі рівня, які охоплюють аналіз, синтез та оцінювання, репрезентують критичне мислення [4, с. 8]. В освітньому просторі таксономію Блума розглядають як класифікацію різних цілей, які викладачі ставлять своїм студентам [5].

Мета статті – охарактеризувати таксономію Блума та на її основі запропонувати авторську п'ятирівневу модель розвитку критичного мислення на заняттях удосконалення навичок читання іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. Таксономія (з давньогрецької мови – «taxis» - упорядкування та «nomos» - закон або наука) – наука про принципи та способи класифікації й номенклатури складноорганізованих ієрархічних систем дійсності: органічного світу, об'єктів географії, геології, мовознавства, суспільства тощо. Під час навчання у закладах вищої освіти студенти повинні виконувати розумові дії різних рівнів: порівнювати, аналізувати, узагальнювати, аргументувати, оцінювати, створювати нове тощо. Бенджамін Блум розташував перелік когнітивних процесів низького та високого рівнів в ієрархічній послідовності від простого до складного, створивши таким чином таксономію. До розумових вмінь низького рівня Б. Блум відносить такі когнітивні процеси, як знання, розуміння та застосування. До розумових вмінь високого порядку відносяться такі процеси, як аналіз, синтез та оцінка [3].

У порівнянні з іншими комунікативними навичками, такими як читання чи письмо, критичне мислення не є вродженим вмінням, а повинне бути розвиненим під керівництвом такої обізнаної людини, як викладач. На думку Д. Таннера, критичне мислення не є інстинктивним, оскільки його потрібно розвивати шляхом зовнішньої мотивації. Викладачі відіграють ключову роль у формуванні критичного мислення [6, с. 92].

На нашу думку, викладачам закладів вищої освіти надзвичайно важливо інтегрувати критичне мислення у процес навчання іноземних мов, оскільки саме викладач є рушійною силою зміни навчальної поведінки студентів. Застосування таксономії Блума на заняттях з іноземної мови покращує зміст навчання та мовну компетентність студентів. Ми переконані, що між викладанням іноземної мови та таксономією Блума існує тісний зв'язок.

Таксономія Блума охоплює когнітивну сферу та складається із шести наступних рівнів, зазначених від нижчого до найвищого (Рис. 1, Рис. 2):

- 1) знання: конкретний матеріал, термінологія, факти, визначення, критерії;
- 2) розуміння: пояснення, інтерпретація;
- 3) застосування: застосування абстрактних понять, загальних принципів чи методів до конкретних ситуацій;
- 4) аналіз: поділ складної проблеми на її складові та розуміння організації й зв'язку між частинами; усвідомлення відмінностей між гіпотезою і фактом, а також між доречними та недоречними факторами;
- 5) синтез: креативне розумове поєднання ідей та понять з різних ресурсів для формування складних ідей у нову, інтегровану та значущу ідею, підпорядковану відповідним обмеженням;
- 6) оцінювання: здійснення суджень щодо ідей і методів, використовуючи зовнішні докази [7].



Рис. 1

Рівень оцінювання, на якому відбувається розвиток критичного мислення, охоплює такі категорії:

- ✓ оцінювання основане на внутрішніх знаннях і переконаннях (пояснення, логічні умовиводи, конструктивність);
- ✓ оцінювання основане на зовнішніх критеріях (стандарти, правила, норми) [8, с. 113].

**Рис. 2**

Погоджуємося з твердженням, що оцінка пов'язана із здатністю студента судити про цінність матеріалу, призначеного для певної мети. Цілком очевидно, що судження мають ґрунтуватися на певних критеріях. Як справедливо зазначав сам автор таксономії, результати навчання на даному рівні перебувають на найвищому щаблі когнітивної ієрархії, оскільки вони об'єднують елементи знання, розуміння, застосування, аналізу та синтезу, маючи здатність оцінювати, наказувати, робити висновки, критикувати та обґрунтовувати отримані результати [3].

Критичне мислення, яке за твердженням науковців [9], є здатністю інтегрувати факти, застосовувати узагальнення та розпізнавати помилки, вимагає від студентів використовувати зміст знань, з якими вони мають справу для кращого розуміння того, чого вони ще не знають. Воно також охоплює зусилля, спрямовані на пошук додаткової інформації, яка вимагає від студентів задавати питання і знайти відповіді на ці питання [10].

Критичне мислення на заняттях з іноземної мови можна викладати з метою удосконалення не лише навичок умовиведення, але й комунікативної компетентності студентів. Розвиток критичного мислення в межах вивчення іноземної мови спрямований на інтегрування мислення вищого порядку в процесі вивчення та володіння іноземною мовою, яке може надати глибше знання та усвідомлення мови, а, отже, принести практичну користь студентам [11, с. 85].

Під час традиційного заняття читання іноземною мовою студенти, в основному, навчаються покращувати свої мовні навички – спочатку для розширення словникового запасу, а потім для покращення здатності розуміти

прочитане. Очікується, що вони отримають інформацію чи знання з тексту і сприймуть ідеї чи точки зору, викладені в письмовій формі. Погоджуємося з твердженням, що студентів варто навчити бути критичними читачами, які можуть запитати, упорядкувати, інтерпретувати, синтезувати та проаналізувати прочитане [2, с. 139].

На нашу думку, навчальний матеріал обраний для читання повинен викликати інтерес та мотивацію студентів, створюючи виклик їхньому мисленню. Науковець Піроззі [12, с. 325] слушно визначив критичне читання як розуміння письмового матеріалу високого рівня, яке потребує інтерпретації та навички оцінювання, а також вихід за межі явно зазначеного, заповнення інформаційних прогалів та прихід до логічних висновків. Таким чином критичне читання, зокрема й іноземною мовою, наголошує на активній ролі читання, оскільки читачі не просто отримують факти та знання в тексті, а й намагаються сформулювати власну думку та погляди на те, що вони читають. У викладанні мови, відповідно до Уоллеса, критичний означає готовність задавати питання і міркувати про значення та використання мови [2, с. 139]. Заняття з читання повинні готувати критично налаштованих читачів, оскільки вони задають питання, систематизують, інтерпретують та аналізують прочитане [13, с. 491].

На основі дослідженого матеріалу та викладацької практики, ми пропонуємо впровадження п'ятирівневої моделі розвитку критичного мислення на заняттях удосконалення навичок читання іноземною мовою.

Перший рівень передбачає ознайомлення студентів з базовими та культурними знаннями. Він базується на переконанні, що знання культури нації, мова якої вивчається, є важливішим від розуміння граматики прочитаного [2, с. 139]. На цьому етапі відбувається активізація знань студентів з певної теми. Перед прочитанням всього тексту, студенти читають лише заголовки, перший та останній абзаци. Потім відбувається обговорення прочитаного, під час якого студенти обмінюються своїми попередніми знаннями щодо даної теми та намагаються передбачити про що йтиметься в тексті. Таким чином збільшується зацікавлення даною метою, посилюється бажання прочитати цілий текст та удосконалюються навички передбачення на основі прочитаного матеріалу іноземною мовою.

На другому етапі відбувається пояснення головної думки кожного окремого абзацу. Розуміння слів, виразів та цілих речень є важливим елементом опанування іноземною мовою. Саме тому, на нашу думку, на занятті читання з розвитку навичок критичного мислення потрібно заохочувати студентів визначати значення невідомого слова чи фрази шляхом здогадки та контексту. На даному рівні завдання викладача полягає у заохоченні студентів висвітлювати основну думку кожного абзацу на основі власного осмислення змісту прочитаного.

Третій рівень передбачає аналіз логічної побудови тексту. На цьому етапі вважаємо за доцільне використовувати методику «Елементи думки»,

запропоновану дослідником Паулом [14, с. 10]. Відповідно до даної методики, завдання викладача полягає у заохоченні студентів задавати наступні питання:

- ✓ На яке ключове питання намагається відповісти автор?
- ✓ Якою є основна мета автора?
- ✓ Якою є точка зору автора щодо даної теми?
- ✓ Які припущення висловлює автор у своїх міркуваннях?
- ✓ Які наслідки аргументації автора?
- ✓ Яку інформацію використовує автор, міркуючи над цим питанням?
- ✓ Які найважливіші висновки зроблені у тексті?
- ✓ Які основні концепції автора?

На четвертому етапі відбувається оцінювання логічної побудови тексту. Оскільки оцінювання є однією із основних навичок критичного мислення, оцінка логічності тексту допомагає удосконалити не лише вміння читати іноземною мовою, а й мислення. На цьому етапі пропонуємо застосовувати «Інтелектуальні стандарти» Пауля [14, с. 11]. Нижчеподані запитання допоможуть оцінити логічну побудову тексту:

- Чи чітко автор висловлює свою точку зору, чи текст заплутаний та незрозумілий?
- Чи достатньо точно зазначені автором деталі та конкретні елементи, коли вони є важливими?
- Чи вводить автор у текст невідповідний матеріал, тим самим відхиляючись від своєї мети?
- Чи автор залучає своїх читачів до розуміння важливих складних елементів даної теми, чи текст є поверхневим?
- Чи розглядає автор інші відповідні точки зору, чи текст є занадто вузькоспрямованим?
- Чи є текст внутрішньо послідовним, чи містить непояснені протиріччя?
- Чи є текст значущим, чи його тема є надто тривіальною?
- Чи проявляє автор справедливість, чи використовує однобічний та вузький підхід?

Відповідаючи на запитання на третьому та четвертому етапах, вважаємо за доцільне використовувати такі методи навчання, як робота в парах, обговорення в групах та спільне навчання. Як справедливо зазначено науковцями, спільне навчання посилює процеси мислення. Завдяки такому навчанню студенти обмінюються своїми думками і, таким чином, застосовують інтерактивний підхід до вивчення іноземної мови. Ключовим компонентом спільного навчання є рефлексія членів групи [2, с. 140].

І завершальним рівнем розвитку критичного мислення на заняттях удосконалення навичок читання іноземною мовою є письмове завдання. На цьому етапі, після розуміння та оцінки тексту, студенти повинні написати резюме прочитаного, коментарі, подібні твори або створити власні аргументи

схожого стилю. На даному рівні тренується вищий рівень навичок мислення – синтез і застосування. З точки зору теорії викладання іноземних мов, навички читання найкраще розвиваються разом з письмом, аудіюванням та говорінням [15].

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що таксономія Блума викликає новий сплеск дослідницького інтересу, оскільки її можна розглядати як фундаментальне поняття в сучасній теорії освіти та особливо у сфері навчання та розвитку навичок критичного читання іноземною мовою.

Для сприяння вивченню іноземної мови викладач повинен сприяти розвитку мислення вищого рівня – критичного. Саме з цією метою було запропоновано п'ятирівневу модель розвитку критичного мислення на заняттях удосконалення навичок читання іноземною мовою. У запропонованій моделі перший і другий рівні спрямовані на інтерпретацію тексту, третій і четвертий етапи зосереджуються на оцінці тексту, а п'ятий – на реакції читача. На наше переконання, дана модель є практичною та ефективною для розвитку критичного мислення на заняттях удосконалення навичок читання іноземною мовою.

Література:

1. Dewey, J. *How We Think: A Restatement of the Relation Reflective Thinking to the Educative Process.* Boston: Heath.
2. Xu J. The Application of Critical Thinking in Teaching English Reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), pp. 136-141, February 2011.
3. Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain.* New York: David McKay Co Inc.
4. Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review.* Pearson's publications.
5. Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2004). *Teaching strategies: A guide to effective instruction.* Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
6. Niazi S., Lodhi F. A., Mahmood H. A Critical Study about the Effects of Bloom's Taxonomy in the Context of English Language Teaching at University Level. *PJER*, 4(22), 2021, pp. 86-106.
7. Anderson, L., Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing.* New York: Longman.
8. Korzh O. Bloom's Taxonomy and Its Role in Academic Writing and Reading Skills Training at English Classes. *Science and Education, Issue 2*, 2017, pp. 111-116.
9. D'Angelo, E (1970). The Teaching of Critical Thinking Through Literature, *Elementary English*, 47(5), 633-637.
10. Elias, M. J. (2014). The importance of asking questions to promote higher-order competencies. <https://www.edutopia.org/blog/importance-asking-questions-promote-higher-order-competencies-maurice-elias>.
11. Sanavi R. V., Tarighat S. Critical Thinking and Speaking Proficiency: A Mixed-method Study. *Theory and Practice in Language Studies* 4(1), January 2014, pp. 79-87.
12. Pirozzi, R. (2003). *Critical Reading, Critical Thinking.* New York: Longman.
13. Paul, Richard. (1995). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World.* CA: Foundation for Critical Thinking.
14. Paul, R. & Elder, L. (2001, 2008). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools.* Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking--How to read a paragraph Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.

15. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). (Eds.). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition. New York: Longman.

References:

1. Dewey, J. How We Think: A Restatement of the Relation Reflective Thinking to the Educative Process. Boston: Heath.
2. Xu J. The Application of Critical Thinking in Teaching English Reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), pp. 136-141, February 2011.
3. Bloom B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.
4. Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Pearson's publications.
5. Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2004). Teaching strategies: A guide to effective instruction. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
6. Niazi S., Lodhi F. A., Mahmood H. A Critical Study about the Effects of Bloom's Taxonomy in the Context of English Language Teaching at University Level. *PJER*, 4(22), 2021, pp. 86-106.
7. Anderson, L., Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman.
8. Korzh O. Bloom's Taxonomy and Its Role in Academic Writing and Reading Skills Training at English Classes. *Science and Education*, Issue 2, 2017, pp. 111-116.
9. D'Angelo, E (1970). The Teaching of Critical Thinking Through Literature, *Elementary English*, 47(5), 633-637.
10. Elias, M. J. (2014). The importance of asking questions to promote higher-order competencies. <https://www.edutopia.org/blog/importance-asking-questions-promote-higher-order-competencies-maurice-elias>.
11. Sanavi R. V., Tarighat S. Critical Thinking and Speaking Proficiency: A Mixed-method Study. *Theory and Practice in Language Studies* 4(1), January 2014, pp. 79-87.
12. Pirozzi, R. (2003). Critical Reading, Critical Thinking. New York: Longman.
13. Paul, Richard. (1995). Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World. CA: Foundation for Critical Thinking.
14. Paul, R. & Elder, L. (2001, 2008). The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking--How to read a paragraph Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
15. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). (Eds.). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition. New York: Longman.

УДК: 378:37.013.42-051

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-688-700](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-688-700)

Шевченко Жанна Михайлівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи Інституту гуманітарних та соціальних наук, Національний університет «Львівська політехніка», вул. Коновальця 4, 29-й н. к., м. Львів, 79000, тел.: (067) 773-53-57, e-mail: zhannaostap@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-4019-639X>

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛЬЩІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті здійснено екстраполяцію використання позитивного досвіду практичної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща у вітчизняній вищій школі. Акцентовано увагу на тому, що перед сучасною вітчизняною вищою освітою постало досить складне завдання: зберегти всі позитивні здобутки та досвід української освіти і збагатити його інноваційними досягненнями європейських освітніх середовищ, гармонійно узгодити їх з українськими.

У ході дослідження виявлено позитивний досвід і здійснено аналіз практичних здобутків упровадження практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі на рівні ліценціату та магістерських студій та окреслено можливості творчого використання позитивних надбань в освітньому процесі України. Визначено соціокультурні чинники практичного спрямування професійної підготовки соціальних працівників у польських вишах, відображено польський досвід щодо створення умов для практичного компоненту підготовки майбутніх соціальних працівників з профвідбору абітурієнтів на навчання за фахом «Соціальна робота».

Простежено тенденції науково-методичного супроводу кафедр соціальної роботи щодо практичної підготовки соціальних працівників: відповідність загальноєвропейській спрямованості до ранньої спеціальної підготовки всіх фахівців соціальної сфери; двосторонній зв'язок між розвитком наукової школи соціальної роботи та системою організації практичної підготовки; підготовка соціального працівника в навчальних закладах церкви; децентралізація управління професійною підготовкою; швидке реагування системи на зміни соціального характеру, запити регіонального ринку праці.

У теорії і практиці польських вишів у практичному спрямуванні освітнього процесу простежено дієвість державних програм, а також міжнародних фондів та громадських організацій і комітетів.

Ключові слова: польський досвід, соціальний працівник, науково-методичний супровід, практична підготовка.

Shevchenko Zhanna Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Sociology and Social Work, Institute of Humanities and Social Sciences, Lviv Polytechnic National University, Konovalets St. 4, 29th n. k., Lviv, 79000, tel.: (067) 773-53-57, e-mail: zhannaostap@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-4019-639X>

EXTRAPOLATION OF USING POSITIVE EXPERIENCE OF PRACTICAL TRAINING OF POLISH SOCIAL WORKERS IN HOMELAND HIGHER SCHOOL

Abstract. The article extrapolates the use of positive experience of practical training of social workers in the Republic of Poland in domestic higher education. Emphasis is placed on the fact that modern domestic higher education faces a rather difficult task: to preserve all the positive achievements and experience of Ukrainian education and enrich it with innovative achievements of European educational environments, to harmonize them with Ukrainian ones. The study revealed positive experience and analyzed the practical achievements of the implementation of practical training of social workers in higher education in Poland at the level of licentiate and master's studies and outlined opportunities for creative use of positive achievements in the educational process of Ukraine.

Socio-cultural factors of practical orientation of professional training of social workers in Polish universities are determined, the Polish experience in creating conditions for the practical component of training future social workers in the professional selection of entrants for training in "Social Work" is reflected.

The tendencies of scientific and methodical support of the departments of social work on the practical training of social workers are observed: compliance with the European orientation to the early special training of all specialists in the social sphere; bilateral connection between the development of the scientific school of social work and the system of organization of practical training; training of a social worker in church educational institutions; decentralization of vocational training management; rapid response of the system to changes in the social nature, the demands of the regional labor market.

In the theory and practice of Polish universities in the practical direction of the educational process traced the effectiveness of state programs, as well as international foundations and public organizations and committees.

Keywords: Polish experience, social worker, scientific and methodological support, practical training.

Постановка проблеми. Соціальні виклики в умовах світової інтеграції й посилення взаємодії країн актуалізують питання вивчення досвіду закладів вищої освіти міжнародного освітньо-наукового простору в соціальній сфері. Вхідження України в Болонський процес потребує радикальної модернізації змісту вищої освіти, лейтмотивом якої повинна стати ліквідація застарілих

міфів, своєрідної ідеологізації освіти, притаманної тоталітарному суспільству, наближення до реального історичного процесу, сучасних соціокультурних реалій та прогнозованого майбутнього [1, с. 7]. Разом із тим, кожна країна-учасниця повинна зберегти національну палітру, самобутність та надбання у змісті освіти й підготовці фахівців з вищою освітою, а далі запровадити інноваційні та прогресивні підходи до організації вищої освіти, які властиві європейському простору вищої освіти. Вважаємо, що удосконалення системи практичної підготовки соціальних працівників в Україні, її розвиток адекватно до європейських стандартів можливий за умови активного вивчення прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у практику роботи ЗВО. Перед сучасною вищою освітою постало досить складне завдання: зберегти всі позитивні здобутки та досвід української освіти і збагатити його інноваційними досягненнями європейських освітніх середовищ, гармонійно узгодити їх з українськими [2, с. 31].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні аспекти проблеми практичної підготовки фахівців для соціально-педагогічної діяльності розглядають українські й польські науковці за такими напрямками: *теорія і практика підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності* (В. Беспалько, І. Вільш, Р. Вайнола, М. Гревінський, Н. Квянтковська, Г. Ніколаї, В. Поліщук, Л. Пуховська, Н. Сейко, С. Харченко); *соціально-педагогічні аспекти історико-педагогічних досліджень* (О. Адаменко, С. Бадора, Л. Березівська, Ю. Борисова, Л. Голубнича, Д. Травковська, І. Мельничук, І. Мищишин, Ю. Поліщук, Б. Скржипчак, О. Сухомлинська, Я. Хрінкевич); *теоретичні засади соціальної педагогіки* (Р. Врочинський, Т. Жолковська, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, С. Когут, Г. Лактіонова); *теорія компаративних досліджень* (Ф. Андрушкевич, Н. Гайдук, С. Когут, М. Коморська). Вітчизняні науковці наголошують на необхідності удосконалення практичної підготовки соціальних працівників в Україні: Т. Абрамович (2018); В. Бенера (2019), О. Карпенко (2008); В. Поліщук (2010); З. Фалинська (2006) та ін.

Вивчення вітчизняних науково-педагогічних праць і досліджень, у яких розглядаються системи освіти зарубіжних країн, показало, що проблема практичної підготовки соціального працівника в умовах польського освітнього виміру на тлі сучасних глобалізаційних процесів не набула ознак завершеного й докладного розгляду. Зокрема, не є виокремленими релевантні для українського освітнього контексту елементи позитивного досвіду практичної підготовки соціального працівника у вищій школі Польщі, що і визначило **мету статті**: здійснити екстраполяцію використання позитивного досвіду практичної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща у вітчизняній вищій школі.

Виклад основного матеріалу. При виробленні стратегії розвитку практичної підготовки соціальних працівників у ЗВО в Україні особливо важливим є досвід розвитку вищої педагогічної освіти Республіки Польща, яка

зробила європейський вибір. Практика регулювання державою соціальних проблем у Польщі набула поширення з початку ХХ ст. Місце соціальної роботи у системі соціальної політики Республіки Польща розглядаємо у логічному взаємозв'язку складових детермінант: соціальна політика – соціальне забезпечення – соціальна допомога – соціальна робота. Соціальна робота є складовою соціального забезпечення, що належить до системи соціальної політики. Організаційно системи підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи України і Польщі досить схожі – вони здійснюється на засадах неперервності (допрофесійне, професійне, післядипломне навчання) та багаторівневості (бакалавр, магістр, доктор філософії). Результативність практичної підготовки зумовлена значною мірою не тільки можливостями ЗВО, але й рівнем розвитку соціальної інфраструктури конкретного регіону й активністю взаємодії ЗВО з соціальними службами. Вважаємо за необхідне використання досвіду освітніх європейських практик індивідуалізації професійного відбору та персонального навчання, які відповідають викликам часу, сприяють подоланню суперечності між вимогами сучасності до особистості майбутнього фахівця соціальної сфери та традиційними освітніми практиками. Інтегральний комплекс соціокультурних чинників практичного спрямування у Польщі представлено на Схемі 1.

Важливим є досвід вищої школи Польщі з профвідбору абітурієнтів на навчання за фахом «Соціальна робота». Обов'язковими є обґрунтування вступником вибору майбутньої професії, рекомендаційні листи від викладачів, кваліфікованих соціальних працівників, фахівців соціальних закладів і служб чи інших осіб, здатних оцінити потенціал абітурієнта. Упровадження ЗНО в останні роки у системі вищої освіти України, попри свої позитивні сторони, практично нівелювало проведення співбесід та інших контактів щодо професійної приналежності майбутнього абітурієнта до напряму соціальна робота. Вважаємо, що допрофесійна підготовка соціального працівника, запроваджена в практику діяльності загальноосвітніх шкіл України, враховуючи запити та здібності учнів, а також потреби ринкового суспільства, відповідатиме як індивідуальним, так і суспільним інтересам [3; 5]. Щоб внесок вищої школи у кадрове забезпечення перебудови соціальної сфери в Україні був дієвим і впливовим, слід здійснювати впровадження нових соціальних програм у теорію і практику соціального виховання сучасного фахівця на лінії допрофесійної підготовки.

Польські дослідники та практики відзначають, що децентралізація наближає Польщу до реалізації соціальної політики відповідно до принципу субсидіарності, але слід пам'ятати, що після 2004 р. країна також впроваджує принцип верховенства, що полягає у відведенні деяких компетенцій у сфері соціальної політики інституціям ЄС, які гармонізують та координують певну сферу соціальної політики, у тому числі у сфері політики соціальної інтеграції. Така змішана модель сервісної організації має базуватися на концепції управління, де держава поділяє завдання і відповідальність за соціальні

питання з різними зацікавленими сторонами. Особливістю такої державної організаційної моделі є партнерські міжінституційні відносини, багаторівневе управління та координація рішень, спільне планування політики та програмування, широкі громадські консультації, створення мереж та тематичних груп, вирішення соціальних проблем у командах. Створення більш інтегрованої партнерської моделі соціальних послуг допоможуть подолати галузеві стереотипи, які існують у Польщі, та може бути цікавою для впровадження в Україні.

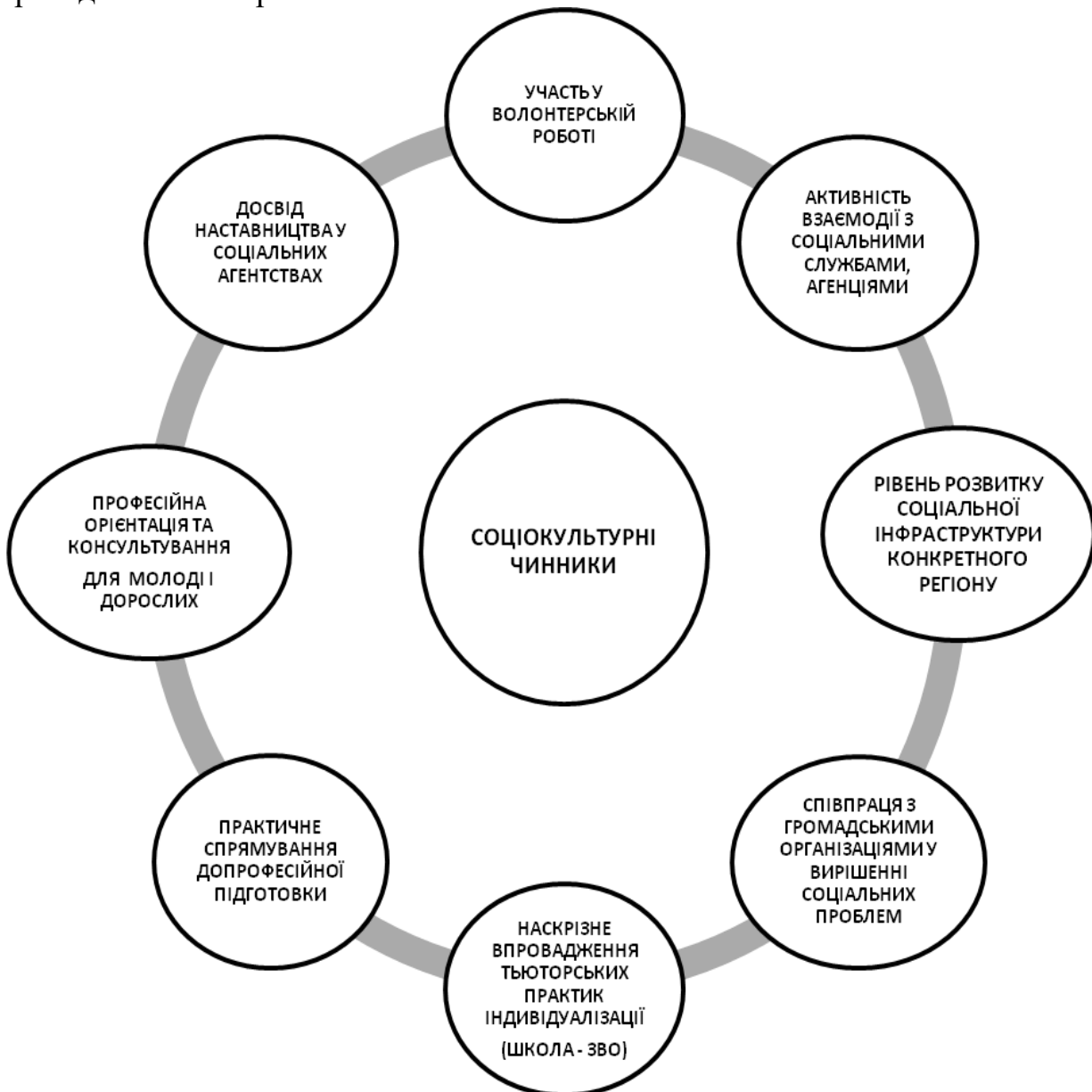


Рис. 1. Соціокультурні чинники практичного спрямування професійної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща [4, с.200].

Система вищої освіти Республіки Польща за останні десятиліття пройшла складний шлях реформації, який доцільно взяти за зразок при реформуванні ЗВО України. Про необхідність практичної підготовки соціальних працівників в Україні засвідчують дані результатів дослідження, яке передбачало вивчення

експертної думки фахівців [4; 6; 7; 8]. Так, 21% фахівців відповіли про недостатність навчальних програм з практичної підготовки соціальних працівників до роботи з національними меншинами; на низький рівень фінансування програм роботи вказали 32% експертів; про відсутність налагодженої взаємодії з керівниками національних громад зазначили 12%; на розумінні сутності і важливості соціальної роботи з боку громадськості намагаються 12%; про недостатність кваліфікації та знань соціальних працівників культурних особливостей вказали 17% фахівців. Отже, надзвичайно важливими є інтенсифікаційні зміни в процесі підготовки соціальних працівників, які б мінімізували прогалини в практичній підготовці фахівців для соціальної сфери.

Відзначимо, що окремі аспекти польського досвіду практичної підготовки студентів до роботи з етнічними меншинами впродовж останніх років використовуються в Національному університеті «Львівська політехніка» (обов'язкове включення в перелік баз проходження практики соціальних служб, навчальних закладів, які працюють із представниками етнічних меншин; ведення робочих зошитів, де студенти самостійно описують результати своєї роботи, а потім на консультаціях, спільно з інструктором обговорюють позитивні аспекти і помилки; створення відеофільмів за результатами роботи; зустрічі студентів на базі агентства з представниками культурних, етнічних і расових груп для ознайомлення з проблемами етнічних меншин; відвідування культурних заходів міста, релігійних свят етнічних меншин та ін.) [3; 4; 5; 10].

Досліджено, що відсутність розроблених теоретичних засад практичної підготовки спеціальності соціального працівника пояснює розбіжності між змістом професійної освіти загалом і характером та організацією практичної підготовки зокрема. Однак аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів (магістрів) соціальної роботи та навчальних програм дисциплін кожного циклу свідчить про те, що в межах фахової підготовки майбутніх фахівців практична підготовка не перевищує 30%. Вважаємо за доцільне при виробленні нових принципів і підходів до розробки та оновлення вітчизняних галузевих стандартів спеціальності акцентувати увагу на позитивний досвід практичної підготовки соціальних працівників у Польщі. Зазначений підхід особливу роль відіграє в умовах модернізації системи освіти України, доручення її до європейського і світового освітнього простору.

Впровадження практичного компоненту у підготовку соціальних працівників розпочато у КОГПА ім. Тараса Шевченка з 2015/2016 н.р. Відповідно до навчального плану підготовки майбутніх соціальних працівників відведено 720 год. (24 кред.) від загального обсягу на проходження видів практик: *навчально-ознайомлювальна* – 90 год. у III сем., *навчальна практика* (у соціальних закладах та установах) – 120 год. у IV сем., *навчально-педагогічна з додатковою кваліфікацією* – 120 год. у IV сем., *переддипломна практика* – 90 год. у III сем., 180 год. у VI сем.). На порядку денному удосконалення змістової

сторони практичного компоненту підготовки соціальних працівників відповідно до вітчизняних стандартів та міжнародних вимог до рамки кваліфікацій фахівця соціальної сфери [4, с.202].

У навчальному плані 2018-2019 н.р. на рівнях підготовки майбутніх соціальних працівників «бакалавр-магістр» НУ «Львівська політехніка» відведено 765 год. (25, 5 кред.) від загального обсягу на проходження різних видів практики: *навчально-ознайомлювальна* – 90 год. у IV сем., *навчальна (виробнича) практика* (у соціальних закладах та установах) – 225 год. у V сем., *переддипломна* практика за темою бакалаврської роботи – 135 год. у VIII сем. та *переддипломна* практика за темою магістерської роботи – 315 год. у XI (III сем.). Важливо відзначити додаткове введення у програму підготовки соціальних працівників практикуму із соціальної роботи в обсязі 480 год. (210 год. аудиторних, з них – на III курсі, VI сем. – 90 год.; на IV курсі, VII сем. – 120 год.). Для ефективної практичної підготовки створено мережу баз практики студентів спеціальності «Соціальна робота» – понад 30 закладів соціальної служби м. Львова [4, с.203].

У процесі викладання варіативної навчальної дисципліни «Соціальна освіта і соціальна робота у Польщі» [5] для майбутніх соціальних працівників у вітчизняних ЗВО (зокрема, в КОГПА та НУ ЛП) актуалізувалися питання: соціальної роботи в Республіці Польща як окремої галузі знань; зародження теорії і практики соціальної педагогіки як науки; становлення соціальної педагогіки як самостійної наукової дисципліни у вищій школі, фактори впливу на становлення і розвиток практичної підготовки соціальних працівників тощо. Впроваджувалися інтерактивні методи навчання із практичним спрямуванням освітнього процесу: лекції-дискусії, лекції із мультимедійною презентацією, проблемні лекції, презентації студентів, стендові доповіді, наглядові сесії та тренінги та під час практики.

Відповідно до нових стратегічних ліній розвитку вищої освіти Польщі, зважаючи на освітні тенденції та умови реформування (Закон про вищу освіту, 2018 р.) [9], прописано університетську автономію та визначено забезпечення гнучкості у внутрішній організаційній структурі. Для університетів упроваджено конкурси «Ініціативи передового досвіду науково-дослідним університетам» та «Регіональна ініціатива досконалості». Визначено нові вимоги до кадрової політики вищої школи, надання соціальних гарантій викладачу вищої школи та захисту інтелектуальної власності та авторського права. Запропоновано перевірку праць на унікальність за Єдиною системою «Антиплагіат», обов'язковою для всіх ЗВО та наукових установ, яка є державною та безкоштовною. Таким чином, система вищої освіти Республіки Польща, і зокрема практичної підготовки соціального працівника, за останнє десятиліття пройшла складний шлях реформації, який доцільно взяти за зразок при подальшому реформуванні системи вищої освіти України.

Аналіз навчальних планів та програм підготовки соціальних працівників у польській вищій школі засвідчує, що автономія польських вишів дозволяє

вносити певні корективи не лише в навчальні плани відповідно до запитів суспільства і регіональних особливостей, й у вибір напряму підготовки та форми навчання фахівця соціальної сфери залежно від регіональних потреб. З огляду на останні тенденції до самостійності вітчизняних університетів (Закон про вищу освіту України, 2014), цей підхід заслуговує на особливу увагу. Для забезпечення якості практичної підготовки та конкурентоздатності вітчизняного фахівця соціальної роботи може бути позитивна ідея впровадження курсів із вивчення другої іноземної мови на рівні В. 2 як дисципліни за вибором, а її вибір повинен відбуватися з урахуванням регіонального аспекту.

З'ясовано, що доступність та ефективність практичної підготовки соціального працівника у вищій школі Польщі забезпечується через різновекторне впровадження поряд із традиційними *інноваційних форм навчання*: стаціонарне (*studia stacjonarne*), нестаціонарне (*studia niestacjonarne*), вільне (неформальне) (*bezpłatne szkolenia*) навчання; заочна (*studia niestacjonarne, zaoczne*), вечірня (*niestacjonarne, wieczorowe*), екстернатна (*studia niestacjonarne, eksternistyczne*) та дистанційна форми (E-Learning, або електронне навчання, Інтернет-навчання) навчання; індивідуальне (*indywidualna organizacja studiow (IOS), szkolenia indywidualne*), дуальне (*studia dualne*), додаткове (*dodatkowe szkolenie*) та інтегроване (інклюзивне) (*zintegrowane szkolenie*) навчання. Різновекторність форм навчання впроваджується у вітчизняну практику вищої школи, однак потребує дієвої мобільності і автономності на регіональному рівні. Так, у вітчизняній практичній підготовці волонтерів, працівників реабілітаційних центрів, які допомагають учасникам операції об'єднаних сил (ООС) та тимчасово переміщеним особам реабілітуватися, можна використати позитивний досвід польських ЗВО та громадських організацій щодо впровадження сучасних форм та методів комунікативної ресоціалізації, зорієнтованих на впровадження активних *тренінгових технологій* (зокрема, *інтеграційно-мотиваційний тренінг*), *драматичних технік, транзакційних ігор та ігор з прийняття рішень*, розв'язання соціальних проблем, *вирішення міжособистісних конфліктів* тощо.

Важливим кроком у реформуванні структури вищої освіти Польщі стала робота над стандартизацією навчання за трансферною системою європейських кредитів (ECTS), спрямована на підвищення мобільності навчання – як у часі (можливість вибору індивідуальної траєкторії навчання), так і у просторі (послідовне навчання у різних ЗВО), тобто принцип мобільності, який пропагується Європейською комісією, має надати студентам можливість одержання знання за обраною спеціальністю в різних навчальних центрах (у країні поселення і за кордоном) на тому ж самому рівні освіти. Зазначені модернізаційні процеси відбуваються у вищій школі України, однак потребують інтенсифікації у запровадженні рамок кваліфікацій соціального працівника.

Безумовно, заслуговує на увагу кредитна система навчання у Республіці

Польща, яка в останні десятиліття є невід'ємним атрибутом вищої школи України, проте відрізняється за змістом. Наприклад, чотири кредити, які заплановані для вивчення навчальної дисципліни «Семінар із соціальної справедливості» (Школа соціальної роботи WM університету в Ольштині) включають теоретичне вивчення курсу, самостійну підготовку до занять (в тому числі під керівництвом викладачів), обов'язкову 30-годинну практику в соціальному агентстві, розробку електронних портфоліо, соціальних проєктів та ін. Як відомо, в Україні певна кількість кредитів передбачає їх розподіл на аудиторне навчання і самостійну роботу.

Вважаємо, що уваги заслуговує впровадження практичного компоненту спеціалізованих дисциплін в основний освітній процес підготовки соціальних працівників із врахуванням регіонального замовлення та потреб регіону. Досліджено, що у Польщі на старших курсах обсяг навчальних предметів за вибором становить близько 70% від їх загальної кількості. В українських ЗВО вибіркові навчальні дисципліни становлять в середньому 25–40%. У майбутньому, враховуючи польський досвід і надзвичайну актуальність проблеми практичної підготовки фахівців в Україні, планується доповнити навчальні програми підготовки соціальних працівників спеціальними практичними курсами татренінгами.

Практичний компонент професійної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі зумовлений синергетично у суб'єкт-суб'єктній взаємодії закладу освіти, викладача вищої школи і студента, з прогнозованою орієнтацією на майбутню професійну співпрацю соціального працівника і клієнта. Такий підхід є складовою соціальної системи держави, що детермінує політичні, соціальні, освітні та особистісні перетворення. Із метою внесення змін, удосконалення, перегляду окремих її елементів та способів їхньої взаємодії до неї можна застосовувати лише ті педагогічні впливи, які пов'язані з природними тенденціям її розвитку. Польські вчені та практики визначають, що не менш важливим (або навіть більш важливим), ніж структурні зміни, є перехід у професійному навчанні майбутніх соціальних працівників *від педагогічної парадигми, сконцентрованої на процесі навчання, до орієнтації на вміння навчатись*. Встановлено, що ефективність практичного навчання майбутніх соціальних працівників багато в чому залежить від змісту й характеру соціальної *взаємодії студента і його викладача-наставника* вищої школи (у ролі ментора, тьютора, коуча, фасилітатора, едвайзера, консультанта) на засадах студентоцентризму; від технологій навчання та практичного застосування в освітньому процесі методів соціальної роботи, здійснення супроводу зростання майбутнього фахівця за індивідуальною програмою навчання і вмотивованої оцінки результатів діяльності; умов проходження практики.

За результатами дослідження простежено тенденції науково-методичного супроводу кафедр соціальної роботи щодо практичної підготовки соціальних працівників у Польщі: відповідність загальноєвропейській спрямованості до

ранньої спеціальної підготовки всіх фахівців соціальної сфери; двосторонній зв'язок між розвитком наукової школи соціальної роботи та системою організації практичної підготовки; підготовка соціального працівника в навчальних закладах церкви; децентралізація управління професійною підготовкою; швидке реагування системи на зміни соціального характеру, запити регіонального ринку праці. Отже, структурно-системний аналіз джерельної бази наукового дослідження дозволив виявити, що суповід (нагляд) у теорії та на практиці підготовки польських соціальних працівників має свою специфіку, потребує вивчення та прогнозує можливості впровадження позитивного досвіду у професійну підготовку соціальних працівників в Україні.

В освітній процес ЗВО активно впроваджується європейський підхід щодо використання інноваційних, мультимедійних форм і методів освіти та залучення студентів до участі в європейських освітніх програмах. Як свідчать результати дослідження в Україні переважна більшість європейських і, зокрема польських нововведень у освіту, на сьогодні повністю прийнятна і процес їх впровадження уже розпочався і триває. Активно впроваджується дворівнева підготовка фахівців «бакалавр-магістр». У рамках міжнародної програми ТЕМПУС-ТАСІС виконується ряд пілотних проєктів, які стосуються автономії ЗВО, впровадження магістратури та докторантури за європейськими стандартами, формування системи внутрішнього контролю ЗВО за якістю освіти тощо.

Однією з детермінант професіоналізації професії соціального працівника у вищій школі Польщі в соціологічному плані є теоретичні знання та практика. Закон про вищу освіту Польщі (2018) передбачає підготовку висококваліфікованого спеціаліста для різних галузей і сфер діяльності у вищій школі Польщі. Із цією метою у Законі вказано чіткі вимоги до проходження студентом практики щонайменше 50 % від загального обсягу навчального плану [9]. На законодавчому рівні визначено *діапазон обов'язкових практичних навичок* (практики) (240 год.) для майбутніх соціальних працівників та узгоджено до Рамкових вимог вмінь, навичок та соціальних компетенцій, етичних принципів діяльності, професійного та особистісного рівнів зростання. У вищій школі Польщі, де відбувається підготовка соціальних працівників, проходження студентом практики – це своєрідна форма практичного навчання, отримання знань через свій особистий досвід. У результаті наукового пошуку простежено тенденцію впровадження *професійного навчання на практиці* польських соціальних працівників на прогресивних підходах практичного досвіду у соціальній сфері міжнародного виміру [10].

Великий науковий доробок і численні пропозиції модернізації практичної підготовки соціальних працівників не можуть поки що знайти масового використання у ЗВО. Тому побудова системи практик не зазнала істотних змін, а тенденції удосконалення помітні у спробах експериментів з перенесенням

найкращих зразків закордонного досвіду (зі США, Англії, Німеччини, Швеції тощо) до Польщі. Зокрема, спостерігається реалізація трьох моделей підготовки соціального працівника із включенням до неї видів практик та стажування: вивчення теорії з наступним формуванням практичних навичок; паралельне засвоєння теорії і проведення практик; передусє практика, теоретичне навчання відбувається пізніше. Разом з тим, відзначимо належний рівень інтеграції теоретичної та практичної підготовки соціальних працівників у Польщі, яка досягається завдяки: тісній співпраці вищої школи і агентств та соціальних інституцій; спільній розробці навчальних планів; проведенню наглядових сесій та тренінгів для керівників практики на базі вишу; поділу навчального тижня на аудиторні заняття та відвідування агентства; проходженню практики паралельно з теорією.

Вартим для запозичення є досвід організації практичного навчання студентів через досвід на практиці. Цілі практики студентів визначено Радою з освіти в галузі соціальної роботи, які враховуються в освітніх програмах вищої школи Польщі. Основним вмінням після проходження професійної практики у Польщі має бути здатність студента зібрати матеріали, необхідні для написання соціальних проєктів. Робота над соціальними проєктами майбутніх соціальних працівників корелюється із діючими програмами соціального забезпечення, регіональними проєктами щодо необхідності дослідження актуальних соціальних проблем у регіоні. Такий досвід практикується в Україні, але не набув системного характеру.

Досліджено, що суб'єктами практичного навчання майбутніх соціальних працівників є: *практикант* (praktykant) – студент, *опікун практики* (opiekun praktyk) – викладач, *координатор практики факультету* (wydziałowy koordynator praktyk) – співробітник факультету, *наставник студентів (ментор)* (mentor praktykanta) – особа, призначена приймаючою установою і соціальне агентство. Результати проведеного дослідження дозволяють зауважити, що у соціальних агентствах Польщі велика увага почала приділятися навчанню і підтримці співробітників, які виконують функції наставника практики. Практикується повністю звільнення від практичної роботи з клієнтами і прикріплення до трьох або більше студентів.

У теорії і практиці польських вишів у практичному спрямуванні освітнього процесу простежено дієвість державних програм, міжнародних фондів та громадських організацій і комітетів. Відзначимо роль і значення *державних програм, а також міжнародних фондів та громадських організацій і комітетів* у Республіці Польща, позитивний досвід яких має усі можливості для вивчення та можливого впровадження у вітчизняну систему соціальної політики та вищої освіти. Серед них: польсько-американський фонд свободи (2000), стипендія імені Лейна Кіркланда (2000), «Зміни в регіоні» – RITA (2000), програма навчальних візитів до Польщі (Study toursto Poland – STP) (2004), Варшавська літня євроатлантична академія (WEASA) (2013)[4, с. 427-430].

Для предметного поля наукового дослідження важливо вказати на досвід Державного фонду реабілітації осіб з обмеженими можливостями (Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych) [4, с.433]. Це цільовий фонд, ресурси якого призначені для професійної та соціальної реабілітації, трудового працевлаштування осіб з обмеженими можливостями. Існує також Фонд стипендій на навчання (Fundusz Stypendialny i Szkoleniowy KUL) [4, с.434]. Метою першого Фонду є сприяння соціальній та професійній реабілітації активізація осіб з обмеженими можливостями. Основна мета діяльності – забезпечення, становлення та розвиток сприятливих соціальних умов для соціалізації осіб з обмеженими можливостями. Найуспішніші програмами: «СтудентII –продовження освіти осіб з обмеженими можливостями»; «Дистанційна та інші форми зайнятості осіб з обмеженими можливостями»; «Комп'ютер для Гомера».

Висновки. Отже, практична підготовка соціальних працівників у польській вищій школі становить складний і динамічний процес. У ході дослідження виявлено позитивний досвід і здійснено аналіз практичних здобутків упровадження практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі на рівні ліценціату та магістерських студій та окреслено можливості творчого використання позитивних надбань в освітньому процесі України.

До напрямків подальшої роботи відносимо забезпечення професійного самовдосконалення фахівців заявленої спеціальності засобами сучасних інноваційних технологій соціальної роботи тощо.

Література:

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти в країні в контексті Болонського процесу. Вища освіта України. 2014. № 1. С. 6–10.
2. Кремень В. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : [монографія]. Київ : Педагогічна думка, 2007. 257 с.
3. Бенера В. Є., Шевченко Ж. М. До питання професійної підготовки соціальних працівників в Україні. International Journal of innovative technologies in social science. (Польща, Варшава). 4 (8), Vol. 1. 2018. С. 59–62.
4. Бенера В. Є., Шевченко Ж. М. Практична підготовка соціальних працівників у вищій школі Республіки Польща: [монографія]. Тернопіль: ФОП Паляниця В.А., 2020. 435 с.
5. Соціальна робота у Республіці Польща: навчально-методичний посібник / авт.-упор. В. Є. Бенера, Ж. М. Шевченко. Кременець: КОГПА, 2019. 248 с.
6. Безпалько О. В. Реалии и перспективы развития социальной педагогики в Украине. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/3366/1/O_Bezpalko_SPZH_6_IL.pdf
7. Горішна Н. М. Концептуальні засади навчання соціальних працівників: аналіз зарубіжного досвіду. Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту. Серія : Педагогіка. 2011. № 2. С. 230–235.
8. Суріна І. А. Професійна підготовка вчителів у контексті реформи вищої освіти в Польщі. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_65/51.pdf
9. Ustawa z dnia 3 lipca 2018 r. (Kancelaria Sejmu s. 1/104 04.09.2018 Dz.U. 2018 poz. 1669 USTAWA z dnia 3 lipca 2018 r.) URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/O/D20181668>

10. Шевченко Ж. М. Практична підготовка соціальних працівників у вищій школі Польщі: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, 2019. 20 с.

References:

1. Andrushhenko, V. P. (2014). Modernizacija pedagogichnoї osviti v kraїni v konteksti Bolons'kogo procesu [Modernization of pedagogical education in the country in the context of the Bologna process]. *Vishha osvita Ukraїni – Higher education in Ukraine*, 1, 6–10 [in Ukrainian].
2. Kremen'skiy, V. (2007). *Modernizacija sistemi vishhoї osviti: social'naya cinnist' i vartist' dlja Ukraїni* [Modernization of the higher education system: social value and value for Ukraine]. Kіiv : Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
3. Benera, V. Є., Shevchenko, Zh. M. (2018). Do pitannja profesijnoї pidgotovki social'nih pracivnikov v Ukraїni [On the issue of professional training of social workers in Ukraine]. *International Journal of innovative technologies in social science - International Journal of innovative technologies in social science*, 4 (8), 1. 2018, 59–62 [in Ukrainian].
4. Benera, V. Є., Shevchenko, Zh. M. (2020). *Praktichna pidgotovka social'nih pracivnikov u vishhij shkoli Respubliki Pol'shha* [Practical training of social workers in higher education in the Republic of Poland]. Ternopil'skiy: FOP Paljanicja V.A. [in Ukrainian].
5. Benera, V. Є., Shevchenko, Zh. M. (2019). *Social'naya robota u Respublici Pol'shha* [Social work in the Republic of Poland]. KOGPA [in Ukrainian].
6. Bezpalko, O. V. *Realii i perspektivy razvitija social'noj pedagogiki v Ukraine* [Realities and prospects for the development of social pedagogy in Ukraine]. Retrived from http://elibrary.kubg.edu.ua/3366/1/O_Bezpalko_SPZh_6_IL.pdf [in Ukrainian].
7. Gopishna, N. M. (2011). Konceptual'ni zasadi navchannja social'nih pracivnikov: analiz zarubizhnogo dosvidu [Conceptual principles of teaching social workers: analysis of foreign experience]. *Nauk. zap. Ternop. nac. ped. un-tu. Serija : Pedagogika - Science. zap. Ternopil. nat. ped. un-tu. Series: Pedagogya*, 2, 230–235 [in Ukrainian].
8. Curina, I. A. *Profesijna pidgotovka vchiteliv u konteksti reformi vishhoї osviti v Pol'shhi* [Teacher training in the context of higher education reform in Poland]. Retrived from http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_65/51.pdf [in Ukrainian].
9. Ustashha z dnia 3 lipca 2018 r. (Kancelaria Sejmu s. 1/104 04.09.2018 Dz.U. 2018 poz. 1669 USTASHhA z dnia 3 lipca 2018 r.) URL: <http://prashho.sejm.gov.pl/isap.nsf/doshhnload.hsp/ShhDU20180001668/O/D20181668>
10. Shevchenko, Zh. M. (2019). *Praktichna pidgotovka social'nih pracivnikov u vishhij shkoli Pol'shhi* [Practical training of social workers in higher education in Poland]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Krivij Rig: Krivoriz'kij derzhavnij pedagogichnij universitet [in Ukrainian].

УДК 37.018

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-701-712](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-701-712)

Якименко Поліна В'ячеславівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогічної освіти, Міжнародний класичний університет ім. Пилипа Орлика, вул. Котельна, 2, м. Миколаїв, 54003, тел.: (0512) 59-30-01, e-mail: serdolik1@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4233-4098>

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Стаття присвячена аналізу ідей профільного навчання, висвітлено вітчизняний та зарубіжний досвід профілізації навчального процесу в старшій школі; проаналізовано особливості допрофільної та профільної підготовки учнів відповідно до чинної нормативної бази.

Здійснено ретроспективний аналіз теорії профільно-диференційованого навчання та узагальнено досвід запровадження різних моделей профільного навчання у вітчизняному шкільництві. Розкрито сутність поняття «профільне навчання», визначено значимість та пріоритети цього явища у системі сьогоденної освіти.

Запровадження профільного навчання у старшій школі є одним із пріоритетних напрямів оновлення сучасної освіти, підвищення її якості, що дозволяє за рахунок зміни у структурі, змісті й організації освітнього процесу враховувати інтереси та здібності учнів, створювати умови для їхньої освіти відповідно до професійних інтересів та життєвих планів.

На шляху реалізації змін у сучасній середній освіті вагоме значення займає переосмислення накопиченого досвіду впровадження профільного навчання в історії зарубіжної та вітчизняної школи, що сприяє осмисленню генези шкільної профілізації як цілісного педагогічного знання, узагальненню результатів та здобутків теорії і практики профільного навчання, врахування яких важливе при розв'язанні наукових і практичних завдань реформування української освіти.

Аналіз зарубіжних джерел показав, що старші школи в усіх розвинених країнах є профільними, їх сучасна структура є результатом генералізації й уніфікації структури та змісту освіти упродовж кількох десятиріч. У системі організації навчання на старшому ступені можна виявити такі загальні тенденції: значну варіативність навчання у старшій школі на основі запровадження великої кількості академічних і професійних програм з метою якнайбільшого задоволення потреб ринку праці та особистісних сподівань кожного індивідуума

Профілізація є основою успішної соціалізації особистості, тому що спрямована на гуманізацію освіти, задоволення освітніх потреб, поширення індивідуалізації та диференціації в навчанні, впровадження інформаційних

технологій і педагогічних інновацій, здійснення неперервної професійної освіти.

Ключові слова: профільне навчання, профільна школа, диференціація, профільна диференціація, профіль, профільне навчання.

Yakymenko Polina Viacheslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Psychology and Pedagogy Philip Orlyk International Classical University Private institution of higher education, Kotelna St., 2, Mykolaiv, 54003, tel.: (0512) 59-30-01, e-mail: serdolik1@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4233-4098>

HISTORICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING DEVELOPMENT

Abstract. The article is devoted to the analysis of ideas of profile education, the domestic and foreign experience of profiling of educational process in senior school is covered; the peculiarities of pre-profile and profile training of students in accordance with the current regulatory framework are analyzed.

A retrospective analysis of the theory of profile-differentiated education is carried out and the experience of introduction of different models of profile education in domestic schooling is generalized. The essence of the concept of "specialized training" is revealed, the significance and priorities of this phenomenon in the system of today's education are determined.

The introduction of specialized education in high school is one of the priority areas of renewal of modern education, improving its quality, which allows due to changes in the structure, content and organization of the educational process to take into account the interests and abilities of students, create conditions for their education. .

On the way to change in modern secondary education it is important to rethink the experience of implementing specialized training in the history of foreign and domestic schools, which helps to understand the genesis of school profiling as a holistic pedagogical knowledge, generalization of results and achievements of theory and practice of specialized training. linking scientific and practical tasks of reforming Ukrainian education.

Analysis of foreign sources has shown that high schools in all developed countries are specialized, their current structure is the result of generalization and unification of the structure and content of education for several decades. The following general tendencies can be found in the system of organization of education at the senior level: significant variability of education in high school on the basis of introduction of a large number of academic and professional programs for the purpose of the greatest satisfaction of labor market needs and personal expectations of each individual.

Profiling is the basis of successful socialization of the individual, because it

aims to humanize education, meet educational needs, spread individualization and differentiation in learning, the introduction of information technology and pedagogical innovations, the implementation of continuing professional education.

Keywords: profile training, profile school, differentiation, profile differentiation, profile, profile training.

Постановка проблеми. Як зазначено в Концепції профільного навчання у старшій школі, розвиток світового і, зокрема, європейського освітнього простору, вимагає «від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, що відбуваються у провідних країнах світу. Загальною тенденцією для старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти» [1]. Профільне навчання є одним із видів диференціації навчання, тобто такої форми організації навчальної діяльності середнього і старшого шкільного віку, за якої враховуються їх здібності, схильності та інтереси [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. проблеми профільного навчання розглядали багато вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема А. М. Єгорова, Л. Я. Зеня, А. Е. Касенова, В. І. Кизенко, К. В. Корсак, Т. К. Полонська, В. Г. Редько, В. В. Ярошенко. У своїх роботах вони розглядають широкий спектр питань, пов'язаних із профільним навчанням, зокрема рівень готовності учнів до вибору майбутньої професії; підготовку вчителів до викладання профільних предметів та спеціальних курсів; особливості конструювання змісту рівневого навчання у старшій профільній школі тощо.

Мета статті. проаналізувати та узагальнити поняття *профільне навчання* вітчизняний та зарубіжний досвід профілізації шкільного навчання; окреслити тенденції розвитку профілізації на сьогоднішній час.

Виклад основного матеріалу. Лінгвістичне визначення поняття «*профіль*» містить сукупність основних рис, що характеризують професію, спеціальність, господарство. Інші джерела погоджуються з такою дефініцією, вносячи доповнення, які не змінюють сутності визначення.

Згідно з цим поняттям, *профільне навчання* в освітньому закладі розглядається як навчальна праця, що спрямована на вивчення освітніх галузей, які містять типові знання, вміння і навички, що є характерними для певної сфери діяльності, професії, спеціальності.

Такий підхід до формування змісту освіти за профілями виходить із ідеї реалізації більш широкого профілю, ніж це прийнято в школах з поглибленим вивченням окремих предметів (у спецшколах). З огляду на це ми можемо сказати, що профіль представляє собою перехідну форму диференціації навчання – з одного боку, між традиційним універсальним підходом і, з іншого боку, глибокою спеціалізацією, що є характерною для ліцеїв та спецшкіл (математична школа, хімічний клас і тощо.). Слід зазначити, що, як свідчить

практика, подібна форма спеціалізації («профіль як спецшкола») також цілком може реалізовуватися в прийнятих концептуальних рамках, коли практично весь зміст відводиться «предметно-жорстко» на поглиблення двох-трьох профільних дисциплін.

У дослідженні ми виходимо з того, що профілі, які представлені в Концепції профільного навчання, не складають вичерпного переліку; у ряді шкіл, – із урахуванням потреб учнів, можливостей школи, особливостей місцевої освітньої мережі регіону, соціального замовлення та інших факторів – відкриваються й інші профілі, у тому числі й як спеціалізації провідних профілів (медичні, агротехнологічні, літературні, педагогічні тощо.).

Відповідно, *профільність* визначається як надання навчальному закладу, установі, класу, групі, навчальному процесу тощо спеціального характеру, напрямку. У даному контексті *профільна школа* – це середній навчальний заклад, у якому у старшій школі навчальні інтереси (зокрема – професійні) та можливості учнів у цілому визначилися, а *профіль навчання* - спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене та професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів (див. там же).

За визначенням А.П. Самодріна, профільне навчання – це профільно-диференційована (за спорідненістю індивідуальних профілів) планомірна, організована, спільна двостороння діяльність учителя і учнів, спрямована на свідоме, міцне і глибоке опанування останніми системи профільно орієнтованих знань, умінь і навичок, під час якого поряд із загальною освітою (освітнім ядром) набувається особистісно зорієнтована допрофесійна підготовка (освітня периферія) - разом становить зміст профільної освіти.

У Л. В. Голуб «профільне навчання» – це те, що ширше за професію, водночас є стрижнем професії (кількох майбутніх спеціалізацій навчання у ВНЗ). Тобто профіль у середній школі – це не що інше, як допрофесійно орієнтована навчальна діяльність на відрізку школа – ВНЗ.

Профільне навчання є одним із видів диференціації навчання – форми організації навчальної діяльності середнього і старшого віку, за якої враховуються їх схильності, інтереси, здібності (П. С. Лернер, М. Ф. Родичев, С.Н.Чистякова). Педагогічний принцип диференціації не допускає зниження загального (базового) рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Нам близькі погляди О.М. Леонтьєва, який зауважив, що мотивована соціальними цінностями діяльність є умовою переходу індивідуальності в соціальність, а профільна діяльність цей рівень переходу значно посилює в кращий бік [2].

Перша спроба здійснення профільного навчання була зроблена у 1864 р. Вона забезпечувалася організацією семикласних гімназій двох типів: класична (мета – підготовка до вступу в університет) і реальна (підготовка до практичної діяльності та до вступу у спеціалізовані навчальні заклади).

У 1913 році в полі зору вітчизняної освіти виникає проблема створення «трудої школи». Ідея трудої школи була запозичена у фундаторів

утопічного соціалізму Т. Мора і Т. Кампанелли. На початку ХХ сторіччя ця ідея була частково втілена в життя Г.Кіршентштейнером та Дж. Д'юї.

Розробці окремих аспектів ідей трудової школи як одному із пріоритетних напрямків реформування вітчизняної освіти багато уваги присвятили К.Д. Ушинський, В.М. Бехтерев, Г.І. Россолімо, О.П. Нечаєв та ін.

Побудова школи нового типу базувалася на педології як науці про розвиток дитини. Умовою педагогічного процесу було залучення «побутового аспекту; природних, соціальних і культурних чинників середовища; генетичних, фізіологічних, психологічних, соціальних характеристик» [3; с.29]. За концептуальними положеннями педагогів-фундаторів трудової школи, діти, беручи участь у суспільно корисній праці та змінюючи навколишнє середовище відповідно до здобутих у школі знань, умінь та навичок, перетворюють свій ціннісно-емоційний світ, оволодівають соціально значущими видами діяльності.

Із 1918 р. на основі Положення про єдину трудову школу відбувалася подальша профілізація старшої школи. У старшому ступені середньої школи виділялося три напрями: гуманітарний, природничо-математичний та технічний. Чималий досвід із запровадження трудової школи був накопичений відомими педагогами С. Т. Шацьким та А. І. Пінкевичем.

У початковій школі було зроблено крок до практицизму з гіпертрофією праці (1918-1931). Так, у шкільну практику впроваджувалися комплексні програми, автори яких розташовували навчальний матеріал за принципом вивчення трьох сторін: природи, суспільства, праці. У процесі навчання учень поступово йшов від безпосереднього природного та соціального оточення до більш узагальнених категорій.

У 1920-х роках в Україні «трудоий принцип з новим змістом» також стає пріоритетом у навчанні і професійній підготовці школярів.

Новою спробою радянської школи вплинути на суспільство був перехід у 1931 році від штучного абстрактного змісту навчання до формування в учнів об'єктивно-предметних (політехнічних) уявлень про виробництво. Система освіти уніфікується, професійні школи реорганізуються в середні спеціальні заклади, з'являються такі види профільних шкіл, як ФЗУ (фабрично-заводське учнівство) та школи сільської молоді.

У результаті мілітаризації країни академічна школа в цей час набуває ознак наближення до прикладної школи. Посилюються вимоги до професійної підготовки через інтеграцію інтелектуально-прикладних зв'язків у її змісті. Виникає нова потреба у трудовій школі.

У 1934 р. схвалено постанову «Про структуру початкової і середньої школи СРСР», що передбачала єдиний навчальний план та єдині навчальні програми.

У 1940 році у СРСР утворюється система державних трудових резервів, у склад яких переходять і профільні школи.

Спроба поєднання навчання із виробничою працею відбулася у 1950-1960

роках. Педагогічною практикою в цей час було підтверджено, що поєднання з виробничою працею не означає механічної добавки праці до навчання і вимагає суттєвого коригування змісту, форм і методів навчання, а також удосконалення способів організації трудової діяльності учнів.

У 1957 р. з ініціативи Академії педагогічних наук розпочався експеримент, завданням якого було проведення профільної диференціації за трьома напрямками: фізико-математичним та технічним; біолого-агрономічним; соціально-економічним і гуманітарним. У 1958 створюються спеціалізовані школи для обдарованих дітей: фізико-математичні, спортивні, музичні, художні, з поглибленим вивченням іноземних мов тощо.

З метою подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи у 1966 р. запроваджується така форма профільної диференціації за інтересами школярів, як факультативні заняття у 8-10 класах. У цей час педагогічною наукою закономірно ставилося питання про необхідність взаємозв'язку факультативних занять з класними заняттями та позакласною роботою, урахування вікових особливостей учнів і надання їм допомоги щодо усвідомленого вибору факультативних курсів, системної роботи протягом ряду років на основі факультативних курсів з різних навчальних предметів.

Однією із ключових проблем даних реформувань була відсутність дидактичної класифікації та системи факультативних занять, які б практично забезпечили реалізацію їх функцій. За три десятки років було опрацьовано лише 45-50 факультативів для старшого ступеня середньої загальноосвітньої школи. Не приділялося належної уваги навчально-методичному забезпеченню факультативних занять [4].

Професійна орієнтація в загальноосвітніх навчальних закладах здійснювалася на базі широкої загальної і політехнічної освіти і не передбачала ранньої професіоналізації. Вважалося, що чим більш широкою та ґрунтовною є освіта, тим більше можливостей зробити більш обґрунтований, правильний вибір професії. Брак певних механізмів професійного самовизначення система профорієнтації в середній школі компенсувала засадами обов'язковості гуртків, секцій, факультативів, роботою на колгоспних полях тощо. Специфіка суспільно корисної праці використовувалася у підготовчій роботі з визначення учнями майбутньої професії.

У процесі профорієнтаційної роботи учні отримували необхідні знання про масові професії. На цьому етапі розвитку освіти стало доцільним внести в зміст освіти середньої школи допрофесійний компонент (Є. О. Климов, А. Д. Сазонов, В. Д. Симоненко, Б. О. Федоришин та ін.)

З 1987 року для учнів 7-8 класів був введений навчальний предмет «Основи виробництва. Вибір професії».

Відносно стійкі потреби суспільства викликали у 1966 році створення шкіл (класів) з поглибленим вивченням предметів. В наступні роки вперше до навчальних планів вводяться етика, бальні танці, хореографія, музика та рух, риторика, основи журналістики, на початку 90-х років вводяться курси історії

релігії та національної культури, фольклору та етнографії України тощо.

У 80-х роках з'являються нові види загальноосвітніх закладів (ліцеї, коледжі, гімназії), що орієнтовані на поглиблене вивчення обдарованими учнями в професійно-профільованому навчанні тих чи інших освітніх галузей за вибором з метою подальшого навчання у вищих навчальних закладах. Основним завданням цих специфічних навчальних закладів є підготовка інтелектуальної національної еліти. Їхні академічні традиції у навчанні починаються з відомих в історії України братських шкіл XVI-XVII ст. Розвивалися спеціалізовані (до певної міри – профільні) школи. При всій різноманітності форм і методів роботи шкіл нового типу, не зважаючи на певну розмитість цілей та неясність шляхів їх досягнення, діяльність цих навчальних закладів поступово переходила від експериментальної спрямованості до режиму виконання узгоджених та затверджених відповідними освітянськими органами навчальних планів та програм.

Пріоритетними напрямками діяльності даних навчальних закладів наголошувалися: розробка нових і корекція існуючих навчальних програм і планів; визначення науково обґрунтованого змісту викладання предметів, його обсягу і якості; пошук нестандартних форм і методів активізації навчальної діяльності; поліпшення структури навчального режиму роботи школи; демократизація освітнього процесу; комп'ютеризація навчання. На засадах педагогічних експериментальних майданчиків дані навчальні заклади поступово формували підступи до профільно-диференційованого навчання. Педагоги-новатори, керівники шкіл ставали науковцями (В.М.Алфімов, М.П.Гузик, С.М.Січко, А.І.Сологуб, В.М.Хайруліна та ін.).

У 80-90-ті роки розвивалася лекційно-практична система навчальних занять (що була запропонована в Україні ще на початку 60-х років О.О. Хмурим). Надавалися можливості для активізації самоосвіти учнів, розвитку індивідуальних здібностей, інтересів. Змінювалася роль вчителя, який переставав бути передавачем інформації та набував рис наукового керівника, консультанта в організації навчального процесу. Розвиваються нестандартні уроки: урок-лекція, урок-семінар, урок-консультація, урок-залік, урок-практикум тощо. Подальше удосконалення лекційно-практичної системи відбувалося у різнорівневій диференціації навчання, апробації нового змісту освіти, впровадженні інноваційних педагогічних технологій.

Такі ознаки, як відсутність на той час у більшості шкіл нового типу належної матеріально-технічної бази, недостатньо розробленої концепції освітньої діяльності, учителів, що володіють новими технологіями навчання, відповідної нормативно-правової бази тощо, не зупинили батьків від вибору для своїх дітей саме цих закладів.

У 1990-ті роки загальноосвітня школа отримала так званий інваріант (стандарт) і варіативну диференційовану частину. У нормативних документах варіативна частина отримала назву «Шкільний компонент».

Одним із головних надбань вітчизняної освіти в ці роки є те, що стало

можливим створення різноваріантних типів сільських шкіл, у яких також здійснювалася профільна підготовка або поглиблене вивчення тих предметів, що потрібні були для продовження освіти у спеціальних середніх та вищих навчальних закладах або до праці у сільській місцевості.

Для більш ранньої професійної орієнтації учнів середніх шкіл, створення умов для підвищення якості навчання і виховання на основі наступності всіх ступенів і рівнів освітньої системи та поліпшення якісного складу студентів вищих навчальних закладів за рахунок диференційованої підготовки у середніх закладах при університетах формувалися науково-навчальні комплекси. Цілеспрямованість у довузівській підготовці певним чином впливала на конкурсну ситуацію та на якісний склад студентів.

Довузівська підготовка поступово спрямовувалася до ширшого залучення підготовленої сільської молоді до вступу в університети. Відкривалися профільні класи в сільських школах. Досить ефективною щодо відкриття таких класів була робота на базі навчально-виробничих комбінатів.

Вся ідеологія профільного навчання обумовлювала значний ступінь варіативності в її реалізації. Відповідно, зростало значення і необхідність чіткого проектування і організації передпрофільної підготовки учнів випускних класів основної школи.

За таких умов в системі освіти виникла тенденція до охоплення академічною школою усього освітнього простору середньої школи. Завдання політехнічної підготовки, зазначає вчений, не вичерпуються вивченням лише основ наук: навчання не повинно зводитися до передачі роздрібнених і не взаємозв'язаних знань і умінь, воно повинно здійснюватися таким чином, щоб все пізнане в теорії закріплювалось практикою. Завдання повинні розв'язуватися за допомогою трудового навчання, виробничої праці, політехнічних практикумів і технічної творчості.

Виникає потреба, враховуючи досвід минулого, у тому числі української народної педагогіки, взяти до уваги і нові підходи до трудової підготовки учнів, зумовлені переходом України до ринку. Так, 90-ті роки ознаменувалися широким використанням у трудовому навчанні досвіду народної педагогіки, ознайомленням школярів з історією і розвитком ремесел, народними художніми промислами. Учні шкіл нового типу також залучалися до ручної праці, вивчення трудових традицій народу.

Навчання пов'язувалося з історією рідного краю, України загалом. Для цього використовувалися можливості місцевих краєзнавчих музеїв, екскурсії по рідному краю. Знайомлячись з технологічними аспектами виготовлення виробів народної творчості, учні починали цікавитися різними ремеслами та пов'язаними з ними галузями виробництва.

Із середини 90-х років у всіх типах навчальних закладів певного профілю домінуючою стає сфера навчання, зокрема специфічної професійної орієнтації чи фахової підготовки. Обов'язковим у них є базовий зміст освіти (державна програма), але є можливість для варіативності системи навчання, широкої

автономії щодо введення нових предметів і розподілу навчального часу. Згідно з цим у загальноосвітніх навчальних закладах рівновеликими були всі типи навчальних дисциплін: суспільно-гуманітарний, природничий, технічно-прикладний. У всіх інших закладах один із них міг займати пріоритетну позицію за кількістю годин та предметів і за характером вивчення.

На базі деяких районних середніх загальноосвітніх шкіл також створювалися ліцеї, гімназії. У малонаселених пунктах, як свідчать дослідження М.В. Паюл [5; с.186], не завжди було доцільним створювати ліцеї з ряду об'єктивних причин, перш за все – демографічної: малої кількості дітей шкільного віку (від 15-30 до 100-120 дітей). У таких селах віддавалася перевага створенню таких нових типів навчальних закладів, як навчально-виховні комплекси. Як правило, це були міні-комплекси з такими центрами, як культурно-освітній, спортивний, виробничий, де учні не лише навчалися, а й за бажанням працювали та одержували грошову винагороду за свою працю. Робота даних комплексів проектувалася за індивідуальними планами та проектами, а не за загальними стандартами. При цьому враховувалися місцеві та регіональні особливості та потреби у професіях.

Головними функціями технологій навчання у даних міні-школах та малокомплектних школах були:

- забезпечення усім дітям обов'язкового достатнього рівня знань, що надавав би учневі реальну змогу здійснювати безперервну освіту;
- реальне здійснення рівневої диференціації у навчанні учнів, орієнтованої на конкретну цільову спеціальну або профільну підготовку учнів;
- забезпечення умов для індивідуалізації навчання учнів (наявність детально розроблених загальних і предметних цілей навчання та виховання; наявність альтернативних варіантів дидактичних комплектів для учнів та учителів з різних предметів; використання доступних моделей навчання з різних навчальних предметів; використання нетрадиційних методів та форм навчання; впровадження нетрадиційних енергомістких технологій навчання);
- здійснення національного та патріотичного виховання та навчання майбутніх громадян України, її захисників, працівників, свідомих цивілізованих власників та господарів землі [5, с. 187-188].

При створенні нових типів навчальних закладів у сільській місцевості бралися до уваги специфіка і потреби села. Нові навчальні програми, курси та факультативи орієнтувалися на спеціальності сільськогосподарського профілю. Враховувалися особливості роботи даних навчально-виховних закладів в умовах сільської місцевості. Специфіка села, з огляду на його сільськогосподарське оточення, соціально-економічні та демографічні особливості, вимагала створення відповідних навчальних закладів, що забезпечували надання освітніх послуг для даного конкретного району, задоволення потреб даного господарства. При цьому здійснювалися спроби

науково обґрунтовувати (із соціально-економічної точки зору) доцільність відкриття того чи іншого профілю освітнього закладу нового типу в сільській місцевості.

Так, з точки зору В.О. Соловйова [6, с.189], при створенні закладів нового типу в умовах села треба виходити з того, що:

- матеріальна база сільських шкіл значно слабша від міських;
- більшість шкіл на селі нечисельні, що створює проблему пошуку та відбору необхідної кількості учнів для цих закладів;
- проблематичність оптимального вибору місця для розташування цього закладу, щоб воно задовольняло переважну більшість учнів;
- слабке кадрове забезпечення сільського навчально-виховного закладу викладачами належної кваліфікації;
- віддаленість села від далеких промислових, адміністративних, наукових та культурних осередків, що зумовлює погіршення зв'язку з науково-дослідними установами, вищими та середніми спеціальними навчальними закладами, викликає труднощі в організації якісного навчально-виховного процесу;
- малозабезпеченість новими за змістом та рівнем підручниками та навчальними посібниками, а також методичними та дидактичними матеріалами.

Проблеми профілізації старшої школи, а саме – взаємодії професійної і загальної освіти в загальноосвітній школі, викликали необхідність звернення до кращого зарубіжного досвіду з цієї проблематики.

В останнє десятиріччя ХХ століття важливим напрямком державної політики розвинених країн Заходу стала розробка на регіональному та національному рівнях спеціальних програм у галузі навчальної профорієнтації.

Провідну роль в організації профільного навчання на початку 90-х років в Україні відігравали школи нового типу. При цьому лише 40 % учнів керувалися власною схильністю до вивчення предметів певного профілю.

Для подальшого розвитку суспільства, створення механізму виконання соціального замовлення та задоволення освітніх потреб учнів виникла потреба у створенні моделі сучасної масової загальноосвітньої школи. Перед освітою України постало завдання подальшої розробки теоретичних і практичних засад профільного навчання.

У 2003-2004 роках в Україні створюється в основному фундамент для переходу вітчизняної старшої школи на профільне навчання.

Висновки. Отже, ретроспективний аналіз профільного навчання як педагогічної проблеми свідчить про наступне:

- забезпечується взаємообумовленість навчання в загальноосвітніх навчальних закладах академічної і прикладної підготовки на засадах профільно-професійної соціалізації;
- на різних рівнях школи формуються такі вміння, як наукова організація праці, моделювання майбутньої діяльності, конструкторсько-

технологічна діяльність, знаходження рішення в кризових ситуаціях, самостійне творче мислення тощо;

- створюються можливості до реалізації допрофесійної функції в роботі з обдарованими дітьми;
- посилюється мотивація навчального процесу в школі;
- налагоджується зв'язок між соціально-економічною ситуацією в країні (регіоні) та змістом освіти;
- збільшується тенденція профілізації середньої освіти для більш ефективного соціально-економічного росту країни;
- змінюється роль учителя в навчальному процесі: учитель стає не транслятором знань, а організатором колективного навчального процесу, самостійної роботи учнів, індикатором засвоєння знань та умінь;
- профільне навчання, як показує досвід багатьох країн, може бути спрямованим на забезпечення інтересів, здібностей та індивідуальних можливостей учнів відповідно до їх майбутніх життєвих планів шляхом диференціації та індивідуалізації навчання, забезпечення рівних можливостей.

Разом з тим:

- функціонування шкіл різного типу в Україні лише частково вирішує проблему профілізації старшої школи, певним чином обмежуючи рівний доступ до якісної освіти;
- існуючі стандарти загальної середньої освіти недостатньо відбивають основні підходи до профілізації старшої школи в Україні;
- система підготовки та підвищення кваліфікації учителів недостатньо враховує проблеми профілізації старшої школи.

Таким чином, поряд із іншими проблемними аспектами профілізації старшої школи постає проблема підготовки педагогічних кадрів нової формації з допрофільної та профільної (у тому числі - допрофесійної) підготовки.

Література:

1. *Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років (проект)* (2014). URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избр. психол. произведения в 2-х т. Т.1.М.: Педагогика, 1983. 291 с.
3. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навч.посібник. Рівне, 2001. 222 с.
4. Вороніна Л.П., Кизенко В.І. Факультативні заняття як засіб диференціації навчання в основній школі. Педагогіка: Науково-методичний збірник. Вип.31. К.: Освіта, 1992. С. 14-17.
5. Паюл М.В. До питання про організацію навчання дітей у малонаселених пунктах. Всеукраїнська науково-практична конференція з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу: Тези доповідей та виступів. Випуск другий. К.: ІСДО, 1994. С.186-188.
6. Соловійов В.О. Деякі організаційно-педагогічні основи роботи навчально-виховних закладів нового типу на селі // Всеукраїнська науково-практична конференція з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу: Тези доповідей та виступів. Випуск другий. К.: ІСДО, 1994. С.188-191.

References:

1. Kontsepsiia rozvytku osvity Ukrainy na period 2015-2025 rokiv (proekt) (2014). [The concept of development of education in Ukraine for the period 2015-2025 (project)]. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/> [in Ukrainian].
2. Leontev A.N. (1983) Deiatelnost. Soznanie. Lichnost. [Activity. Consciousness. Personality]. Izbr. psikhol. proizvedeniia v 2-kh t. T.1.M.: Pedagogika, 291 s. [in Russian].
3. Dychkivska I.M. (2001) Osnovy pedahohichnoi innovatyky [Fundamentals of pedagogical innovation]: Navch.posibnyk. Rivne. 222 s. [in Ukrainian].
4. Voronina L.P., Kyzenko V.I. (1992) Fakultatyvni zaniattia yak zasib dyferentsiatsii navchannia v osnovnii shkoli. [Optional classes as a means of differentiation of education in primary school]. Pedahohika: Naukovo-metodychnyi zbirnyk. Vyp.31. K.: Osvita, 1992. S. 14-17. [in Ukrainian].
5. Paiul M.V. (1994) Do pytannia pro orhanizatsiiu navchannia ditei u malonaselenykh punktakh. [On the issue of organizing the education of children in sparsely populated areas]. Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia z problem roboty serednikh zahalnoosvitnikh navchalno-vykhovnykh zakladiv novoho typu: Tezy dopovidei ta vystupiv. Vypusk druhyi. K.: ISDO, S.186-188. [in Ukrainian].
6. Soloviov V.O. (1994) Deiaki orhanizatsiino-pedahohichni osnovy roboty navchalno-vykhovnykh zakladiv novoho typu na seli. [Some organizational and pedagogical bases of work of educational institutions of new type in the village] // Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia z problem roboty serednikh zahalnoosvitnikh navchalno-vykhovnykh zakladiv novoho typu: Tezy dopovidei ta vystupiv. Vypusk druhyi. K.: ISDO. S.188-191. [in Ukrainian].

СЕРІЯ «Психологія»

УДК 159.97/.98

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-713-724](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-713-724)

Білоусенко Максим Володимирович кандидат економічних наук, практичний психолог, психотерапевт, доцент кафедри соціальної роботи та психології, Національний Університет «Запорізька політехніка», вул. Жуковського, 64, м. Запоріжжя, 69063, тел.: (061)7642506, e-mail: mfranc74@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3769-5144>

Віхляєва Яна Євгенівна старший викладач кафедри соціальної роботи та психології, Національний університет «Запорізька політехніка», вул. Жуковського, 64, м. Запоріжжя, 69063, тел.: (061)7642506, e-mail: yana02081989@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8470-5750>.

ТЕРАПЕВТИЧНІ ІНТЕРВЕНЦІЇ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ І МОРІТА-ТЕРАПІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. В умовах незакінченої війни, населення України, її керівництво та медична система зіткнулися зі збільшеним рівнем психічних розладів, включаючи ПТСР, невротичні реакції різної етіології. Одним із експериментально обґрунтованих психотерапевтичних методів їх подолання є когнітивно-поведінкова терапія А.Бека та А.Елліса. Вона ґрунтується на ідеї про те, що в основі багатьох психічних розладів лежать дисфункціональні розумові моделі. Для подолання невротичних, стресових розладів нею пропонується проведення активної когнітивної перебудови мислення клієнтів, яке включає виявлення дисфункціональних думок, їх заперечення та заміну на більш реалістичні і функціональні.

Однак, такий підхід у клінічній практиці авторів виявився не завжди ефективним і надійним. Тривожно-помисливі, зі схильністю до психастенії, клієнти важко сприймали ідеї дисфункціональності своїх думок, втомлювалися в тривалому процесі їх заперечення. У пошуку додаткових, більш «м'яких» способів терапії, авторами була освоєна терапія, запропонована японським психіатром Ш.Морітою. Цей підхід визнає когнітивну схильність людини до невротичних реакцій, проте когнітивну перебудову проводить в іншому напрямку. Замість заперечування тривожних думок, Моріта-терапія пропонує прийняття своєї тривожності, занепокоєння, страхів, думок, відмови від боротьби з ними. Навчаючись знаходиться у центрі тривоги без боротьби, клієнти терапії вчаться концентруватися на виконанні конструктивних та цінних для них завдань у навколишньому світі, приймати цей світ і себе,

бачити у своїй тривозі відображення свого прагнення до активного життя. Разом з таким прийняттям, приходять стійкість до стресових впливів, можливість реагувати на них функціонально, а невротичні реакції та симптоми слабшають.

Ключові слова: невротичні розлади, посттравматичний стресовий розлад, когнітивно-поведінкова терапія, Моріта-терапія, когнітивна перебудова, терапевтичні інтервенції, емоції.

Bilousenko Maksym Volodimirovich Ph.D. in Economics, practical psychologist, psychotherapist, assistant professor of department of social work and psychology, National University «Zaporiz'ka Politehnika», Zhukovskiy St., 64, Zaporizhzhya, 69063, tel.:(061)769-85-69, e-mail: mfranc74@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3769-5144>

Vikhliaieva Yana Yevgenivna Senior lecturer of department of social work and psychology, National University «Zaporiz'ka Politehnika», Zhukovskiy St., 64, Zaporizhzhya, 69063, tel.:(061)769-85-69, e-mail: yana02081989@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8470-5750>

THERAPEUTIC INTERVENTIONS OF COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY AND MORITA-THERAPY: A COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. In the context of the unfinished war, the population of Ukraine, its government and the medical system have faced an increased level of mental disorders, including PTSD, neurotic reactions of various etiologies. A.Beck' and A.Ellis' Cognitive-Behavioral Therapy is one of the experimentally substantiated psychotherapeutic method of overcoming these disorders. It is based on the idea that many mental disorders are based on dysfunctional mental models. It proposes an active cognitive restructuring of clients' thinking, which includes identifying dysfunctional thoughts, proving them wrong and replacing them with more realistic and functional ones, to overcome neurotic, stress disorders.

However, this approach was not always effective and reliable in the authors' clinical practice. Anxious and suspicious clients, with a tendency to psychasthenia, find it difficult to accept the ideas of dysfunctionality of their thoughts, get tired of the long process of proving them wrong. In search of additional, "softer" methods of therapy, the authors mastered the therapy proposed by Japanese psychiatrist Sh.Morita. This approach recognizes a person's cognitive predisposition for neurotic reactions, but conducts cognitive restructuring in a different direction. Instead of denying anxious thoughts, Morita Therapy offers acceptance of the anxiety, worry, fears, anxious thoughts and refusal to fight them. By learning to be in the midst of anxiety without suppressing it, clients of therapy learn to focus on performing constructive and valuable environmental tasks, to accept this world and themselves, to see in their anxiety a reflection of their own desire for an active life. The

resistance to stresses, the ability to respond to them functionally comes along with this acceptance, and neurotic reactions and symptoms weaken.

Keywords: neurotic disorders, post-traumatic stress disorder, cognitive-behavioral therapy, Morita-therapy, cognitive restructuring, therapeutic interventions, emotions.

Постановка проблеми. Перебуваючи в умовах незавершеної війни, Україна зіштовхнулася зі значним зростанням рівня психічних розладів. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) у військових та переселенців, посилення невротичних реакцій – реальний виклик для населення країни, її керівництва, системи медичної та психологічної допомоги [3], [4]. Одна з найбільш поширених і, як вважається, науково обґрунтованих модальностей психологічної корекції (психотерапії) психічних розладів – це когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) у варіантах, розроблених А.Беком та А.Еллісом¹²[1], [6]. Ця модальність терапії добре відома як психологам і психотерапевтам, так і лікарям-психіатрам. Деякі з них проходять курси навчання КПТ і рекомендують пацієнтам психіатричних клінік саме цю терапію як основний немедикаментозний варіант допомоги при невротичних розладах. Однією з головних рис цієї модальності є уявлення про те, що багато психічних розладів мають своє коріння в дисфункціональних/іраціональних моделях мислення, і саме вони стають основною мішенню терапевтичних інтервенцій.

Тому, щоб впоратися з невротичними проявами чи проявами гострого стресу, КПТ пропонує проводити активну когнітивну перебудову мислення клієнта. Вона включає виявлення та аналіз дисфункціональних розумових моделей, патернів, які постійно повторюються у свідомості клієнта, підштовхуючи його до неефективних дій, які викликають страждання. Після цього клієнту пропонується виконувати активне заперечення своїх власних думок та заміну дисфункціональних на більш раціональні, на ті, які призводять його до більшої свободи, гнучкості, прийняття себе та життя з усіма недосконаlostями та слабкостями.

Однак у клінічній практиці авторів, а також з досвіду інших психологів, виявився факт деякої невідповідності завдань і цілей КПТ, та можливостей клієнтів. В останні сім років робота з невротичними розладами, у тому числі obsesивно-компульсивними неврозами, ПТСР, показує, що у тривожно-помисливих, гіперчутливих клієнтів саме поняття «дисфункціональних», «іраціональних» думок викликає посилення почуття тривоги та провини. Крім того, вони, як правило, не мають упевненості в тому, що у них є набір більш раціональних і «здорових», з погляду життя, думок, суджень та оцінок, якими вони могли б замінювати ті, які викликають страждання. Авторитету терапевта часто не вистачає для того, щоб в найближчий період запропонувати їм більш ефективні розумові підходи. Більше того, вони швидко починають відчувати

¹² А.Елліс назвав свій підхід раціонально-емоційно-поведінковою терапією (РЕПТ) [6, С.15].

втому при боротьбі з власними думками, що посилює і так песимістичне ставлення до себе і до майбутнього.

Тому, приймаючи до уваги необхідність перебудови когніцій при невротичних, стресових розладах, її можна проводити в інших формах. Однією з перспективних та ефективних форм є Моріта-терапія, особливості когнітивних інтервенцій якої, порівняно з КПТ, викладаються у статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є одним з методів лікування, у тому числі, тривожних розладів, ефективність якого була доведена емпіричним шляхом [10], [11]. Проте, на початку ХХ ст. виник і поступово успішно розвивається, довівши свою ефективність, новий підхід, запропонований японським психіатром Шьома Морітою (1874-1938) [12], [14], [15]. Він створив свою психотерапію на основі ідей дзен-буддизму та глибокого розуміння типів людської особистості, які задають схильність до тривожних невротичних реакцій. Він також передбачав необхідність когнітивної перебудови мислення клієнтів, проте в його терапії вона досягається іншим шляхом – шляхом повної відмови від боротьби зі страхом, тривожністю, неспокійними думками. Навчання такому відношенню, яке спочатку проводилося в стаціонарній формі, а в останні роки все більше в амбулаторній формі у вигляді групової або індивідуальної терапії, стає все більш активним і поширеним поза японським культурним контекстом [15]¹³.

Мета статті – викласти основні ідеї КПТ і Моріта-терапії у порівнянні та показати ефективність та перспективність моделі Ш.Моріти.

Виклад основного матеріалу. Когнітивно-поведінкова терапія заснована на трикомпонентній моделі когнітивних патернів А.Бека та моделі А-В-С А.Елліса, які припускають, що думки, почуття та поведінка взаємопов'язані [1,С.18-19], [6,С.24 -31]. А.Бек, проводячи дослідження пацієнтів, які переживали досвід депресії, дійшов такого висновку: «В основі даного підходу [КПТ] лежить теоретична посилка, згідно з якою емоції та поведінка людини значною мірою детерміновані тим, як вона структурує світ. Уявлення людини (вербальні чи образні «події», присутні у його свідомості) визначаються його установками та умоповбудовами (схемами), сформованими в результаті минулого досвіду. Терапевтичні техніки, які використовуються в рамках даного підходу... дозволяють виявити, проаналізувати і скоригувати помилкові концептуалізації та дисфункціональні переконання (схеми) пацієнта... Когнітивний терапевт допомагає пацієнтові мислити і діяти більш реалістично і адаптивно і тим самим усуває симптоми, які його турбують» [1,С.12].

А.Елліс писав: «Рационально-емоційна поведінкова теорія постулює, що в основі невротичних розладів лежить схильність людей давати сприйманим подіям свого життя категоричні, абсолютистські оцінки... Такі погляди в теорії РЕПТ розглядаються як ірраціональні, тому що вони зазвичай утрудняють здійснення людьми своїх цілей та задач, або перешкоджають йому. Існує кілька

¹³ Ця модальність психотерапії виявилася досить ефективною у терапевтичній практиці авторів статті.

рівнів зміни. Теорія РЕПТ вважає, що найбільш якісні та тривалі зміни, яких можуть досягти люди, включають філософське реструктурування ірраціональних поглядів... терапевти активно орієнтують своїх клієнтів на визначення філософських джерел їхніх психологічних проблем та показують їм, що вони можуть оскаржити та змінити свої ірраціональні оцінки-зобов'язання» [6, С.31-50].

Відповідно до цих теорій, зміна неадаптивного мислення повинна і може передувати змінам неадаптивних емоцій (афекту) та поведінки пацієнта. Для цього:

- виявляються автоматичні ірраціональні думки (напр., мислення на кшталт «все чи нічого», поспішні висновки, драматизація, персоніфікація, відкидання позитиву тощо);
- вивчаються докази «за» і «проти» цих думок;
- проводиться оскарження та зміна цих моделей мислення;
- змінюється проблемні поведінка і відпрацьовуються навички адаптивніших відносин з іншими людьми [11, Р.14-15].

Такі терапевтичні інтервенції когнітивно-поведінкової терапії показали себе ефективними при лікуванні тривожних розладів. В цьому процесі вони використовуються у поєднанні з поведінковими методами, які можуть включати вправи на перебування в турбуючих ситуаціях, коли людину поступово вчать бути в ситуації, яка її лякає, витримують її в ній (звідси назва техніки – «експозиція», тобто витримка) [11, Р.14-15]. До переліку її інструментів також входять і техніки з менеджменту симптомів, призначені для полегшення неприємних наслідків тривоги, виховання здатності контролювати її та відмови від переваги тривожних інтерпретацій. У цьому процесі найпоширенішою стала м'язова релаксація (систематичне напруження та розслаблення всіх груп м'язів). Окрім неї, існують інші ефективні технології, такі, як глибоке та уповільнене дихання, медитація [11, Р.15].

Проте, як було зазначено вище, при роботі з невротичними розладами, у тому числі ананкастними (обсесивно-компульсивними невротизмами), пост-травматичними стресовими розладами, співзалежністю, виявився той факт, що у тривожно-помисливих, високочутливих клієнтів саме поняття «дисфункціональних», «ірраціональних» думок викликає посилення почуття тривоги і провини. Ті з них, хто мають акцентуацію психастенічного типу, як правило, не мають упевненості в тому, що у них є якийсь набір раціональніших і «здоровіших», з погляду життя, думок, суджень та оцінок, якими вони могли б замінювати ті, які викликають їхні болючі симптоми. В результаті використання технік КПТ у них швидко починає з'являтися втома від боротьби з власними думками, що ще більше позбавляє їх тієї невеликої енергії, яка у них є.

Усвідомлення того, що розбудову неефективних когніцій при невротичних розладах необхідно проводити іншими, більш природними та «м'якими» техніками, автори дійшли висновку про важливість використання терапії, створеної на початку ХХ ст. японським психіатром Шьома Морітою

(1874-1938). Згідно з Ш.Морітою, існує особлива особистісна схильність до тривожних невротичних розладів, яку він назвав *шинкейшицу*¹⁴[9], [12], [16]. У Японії ця група пов'язаних типів невротичних симптомів і психосоматичних процесів отримала назву «Моріта-*шинкейшицу*» [9, Р.218]. Вона приймає різні форми, такі як фобічні нав'язливі ідеї, тривога, уникаюча поведінка, панічні атаки, іпохондрія та пов'язані соматичні проблеми, які приблизно відповідають тривожним та соматоформним розладам західних класифікацій.

Моріта виділив такі фактори, які сприяють формуванню неврозу *шинкейшицу*:

- a) схильність нервової системи, зокрема, афективна гіперчутливість¹⁵, тривожність і «застрягаюче» мислення (схильність до нав'язливостей, «розумової жуйки»);
- b) перфекціонізм, догматичні та ідеалістичні когнітивні тенденції (напр., завищені стандарти для себе та для своєї здатності до самоконтролю), які посилюють схильність до внутрішніх конфліктів та самокритики;
- c) інтроспективний фокус уваги та посилений самоконтроль;
- d) непродуктивні моделі поведінки та спосіб життя, що характеризується спробами контролю симптомів та уникненням тривожності;
- e) випадкові або непрямі фактори та критичні інциденти в житті (напр., критика з боку інших, попадання в центр суспільної уваги), які викликали інтенсивне та болюче усвідомлення певних аспектів себе (напр., почервоніння, запаху тіла, рис обличчя, волосся на тілі тощо) [9, Р.218].

Пункт (d) у цьому списку – один із найважливіших. Справа в тому, що клієнти-*шинкейшицу* схильні до віри в те, що тривога або інші неприємні почуття потрібно контролювати або ліквідувати силою волі, щоб їм не ставало гірше. Вони припускають настання катастрофічних наслідків у разі втрати контролю над своїми емоціями і найчастіше залучаються до неефективних спроб маніпулювати своїми спонтанними емоційними реакціями. У процесі здійснення цих спроб вони зазнають невдачі в тому, щоб реагувати на поточні потреби життя, оскільки очікують, що будуть їх виконувати лише після того, як їм стане «краще».

Ш.Моріта вважав, як і засновники КПТ, що саме догматичне, перфекціоністське, самодеструктивне мислення лежить в основі завзятих, але марних спроб клієнтів-*шинкейшицу* змінити своє тривожне Я і за будь-яких умов усунути симптоми тривожності. Однак його основна ідея полягає в тому,

¹⁴ У російсько- та українськомовній літературі такий тип особистості називають психастенічним, сенситивним або дифензивним, див. [2, Гл.4], [5, С.117].

¹⁵ І.Павлов узагальнив такий тип реакцій категорією «слабка нервова система», маючи на увазі, що в корі головного мозку у таких особистостей гальмування не може збалансувати збудження. Вони, грубо кажучи, є «людьми роздумів», інтровертами, схильними до сумнівів та роздумів [5, С.38-39]. Е.Ерон навала такий тип людей «надчутливими» [7].

що надмірна увага до суб'єктивних процесів під час терапії може ще більше посилити цей тип сфокусованості на собі. У Моріта-терапії звільнення клієнтів від безплідних спроб позбутися тривожності стає критичним моментом у терапевтичному прогресі. Раціональне, аналітичне втручання у мислення та емоції вважається контрпродуктивним для клієнтів, які глибоко укорінилися у своїх саморуйнівних системах переконань, у схильності до надмірної інтелектуалізації та інтроспекції. Замість цього, Моріта-терапевти пропонують швидше «терапію дій», ніж розмовну терапію [12], [9, P.221-222].

Початкова мета втручання полягає в тому, щоб зменшити посилене та вибіркоче фокусування клієнтів на собі та на боротьбі з симптомами. Їхня енергія перенаправляється на те, що вони можуть вибирати і робити, а не на марні спроби змінити приховані установки та психофізіологічні реакції (напр., тривогу, страхи, нав'язливі ідеї та соматичні симптоми), які не підлягають обговоренню.

Крім того, підвищення обізнаності клієнтів про природу їхніх проблем та занурення в практичні завдання вважається корисним для розширення їх поведінкового репертуару у повсякденному житті. Це, у свою чергу, генерує новий досвід, який сам по собі, без допомоги терапевта, кидає виклик догматичним переконанням та припущенням клієнтів. Морітіанські інтервенції призначені для мобілізації власного активного та усвідомленого вибору клієнтами дій, які базуються на практичних та конструктивних цілях.

Таким чином, клієнти з навичками *шинкейшицу*, які передбачають настання катастрофи за відсутності контролю над тривогою, конфронтуються терапевтом, завдання якого полягає в тому, щоб допомогти їм увійти в центр своєї тривоги і вистояти там без її придушення чи опору. В результаті відпрацювання такої навички, переживання тривоги нормалізується та депатологізується [8, P.377].

Моріта-терапевт дотримується неупередженої позиції стосовно людських емоцій (так званий *фумон*): немає неправильних емоцій, емоції просто є [13, P.138], [12]. Проблема у тому, як реагувати на них. Клієнти-*шинкейшицу* оцінюють певні афективні реакції як небажані чи ненормальні, стають критичними до себе і соромляться цих реакцій. Вони перетворюють свої, часто цілком виправдані стресовою ситуацією початкові страждання, у тривалий внутрішній конфлікт, психологічну занепокоєність. Вони намагаються контролювати небажані реакції, а потім продовжують критикувати себе, коли це не вдається. Моріта назвав це процесом «подвоєння та потроєння первісного страждання» [12], [9, P.220].

Щоб утишити такий саморуйнівний процес, Моріта-терапевт підкреслює, що тривога та інші некомфортні почуття є нормальними людськими емоціями, які лежать поза межами наших вподобань і суджень. Тривога є не тільки неминучим супутником людського існування, але й відображенням здорового та сильного бажання клієнтів жити повноцінно, мати хороше здоров'я, прагнути щастя, сенсу, успіху та досягнень. Без людських бажань немає

тривоги. Люди, до всього іншого, нездатні контролювати чи передбачати майбутні події, тому вони завжди стикаються з невідомістю, яка породжує страх. Однак поступово вони можуть усвідомити, що страх і невизначеність є прийнятними. Ніяких подальших маніпуляцій з ними не потрібно, і страх має бути просто прийнятий таким, яким він є [9, Р.220-221].

Морітіанський метод рефреймінгу («техніка позитивної інтерпретації») пропонує клієнтам принципово нову перспективу і можливість зміцнити своє психічне та фізичне здоров'я, розпізнаючи екзистенційний сенс тривоги та бажань, що лежать в її основі. Він пропонує сприймати тривогу та бажання розвиватися як дві сторони однієї медалі. Одне не існує без іншого, за кожним занепокоєнням чи тривогою лежить якесь позитивне бажання. Так, за страхом смерті виявляється стійке бажання жити. Оскільки ми прагнемо громадського визнання і успіху, ми також відчуваємо страх соціального відкидання та низької оцінки. Заперечувати тривогу означає заперечувати відповідне бажання. У Моріта-терапії поняття «прагнення до життя» чи *сеи-но-йокубо*, тобто, спонтанний інтерес до конструктивної діяльності та широкого спектру пов'язаних зі здоров'ям міжособистісних, кар'єрних, освітніх, фінансових, духовних устремлінь та бажань, грає вирішальну роль. Тому, увага клієнта переводиться з самої тривоги на життєве бажання, яке лежить в її основі, і досліджуються конкретні способи його реалізації. Замість того, щоб залучати клієнтів до інтелектуального самоаналізу думок, терапевт спонукає їх усвідомити необхідні повсякденні справи та дії, а також короткострокові та довгострокові особисті проекти, що сприяють здійсненню їхнього прагнення до життя [8, Р.377-378].

Коли клієнти усвідомлюють наявність у собі сильних і здорових бажань та особистих цілей, їхня увага та енергія починають більше перетікати у конкретні та практичні способи їх реалізації. Цей процес залучення до цілеспрямованої діяльності поступово звільняє клієнтів від звичної сфокусованості на емоціях і допомагає уникнути ситуацій, які провокують тривогу. Замість того, щоб навчати клієнтів робити помилкові спроби змінити свою тривожну природу та її симптоми, Моріта-терапевт прагне виявити та зміцнити здоровий бік їхньої тривожної природи.

По суті, мета терапії – не відкинути «тривожну схильність» (*шинкейшицу*), а змінити її сприйняття, заохочуючи прийняття клієнтами їхньої власної тривожної гіперчутливості та схильності не як слабкості, але як потенційно функціональної та конструктивної риси. Терапевтичний прогрес, таким чином, починається тоді, коли клієнти приймають позитивний погляд на тривожність, яку вони відкидали, і успішно застосовують її для ефективного вирішення практичних завдань. Іншими словами, мета Моріта-терапії, на відміну від КПТ та РЕПТ, не в тому, щоб викоринити схильність до тривожності та гіперчутливості клієнта, а в тому, щоб трансформувати ці дисфункціональні

властивості у функціональні [8, Р.376].

Шляхом відмови від спроб контролювати тривогу та розвитку навички залишатися в її центрі, клієнти Моріта-терапії заохочуються продовжувати своє життя, залучаючись до цінних та важливих для них видів діяльності. Одна з цілей терапевтичних інтервенцій – допомогти клієнтам усвідомити, що переживання тривоги та здійснення ефективних дій не є взаємовиключним. Коли клієнти в позитивному ключі реінтерпретують значення і сенс своєї тривожності, тривога стає засобом, який допомагає транслювати їхнє прагнення жити здоровим чином, конструктивно, у конкретні поведінкові акти. Клієнти поступово навчаються тому, щоб завзято виносити тривожні моменти та зміщувати свою увагу на важливі поточні завдання та практичні цілі. Вони починають усвідомлювати, що можуть здійснювати важливі дії *разом* із тривожністю, а не без неї [8,Р.379], [12].

Коли клієнти поринають у конкретну практичну діяльність, їхня увага починає спонтанно перемикатися на зовнішні події. Раніше приречений на провал ланцюжок афективних, когнітивних та поведінкових реакцій починає замінюватися більш продуктивним. Клієнти, також, починають отримувати задоволення від виконання роботи вдома і в бізнесі, і від досягнення практичних цілей. Завдяки активному вибору конкретних дій, їх опір до раніше уникнених психологічних станів і тривожних реакцій також зростає.

Таким чином, на відміну від когнітивно-поведінкової терапії, з самого початку терапевтичного процесу терапія Ш.Моріти починає з того, що допомагає клієнту прийняти себе і свій стан, свою тривожність, соматичні симптоми, як природні, з якими немає потреби боротися і витратити для цього значну енергію. Замість заперечення своїх думок і почуттів, які с з них випливають – що схоже на те, якби людина відмовлялася визнавати свою імунну систему і заперечувала її існування, - клієнт заохочується до того, щоб побачити за тривогою і соматичними розладами підказки про свої глибинні цілі, цінності та бажання. Навчаючись тому, щоб здійснювати вибір і досягати важливих цілей разом з тривогою, людина поступово усвідомлює, що її почуття, хоч би якими вони не були, та її справи не суперечать одне одному. Приймаючи свої почуття такими, які вони є і не борючись із ними, клієнт відкриває канал для вільної течії своєї власної життєвої енергії, яка має позитивний характер. Така психотерапія приваблює клієнтів не менше, ніж західні напрацювання КПТ.

Нижче наведено порівняльні таблиці цілей та методів когнітивно-поведінкової терапії і Моріта-терапії:

Таблиця 1

	КПТ/РЕПТ	Моріта-терапія
Що викликає страждання	Дисфункціональні, ірраціональні переконання та автоматичні думки	Особистісна схильність <i>шинкейшицу</i> , яка включає: афективну гіперчутливість, тривожність, «застрягаюче» мислення, перфекціоністські, догматичні, ідеалістичні когнітивні тенденції, інтроспективний фокус уваги, самоконтроль, спроби контролю симптомів, уникнення тривожності.
Що потрібно зробити, щоб позбавити клієнта від страждання	Здійснити когнітивну перебудову: змінити ірраціональні думки на функціональні, раціональні	Здійснити когнітивну перебудову: навчити клієнта приймати свою тривожність і думки як частину своїх сильних сторін; заохочувати робити активні та важливі дії разом із тривогою та занепокоєнням, не борючись з ними, не намагаючись їх контролювати.
Методи досягнення	Виявлення дисфункціональних та ірраціональних автоматичних думок, заперечення їх, заміна на раціональні. Експозиція, менеджмент симптомів.	Позитивна реінтерпретація тривоги, перебування у її центрі, усвідомлення те, що з нею можна й треба жити, не борючись, і робити конструктивні дії.
Націленість терапії	Усунення тривожності, некомфортних симптомів	Прийняття симптомів як прояву позитивних якостей, конструктивне життя без фокусування на них

Висновки. Одна з найвідоміших модальностей психотерапії, яка довела свою ефективність, – когнітивно-поведінкова терапія – у сучасних українських умовах іноді не дозволяє досягти запланованого результату з людьми, які переживають гострі стресові стани та неврози різної етіології. Новий підхід, розроблений Ш.Морітою або Моріта-терапія, на відміну від моделі КПТ, передбачає когнітивну перебудову, яка спрямована на те, щоб клієнт терапії побачив у собі нові можливості та сили, оцінив би високо і гідно те, що КПТ називає «дисфункціональними» або «ірраціональними» моделями мислення. Клієнти терапії навчаються приймати себе зі своєю тривожністю, тому, що можливо і потрібно виконувати конструктивні дії, перебуваючи у її центрі.

Тому невротична схильність відходить на задній план життя, перестає перебувати у фокусі уваги. Ідея прийняття себе з усіма своїми почуттями, їх позитивна реінтерпретація, відмова від боротьби зі своїм мисленням від самого початку створюють позитивний настрій і посилюють терапевтичний альянс між психотерапевтом і клієнтом. Тим самим, як показує клінічна практика, значно підвищується ймовірність досягнення позитивного результату терапії. Терапія Ш.Моріти, таким чином, може бути використаною як один з ефективних інструментів психологічної допомоги населенню країни поряд із відомими модальностями психотерапії.

Література:

1. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. - СПб.; Питер, 2003. – 304 с.
2. Волков П. Разнообразие человеческих миров / Рук. по профилактике душев. расстройств: Основы и нюансы характерологии. Психология душев. болезней. Поиск взаимопонимания и психотерапия. - М:Аграф,2000. – 525 с.
3. Осипян А. Первые дни психического здоровья в Украине, последние – карательной психиатрии. Зеркало недели. 15 октября 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zn.ua/HEALTH/pervye-dni-psikhicheskoho-zdorovja-v-ukraine-poslednie-karatelnoj-psikhiatrii.html>
4. Робертс Б., Махашвили Н., Джавахишвили Д. Скрытые последствия конфликта: Проблемы психического здоровья внутренне перемещенных лиц и доступность психологической помощи в Украине. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ukraine_hiddenburdensconflictidps_ru_2017.pdf
5. Собчик Л. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: «Речь», 2005. - 624 с.
6. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. – СПб.: «Речь», 2002. - 352 с.
7. Эрон Э. Сверхчувствительная натура. Как преуспеть в безумном мире. – М.: Азбука Бизнес, 2014. - 416 с.
8. Ishiyama I. Morita therapy: Its Basic Features And Cognitive Intervention For Anxiety Treatment // Psychotherapy. 1986. Vol.23. pp.375-381.
9. Ishiyama I. A Bending Willow Tree: A Japanese (Morita Therapy) Model of Human Nature and Client Change // Canadian Journal of Counseling. 2003. Vol. 37, №3. pp.216-231.
10. Kaczurkin A., Foa E. Cognitive-Behavioral Therapy For Anxiety Disorders: An Update On The Empirical Evidence // Dialogues in Clinical Neuroscience. 2015. Vol.17. №3. pp.337-346
11. Lang A. Treating Generalized Anxiety Disorder With Cognitive-Behavioral Therapy // Journal of Clinical Psychiatry. 2004. V.65 [suppl 13], pp.14-19
12. Morita Sh. Morita-Therapy and The True Nature of The Anxiety-Based Disorders (Shinkeishitsu). – USA, State University of New York, 1998. 180 p.
13. Ogawa B. Desire For Life: The Practitioner's Introduction to Morita Therapy for the Treatment of Anxiety Disorders. – Bloomington, IN: Xlibris Corporation. 2013. 286 p.
14. Ogawa, B. A River to Live by: The 12 Life Principles of Morita Therapy. Philadelphia, PA: Xlibris/ Random House. 2007. 166 p.
15. Reynolds D. Constructive Living. – USA, A Kolovalu Book, University of Hawaii Press.1984. 120 p.
16. Sugg HVR, Richards D., Frost J. What is Morita Therapy? The Nature, Origins, and Cross-Cultural Application of a Unique Japanese Psychotherapy // Journal of Contemporary Psychotherapy. 2020. Vol.50. pp.313-322.

References:

1. Beck A., Rush B., Emery G. (2003) *Kognitivnaya terapiya depressii [Cognitive therapy of depression]*. St.Pb.: Piter. 304 p. [in Russian].
2. Volkov P. (2000) *Raznoobrazie chelovecheskih mirov / Ruk. po profilaktike dushev. rasstroistv: Osnovi i nyuansi harakterologii. Psihologiya dushev. bolezni. Poisk vzaimoponimaniya i psihoterapiya. [Variety of human worlds / Handbook for the prevention of mental disorders: Fundamentals and nuances of characterology. Psychology of mental illness. Search for mutual understanding and psychotherapy]*. Moscow: Agraf. 525 p. [in Russian].
3. Osipjan A. (2021) *Pervye dni psihicheskogo zdorovja v Ukraine, poslednie – karateljnoj psihiatrii [First days of psychic health in Ukraine, last days of punitive psychiatry]*. *Zerkalo nedeli. 15 oktjabrja. Mirror of week. October, 15th*. [Electronic resource]. Retrieved from: <https://zn.ua/HEALTH/pervye-dni-psikhicheskoho-zdorovja-v-ukraine-poslednie-karatelnoj-psihiatrii.html> [in Russian].
4. Roberts B., Mahashvili N., Dzhavahishvili D. (2017) *Skrytye posledstvija konflikta: Problemy psihicheskogo zdorovja vnutrenne peremeshennyh lic I dostupnosjt psihologicheskoy pomoshi v Ukraine [Hidden effects of conflict: Mental health problems and accessibility of psychological aid in Ukraine]*. [Electronic resource]. Retrieved from: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ukraine_hiddenburdensconflictidps_ru_2017.pdf [in Russian].
5. Sobchik L. (2005) *Psihologija individualnosti. Teorija i practica psihodiagnostiki [Psychology of personality. Theory and practice of psychodiagnostics]*. St.Petersburg: «Rech». 624 p. [in Russian].
6. Ellis A., Dryden W. (2002) *Praktika racionalno-emocionalnoi povedencheskoi terapii [The practice of rational emotive behavior therapy]*. St.Petersburg: «Rech». 352 p.
7. Aron E.(2014) *Sverhchuvstvitel'naya natura. Kak preuspet v bezumnom mire. [The highly sensitive person. How to blossom out in the insane world]*. Moscow: Azbuka-Bizness. 416 p. [in Russian].
8. Ishiyama I. (1986) Morita therapy: Its Basic Features And Cognitive Intervention For Anxiety Treatment. *Psychotherapy*. Vol.23. pp.375-381.
9. Ishiyama I. (2003) A Bending Willow Tree: A Japanese (Morita Therapy) Model of Human Nature and Client Change. *Canadian Journal of Counseling*. Vol. 37, №3. pp.216-231.
10. Kaczurkin A., Foa E. (2015) Cognitive-Behavioral Therapy For Anxiety Disorders: An Update On The Empirical Evidence. *Dialogues in Clinical Neuroscience*. Vol.17. №.3. pp.337-346
11. Lang A. (2004) Treating Generalized Anxiety Disorder With Cognitive-Behavioral Therapy. *Journal of Clinical Psychiatry*. V.65 [suppl.13], pp.14-19
12. Morita Sh. (1998) Morita-Therapy and The True Nature of The Anxiety-Based Disorders (Shinkeishitsu). USA, State University of New York,. 180 p.
13. Ogawa B. (2013) *Desire For Life: The Practitioner's Introduction to Morita Therapy for the Treatment of Anxiety Disorders*. Bloomington, IN: Xlibris Corporation.. 286 p.
14. Ogawa B. (2007) *A River to Live by: The 12 Life Principles of Morita Therapy*. Philadelphia, PA: Xlibris/ Random House. 166 p.
15. Reynolds D. (1984) *Constructive Living*. USA, A Kolovalu Book, University of Hawaii Press. 120 p.
16. Sugg HVR., Richards D., Frost J. (2020) What is Morita Therapy? The Nature, Origins, and Cross-Cultural Application of a Unique Japanese Psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. Vol.50. pp.313-322.

УДК 159.972

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-725-734](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-725-734)

Бочелюк Віталій Йосипович доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, професор кафедри соціальної роботи та психології, Національний університет «Запорізька політехніка», вул. Тургенєва, 39, м. Запоріжжя, 69063, тел.: (066) 292-43-47, e-mail: vitalik.psyhol@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8727-3818>

Панов Микита Сергійович доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної освіти та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, тел.: (050) 936-10-29, e-mail: nikita.psyhol@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-5085-8895>

Жадленко Ірина Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, тел.: (050) 936-10-29, e-mail: ira-29@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2696-6690>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглядаються психолого-педагогічні особливості корекційної роботи з розвитку комунікативної функції дітей з розладами аутичного спектру молодшого шкільного віку. Визначається, що порушення комунікативної функції мовлення у аутичних дітей проявляється як: нездатність повноцінно сприймати вербальну інформацію, неможливість адекватно формулювати мовленнєве висловлювання, взаємодіяти з оточуючими людьми відповідно до ситуації. Викладаються теоретичні основи дослідження – праці науковців, в яких презентовано необхідні умови для організації ефективного корекційного процесу з дітьми з розладами аутичного спектру молодшого шкільного віку. Основна увага приділяється комплексному підходу, що надає змогу розробити єдину стратегію цілісного впливу на дітей. Підкреслюється значущість розробки індивідуального корекційного плану, що враховує індивідуальні властивості дитини та необхідність участі дитини у групових формах роботи, які є важливою умовою розвитку навичок соціальної

комунікації, засвоєння соціально прийнятих норм та правил поведінки тощо. Наголошується, що застосування специфічних методів та методик, які враховують закономірності онтогенезу та морфологічні особливості центральної нервової системи дітей з аутизмом є необхідною умовою організації корекційного процесу. Резюмується, що на сьогодні зібрано та систематизовано значний досвід застосування методів та методик, спрямованих на формування комунікативних функцій у дітей з розладами аутичного спектру молодшого шкільного віку. Акцентується увага на необхідності слідування певному алгоритму, що є необхідною умовою ефективності корекційного процесу, при організації якого, з метою формування певної комунікативної навички, слід враховувати необхідність розроблення та впровадження серії однотипних вправ та ігор. Підкреслюється важливість залучення родини та близького оточення дитини у корекційний процес, що є об'єднуючою умовою, необхідною для розвитку комунікативних функцій дітей з розладами аутичного спектру. Наголошується, що чітке дотримання рекомендацій фахівців значно підсилює ефективність корекційного процесу, спрямованого на нівелювання дефектів емоційної сфери аутичних дітей.

Ключові слова: розлади аутичного спектру, молодший шкільний вік, етапи, корекційний процес, комунікативна функція.

Bocheliuk Vitalii Yosypovych Full Doctor in Psychology, Professor, Honored Education Worker of Ukraine, Professor at the Department of Social Work and Psychology, Zaporizhzhia Polytechnic National University of «Zaporizhzhia Polytechnic» National University, Turhenyeva St., 39, Zaporizhzhya, 69063, tel.: (066) 292-43-47, e-mail: vitalik.psyhol@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8727-3818>

Panov Mykyta Serhiyovych Full Doctor in Psychology, Assistant Professor, Professor at the Department of Special Education and Psychology of Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Naukovoho mistechka St., 59, Zaporizhzhya, 69017, tel.: (050) 936-10-29, e-mail: nikita.psyhol@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-5085-8895>

Zhadlenko Iryna Oleksandrivna PhD in Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Special Education and Psychology of Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Naukovoho mistechka St., 59, Zaporizhzhya, 69017, tel.: (050) 936-10-29, e-mail: ira-29@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2696-6690>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF CORRECTIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF CHILDREN WITH DISORDERS OF AUTIC SPECTRUM SPECTRUM

Abstract. The article considers the psychological and pedagogical features of correctional work on the development of communicative function of children with autism spectrum disorders of primary school age. It is determined that the violation of the communicative function of speech in autistic children manifests itself as: inability to fully perceive verbal information, inability to adequately formulate speech, to interact with others in accordance with the situation. The theoretical foundations of the research are presented – the works of scientists, which present the necessary conditions for the organization of an effective correctional process with children with autism spectrum disorders of primary school age. The focus is on an integrated approach that allows for the development of a single strategy for holistic impact on children. The importance of developing an individual correction plan that takes into account the individual characteristics of the child and the need for child participation in group work, which is an important condition for developing social communication skills, learning socially accepted norms and rules of conduct and more. It emphasized that the use of specific methods and techniques that take into account the laws of ontogenesis and morphological features of the central nervous system of children with autism is a necessary condition for the organization of the correctional process. It summarized that to date, significant experience has been collected and systematized in the application of methods and techniques aimed at the formation of communicative functions in children with autism spectrum disorders of primary school age. Emphasis is placed on the need to follow a certain algorithm, which is a necessary condition for the effectiveness of the correction process, the organization of which, in order to develop a certain communication skills, should take into account the need to develop and implement a series of exercises and games. The importance of involving the family and close environment of the child in the correctional process emphasized, which is a unifying condition necessary for the development of communicative functions of children with autism spectrum disorders. It is emphasized that strict adherence to the recommendations of experts significantly enhances the effectiveness of the correctional process aimed at eliminating defects in the emotional sphere of autistic children.

Keywords: autism spectrum disorders, primary school age, stages, correctional process, communicative function.

Постановка проблеми. Дитячий аутизм представляє собою розлад психічного розвитку, до особливостей якого належать дефіцит соціальної взаємодії, значні складнощі при встановленні контактів з оточенням, складнощі у розумінні емоцій оточуючих, а також специфічні особливості вербального та когнітивного розвитку. Виявлення та корекція відхилень у

формуванні розладів емоційної сфери дітей різного віку є складною проблемою для фахівців різних напрямів, зокрема: психологів, педагогів, медиків. Психолого-педагогічне дослідження особистісного розвитку дітей із розладами аутичного спектру показали, що прямим наслідком є порушення емоційної сфери дитини. А особливості емоційної сфери таких дітей, у свою черга, негативно відбиваються на їх адаптивних можливостях: порушуються міжособистісні стосунки, виникають складнощі у спілкуванні, звужуються контакти з навколишнім соціумом, утруднюється навчання тощо. Так, у фокусі нашого дослідження психолого-педагогічні особливості корекційного процесу дітей з розладами аутичного спектру, адже саме комплексний психолого-педагогічний підхід може сприяти нівелюванню дефіциту в області комунікації у дітей.

Аналіз сучасних досліджень і публікації надав змогу виокремити низку науковців, чії праці представляють для науковий інтерес, так як центруються на питаннях корекції дітей з розладами аутичного спектру, зокрема: Н. Базимова, О. Басенська, В. Білан, М. Ліблінг, І. Логвінова, Ю. Метляєва, О. Мороз, О. Нікольська, К. Островська, А. Хаустов.

Постановка завдання. Враховуючи той факт, що для дітей з розладами аутичного спектру характерною є комплексна дезінтеграція порушень психічного розвитку, що, преш за все, характеризується відсутністю здібності до комунікації та соціальної взаємодії, а також той факт, що провідним видом діяльності молодшого шкільного віку є навчальна діяльність, що передбачає необхідність розширення соціальних контактів, на перший план виходить необхідність окреслення особливостей корекційної роботи, спрямованої на розвиток саме комунікативної функції аутичних дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Аналізування сучасних українських наукових праць з теми надало змогу констатувати наявність поодиноких публікацій, в яких висвітлені окремі аспекти окресленої проблематика. Зокрема, Н. Базима та О. Мороз [1], ґрунтуючись на дослідженнях інших науковців, резюмують, що порушення комунікативної функції мовлення у аутичних дітей проявляється як: нездатність повноцінно сприймати вербальну інформацію (слабкість або повна відсутність реакції на мовлення дорослого, підвищена чутливість до немовленнєвих звуків; викривлене розуміння простих побутових інструкцій тощо), неможливість адекватно формувати мовленнєве висловлювання, взаємодіяти з оточуючими людьми відповідно до ситуації. Отже, глибокі комунікативні порушення, властиві дітям з розладами аутичного спектру надають змогу констатувати необхідність більш гнучкого психолого-педагогічного підходу в організації корекційного процесу.

Так, у праці В. Білан [2] висвітлено особливості організації психолого-педагогічної підтримки молодших школярів з розладами аутичного спектру. Акцентуючи увагу на необхідності дотримання низки вимог в організації навчального процесу для молодших школярів в межах інклюзії, також

підкреслені вимоги, які ми можемо віднести до необхідних в корекційному процесі, зокрема: використання комплексного підходу надає змогу розробити єдину стратегію цілісного впливу на дітей; необхідність розробки індивідуального корекційного плану, що враховує індивідуальні властивості дитини; необхідність участі дитини у групових формах роботи, які є необхідною умовою засвоєння та розвитку навичок соціальної комунікації, засвоєння соціально прийнятих норм поведінки тощо.

Застосування специфічних методів та методик, які враховують закономірності онтогенезу та морфологічні особливості центральної нервової системи дітей з аутизмом, значно прискорює та є необхідною умовою організації корекційного процесу. На сьогодні зібрано та систематизовано значний досвід застосування методів та методик, спрямованих на формування комунікативних функцій у дітей з аутизмом, зокрема такі як: ігри, вправи, бесіда, читання за ролями [8] є одними із найбільш загальнозживаних форм роботи з молодшими школярами. Так, застосування ігрових методів та прийомів дозволяє не лише посилити у дитини соціально-комунікативну мотивацію, а й сприяти засвоєнню соціальних норм та правил, дотримання яких є необхідною умовою організації ефективного корекційного процесу. Систематичне застосування ігрових методів сприяє підтримці потреби застосування та, тим самим, тренування комунікативної навички, що формується.

Щодо видів ігор, значна диференціація яких є важливою умовою ефективності організації корекційного процесу з аутичними дітьми молодшого шкільного віку, то серед них науковці виокремлюють: імітаційні, хороводні, рольові, ігри перед дзеркалом, з переходом ходів тощо [5; 8].

Враховуючи той факт, що навчання із застосуванням ігрових методів здійснюється на всіх етапах психолого-педагогічної корекції комунікативних навичок у аутичних дітей, можемо виокремити певні особливості, які слід враховувати під час планування та організації занять.

Наприклад, в ситуації структурного заняття, спрямованого на відпрацювання вміння коментувати, повідомляти про свої почуття, відповідати та ставити запитання, а також з метою формування діалогових навичок, доцільним є застосування, зокрема, таких вправ: коментування зображень на рисунках, робота з картками та бланками, вербальна імітація тощо. Щодо методу бесіди, то він набуває своєї актуальності, якщо за мету ставиться розвиток діалогічного мовлення, формування та відпрацювання діалогових навичок. Для дітей молодшого шкільного віку, які володіють технікою швидкого читання доцільним є застосування читання за ролями.

Також, у практиці корекції комунікативної дисфункції аутичних дітей широко застосовуються поведінкові техніки та методи, зокрема:

- моделювання, спонукання, підказка, допомога, підкріплення;
- використання альтернативних комунікативних систем;
- метод «супроводжуючого навчання».

Наприклад, за допомогою техніки моделювання аутичній дитині надається можливість поспостерігати, послухати, зімітувати та здійснити перенесення моделі комунікативної поведінки, яку продемонстрував дорослий [7]. Застосування спонукання в корекційній роботі з аутичною дитиною може бути доцільним для активного викликання необхідної комунікативної поведінки, що досягається за допомогою інструкцій, нагадування того, який саме комунікативний акт необхідно здійснити, та повторної демонстрації моделі наслідування [6].

Таким чином, застосування різних методів, методик та технік сприяє комбінованому використанню мови та залученню різних комунікативних систем (письмова, вербальна, жестова тощо) в ході корекційного процесу, що надає дітям з розладами аутичного спектру додаткову візуальну підтримку та сприяє формуванню вербальних та невербальних засобів комунікації.

Говорячи про психолого-педагогічні особливості організації корекційного процесу для аутичних дітей молодшого шкільного віку, авжеж, особливу увагу слід звернути на вибір форми роботи з дитиною. Враховуючи той факт, що період входження дитини у шкільний процес особливо складний та важливий, як для дитини, так і для її близьких, йому передували роки зусиль членів сім'ї та фахівців з повернення дитини до нормального життя, важливо вкрай обережно підходити до питання вибору форми роботи. Так, на перших етапах корекційної процесу дітям з аутизмом необхідні індивідуальні заняття, потім тренінг у малих групах дітей із подібними проблемами. При цьому, введення групових корекційних занять не виключають чергування з індивідуальними, адже розвиток комунікативних функцій аутичних дітей молодшого шкільного віку передбачає комплексний підхід, дотримання якого є необхідною умовою якісних змін.

Також, важливою психолого-педагогічною умовою успішності організації корекційного процесу в цілому та покращення комунікативної функції, зокрема, є дотримання фахівцем певної послідовності кроків:

- чітке визначення форми роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна);
- дотримання регламентації форми та напрямів професійних контактів з іншими фахівцями, які працюють з дитиною (зокрема, з логопедом, педагогом-дефектологом, лікарем, соціальним педагогом та іншими);
- розробка відповідних психокорекційних технологій з урахуванням вікових, мовленнєвих, афективних та інтелектуальних можливостей дитини;
- визначення та регламентація форми залучення батьків та інших осіб у психокорекційний процес;
- розробка та систематичне застосування методів аналізу та оцінки динаміки психокорекційного процесу;

- підготовка спеціального приміщення, необхідного обладнання та матеріалів для занять.

Система психолого-педагогічних умов поетапного формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей з розладами аутичного спектру знайшла своє теоретичне обґрунтування у працях І. Логвінової [3], яка з-поміж найголовніших виокремлює такі умови:

- якісна присутність дорослого, який вибудовує комунікативний простір у межах розвивального середовища та сприяє забезпеченню ігрового контексту спілкування;
- цілеспрямована підтримка будь-якої невербальної поведінкової активності дитини;
- активне усвідомлення комунікативних ролей;
- врахування специфічних характеристик аутизму та впливу порушення сенсорної інтеграції на комунікативну спрямованість дитини;
- сприяння послідовності формування і закріплення цілеспрямованих комунікативних дій, а саме: жестової репрезентації; організації ситуацій успіху у взаємодії дитини з іншими;
- розширення меж комунікативної взаємодії від непрямого невербального контакту в межах діади до цілеспрямованої парної комунікації і групової взаємодії;
- моделювання стабільних, передбачуваних, повторюваних комунікативних ситуацій із поступовим переходом до більш творчих, нових і розширених;
- активізація наслідувальної поведінки; розвитку ігрової діяльності.

Організація корекційного процесу, спрямованого на формування комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру передбачає включення таких основних напрямів робіт:

- формування умінь висловлювати прохання та вимоги;
- формування соціальної реакції на відповідь;
- формування умінь називати, коментувати та описувати предмети, людей, дії, події тощо;
- формування умінь привертати увагу та ставити питання;
- формування умінь висловлювати емоції, почуття, повідомляти про них;
- формування та розвиток соціальної поведінки;
- формування діалогових навичок [8].

Також важливим у корекційному процесі, спрямованому на формування та розвиток комунікативної функції молодших школярів з розладами аутичного спектру є дотримання низки психолого-педагогічних принципів, зокрема: комплексного впливу, що передбачає співпрацю у психокорекційному процесі

всіх спеціалістів, що працюють з дитиною; систематичності – необхідність постійної практики у розвитку комунікативних функцій; навчання від простого – до складного передбачає послідовне ускладнення корекційних задач (від простих до більш складних); принцип наочності розкриває необхідність застосування додаткової візуальної підтримки у ході корекційного процесу; принцип диференційованого підходу до навчання передбачає необхідність підбору методів корекції у відповідності до рівня розвитку комунікативних навичок дитини; принцип індивідуального підходу передбачає урахування особистісних особливостей дитини, її інтересів та потреб у процесі корекції; зв'язки мови з іншими сторонами психічного розвитку розкриваються через залежність формування мови від стану інших психічних процесів.

Також, слід звернути увагу на те, що враховуючи постійність внутрішньої картини світу аутичної дитини, алгоритмізація корекційного процесу є необхідною умовою ефективної організації корекційного процесу. Для молодших школярів буде доцільним дотримання такого алгоритму заняття (індивідуального чи групового):

1. Вибір мети навчання та визначення комунікативної навички, яку необхідно сформувати (розвинути).
2. Моделювання ситуації, що сприяє комунікативному висловлюванню дитини.
3. Надання часу для формулювання самостійного висловлювання.
4. Надання підказки у разі утруднення або неможливості самостійного висловлювання.
5. Підкріплення комунікативної спроби дитини.
6. Закріплення та генералізація навички в повсякденному житті, що відбувається завдяки залученню кількох людей з близького оточення дитини (наприклад, батьків дитини, її знайомих тощо) [7].

Слідування наведеному алгоритму є важливою умовою ефективності корекційного процесу, при організації якого, з метою формування певної комунікативної навички, слід враховувати необхідність розроблення та впровадження серії однотипних вправ та ігор.

Інший погляд на важливість алгоритмізації корекційної роботи з розвитку комунікативної функції аутичних дітей молодшого шкільного віку передбачає необхідність чіткого дотримання етапів [4]. Так, на *першому етапі* відбувається формування інтересу до партнера, бажання взаємодіяти з ним (перша група комунікативних навичок). Важливою умовою цього етапу є формування та стимулювання мотивації дитини до комунікативної взаємодії. На *другому етапі* відбувається формування невербальних навичок комунікації, що досягається завдяки супроводу мови фахівця емоційними засобами виразності. *Третій етап* передбачає формування вербального компонента мови. Враховуючи факт можливих порушень символічної функції мови, важливим є: додавання коротких інструкцій у ході корекційного процесу; підказування дитині; використання допоміжних візуальних матеріалів та

альтернативних методів комунікації тощо.

Об'єднуючою умовою, яка є необхідною для розвитку комунікативних функцій дітей з розладами аутичного спектру є залучення родини та близького оточення дитини у корекційний процес. Зауважимо, що виховання дітей з розладами аутичного спектру саме по собі є корекційним та спрямованим на застосування психолого-педагогічних стратегій. Втім, чітке дотримання рекомендацій фахівців значно підсилює ефективність корекційного процесу, спрямованого на усунення дефектів емоційної сфери аутичних дітей.

Висновки. Підкреслено, що для дітей з розладами аутичного спектру молодшого шкільного віку характерною є комплексна дезінтеграція порушень психічного розвитку, що, преш за все, характеризується відсутністю здібності до комунікації та соціальної взаємодії. Здійснений ґрунтовний теоретичний аналіз сучасних наукових праць, присвячених особливостям організації корекційного процесу комунікативних функцій дітей з розладами аутичного спектру, надав змогу окреслити: етапи та принципи корекції; напрями та форми роботи, реалізація яких є необхідною для досягнення розвиваючої мети.

Література:

1. Базимова Н. В., Мороз О. В. Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 3–8.
2. Білан В. Організація психолого-педагогічної підтримки молодших школярів з розладами аутичного спектру. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. Вип 1. С. 6–19.
3. Логвінова І. П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із розладами спектра аутизму. *Логопедія*. 2011. № 2. С. 40–44.
4. Метляева Ю. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом. *Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.)*. Самара : ООО "Издательство АСГАРД", 2016. С. 51–53.
5. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. Москва : Теревинф, 2007. 288 с.
6. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
7. Хаустов А. В. Проблемы и перспективы интеграции методов с доказанной эффективностью в практику школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра. *Клиническая и специальная психология*. 2021. Т. 10, № 1. С. 36–60.
8. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Москва : ЦПМССДиП. 2010. 87 с.

References:

1. Bazimova, N. V., Moroz, O. V. (2013). Osoblivosti neverbal'noi ta verbal'noi komunikacii u ditej z autizmom [Features of nonverbal and verbal communication in children with autism]. *Logopedija - Speech therapy*, 4, 3–8 [in Ukrainain].
2. Bilan, V. (2021). Organizacija psihologo-pedagogichnoi pidtrimki molodshih shkoljariv z rozladami autichnogo spektru [Organization of psychological and pedagogical support for junior high school students with autism spectrum disorders]. *Zbirnik naukovih prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu - Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 1, 6–19 [in Ukrainain].

3. Logvinova, I. P. (2011). Do problemi formuvannja neverbal'nih zasobiv komunikativnoï dijial'nosti ditej iz rozladami spektra autizmu [On the problem of forming nonverbal means of communication of children with autism spectrum disorders]. *Logopedija - Speech therapy*, 2, 40–44 [in Ukrainian].
4. Metljaeva, Ju. V. (2016). Formirovanie kommunikativnyh navykov u detej s autizmom. [Formation of communication skills in children with autism]. Proceedings from *IX Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki» – The IX International Scientific and Practical Conference «Current issues of modern pedagogy»*. (pp. 51-53). Samara : OOO "Izdatel'stvo ASGARD" [in Russian].
5. Nikol'skaja, O. S., Baenskaja, E. R., Libling, M. M. (2007). *Autichnyj rebenok: Puti pomoshhi [Autistic child: Ways to help]*. Moskva : Terevinf [in Russian].
6. Ostrovs'ka, K. O. (2012). *Zasadi kompleksnoï psihologo-pedagogichnoï dopomogi ditjam z autizmom [Principles of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism]*. L'viv : «Triada pljus» [in Ukrainian].
7. Haustov, A. V. (2021). Problemy i perspektivy integracii metodov s dokazannoju jeffektivnost'ju v praktiku shkol'nogo obuchenija detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Problems and prospects of integration of methods with proven effectiveness in the practice of schooling of children with autism spectrum disorders]. *Klinicheskaja i special'naja psihologija - Clinical and special psychology*, 10, 1, 36–60 [in Ukrainian].
8. Haustov, A. V. (2010). *Formirovanie navykov rechevoj kommunikacii u detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Formation of speech communication skills in children with autism spectrum disorders]*. Moskva : CPMSSDiP [in Russian].

УДК: 159.9.072.432

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-735-746](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-735-746)

Вітомський Юрій Леонідович кандидат психологічних наук, член Національної психологічної асоціації, доцент кафедри кримінального права, процесу і криміналістики, Київський інститут інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія», Харківське Шосе., 210, м. Київ, 02000, тел.: (0680) 884-88-44, u.vitomskiy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3094-5104>

Бондаренко Степан Юрійович старший методист кафедри кримінального права, процесу і криміналістики, студент III курсу, Київський інститут інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія», сертифікований партнер проєкту «Всеосвіта», Харківське Шосе., 210, м. Київ, 02000, тел.: (095) 551-26-12, bondarenko.stephan@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8328-5117>

Гученко Катерина Володимирівна студентка II курсу магістратури Київського інституту інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія», Харківське Шосе., 210, м. Київ, e-mail: 0505685756@ukr.net

Абрамян Володимир Цолакович доцент, кафедри кримінального права, процесу і криміналістики, Київський інститут інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія», Харківське Шосе., 210, м. Київ, тел.: (050)546-534, e-mail: vladabram@ukr.net

СУЧАСНІ МЕТОДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НУШ ЗДІБНОСТЕЙ ПЛАНУВАТИ ТА РЕАЛІЗОВУВАТИ ПЕРСОНАЛЬНИЙ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИЙ МАРШРУТ

Анотація. Стаття спрямована на аналіз та вдосконалення існуючих практик профорієнтації. Сьогодні змінюється дитина, світ професій, суспільство, зазнають змін професійно важливі якості, що ведуть за собою необхідність обґрунтування, наповнення новим змістом технологій професійного самовизначення. Мета статті – аналіз сучасних методів профорієнтаційної роботи в підлітковому та юнацькому віці, оцінка ефективності програм підготовки учнів до усвідомленого вибору професії в умовах життя, що постійно ускладнюються і розширюються. Автори наголошують на важливості формування готовності до усвідомленої та самостійної побудови персонального освітньо-професійного маршруту,

активного включення учнів, їхніх батьків у процес самовизначення. Розглядаються основні методи профорієнтації: інформаційні, що активізують, розвивають, діагностико-консультаційні.

Цільова категорія дослідження - учні 7-9-х класів. Методи дослідження: теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури), емпіричні (анкетування, тестування, що формує експеримент). Актуальною є розробка пропозицій щодо вдосконалення системи сучасної профорієнтації. Внаслідок переосмислення нових підходів до профорієнтації автори акцентують увагу на підготовці фахівців, які здійснюють психолого-педагогічну підтримку учнів у процесі формування та реалізації освітньо-професійного маршруту. Результати дослідження можуть бути покладені в основу проектування нових засобів та змісту професійного самовизначення.

Дослідження відповідає на важливий виклик сучасності – створення системи професійного самовизначення учнів та професійного зростання спеціалістів. Матеріали статті можуть бути використані студентами-бакалаврами психолого-педагогічних напрямів підготовки, дослідниками та практиками, які займаються питаннями профорієнтаційної роботи, організації психологічної допомоги учням.

Ключові слова: професійне самовизначення, профорієнтація, освітньо-професійний маршрут, методи профорієнтації, програма профорієнтації, НУШ.

Vitomsky Yuriy Leonidovych Candidate of Psychological Sciences, Member of the National Psychological Association, Associate Professor of Criminal Law, Procedure and Criminology, Kyiv Institute of Intellectual Property and Law of the National University "Odessa Law Academy", Kharkivske Shosse, 210, Kyiv, 02000, tel.: (068) 884-88-44, e-mail: u.vitomskyi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3094-5104>

Bondarenko Stepan Yuriyovych Senior Methodist of the Department of Criminal Law, Procedure and Criminology, 3rd year student, Kyiv Institute of Intellectual Property and Law of the National University "Odessa Law Academy", certified partner of the project "Vseosvita", Kharkivske Shosse., 210, Kyiv, 02000, tel. : (0950 551-26-12, e-mail: bondarenko.stephan@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8328-5117>

Guchenko Kateryna Volodymyrivna 2nd year master's student of the Kyiv Institute of Intellectual Property and Law of the National University "Odessa Law Academy", 02000, Kharkivske Shosse., 210, Kyiv, 0505685756@ukr.net

Abramyan Volodymyr Tsolakovych Associate Professor, Department of Criminal Law, Procedure and Criminology, Kyiv Institute of Intellectual Property and Law of the National University "Odessa Law Academy", Kharkivske Shosse, 210, Kyiv, 02000, tel. : (050) 546-534, e-mail: vladabram@ukr.net.

MODERN METHODS OF VOCATIONAL GUIDANCE WORK AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF ABILITIES OF NUS ABILITIES TO PLAN AND IMPLEMENT PERSONAL EDUCATIONAL EDUCATION

Abstract. The article is aimed at analyzing and improving existing career guidance practices. Today, the child, the world of professions, society are changing, professionally important qualities are changing, which lead to the need to substantiate, fill with new content technologies of professional self-determination. The purpose of the article is to analyze modern methods of career guidance work in adolescence and adolescence, to assess the effectiveness of programs to prepare students for a conscious choice of profession in a life environment that is constantly becoming more complicated and expanding. The authors emphasize the importance of forming readiness for conscious and independent construction of a personal educational and professional route, active involvement of students and their parents in the process of self-determination. The main methods of career guidance are considered: informational, activating, developing, diagnostic and consulting.

The target category of the research is students of 7-9 grades. Research methods: theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature), empirical (questionnaires, testing, forming an experiment). It is important to develop proposals for improving the system of modern career guidance. As a result of rethinking new approaches to career guidance, the authors focus on training professionals who provide psychological and pedagogical support to students in the process of forming and implementing an educational and professional route. The results of the study can be used as a basis for designing new tools and content of professional self-determination.

The study responds to an important challenge of today - the creation of a system of professional self-determination of students and professional growth of professionals. The materials of the article can be used by bachelor students of psychological and pedagogical areas of training, researchers and practitioners who deal with issues of career guidance, organization of psychological assistance to students.

Keywords: professional self-determination, vocational guidance, educational-professional route, methods of vocational guidance, vocational guidance program, NUS.

Постановка проблеми. Профорієнтація учнів – пріоритетне державне завдання. Зараз учні включені в різноманітні профорієнтаційні формати: від профорієнтаційних тестів, які проходять більшість учнів, до екскурсій на підприємства, гуртків, профорієнтаційних програм, включення у профорієнтаційний напрямок добровольчої діяльності. Сміливо можемо визначити важливі завдання у профорієнтаційному напрямку, звертаючи увагу на вибудовування системи сучасної профорієнтації, на ранню профорієнтацію, місію педагога у визначенні нахилів учня та допомоги йому розвинути у

тому напрямку, де він демонструє здібності.

Професійна проба забезпечує занурення учнів у спеціально змодельоване професійне середовище, яке передбачає виконання завдань, пов'язаних із певною професією тощо.

В учнів викликають інтерес професійні проби з різними професійними компетенціями: підприємництво, промисловий дизайн, веб-дизайн, інформаційна безпека, інтернет речей, електроніка, ландшафтний дизайн, ветеринарія, викладання у молодших класах, робототехніка, кібербезпека, медицина, психологія, юриспруденція та ін. Практичною значимістю участі у профорієнтаційних заходах є отримання рекомендацій щодо вибору подальшої професійної траєкторії.

Для студентів реалізуються проекти, в рамках яких студент може подати результати дослідження, розроблені програми та проекти та отримати запрошення на стажування з подальшим працевлаштуванням. Майбутній спеціаліст має можливість апробувати свої інновації на базі конкретної установи, працювати під керівництвом досвідченого наставника. Таким чином, вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії має здійснюватися спільно з педагогом-навігатором з використанням можливостей освітнього середовища (загальна освіта, профорієнтаційні заходи тощо).

Актуальність дослідження, по-перше, пов'язана з дефіцитом сучасних технологій профорієнтації, діагностичного інструментарію.

По-друге, дуже швидко змінюється світ професій. В даний час створено атлас актуальних професій, в якому постійно оновлюється список затребуваних професій, професій, в яких роботи не зможуть повністю замінити людину, і т. д. При організації профорієнтаційних заходів педагогам та психологам необхідно орієнтуватися на сучасну інформацію, обговорювати професії, які є актуальними в даний час, і які будуть затребувані через певну кількість часу тощо.

По-третє, змінюється і той, хто навчається, і, відповідно, повинні змінюватися і використовувані профорієнтаційні технології. Необхідно враховувати, що в сучасних дітей має місце залежність від цифрових технологій, є труднощі у встановленні прямого контакту з людьми тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз основних підходів та концепцій зарубіжних дослідників дозволяє стверджувати, що західні дослідники у професійному самовизначенні бачать, як зараз заведено говорити, ресурс, потенціал і водночас стимул індивідуально-особистісного розвитку. Аналізуючи шляхи та механізми саморозвитку, вчені наголошують на індивідуальних відмінностях, необхідності їх всебічного вивчення, починаючи з раннього дитинства, та створення для цього необхідних умов. А. Маслоу, розглядаючи самоактуалізацію як вершину запропонованої ним піраміди потреб, у своїй концепції професійного самовизначення цю саму дефініцію розглядає як прагнення людини самовдосконалюватися, що, своєю чергою, бачиться можливим переважно у праці, зокрема «через захопленість роботою

реалізувати себе у значній справі» [2]. Г. Олпорт у своїх дослідженнях наголошує на потребі у досягненні нових вершин, постійному розвитку та вдосконаленні, розглядаючи їх як основну умову людської активності [3].

Д. Холланд – автор профорієнтаційної методики – стверджує належність більшості опитаних одного з шести типів особистості, описаних ученим. Вибір професії, що відповідає типу особистості, багато в чому є запорукою та успіхом професійних досягнень та кар'єрного зростання [4]. Е. Гінцберг підходить до проблеми професійного розвитку з позиції динаміки, розглядає його як тривалий процес, що передбачає прийняття професійних життєво важливих рішень, можливість компромісу зовнішніх та внутрішніх факторів.

Як основні внутрішні чинники виступають престиж професії, особливості ринку праці та професій, головним внутрішнім фактором є індивідуальні особливості особистості [5]. Д. Сьюпер, говорячи про професійне самовизначення, поділяє позицію, близьку до описаної вище, запроваджуючи поняття особистісної Я-концепції. Співвіднесення власного досвіду, особистісних особливостей із соціальними вимогами та умовами вчений розглядає як найважливіший механізм професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Професійне самовизначення вітчизняними вченими розглядається як процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності; процес та результат формування у підлітка готовності самостійно планувати та реалізовувати перспективи персонального освітньо-професійного маршруту. Е. Ф. Зеєр розглядає професійне самовизначення як «визначення свого місця у світі професій, знаходження особистісного сенсу у роботі» [7], А. К. Маркова професійне самовизначення пов'язує з визначенням людини себе щодо вироблених у суспільстві критеріїв професіоналізму [8], Є. А. Клімов професійне самовизначення співвідносить із «самоорієнтуванням» учня [9], Н. С. Пряжников визначає сутність професійного самовизначення як «пошук та знаходження особистісного сенсу у обраній трудовій діяльності» [10], Л. М. Мітіна професійне самовизначення характеризує як прояв психічного розвитку людини в процесі професіоналізації [11].

Профорієнтація перестає бути окремим епізодичним заходом в школі. З'являється попит на інший тип профорієнтації - персоналізований, завдяки якому дитина зможе дізнатися про свої сильні сторони, інтереси, сформулювати життєві цілі і на цій основі вибрати те, чим реально хоче займатися, тобто збудувати свій персональний освітньо-професійний маршрут. Таким чином, виникає потреба в організації психолого-педагогічної підтримки учня на шляху вибудовування освітньо-професійного маршруту.

О. С. Газман розглядає педагогічну підтримку як особливу сферу діяльності педагога, спрямовану на стимулювання самостановлення дитини як індивідуальності [12]. Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфін, розвиваючи підхід О. С. Газмана, визначають педагогічну підтримку як педагогічну діяльність, що підкріплює дитину у ситуації виявлення ним своєї слабкості та допомагає йому подолати її за рахунок індивідуальних здібностей та можливостей [13].

Психолого-педагогічну підтримку можна визначити як систему психолого-педагогічної діяльності, яка створює умови для вибудовування учнями індивідуальної освітньої траєкторії, що розглядається як шлях освоєння універсальних та професійних компетенцій, що формується учасником спільно з педагогом з використанням можливостей освітнього середовища [14] (профорієнтаційні програми та проекти, професійні змагання, професійні проби, стажування та т. д.). У цьому важлива актуалізація процесу самопізнання; створення ситуацій, у яких можна «спробувати себе» у різних видах діяльності, підтримка та розвиток корисних ініціатив; включення того, хто навчається в майбутню професійну діяльність, що передбачає конкретні практики; надання допомоги у визначенні напрямів свого саморозвитку.

Є. І. Ісаєв зазначає, що навчальна діяльність на середній та старшій щаблях школи набуває «форм проектної та власне дослідницької діяльності» [15]. Саме ці форми діяльності відповідають логіці розвитку людини на етапі підліткового віку та ранньої юності. Інтерес у підлітків викликає дослідницька робота, проектна діяльність, навчальне експериментування, спільна наукова робота з викладачем тощо. Для старшокласника значну допомогу у виборі професії може надати індивідуальний освітній маршрут, діяльність з формування професійного самовизначення (проба себе, участь в олімпіадах і конкурсах, добровольчої діяльності та ін.).

Пропонована нами програма психологічного супроводу школярів НУШ у період вибору профілю навчання передбачає участь соціального педагога, класного керівника, педагога-психолога, завдання яких – познайомити учнів з різними видами праці та професіями; вивчити схильності, особливості та професійні інтереси учнів, сформувавати у школярів суспільно істотні мотиви вибору професії, особисті якості, допомагають їм самостійно прийняти рішення про професійне самовизначення. Для підлітків розроблено програму розвиваючих профорієнтаційних занять, мета якої – створити умови для підвищення готовності підлітків до самовизначення та свідомого вибору варіанта майбутнього навчання.

Завдання програми: 1) підвищити знання підлітків про світ професій, зміст різних видів професій, 2) створити умови для самопізнання, вміння адекватно оцінювати свої сильні та слабкі сторони, співвідносити їх до вимог професійної діяльності тощо.

У табл. 1 представимо фрагмент змісту програми.

№ П/П	Мета	Зміст	Устаткування
1	Познайомити учасників з поняттям «здібності», їх роллю в житті та професійній діяльності	Організаційна частина: привітання; профорієнтаційна гра «Країна професій». Основна частина: «Палітра ваших здібностей»; бесіда про здібності. Рефлексія: «Дерево почуттів»	Папір, ручки, класний дошка, крейда, дерево та різнокольорові яблука (роздруковані)

2	Знайомство з навичками самопрезентації; формування стійкого інтересу до здобуття знань, необхідних для успішного професійного самовизначення	Організаційна частина: привітання, гра «Спляче місто». Основна частина: стратегії самопрезентації; Рольова гра «Інтерв'ю». Рефлексія: «Якби... я став би...»	Папір, ручки, класна дошка, крейда. Таблиці «Стратегії самопрезентації», «Ділові якості»
3	Допомогти учасникам практично зрозуміти особливості усвідомленого вибору професії. Отримання узагальнених уявлень про професійне майбутнє кожного з учасників на підставі групових рекомендацій, зроблених однокласниками	Організаційна частина: привітання; гра «Абетка професій». Основна частина: вправи «Найкращий мотив», «Радник». Рефлексія: питання, що вимагають багатоваріантних відповідей	Папір, ручки, класна дошка, крейда. Бланк для вправи «Радник»
4	Навчання стратегії вибору. Підвищити готовність учасників встановлювати пріоритети під час планування свого життя та кар'єрних перспектив, а також їх готовність співвідносити свої цілі та кар'єрні можливості	Організаційна частина: привітання; вправу «Відгадай професію». Основна частина: вправи "Стратегія професійного вибору"; "Твої перспективи"; "5 кроків". Рефлексія: питання, що вимагають багатоваріантних відповідей	Папір, ручки, класна дошка, крейда, олівці, аркуші формату А4

Фрагмент змісту програми психологічного супроводу школярів НУШ у період вибору профілю навчання

У нашому дослідженні взяли участь 95 учнів 8-х класів м. Києва. Для вивчення професійних нахилів у старших підлітків нами були використані такі психодіагностичні методики: «Вивчення здібностей учнів» (КОС) (В. В. Синявський, В. А. Федорошин); «Мотиви вибору професії» (Р. В. Овчарова); диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) (Є. А. Клімов); тест Д. Голланда «Визначення типу особистості».

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити такі висновки: більшість підлітків (58,6%) віддають перевагу типу професії «людина – людина». Порядку половини учнів мають гарний рівень комунікативних (54,73%) та організаторських (52,32%) здібностей, що допоможе їм у професійній діяльності, більша частина опитуваних (75,53%) не має усвідомленого вибору професії. Лише у 23% підлітків мотиви вибору професії добре усвідомлювані та носять внутрішній індивідуально та соціально значимий характер. Переважаючими соціально-професійними типами стали соціальний (44%), реалістичний (36%) та заповзятливий (28%).

Нами розроблено програму для старших підлітків з метою активізації професійного та особистісного самовизначення учнів. Завдання програми: розширити знання та уявлення учнів про світ професій, познайомити з правилами вибору професії, розвинути здібності до цілепокладання та цілереалізації, сформувати адекватне уявлення учнів про своє професійне потенціальне на основі самодіагностики та знання сучасного світу професій.

Як ще одна мета психологічного впливу вважаємо важливим розглянути особливості роботи з батьками підлітків та старшокласників. Батьківська некомпетентність, небажання та невміння чути, розуміти, приймати та поважати вибір та бажання власної дитини стають причинами конфліктів, неконструктивних рішень, переживань. Встановлення ряду батьків на те, що «батьки поганого не забажають», «вони життя прожили і знають краще, що й як...» часом небезпідставна. Тим часом, будучи впевненими у своїй правоті, батьки не беруть до уваги точку зору дитини, знецінюють її, відмовляються «слухати» своїх дітей, починають давити, інколи шантажувати.

В силу вищесказаного вважаємо важливим ефективно та своєчасно організувати роботу з батьками у період вибору професійного шляху, прийняття рішення про майбутню професію. Досить добре зарекомендували себе такі форми роботи з батьками, як батьківські збори, індивідуальні та групові консультації, у тому числі спільно з учнями, анкетування, залучення батьків для виступів перед учнями, батьківські клуби, профорієнтаційні семінари спільно з учнями, у тому числі зі зміною ролей та подальшим їх обговоренням. У роботі з батьками вважаємо за важливе підвищити компетентність, створити умови для конструктивного діалогу, співпраці, можливості обговорення, прийняття рішення на основі взаємоповаги дітей та батьків.

Результати дослідження дозволяють сформулювати пропозиції щодо вдосконалення системи сучасної профорієнтації: 1) у цей час необхідно вибудовувати систему сучасної профорієнтації; для цього важливо визначити, до яких професій потрібно готувати учнів, виявити їх схильності та інтереси, проводити роботу з професійного самовизначення; 2) на кожному етапі дитинства важливо вивчати специфіку співвідношення стійких характеристик віку з тими особливостями, що набуваються в сьогоднішній конкретно-історичній ситуації, змін у постановці та досягненні професійних цілей для

усвідомленого вибору професії; 3) актуалізувати ранню профорієнтацію учнів, починаючи з 6-го класу; 4) активно включати учнів та їхніх батьків у процес самовизначення; 5) профорієнтаційну роботу слід розглядати та вибудовувати як інтегральну складову навчально-виховної роботи освітньої організації; 6) розвивати активну профорієнтаційну діагностику, комплексну діагностику з використанням комп'ютерних систем, профорієнтаційну діагностику осіб з обмеженими можливостями здоров'я; 7) використовувати інформаційні, активізуючі, розвиваючі, діагностико-консультаційні методи; 8) обґрунтувати систему підготовки фахівців, готових та здатних вести профорієнтаційну роботу на якісно новому рівні; 9) систематично вивчати запити педагогів, психологів про нові технології ведення профорієнтаційної роботи; 10) організувати профорієнтаційну роботу з використанням можливостей освітнього середовища, соціальних партнерів, потреб регіону; при цьому важливо спрямовувати вихованців на соціокультурні зміни, у тому числі ставлення до себе, інших людей, до отримання нових знань; 11) готувати добровольців профорієнтаційної спрямованості, розвивати 12) інститут наставництва, спрямований формування культури професійного самовизначення; 13) поширювати ефективні практики профорієнтаційної роботи з учнями.

Таким чином, вивчення особливостей професійного самовизначення учнів із подальшим використанням сучасних профорієнтаційних технологій сприятиме підвищенню ефективності професійного самовизначення дітей та молоді в Україні.

Література:

1. Асмолов А. Г. О профессиях будущего. [Електронний ресурс] - Режим доступу:https://vogazeta.ru/articles/2018/9/5/quality_of_education/4551aleksandr_asmolov_o_professiyah_budushego.
2. Маслоу А. Мотивация и Личность. СПб.: Издательство Питер, 2006. 352 с.
3. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
4. Holland Y. L. (1968) Explorations of a theory of vocational choice // J. Appl. Psychol. – London. V. 52. № 1. P. 13–27. (in English).
5. Occupational Choice. (1951) An Approach to a General Theory / E. Ginzberg, S. W. Ginsburg, S. Axelrad, J. L. Herma. New York: Columbia University Press; London: Oxford University Press. 271 p. (in English).
6. Super D. E., Bahn M. Y. (1971) Occupational psychology. – London: Tavistock. 2009 p. (in English).
7. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2008. 336 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Изд. центр «Академия», 2010. 304 с.
10. Вітомський Ю.Л., Бондаренко С.Ю., Гученко К.В. Логотерапія В.С. Франкла та тези екзистенційного аналізу крізь призму сенсу досвіду профорієнтаційної роботи за кордоном у контексті психологічної проблеми. The XI International Science Conference

«Modern aspects of science and practice», November 30 – December 03, 2021, Melbourne, Australia. P. 495-504.

11. Бондаренко С.Ю., Вітомський Ю.Л. Поняття та сутність психологічної теорії вини в кримінальному праві. Актуальні проблеми кримінального права [Текст] : матеріали XII Всеукр. наук.-теорет. конф., присвяч. пам'яті проф. П. П. Михайленка (Київ, 18 листоп. 2021 р.) / [редкол.: В. В. Черней, С. Д. Гусарев, С. С. Чернявський та ін.]. – Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2021. С. 48-51.

12. Бондаренко С.Ю., Вітомський Ю.Л. Вина як прояв суспільних відносин у структурі психології девіантної поведінки через призму проблематики юридичної психології. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2021. № 4(4) 2021. С. 341-353.

13. Бондаренко С.Ю., Вітомський Ю.Л. Психологічна теорія як онтологія походження держави, чи спроба вгамувати економічний детермінізм? The X International Science Conference «Science foundations of modern science and practice», November 23 – 26, 2021, Athens, Greece. P. 200-210.

14. Bondarenko S.Y., Vytomski Y.L. Conceptualism of education management: challenges of globalization. Розвиток самоєфективної особистості: інтеграція зусиль суспільства, школи, родини: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 04 лист. 2021 р.) / ред. колегія: В.В. Сиченко, Т.О. Гальцева, Г.М. Стояцька, О.Г. Хватова. Дніпро: КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2021. С. 96-100.

15. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва.: Изд. центр «Академия», 2008. 320 с.

16. Митина Л. М., Кореляков Ю. А., Шавырина Г. В. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Л. М. Митиной. Москва.: Изд. центр «Академия», 2005. 336 с.

17. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. С. 178.

18. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. – М.: МИРОС, 2001. 208 с.

19. Исаев Е. И. Психологическая антропология как составляющая педагогического образования // Антропологические перспективы психологического образования педагога: сборник научных трудов, посвященный 65- летию юбилею доктора психологических наук, профессора Е. И. Исаева. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2017. С. 5–17.

20. Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Закревская О. В. Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 192–202.

21. Васильева Е.Н., Щербаков А. В. Гендерная специфика личностного компонента в структуре карьерного потенциала на начальном этапе обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. №1. С. 26–35.

22. Диагностический комплекс изучения потенциала профессионального развития личности обучающихся 8–9 классов / Е. В. Мялкина, Е. П. Седых, Д. И. Воронин, Т. Е. Федосева, Н. Н. Куимова // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 204–214.

23. Психолого-педагогические основы образования и развития конкурентоспособных кадров: монография / под ред. С. В. Пазухиной. – Гродно: ООО «ЮрСаПринт», 2017. С. 74–122.

24. Попов А. А. Сущность профильного обучения старшеклассников // Молодой ученый. 2015. № 17. С. 561–563.

References:

1. Asmolov, A. G. *O professijah budushhego. [On the professions of the future]*. Retrived from https://vogazeta.ru/articles/2018/9/5/quality_of_education/4551aleksandr_asmolov_o_professiyah_budushego [in Russian].

2. Maslou, A. (2006). *Motivacija i Lichnost' [Motivation and Personality]*. SPb.: Izdatel'stvo Piter [in Russian].
3. Olport, G. (2002). *Stanovlenie lichnosti [Formation of personality]*. M.: Smysl [in Russian].
4. Holland Y. L. (1968) Explorations of a theory of vocational choice // J. Appl. Psychol. – London. V. 52. № 1. P. 13–27. (in English).
5. Occupational Choice. (1951) An Approach to a General Theory / E. Ginzberg, S. W. Ginsburg, S. Axelrad, J. L. Herma. New York: Columbia University Press; London: Oxford University Press. 271 p. (in English).
6. Super D. E., Bahn M. Y. (1971) Occupational psychology. – London: Tavistock. 209 p. (in English).
7. Zeer, Je. F. (2008). *Psihologija professij [Psychology of professions.]*. M.: Akademicheskij Proekt, Fond «Mir» [in Russian].
8. Markova, A. K. (1996). *Psihologija professionalizma [Psychology of professionalism]*. M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie» [in Russian].
9. Klimov, E. A. (2010). *Psihologija professional'nogo samoopredelenija [Psychology of professional self-determination]*. M.: Izd. centr «Akademija» [in Russian].
10. Vitoms'kij, Ju.L., Bondarenko, S.Ju., Guchenko, K.V. Logoterapija, V.Č. (2021). Frankla ta tezi ekzistencijnogo analizu kriz' prizmu sensu dosvidu proforientacijnoï roboti za kordonom u konteksti psihologichnoï problem [Frankl and theses of existential analysis through the prism of the meaning of the experience of career guidance abroad in the context of a psychological problem]. *The XI International Science Conference «Modern aspects of science and practice» -The XI International Science Conference «Modern aspects of science and practice* [in Ukrainian].
11. Bondarenko, S.Ju., Vitoms'kij, Ju.L. (2021). Ponjattja ta sutnist' psihologichnoï teorii vini v kriminal'nomu pravi. Aktual'ni problemi kriminal'nogo prava [The concept and essence of the psychological theory of guilt in criminal law. Actual problems of criminal law]. *The materiali XII Vseukr. nauk.-teoret. konf., prisvjach. pam'jati prof. P. P. Mihajlenka - Materials of XII All-Ukrainian. scientific-theoretical conf., dedicated. in memory of prof. PP Mykhaylenko* in Ukrainian].
12. Bondarenko, S.Ju., Vitoms'kij, Ju.L. (2021). Vina jak projav suspil'nih vidnosin u strukturi psihologii deviantnoï povedinki cherez prizmu problematiki juridichnoï psihologii [Guilt as a manifestation of social relations in the structure of the psychology of deviant behavior through the prism of legal psychology]. *Perspektivi ta innovacii nauki (Serija «Pedagogika», Serija «Psihologija», Serija «Medicina») - Perspectives and innovations of science" ("Pedagogy" series, "Psychology" series, "Medicine" series)*. 4(4) 2021, 341-353 [in Ukrainian].
13. Bondarenko, S.Ju., Vitoms'kij, Ju.L. (2021). Psihologichna teorija jak ontologija pohodzhennja derzhavi, chi sprobha vgamuvati ekonomichnij determinizm? [Psychological theory as an ontology of the origin of the state, or an attempt to appease economic determinism?]. *The X International Science Conference «Science foundations of modern science and practice» - The X International Science Conference «Science foundations of modern science and practice»* [in Ukrainian].
14. Bondarenko, S.Y., Vytomski, Y.L. (2021). Conceptualism of education management: challenges of globalization. Rozvitok samoefektivnoï osobistosti: integracija zusil' suspil'stva, shkoli, rodini [Conceptualism of education management: challenges of globalization. Development of self-effective personality: integration of efforts of society, school, family]. *Th materiali Mizhnar. nauk.-prakt. konf. – The materials International. scientific-practical conf.* [in Ukrainian].
15. Prjazhnikov, N. S. (2008). Professional'noe samoopredelenie: teorija i praktika [Professional self-determination: theory and practice]. Moskva.: Izd. centr «Akademija» [in Russian].
16. Mitina, L. M., Koreljakov, Ju. A., Shavyrina, G. V. (2005). *Lichnost' i professija: psihologicheskaja podderzhka i soprovozhdenie [Personality and profession: psychological support and support]* Moskva.: Izd. centr «Akademija» [in Russian].
17. Gazman, O. S. (2002). *Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody [Non-classical education: from authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom]*. M.: MIROS [in Russian].

18. Mihajlova, N. N., Jusfin, S. M. (2001). *Pedagogika podderzhki [Pedagogy of support]*. – М.: MIROS [in Russian].
19. Isaev, E. I. (2017). Psihologicheskaja antropologija kak sostavljajushhaja pedagogicheskogo obrazovanija [Psychological anthropology as a component of pedagogical education]. Antropologicheskie perspektivy psihologicheskogo obrazovanija pedagoga: sbornik nauchnyh trudov, posvjashhennyj 65- letnemu jubileju doktora psihologicheskikh nauk, professora E. I. Isaeva - *Anthropological prospects of psychological education of teachers: a collection of scientific papers dedicated to the 65th anniversary of Doctor of Psychological Sciences, Professor EI Isaev*, 5–17 [in Russian].
20. Symanjuk, Je. Je., Pecherkina, A. A., Zakrevskaja, O. V. (2019). Osobennosti professional'nogo samoopredelenija uchashhihsja starshego podrostkovogo vozrasta [Features of professional self-determination of older adolescents]. *Perspektivy nauki i obrazovanija - Prospects of science and education*, 6 (42), 192–202 [in Russian].
21. Vasil'eva, E.N., Shherbakov, A. V. (2020). Gendernaja specifika lichnostnogo komponenta v strukture kar'ernogo potentsiala na nachal'nom jetape obuchenija v vuze [Gender specifics of the personal component in the structure of career potential at the initial stage of education in higher education]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie - Psychological science and education*, 25, 1, 26–35 [in Russian].
22. Mjalkina, E. V., Sedyh, E. P., Voronin, D. I., Fedoseeva, T. E. , Kuimova N. N. (2019). Diagnosticheskij kompleks izuchenija potentsiala professional'nogo razvitija lichnosti obuchajushhihsja 8–9 klassov [Diagnostic complex of studying the potential of professional development of the personality of students of 8–9 grades]. *Perspektivy nauki i obrazovanija - Perspectives of Science and Education*, 4 (40), 204–214 [in Russian].
23. Pazuhina, S. V. (2017). *Psihologo-pedagogicheskie osnovy obrazovanija i razvitija konkurentosposobnyh kadrov: monografija [Psychological and pedagogical foundations of education and development of competitive personnel]*. Grodno: ООО «JurSaPrint» [in Russian].
24. Popov, A. A. (2015). Sushhnost' profil'nogo obuchenija starsheklassnikov [The essence of specialized training of high school students]. *Molodoj uchenyj - Young scientist*, 17, 561–563 [in Russian].

УДК 159.923.2:159.922.348.167-89

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-747-759](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-747-759)

Вовченко Ольга Анатоліївна доктор психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інститут спеціальної педагогіки психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, тел.: (068) 777-73-13, e-mail: olgawow4enko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4399-0118>

«ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРОЦЕСИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»

Анотація. У статті розглянуто сучасний стан процесу соціалізації осіб з особливими освітніми потребами та вплив емоційного інтелекту на рівень адаптації особи з атиповим розвитком. Нині процес соціалізації предмет дослідження фахівців багатьох галузей наукового знання. Психологи, філософи, соціологи, педагоги, соціальні психологи розкривають різні аспекти цього процесу, досліджують механізми, етапи та стадії, фактори соціалізації. Проте проблеми соціалізації дітей/підлітків з особливими освітніми потребами в контексті формування емоційного інтелекту у вітчизняній літературі ще не було предметом спеціального дослідження. Зокрема для спеціальної психології тема емоційного інтелекту є досить модерніською та новою з огляду на походження дефініції «емоційний інтелект». Хоча проблема емоційного інтелекту осіб з особливими освітніми потребами дуже актуальна, теоретично, і практично розробленою вона є на недостатньому рівні. Від так, метою дослідження буде вивчення впливу емоційного інтелекту на процес соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами. Автор підкреслює, що актуальність дослідження обумовлена нагальними потребам інноваційного психологічного знання, адже донедавна проблема шляхів розвитку, формування та корекції емоційного інтелекту в онтогенезі розглядалась як другорядна по відношенню до академічного інтелекту, який ще й досі вважається найважливішою метою освіти та засобом соціалізації підлітків з нетиповим розвитком, особливо в епоху індустріалізації та технократії. Процеси соціалізації актуалізували увагу українських науковців до переорієнтації головного вектору розвитку особистості на емоційно-чуттєву сферу. Закономірність таких змін стала особливо очевидною в світлі новітніх психологічних досліджень і життєвих практик фахівців освітньої сфери дітей з особливими освітніми потребами, які засвідчили, що успішність соціального, професійного, сімейного функціонування особистості різного віку і статі залежить передусім від розвитку емоційного інтелекту. Відповідно, значно зріс науковий інтерес до вивчення психолого-педагогічних факторів, які зумовлюють як взаємодію двох різновидів інтелекту, так і механізмів

активізації когніцій в афекті, а афекту в когніціях.

Ключові слова: особистість з особливими освітніми потребами, підлітковий вік, емоція, афект, емоційний інтелект, академічний інтелект, соціалізація, соціум.

Vovchenko Olha Anatoliivna Doctor of psychological sciences senior researcher at the Department of education of children with hearing disabilities, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, M. Berlin St., 9, Kyiv, 04060, tel.: (068) 777-73-13, e-mail: olgawow4enko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4399-0118>

«THE INFLUENCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS»

Abstract. The article considers the current state of the process of socialization of people with special educational needs and the impact of emotional intelligence on the level of adaptation of a person with atypical development. Currently, the process of socialization is the subject of research by specialists in many fields of scientific knowledge. Psychologists, philosophers, sociologists, educators, social psychologists reveal various aspects of this process, explore the mechanisms, stages and stages, factors of socialization. However, the problem of socialization of children / adolescents with special educational needs in the context of the formation of emotional intelligence in the domestic literature has not yet been the subject of special research. In particular, for special psychology, the topic of emotional intelligence is quite modern and new given the origin of the definition of "emotional intelligence". Although the problem of emotional intelligence of people with special educational needs is very relevant, theoretically and practically developed, it is insufficient. Therefore, the aim of the study will be to study the impact of emotional intelligence on the socialization of adolescents with special educational needs. The author emphasizes that the urgency of the study is due to the urgent needs of innovative psychological knowledge, because until recently the problem of ways to develop, form and correct emotional intelligence in ontogeny was considered secondary to academic intelligence, which is still considered the most important goal of education and socialization of atypical adolescents. , especially in the era of industrialization and technocracy. The processes of socialization have actualized the attention of Ukrainian scholars to the reorientation of the main vector of personality development to the emotional and sensory sphere. The regularity of such changes has become especially evident in the light of the latest psychological research and life practices of children with special educational needs, who showed that the success of social, professional, family functioning of individuals of all ages and genders depends primarily on emotional intelligence. Accordingly, there is a significant

increase in scientific interest in the study of psychological and pedagogical factors that determine the interaction of two types of intelligence and mechanisms of activation of cognition in affect and affect in cognition.

Keywords: personality with special educational needs, adolescence, emotion, affect, emotional intelligence, academic intelligence, socialization, society.

Постановка проблеми. В останні роки у спеціальній психології та корекційній педагогіці закономірно зростає інтерес до вивчення емоційного розвитку та внутрішнього світу особистості з особливими освітніми потребами (далі особистість з ООП). Особистість з ООП – це діти, підлітки, особи юнацького віку та дорослі, які мають різні порушення психічного або/та фізичного типу, зумовлені вродженими, спадковими, набутими захворюваннями або наслідками травм, що призводять до порушення загального розвитку, і впливають на функціонування та процеси соціалізації, адаптації до навколишнього світу. Проблеми соціалізація дітей молодшого та старшого шкільного віку з ООП займають особливе місце в спеціальній психології, оскільки – це період становлення, розвитку особистості її умінь, навичок, формування різних сфер особистості, зокрема становлення «Я-концепції», самооцінки, світогляду, особистісного та професійного самовизначення саме у період пубертатних змін. Період підліткового віку – це період змін інтересів, потреб, провідної діяльності, особливостей спілкування та поведінки, коли старий спосіб життя не є актуальним («по старому вже не діє»), але нові правила ще не створено підсвідомістю особистості та не задіяно в процесах життєдіяльності.

Становлення емоційної сфери безпосередньо впливає на розвиток особистості підлітка, який відбувається під впливом внутрішніх (темпераменту, характеру, самооцінки) та зовнішніх чинників (соціальне оточення). Знання особливостей розвитку емоційної сфери на етапі становлення індивідуальності дає змогу цілеспрямовано управляти емоціями, добирати відповідний психологічний супровід та сприяти якісному розвитку цієї сфери. Вчасне, коректне формування емоційної сфери на етапі дорослішання особи дає змогу впливати на якісне становлення особистісного самоконтролю, самоідентифікації, формування «Я-концепції» та ефективно проходження інтеграції, адаптації та соціалізації осіб з ООП, що будуть зорієнтовані на формування і розвиток власних потенційних можливостей. Важливим при цьому є створення соціальних, психологічних і педагогічних умов для відповідного фізичного, інтелектуального, психічного та соціального формування таких складових особистості як життєві компетентності, емоційний та соціальний інтелект тощо.

Соціалізація складний та багаторівневий процес, що характеризує розвиток та самостійну зміну особистості підлітка з ООП в процесі відтворення та засвоєння культури, що йде у взаємодії особистості з цілеспрямовано створюваними, відносно спрямованими чи стихійними умовами життя [1, с. 109].

У процесі соціалізації підліток трансформується, набуває нових знань, навичок та умінь, що є необхідні для життя у суспільстві. Соціалізація передбачає також засвоєння і цінностей суспільства, які виступають важливими соціальними регуляторами поведінки особистості з особливими освітніми потребами.

Основною проблемою підлітків з ООП є порушення їх зв'язку із соціальним світом, обмежена мобільність, недостатність (мала кількість) контактів як з дорослими, так і з однолітками («здорових контактів», що не передбачають наслідування агресивної, неконтрольованої, делінквентної чи девіантної поведінки), недоступність низки культурних цінностей та обмеження у спектрі розуміння переживання емоцій, почуттів та ін.

Емоції, емоційна сфера та зокрема емоційний інтелект відіграють дуже важливу роль у період становлення підлітків з ООП. Емоції включені у всі психічні процеси та стани особистості. Будь-які прояви активності особи як з типовим, так і атиповим розвитком супроводжуються емоційними переживаннями. Хоча для деяких категорій підлітків емоції набувають особливого значення [2, с. 86].

Головна функція емоцій та емоційного інтелекту у тому, що завдяки цим науково-практичним категоріям особистості краще розуміють одне одного, можуть, не користуючись мовленням, здійснювати припущення про стан іншої особи і більш ефективно налаштовуватися на спільну діяльність, спілкування. Про це неодноразово зазначено у працях І. Андрєєвої [3], О. Власової, О. Василенко [4], С. Дерев'янка, Н. Ковриги, Д. Люсіна [5], М. Манойлової, Е. Носенко Д. Пагави [6], О. Федорової, Л. Чухно. Вчені зазначали, що емоції та емоційний інтелект визначають структурні складові соціально-психологічних властивостей особистості, її індивідуальні здібності, здійснюють вплив на процесуально-діяльнісні складові особистості.

Другою найважливішою функцією емоцій є експресивна і комунікативна, оскільки вони є найважливішими чинниками регуляції процесів пізнання, комунікації та соціалізації. Емоції виступають як внутрішнє мовлення, як система сигналів, за допомогою якої людина дізнається про потребу та значущість того, що відбувається. Частина емоційно-експресивних виразів є вродженою, деякі набуваються в процесі життєдіяльності, внаслідок виховання та навчання.

Зважаючи на вище зазначене, на нашу думку емоції, емоційний інтелект є вагомими впливовим фактором, що визначає процес соціалізації підлітків з ООП: умови, чинники, механізми, ефективність входження у сучасний соціум. Відтак, тема **«Вплив емоційного інтелекту на процеси соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами»** є вкрай актуальною та потребує глибинних різнобічних досліджень в загальній та спеціальній психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчують, що дослідження наукової категорії «емоційний інтелект» у роботах українських науковців довгий час відбувалися через складові та суміжні категорії, що були

протилежними до розуміння «емоційного інтелекту», як було означено його першодослідниками та фундаторами, як-то американськими психологами Р. Бар-Оном, Д. Гоулменом, Д. Карузо, Дж. Майером, П. Саловей, Н. Холлом. Зокрема йдеться про такі категорії: «афективне знання» (Л. Андрієнко) [7], «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційне розуміння» (Е. Гресь), «емоційна грамотність» (О. Борзунова) [1], емоційне знання» (М. Микитенко) [8], «розуміння почуттів» (П. Назаренко) [9], «емоційна розумність» (Е. Носенко) [10], «емоційне мислення» (О. Тихомиров) [11], «емоційна компетентність» (В. Охрименко) тощо.

Комплексні дослідження саме емоційного інтелекту здійснювались переважно в межах загальної психології та психології особистості. Наукові розвідки провадилися здебільшого щодо проблем функціонування емоційного інтелекту у осіб, які не мають особливих освітніх потреб (чи/та порушень психофізичного розвитку) і стосовно початку юнацького віку й більш дорослої особистості. Досліджень емоційного інтелекту осіб з ООП безпосередньо у підлітковому віці в психологічній науці ж нині бракує.

Така ситуація вимагає від психологічної науки вирішення складних завдань, зокрема вивчення внутрішніх ресурсів особистості, пов'язаних із забезпеченням ефективної емоційно-регуляторної системи, самоконтролю та вольової діяльності з метою подальшої успішної соціалізації. І якщо подібна проблематика раніше окреслювала та охоплювала виключно професійну діяльність в спеціальній психологічній та педагогічній сфері, то на даний момент вивчення особистісних якостей, емоційного інтелекту необхідних для ефективної соціалізації, гармонійного входження в соціум є актуальним з точки зору багатьох допоміжних наук, як то соціології, конфліктології, наук про інформаційні технології тощо.

Аналіз наукових публікацій показує широкий спектр досліджень проблематики емоційного інтелекту та його вплив на становлення особистості в соціумі: визначення суті і структури емоційного інтелекту (І. Андрєєва, Р. Бар-Он, В. Зарицька, Д. Карузо, Н. Коврига, Д. Люсін, Дж. Майер, Е. Носенко, П. Саловей); аналіз регулюючих та адаптивних функцій емоційного інтелекту в середовищі (І. Аршава, С. Дерев'янка, В. Овсяннікова), дослідження впливу емоційного інтелекту на процеси формування та розвитку підлітка з ООП (Г. Березюк, Г. Гарскова, В. Зарицька,

М. Манойлова, О. Філатова, О. Чебикін, М. Шпак) та багато інших науковців.

Метою статті є встановлення взаємозв'язку, механізмів та специфіки впливу емоційного інтелекту на процеси соціалізації дітей з ООП.

Завдання конкретизують мету дослідження, а саме:

- характеристика емоційних особливостей та процесу емоційного сприймання соціалізації підлітками з ООП;
- визначення впливу емоційного інтелекту на процеси соціалізації підлітків з ООП;

– визначення ефективних умов та засобів впливу на ефективність формування емоційного інтелекту, як одного з визначальних чинників процесів соціалізації.

Предметом дослідження є психологічні особливості формування емоційного інтелекту у підлітків з ООП як ефективного складового елементу соціалізації.

Об'єктом дослідження є процеси соціалізації особистості з ООП у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. З огляду впливу на соціалізацію особистості емоції поділяються на стенічні та астенічні. Стенічні емоції стимулюють діяльність, працездатність, збільшують енергію, оптимізм, спонукають її до вчинків, висловлювань. Під впливом таких емоцій особистості важко змовчувати, залишитись бездіяльною, виявляється певна готовність «звернути гори».

І навпаки, іноді переживання викликають своєрідну замкнутість, пасивність, інертність, байдужість до оточуючого – тоді йдеться про астенічні емоції. Емоції людини проявляються у всіх видах діяльності та, особливо у процесах соціалізації. Емоції, стверджував учений Ч. Дарвін, виникли у процесі еволюції за допомогою яких живі істоти встановлюють значимість тих чи інших умов задоволення актуальних їм потреб, власну успішність та своє місце серед подібних собі [12].

Так, емоційний інтелект – це феноменологічний конструкт, що є адаптивним механізмом сучасної особистості з ООП до динамічного середовища і не є похідною когніції. Найважливішим аспектом емоційного інтелекту, на нашу думку, є акогнітивна природа емоційного інтелекту. Емоція особистості, її знання та вміння використано як запоруку успішності соціальної адаптації, засвоєння основних життєвих компетенцій, а не навпаки, як було традиційно у дослідженнях спеціальної психології «... інтелект є базою для соціалізації». Емоційна сфера та «емоційний інтелект» презентовано нами як важливий життєвий ресурс, який допоможе нівелювати різницю в процесі адаптації та соціалізацією між особистістю з низьким IQ та середнім IQ [13].

Емоційний інтелект розглянуто як складну інтегративну структуру особистості з ООП на етапі підліткового віку, що: проявляється через взаємодію низки сфер особистості і спрямовується на розуміння, сприймання та вербалізацію власних емоцій, емоційних переживань інших; забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій вольовим зусиллям, сприяє самопізнанню, саморегуляції і самореалізації особистості; впливає на становлення «Я-концепції» та самоідентифікації особистості, становлення у динамічному соціумі.

Особливостями соціалізації підлітків з ООП є:

– підвищене невротичне переживання страху, тривоги, стресів, які характеризують різні групи осіб з порушеннями психофізичного

розвитку, що призводять до порушення усвідомлення себе, формування неадекватної самооцінки тощо;

– підвищена залежність від свого соціального оточення, сугестивність, навіюваність, від так, протекціоністське (заступницьке) виховання надає особливо сильний деформуючий вплив на особистість;

– знижений рівень витривалості та стійкості до навантажень, що обумовлено накопиченням стресових ситуацій, які негативно впливають на формування цілісності особистості, врівноваженість психічних, емоційних процесів та свідому регуляцію діяльності. Відзначається схильність до усамітнення, «входження у власний внутрішній світ», безпорадність, що викликає тривожність;

– складнощі самореалізації, оскільки вже усвідомлюючи власні особливі освітні потреби виникає певна недостатність та недосконалість можливостей для повноцінного життя;

– зниження загальної активності, ослаблення мотиваційної сфери та ін [4, с. 102].

Ефективність соціальної інтеграції осіб підліткового віку з ООП залежить від двох значущих соціально-психологічних факторів:

1. достовірності та повноти поінформованості підлітка;
2. формування емоційної обізнаності про себе та оточуючих, виховання, психологічної толерантності та контролю над власним усвідомленням себе та власного «Я» у світі, над поведінковими реакціями [8, с. 74].

Один із напрямів вирішення проблеми соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами – це визначення психолого-педагогічних, соціально-психологічних факторів та несприятливих особистісних й індивідуальних особливостей, які ускладнюють розвиток та самореалізацію цих осіб.

Соціально-психологічний супровід фахівців щодо розвитку соціального потенціалу підлітків з особливими освітніми потребами має бути спрямований на їх успішну соціалізацію, що включає наступні напрямки [1]:

- розвиток емоційних, духовних, моральних здібностей;
 - підтримка, підвищення та постійне відновлення моральних та фізичних сил, а також постійна психологічна допомога;
 - полегшення житлових та побутових умов, організація та проведення вільного часу, повноцінна участь у культурному та громадському житті;
 - сприяння під час отримання відповідної інформації щодо професійного навчання/освіти, зокрема і підготовка щодо цих процесів;
 - забезпечення умов для того, щоб підлітки з ООП були активними учасниками соціальних дій, заходів;
 - встановлення більш комфортного та реального контакту із зовнішнім світом

У системі міжособистісних відносин дитина з ООП досить часто виступає як об'єкт впливу, що також негативно позначається на процесі соціалізації, оскільки однією з найважливіших умов є активність самого підлітка, що у даному випадку пригнічується суб'єктно-об'єктним підходом. Значно страждає комунікативна діяльність: практичні навички спілкування їх з однолітками. Нерідко порушується адекватне сприйняття інших людей та їх емоцій.

Процеси соціалізації та вплив на них емоційного інтелекту як фактору становлення особистості підлітка з ООП в сучасному соціумі України сприяє низка чинників, зокрема засоби масової інформації, нав'язуванні стереотипні погляди, сформований негативний імідж певних особистостей, які, наприклад, були для підлітка зразком, застарілі підходи психологів, що працюють із підлітками в спеціальних закладах освіти тощо [10, с. 98].

Так, з одного боку, сутність системи спеціальної освіти осіб з особливими потребами залежить від ментальних пріоритетів і сформованих архетипів народу (принципів та методів виховання). З іншого боку, самі пріоритети, життєві цінності, ідеали, стереотипи, залежать від освітніх потенцій суспільства, його прагнення до відтворення в кожному наступному поколінні власних культурних традицій, моральних засад, і розвитку саме позитивних рис, або ж повне їхнє нівелювання та відкидання.

Варто зазначити, що в сучасну епоху глобалізаційних трансформацій багатьох сфер життєдіяльності соціуму дослідження емоційних особливостей молодого покоління, зокрема емоційного інтелекту, є вимогою часу й однією з пріоритетних проблем соціального пізнання. Це обумовлено, по-перше, зростанням усвідомлення підлітками власної неповторності, прагненням належати до групи, але водночас відрізнятись, мати свою унікальність, особистісну самобутність; по-друге, низкою реформ, що відбуваються в спеціальній педагогіці та психології.

Аналізуючи стан та особливості розвитку, становлення сучасних підлітків, зокрема і підлітків з ООП в умовах глобалізації, зазначимо, що наприкінці ХХ і на початку ХХІ століття відбулася низка змін (кількісних та якісних) щодо формування особистості, її соціалізації та процесу психологічного супроводу входження досліджуваних підлітків у соціум. Ці зміни суттєво вплинули на взаємодію з молоддю, комунікацію дорослого й підлітка, на способи та якість вираження емоцій, почуттів, на поведінкові аспекти, самосприйняття, самовизначення тощо. Ключовими елементами таких змін стали:

- поява низки нових технологій (девайсів і додатків до них), які зі свого боку допомагають у навчальному процесі, однак погіршують рівень формування особистісних аспектів підлітка: зниження здатності до розуміння та вербалізації емоцій, низький рівень особистісної саморегуляції, негативні прояви поведінки (агресивність, kleptomania, негативізм тощо), неадекватне формування самооцінки, процесів спілкування тощо.

– поява технічних засобів для проведення зручних психодіагностичних процедур (комп'ютеризовані тести) і можливість швидких оброблень результатів. Оскільки тест на комп'ютері та тест на паперовому бланку дуже відрізняється для підлітка. Одні й ті ж завдання, підлітки із задоволенням виконують на комп'ютері (планшеті), аніж даватимуть відповіді в письмовому вигляді на бланку.

– зростання масштабності, динамічності та швидкості поширення інформації, її обміну. Такі зміни широко використовуються підлітками, активно передаються, створюючи водночас систему нових знаків, символів тощо. Як наслідок змінюється роль і спосіб спілкування з молоддю, що необхідно враховувати педагогам та психологам, оскільки старі методи, переважно не працюють, або потребують якісних змін, цифрової обробки й інших вдосконалень. Комунікація між підлітками стає миттєвою, а між підлітком та дорослим дещо уповільненою та зміненою.

– на тлі таких змін негативні аспекти також досить помітні, про що варто зазначити. Відбувається зміна провідних форм психологічної культури підлітків. Доросле покоління виступає в ролі технофобів, а молоде – фанатів техніки, технологій, прогресу. Так формується конфлікт поколінь, поглиблюються проблеми нерозуміння поведінкових, емоційних реакцій між представниками підліткового й дорослого віку.

У підлітків з ООП, також, як характеризує М. Кожухов, можна констатувати поширення технократичного мислення, «речового фетишизму», зменшення цінності особистості як такої, зокрема людського життя, а також падіння авторитету старшого покоління, моральних норм та інститутів (сім'ї, родини, народу тощо) [14, с. 94].

Сучасні підлітки молодшого віку (до 12 років) з ООП, як зазначає Л. Білий, більш схильні засвоювати родинні зразки спілкування в соціальному оточенні, які транслиують цінності, принципи, звички, традиції та норми поведінки. Починаючи зі старшого підліткового віку конкуренцію сімейним зразкам поведінки складають домінуючі культурні зразки спілкування модерну та інших країн, таких як США, Японія, Корея з образами, символікою та змістом [15]. Підліток, який засвоює поверхневі символи/образи нового «іноземного» зразку, стає в певний спосіб незрозумілим для дорослого покоління, «чужим» серед «своїх». Наприклад, розглянемо сучасні звички, які засвоюють підлітки з японської культури. Переважно підлітки отримують нові знання з популярних мультфільмів (аніме) і музичних поп-груп, однак, на жаль, не з історії країни, що трансліює повагу до дорослих, обережність, ретельність, прискіпливість до деталей, охайність. Персонажі з мультиплікаційних фільмів транслиують досить різноманітні образи, однак переважно бачимо осіб з певним демонічним, божественним походженням, які мають владу. Деякі образи досить жорстокі, зарозумілі, поводять себе нахабно

та всевладно. Відповідно підліток, захоплюючись певним мультфільмом, улюбленим героєм, намагається бути подібним до нього й транслювати його (героя) основні риси, стиль поведінки у процесі спілкування тощо

І. Андреева підкреслює, що не варто розглядати емоційний інтелект односторонньо та вузьконапрвлено, як, наприклад чинник соціалізації. Кожна особистісна риса має як позитивні, так і негативні ознаки, функції. На противагу поширеній думці про те, що особистість з високим рівнем емоційного інтелекту завжди контролює власні емоції, І. Андреева стверджувала, що кожна особистість, навіть з високим рівнем емоційного інтелекту, може бути сумною або пригніченою через певну подію, чи з будь-яких інших причин та характеризуватися низькою здатністю до соціалізації або взагалі бути соціопатом. Високий рівень емоційного інтелекту не забезпечує швидкий результат вирішення проблеми, що пов'язана із сумом, розчаруванням, депресією чи пригніченням, він не гарантує миттєвк входження до суспільства або до певної соціальної групи [2, с. 87].

Дж. Мейер також у своїх публікаціях наголошує на тому, що емоційний інтелект – це лише один із чинників соціальної адаптації особистості. Переважно цей чинник має низку позитивних функцій, але, попри це, він може характеризуватися й негативними особливостями. Наприклад, високий рівень розуміння емоцій інших людей може призвести до появи такої функції в підлітків як – маніпуляція заради власної вигоди, потреби, інтересу тощо. Водночас сформована здатність до розуміння емоцій у поєднанні з високим рівнем емпатійності також задіюють негативну функцію емоційного інтелекту, оскільки призводять до таких станів особистості як підвищений рівень депресії, песимізм і суїцидальні думки [16].

Як зазначав Д. Люсін, щодо позитивності та негативності функцій емоційного інтелекту, необхідно наголосити на тому, що, наприклад, емоційна стабільність (за умов наявності високого чи середнього інтелекту в особистості) дає змогу протистояти загрози на противагу рисі нейротизму, яка дає змогу передбачати загрози й уникати їх. Відтак вчені дійшли висновку, що кожна окрема функція емоційного інтелекту може бути дієвою, адаптивною в одному середовищі, але дезадаптивною в іншому [5]. Згідно з Р. Отто, «...одна особистість може проявляти високий емоційний інтелект в ситуаціях, що відповідають особливостям і характеристикам особистості та мають актуальність для цієї ситуації, і низький – в ситуаціях, де ці характеристики особистості не є актуальними» [17]. Відтак останні вісім років вчені розробляють положення й активно проводять дослідження щодо співвідношення емоційного інтелекту з середовищем функціонування особистості. Згідно з розробками цього положення, рівень формування емоційного інтелекту є проявом ступеня відповідності між особистістю та середовищем.

Висновки. Однією з найважливіших рис, що характеризують соціальну ситуацію розвитку в підлітковому віці є наявність вже досить сформованого

колективу однолітків, в якому особистість прагне знайти та зайняти своє місце. Типовим для підлітків є бажання завоювати авторитет і визнання товаришів (однолітків чи дещо старших осіб в найближчому колі спілкування), що створює в підлітка яскраво виражену потребу – у спілкуванні, визнанні, входженні в суспільство дорослих та однолітків, прагнення максимально відповідати вимогам колективу/групи. Отже, в пубертатний період найважливішим чинником психічного розвитку особистості як з типовим так із ООП є судження, думки, вимоги колективу та його соціальне ставлення до підлітка.

Підлітковий вік – це один із найважливіших етапів формування особистості, де вирішальну роль відіграє те, яка цінність переживається підлітком як найвища. «Скажи мені, що для тебе є цінним, що ти переживаєш як найвищу цінність свого життя, і я скажу тобі, хто ти», орієнтовно так можна описати цей період. Так, процес формування особистості з ООП відбувається різними соціальними шляхами, тип яких залежить від того, яка цінність переживається як найвища, який обирається вектор соціального спрямування життєдіяльності, на якому рівні сформовано емоційний інтелект. Переживання емоцій та їх цінність, пріоритетність обумовлюють тип особистості та ефективність її соціалізації.

Перспективою подальших досліджень можуть бути гендерні особливості соціалізаційних процесів підлітків з ООП, особливості переживання етапу підлікової кризи різними нозологічними групами та особливості їх соціальних компетентностей.

Література

1. Борзунова О. Онтогенетичний аналіз кризи та стресу: психологія підлітковості. Чернігів: Бук-трест, 2015. 227 с.
2. Вовінський О. Вплив емоційного інтелекту на процеси самоідентифікації підлітків: науково-практичний аспект. Львів: Наука і Педагогіка, 2020. 221 с.
3. Андреева И. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
4. Василенко О. Вікові особливості проживання криз особами з порушеннями інтелектуального розвитку. Дніпропетровськ: ГРСМ, 2017. 216 с.
5. Люсин Д. Психологическая коррекция эмоционального интеллекта. Санкт Петербург: ПринтР, 2015. 387 с.
6. Пагава Д. Емоції та почуття підліткового віку за умов психофізіологічних порушень. Харків: Київські читання, 2017. 176 с.
7. Андрієнко О. Психоневрологія підліткового віку. Черкаси: Криниця Ко, 2016. 283 с.
8. Микитенко М. Саморегуляція особистості з порушеннями психофізичного розвитку. Київ: Світ, 2017. 196 с.
9. Назаренко П. Основи психології: структурний аналіз особистості. Київ: МАУП, 2001. 168 с.
10. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. Психологія і суспільство. (2004). № 4. С.95-109.
11. Тихомиров О. Психологія мышлення. Москва: ИЦ «Академия», 2002. 311 с.
12. Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора. Москва: Азбука, 2017. 711 с.

13. Вовченко О. Концептуалізація феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: ПП «ЮНІСОФТ», 2021. 450 с.
14. Білий Л. Самооцінка у підлітковому віці за умов порушень психофізичного розвитку. Львів: Книго Друк, 2018. 291с.
15. Кожухов М. Особистісна саморегуляція та самоконтроль підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вісник, 2018. 268 с.
16. Mayer J., Salovey P., Caruso D. The Validity of the MSCEIT: Additional Analyses and Evidence. *Emotion Review*. (2012). № 4(4). P. 411–412.
17. Otto R. Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*. (2013). № 18, P. 323-340.

References

1. Borzunova, O. (2015). Ontogenetichnyi analiz kryzy ta stresu: psykholohiia pidlitkovosti [Ontogenetic analysis of crisis and stress: psychology of adolescence]. Chernihiv: Buk-trest [in Ukrainian].
2. Vovinskyi, O. (2020). Vplyv emotsiinoho intelektu na protsesy samoidentyfikatsii pidlitkiv: naukovo-praktychnyi aspekt [The influence of emotional intelligence on the processes of adolescent self-identification: scientific and practical aspect]. Lviv: Nauka i Pedagogika [in Ukrainian].
3. Andreeva, I. (2011). Emotsional'nyj intelekt kak fenomen sovremennoj psihologii [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]. Novopolock: PGU [in Russian].
4. Vasylenko, O. (2017). Vikovi osoblyvosti prozhyvannia kryz osobamy z porushenniamy intelektualnogo rozvytku [Age features of living with crises for people with intellectual disabilities.]. Dnipropetrovsk: HRSM [in Ukrainian].
5. Lyusin, D. (2015). Psihologicheskaya korrekciya emotsional'nogo intelektu [Psychological correction of emotional intelligence]. Sankt Peterburg: PrintR [in Russian].
6. Pahava, D. (2017). Emotsii ta pochuttia pidlitkovoho viku za umov psykhoфизиологичних porushen [Emotions and a touch of age for the minds of psychophysiological problems]. Kharkiv: Kyivski chytannia [in Ukrainian].
7. Andriienko, O. (2016). Psyhonevrolohiia pidlitkovoho viku [Adolescent psychoneurology]. Cherkasy: Krynysia Ko [in Ukrainian].
8. Mykytenko, M. (2017). Samorehuliatytsiia osobystosti z porushenniamy psykhoфизичного rozvytku [Self-regulation of personality with disorders of psychophysical development.]. Kyiv: Svit [in Ukrainian].
9. Nazarenko, P. (2001). Osnovy psykholohii: strukturnyi analiz osobystosti [Fundamentals of psychology: structural analysis of personality]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
10. Nosenko, E. Emotsiinyi intelekt yak sotsialno znachushcha intehralna vlastyvist osobystosti [Emotional intelligence as a socially significant integral property of personality]. *Psykhologhiia i suspilstvo*. (2004). № 4. S.95-109 [in Ukrainian].
11. Tihomirov, O. (2002). Psihologiya myshleniya [Psychology of thinking]. Moskva: IC «Akademiya» [in Russian].
12. Darwin, Ch. (2017). Proiskhozhdenie vidov putem estestvennogo otbora [Origin of species by natural selection]. Moskva: Azbuka [in Russian].
13. Vovchenko, O. (2021). Kontseptualizatsiia fenomenu emotsiinoho intelektu pidlitkiv z porushenniamy intelektualnogo rozvytku [Conceptualization of the phenomenon of emotional intelligence of adolescents with intellectual disabilities]. Kyiv: PP «ЮNISOFT» [in Ukrainian].
14. Bilyi, L. (2018). Samootsinka u pidlitkovomu vitsi za umov porushen psykhoфизичного rozvytku [Self-esteem in adolescence in conditions of psychophysical development disorders]. Lviv: Knyho Druk [in Ukrainian].

15. Kozhukhov, M. (2018). Osobystisna samorehuliatsiia ta samokontrol pidlitkiv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Personal self-regulation and self-control of adolescents with intellectual disabilities]. Kharkiv: Visnyk [in Ukrainian].
16. Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. *The Validity of the MSCEIT: Additional Analyses and Evidence. Emotion Review.* (2012). № 4(4). P. 411–412.
17. Otto, R. *Social cognition and social competence in adolescence. Developmental Psychology.* (2013). № 18, P. 323-340.

УДК 159.923:159.923.33

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-760-771](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-760-771)

Гуцуляк Олександра Павлівна аспірантка кафедри теоретичної та практичної психології, Житомирський державний університет імені І.Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008, e-mail taramar@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-1101-2114>

ЗВ'ЯЗОК ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ З САМООЦІНКОЮ ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ В ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ У ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Анотація. У статті відображено результати теоретичного та емпіричного дослідження індивідуально-типологічних особливостей, а саме темпераменту та самооцінки, в професійному самовизначенні у осіб з обмеженими можливостями. Установлено кореляційний зв'язок між темпераментом та самооцінкою і виявлено їх відображення в професійному самовизначенні осіб юнацького віку з обмеженими можливостями, прояв в особливостях поведінки та соціальній адаптації. Методологічними засадами дослідження проблеми професійного самовизначення є феноменологічна модель К. Роджерса та В. Франкла залежність оцінки реальності від внутрішнього психологічного сприйняття та пошук сенсу життя особистості за її власними потребами та можливостями та робот Є. Клімова. Для діагностики та підтвердження власної думки використовувались наступні методики: визначення темпераменту Г. Айзенка ЕРІ (адаптована А. Г. Шмельовим), методика визначення рівня самооцінки С. В. Ковальова, методика визначення самооцінки Т. Дембо - С. Румбінштейн, методика встановлення кореляційного зв'язку Ч. Спірмена, бесіда та анкетування. Внаслідок проведеного дослідження було встановлено кореляційний зв'язок між самооцінкою та темпераментом у осіб з інвалідністю в юнацькому віці та встановлено відсотковий показник професійного самовизначення при різних рівнях самооцінки та темпераменту. Проаналізовано дослідження проблеми впливу індивідуально-психологічних особливостей на самооцінку та особливості професійного самовизначення осіб юнацького віку та виявлено, що важливість самооцінки полягає в її безпосередньому впливі на взаємодію людини з оточуючим соціальним середовищем, впевненістю в собі, а от же наявністю власної позиції що до професійного самовизначення та має відображення в її поведінкових реакціях і діяльності.

Ключові слова: індивідуально-типологічні особливості, самооцінка, темперамент, особа з інвалідністю, сугестивність, соціальна адаптація.

Hutsuliak Oleksandra Pavlivna Postgraduate Department of Theoretical and Practical Psychology Franko State University, Velyka Berdychivska St., 40, Zhytomyr, 10008, e-mail tamar@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-1101-2114>

MANIFESTATION OF INDIVIDUAL-TYOLOGICAL FEATURES ON SELF-ASSESSMENT AND THEIR REFLECTION IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN PERSONS WITH DISABILITIESIN.

Abstract. The article reflects the results of theoretical and empirical research on the reflection of individual-typological features, namely temperament and self-esteem, in professional self-determination in people with disabilities, established a correlation between temperament and self-esteem and their reflection in professional self-determination of young people with disabilities, their manifestation in the peculiarities of behavior and social adaptation. The methodological foundations of the study of the problem of professional self-determination are the phenomenological model of K. Rogers and W. Frankl, the dependence of reality between internal psychological perception and the search for meaning in the life of the individual according to their own needs and capabilities. E. Klimov held a similar opinion in professional self-determination. The following methods were used to diagnose and confirm the opinion: determination of G. Eisenko's temperament was adapted by A. G. Shmelev, the method of determining the level of self-esteem of S. V. Kovalev, the method of establishing the correlation of Spearman, conversation and survey. The study found a correlation between self-esteem and temperament in people with disabilities in adolescence and established a percentage of professional self-determination at different levels of self-esteem and temperament. The study of the problem of the influence of individual psychological characteristics on self-esteem and features of professional self-determination of adolescents found that the importance of self-esteem lies in its direct impact on human interaction with the social environment, self-confidence, but the presence of their own position in professional self-determination is reflected in the behavioral reactions and activities along with character accentuations and temperament.

Keywords: individual-typological features, self-assessment, temperament, person with disability, suggestibility, social adaptation.

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена необхідністю вивчення психологічних особливостей професійного самовизначення у осіб з обмеженими можливостями. Розуміючи роль професійного самовизначення у осіб з інвалідністю на державному рівні були прийняті та запроваджені в життя нормативні документи, а саме, закон України про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю (№ 1767-VI від 16.12.2009) в якому підкреслюється важливість забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю та визнається їх права: на професійне працевлаштування на рівних правах з іншими, на можливість самостійного вибору в тому числі і професійного. В

законі України про реабілітацію осіб з інвалідністю (№ 2249-VIII від 19.12.2017) підкреслюється важливість професійної, трудової, соціально-психологічної, психологічної та психолого-педагогічної реабілітації особи з інвалідністю. Стаття 2. «Особою з інвалідністю є особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав на рівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист.» Також професійна діяльність осіб з інвалідністю регламентується законом України про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні (№ 1767-VI від 16.12.2009). «Стаття 17. З метою реалізації творчих і виробничих здібностей осіб з інвалідністю та з урахуванням індивідуальних програм реабілітації їм забезпечується право працювати на підприємствах, в установах, організаціях, а також займатися підприємницькою та іншою трудовою діяльністю, яка не заборонена законом.» (Частина перша статті 17 в редакції Закону № 3483-IV від 23.02.2006) Сучасні соціально-економічні та кризові процеси, що відбуваються в державах, висувають нові вимоги до якості підготовки та рівня професійної компетентності майбутнього фахівця. Зростає конкуренція, виникають нові вимоги до професійної компетентності та швидкості адаптації до різноманітності професійних умов та задач. Для осіб з інвалідністю складність професійного самовизначення та адаптації до професії обумовлена ще і вадами здоров'я, які потребують більш уважного підходу з врахуванням фізичних, фізіологічних та психологічних проблем та можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного самовизначення турбувала людство з моменту виникнення поділу праці, залишається актуальною в сьогоденні. В стародавньому Вавилоні за наявності певних здібностей вибирали писарів. Іспанський лікар Хуан Уарте першим спробував систематизувати якості людини, які на його думку, необхідні для певної професійної діяльності. Таким чином виникла перша книга з профорієнтації під назвою «Дослідження здібностей до наук» (Цит. За М. Ярошевським) [12]. Для гармонійного та доцільного використання людських можливостей та здібностей необхідне ретельне вивчення проблеми професійного самовизначення. Існує багато напрямків вивчення цієї проблеми: проблему професійного самовизначення в контексті планування майбутніх особистісних перспектив розглядали такі автори, як Л. Рубінштейн, М. Гінзбург, А. Мудрик. З позиції розвитку особистісних якостей цю проблему вивчали Є. Клімов, М. Пряжников, П. Шавір, К. Альбуханова-Славська. Дослідження М. Журавльової, Д. Фельдштейна, О. Ледньової базуються на понятті соціального самовизначення. Є. Зеєр, В. Бадров вище зазначену проблему висвітлюють з точки зору теорії професійного саморозвитку. Б. Ананьєв, Л. Рубінштейн, Л. Божович розглядають професійне самовизначення як формування ціннісно-сислової сфери фахівця через розгортання суб'єктності. Науковим дослідженням «Я концепції», як

провідний фактор особистісного професійного самовизначення займались М. Пряжніков, П. Шавіра, С. Чистякова.

Мета статті полягає у розгляді результатів теоретичного та емпіричного дослідження відображення індивідуально-типологічних особливостей (темпераменту та самооцінки) в професійному самовизначенні у осіб з обмеженими можливостями, а також в установленні зв'язку між темпераментом та самооцінкою в процесі професійного самовизначення осіб юнацького віку з обмеженими можливостями.

Виклад основного матеріалу. Методологічними засадами дослідження проблеми професійного самовизначення є феноменологічна модель К. Роджерса та В. Франкла залежність оцінки реальності від внутрішнього психологічного сприйняття та пошук сенсу життя особистості за її власними потребами та можливостями. Юнацькому віку характерна невпевненість в собі, проблеми професійного та життєвого вибору (коханої людини, друзів, зміна соціального середовища). Постійна напруга, стресові ситуації, бажання самоствердження, а також фізіологічні гормональні зміни приводять до більш яскравого вираження індивідуально-психологічних особливостей. В цей період важливе значення набуває пізнання себе, своєї сутності, розуміння своїх внутрішніх переживань та психологічних реакцій.

Розуміння можливості помилки та невідворотність змін викликає підвищення тривожності в юнацькому віці. Внаслідок цього в цей період яскравіших барв набувають індивідуально-типологічні особливості, а саме акцентуації характеру, що можуть бути провідним внутрішнім психологічним чинником агресії, зниження самооцінки та виникнення тривожно-депресивних станів в юнацькому віці. На нашу думку, провідним стає необхідність вивчення та врахування індивідуально-психологічних особливостей для пізнання себе та адекватності самооцінки для гармонійного співіснування, грамотного професійного самовизначення та зростання. Тільки звернувши достатню увагу на індивідуальність особистості, можливо розкрити всі сутнісні сили та здібності майбутнього покоління та підготувати компетентних, зацікавлених в професійному розвитку та зростанні фахівців. Дослідження сучасних науковців в галузі психології підтверджують нашу думку.

Балахтар В.В. в науковій статті демонструє результати свого наукового дослідження самооцінки як чинника емпатії фахівців соціальної сфери. В наслідок проведеного дослідження науковцем було встановлено, що неадекватна самооцінка (висока чи низька) приводить до неадекватної оцінки своїх можливостей і заважає в прийнятті рішень щодо професійних можливостей. Адекватна самооцінка є найбільш сприятливою для професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Також автором доведено, що рівень самооцінки змінюється на різних етапах професійного становлення, найнижчий він в період професійного самовизначення. Що підтверджує нашу думку про необхідність професійного психологічного консультування та підтримки особливо на етапі професійного самовизначення [2].

Н. Хакімова дослідивши професійне самовизначення безробітних жінок, прийшла до висновку, що більшість з них зробили неадекватний професійний вибір, який не відповідав типу особистості за Д. Холландом. Професійний вибір цих жінок відбувався не свідомо, не самостійно, без врахування внутрішніх та зовнішніх факторів. Всі досліджувані мали підвищену тривожність. У більшості з них високий рівень інтелектуальних можливостей (62% мають вищу освіту), але занижують свої знання, компетентність здібності, що вказує на низьку самооцінку та невпевненість в собі. Було з'ясовано залежність у безробітних жінок від думки групи. Вони не беруть на себе відповідальність при виборі професії, як наслідок не відчувають відповідальності за роботу, що виконують. При невдачах схильні звинувачувати інших, або обставини. На думку авторки психологічна робота з такою категорією жінок має проводитися не тільки в напрямку корекції станів підвищеної тривожності та стресу, виробці умінь та навичок комунікації, а також в екзистенційному напрямку (взяття відповідальності на себе за свій професійний вибір та своє життя [10]. На нашу думку, для вдалого професійного вибору до вище перерахованого автором, психологу потрібно працювати з оптантом над навиками саморефлексії, формування адекватної самооцінки та вміння оцінити свої бажання, можливості, потреби. Формувати і розвивати вольові якості особистості. Особливо актуально це для осіб з вадами здоров'я.

Р. Маляко, Р. Попелюшко, І. Рашковська в своїх дослідженнях підкреслюють важливість формування адекватної самооцінки в підлітковому та юнацькому віці. Авторами зроблений висновок про необхідність запровадження комплексної корекційно-розвивальної програми, спрямованої на подолання проявів негативної самооцінки, розвиток самопізнання, самовдосконалення, розкриття своїх індивідуальних особливостей і здібностей [4].

О. Потапчук, І. Луцик дійшли висновку, що особистісні якості (тип особистості, темперамент, інтелект, тип поведінки та спілкування) на ряду з інтелектуальними здібностями впливають на ефективність підготовки та компетентності майбутніх фахівців професійної освіти. На їх думку, розвиток професійної компетентності викладача визначається динамічними, багатограним і змістовним внутрішньо-особистісним процесом, у результаті якого відбуваються зміни в свідомості, самосвідомості, інтелектуальній, мотиваційно-потребовій, емоційно-почуттєвій, вольовій та діяльнісній сферах, життєвих та професійних позиціях [7].

В наш час зростає зацікавленість до рис характеру творчої особистості. Спроба створити типологію творчої особистості науковця належить Cattell R., який провівши аналіз, прийшов до висновку, що вченим притаманно зосередженість на своєму внутрішньому світі та потреба знаходження на одинці («шизотимія»), стриманість, задумливість, емоційна стабільність, відповідальність. Всього 10 типів, які характеризують відношення науковців до

своїєї праці в колективі. [1]

На думку С. Н. Чистякової в нашому сторіччі найбільш актуальною є феноменологічна модель (А. Маслоу, К. Роджерса), які стверджують про необхідність персонального підходу до освіти та самовизначення з максимальним урахуванням індивідуально-психологічних особливостей індивідуума [11].

Підтвердженням цієї думки є теза Є. А. Клімова «Професія - це доля, життєвий шлях людини, це і спосіб життя, і склад думок, і стереотипи сприйняття світу, і соціальний тип людини» [5; 7].

Проаналізувавши структуру особистості за К. Платоновим, структуру індивідуальності за Л. Столяренком та готовність до професійної діяльності за М. І. Дяченком і Л.А. Кандибовичем ми склали наступну таблицю.

Таблиця 1

Відповідність індивідуально-типологічних особливостей складовим готовності до професійної діяльності і структури особистості

індивідуально-типологічні особливості	Готовність до професійної діяльності	Особистість
Мотивація: інтереси, схильності, спонукання	Мотиваційний компонент	Спрямованість(спрямованість, ставлення, моральні якості, ідеали, переконання(соціальна структура) формується вихованням
Комунікативність: інтро- та екстраверсія	Комунікативно-орієнтаційний	Досвід соціальний (комунікація)
Активність як наслідок освідомлення (знання, навички, уміння)	саморефлексія	Форм відображення свідомість
Емоції: воля, саморегуляція, самооцінка, характер	Емоційно-вольовий компонент	Емоційно-вольові процеси характер
Здібності: мислення, пам'ять, уява, увага	Пізнавально-оперативний компонент	Когнітивно-пізнавальні процеси інтереси
Фізіологічні: темперамент(тип ВНД), вікові, статеві, конституційні особливості	Психофізіологічний компонент	Біологічно-обумовлені процеси(темперамент, тип нервової системи, вік, стать, конституція тіла
Поведінка	Професійна діяльність	Діяльність

З таблиці видно, що однакові психологічні компоненти входять до складу індивідуально-типологічні особливості, формують готовність до професійної діяльності та структуру особистість за К. Платоновим. Це означає, що під впливом виховання особистість може відшліфовувати «нерівності» свого характеру.

В процесі професійного становлення відбувається формування соціального характеру. На думку Е. Фромма соціальний характер це специфічна форма, яка надає енергії людини динамічної адаптації її потреб до певного способу існування даного суспільства (Цит. за К. Сельченко) [9].

На думку С. Максименко, особистість являє собою цілісність людської, психіки здатної до саморозвитку, саморегуляції, самовизначення, свідомої діяльності, що відображає її неповторний «внутрішній світ» [6]. На нашу думку людська особистість своїми когнітивними, емоційними, характерологічними, нервово-ендокринними особливостями сприймає та відображає оточуючу дійсність навколишнього світ та події, що відбуваються в ньому. Завдяки цьому ми можемо спостерігати різноманіття реакцій та поглядів на події, що відбуваються. Це демонструє необхідність при прийнятті важливих рішень життя враховувати індивідуально-психологічні особливості особистості. Професійне самовизначення є одним з таких виборів. Отже під професійним самовизначенням ми розумієм змістовий динамічний багатогранний процес усвідомлення та аналіз оптантом необхідності особистісного вибору професійної діяльності, що залежить від самооцінки та вміння саморефлексії, мотивований внутрішніми мотивами, потребами, інтересами і відповідає індивідуально-психологічним та фізіологічним можливостям і схильності, внаслідок якого відбуваються зміни в вольовій та діяльнісній сферах особистості.

Емпіричне дослідження проводилось на базі обласного центру МСЕ міста Житомир і спеціалізованого коледжу, час проведення дослідження з 2018 по 2020 рр. Загальна кількість досліджуваних склала 40 осіб, вік респондентів від 16-ти до 17-ти років. Завдання дослідження полягали у необхідності підбору відповідних методів діагностики, проведенні психологічної діагностики та виявлення зв'язку між рівнем самооцінки та проявами індивідуально-психологічних особливостей в професійному самовизначенні в юнацькому віці у осіб з обмеженими можливостями. Здійснено теоретичний аналіз проблеми професійного самовизначення і умов успішної адаптації до професії.

Для визначення відображення психологічних особливостей і виявлення кореляційного зв'язку між темпераментом та самооцінкою в юнацькому віці нами використовувалися методика: визначення темпераменту Г. Айзенка ЕРІ (адаптована А. Г. Шмельовим), методика визначення рівня самооцінки С. В. Ковальова, методика визначення самооцінки Т. Дембо-С. Румбінштейна, методика встановлення кореляційного зв'язку Ч. Спірмена, бесіда та анкетування [8].

Внаслідок проведеного дослідження було з'ясовано, що 25% учнів мають низьку самооцінку, з них 5% опитуваних сангвініки, 2,5% з флегматичним типом темпераменту та 17,5% з меланхолічним типом. В досліджуваній групі найбільший відсоток осіб з низькою самооцінкою мають особи з меланхолічним типом темпераменту, що говорить про вразливість, незадоволеність собою, потребу в підтримці. 20% опитуваних бали самооцінки знаходились на граничних цифрах між низькою та середньою, що визначено нами як тенденцію до низької. З них 10 відсотків сангвініки, 2,5 відсотки флегматики та 7,5 відсотків меланхоліків. В цій групі досліджуваних більший відсоток осіб з сангвінічним типом темпераменту. На нашу думку нестабільність, рухливість нервової системи, зміна інтересів, проблеми з доведенням справи до кінця викликають сумніви в своїх можливостях у сангвініків. Як ми бачимо 18 чоловік з досліджуваної групи мають низьку або занижену самооцінку, тобто сумніваються в своїх можливостях та силах. Вони складають 45% від загальної кількості опитуваних. Особи з високою самооцінкою в досліджуваній групі тільки з холеричним типом темпераменту, їх 5%. Серед досліджуваних з меланхолічним типом темпераменту осіб з високою, або з тенденцією до високої самооцінки не визначено. За методикою встановлення кореляційного зв'язку Ч. Спірмена було виявлено існування зв'язку темпераменту з самооцінкою. Яскравіше всього цей зв'язок спостерігається у осіб з меланхолічним типом темпераменту, у досліджуваних з флегматичним та сангвінічним типом темпераменту існує слабкий зв'язок, у опитуваних з холеричним типом темпераменту зв'язку не існує, як і не спостерігалось осіб з низькою самооцінкою серед досліджуваних з холеричним типом темпераменту. Результати дослідження представлені в таблиці 2

Таблиця 2

Відображення самооцінки у студентів з різним темпераментом

Темперамент	Холерик	Сангвінік	Флегматик	Меланхолік
Самооцінка				
Висока	5%	–	–	–
Тенденція до високої	5%	7,5%	7,5%	–
Адекватна	7,5%	12,5%	5%	5%
Тенденція до низької	–	10%	2,5%	7,5%
Низька	–	5%	2,5%	17,5%
Кореляційний зв'язок (за Спірменом)	0,1	0,35	0,3	0,9

З таблиці видно, що серед досліджуваних студентів висока самооцінка тільки у опитуваних з холеричним типом темпераменту, що говорить про

впевненість в собі, своїх силах та можливостях. При анкетуванні було виявлено вміння розраховувати на себе і свої можливості, деколи можуть переоцінювати власні можливості. Найбільша кількість осіб з низькою самооцінкою та заниженою самооцінкою у осіб з меланхолічним типом темпераментом. Це говорить про більшу вразливість, невпевненість в собі, підвищену тривожність. При анкетуванні було виявлено невпевненість у власних силах та виборах, потреба в підтримці та пораді, намагання перекласти відповідальність за свої рішення та вчинки. У осіб з заниженою самооцінкою відмічалась підвищена тривожність у 20 відсотків опитуваних, підвищена агресивність у 25 відсотків, підвищена фрустрація у 22,5 відсотків опитуваних, підвищена ригідність у 35%. Все це на нашу думку підтверджує необхідність консультативної, тренінгової, а в деяких випадках і кореляційної роботи психолога. Після проведеного анкетування та бесіди було з'ясовано, що остаточно визначились з майбутньою професією не всі студенти коледжу, результати дослідження представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Відображення темпераменту та самооцінки в професійному самовизначенні студентів спеціалізованого коледжу.

Показники визначеності в професійній діяльності	Темперамент	Самооцінка
Визначені	Холерики флегматики	Висока та адекватна
Частково визначені	Флегматики, сангвініки меланхоліки	Адекватна, тенденція до високої
Не визначені	Меланхоліки. Сангвініки. флегматики	Тенденція до заниженої, низька

Таблиці демонструє, що остаточно визначились з майбутньою професійною діяльністю холерики та флегматики з високою та адекватною самооцінкою. Визначені частково (остаточно не знали чи хочуть вони працювати, або продовжити навчання за фахом) були флегматики, сангвініки та меланхоліки з адекватною, або з тенденцією до високої самооцінкою. Не визначились з своїм професійним майбутнім студенти з низькою та тенденцією до низької самооцінки.

Самооцінка в нашому розумінні це не тільки вміння правильно оцінити

свої можливості, особливості своїх психологічних, фізіологічних та фізичних здібностей, а і розуміння того, що особистість може зробити для найкращого використання свого природнього потенціалу.

Вміння критично оцінити себе вчорашнього з сьогоднішнім, свої можливості, здібності, а не орієнтуватись на соціальну моду, чужу думку і погляди, дає можливість молодій людині не втратити свою індивідуальність в процесі соціалізації. На нашу думку на цьому етапі також необхідна консультативна та коучингова робота психолога (задати правильні питання, надати можливість замислитись над своїми можливостями, здібностями, потребами, оцінити « Я хочу» та «Я можу», навчити саморефлексії).

На думку А. Батаршева самооцінка має вплив на саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення, на рівень рефлексії та являє собою один з регуляторів поведінки людини. Також самооцінка входить в процес саморегуляції особистості та може бути показником її надійності в виконанні поставлених задач. Самовпевненість, як наслідок неадекватно завищеної самооцінки, являє собою негативну професійну якість, що приводить до зниження надійності в професійній діяльності. В свою чергу невпевненість в собі, як наслідок заниженої самооцінки, є протипоказанням для оволодіння професіями пов'язаними з роботою в складних умовах, що потребують в орієнтованих умовах швидко реагувати на обставини, приймати самостійні відповідальні рішення та зберігати професійну надійність[3].

Висновки. За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що неадекватна або несформована самооцінкою відображається не тільки в поведінці, психологічному відчутті не задоволеності собою, підвищеній тривожності, фрустрації, ригідності та агресивності, а також у професійному самовизначенні. Особам юнацького віку з низькою та з тенденцією до низької самооцінки важко приймати самостійні рішення спираючись на власну думку. Найбільше виражений зв'язок між темпераментом і самооцінкою у осіб з меланхолічним типом темпераменту, у досліджуваних з флегматичним та сангвінічним типом темпераменту існує слабкий зв'язок, у осіб з холеричним типом темпераменту зв'язку не існує. Доведено наявність підвищеної тривожності, агресивності, проблеми у соціальній адаптації у осіб з заниженою самооцінкою. В результаті бесіди було виявлено, що у осіб з низькою та з тенденцією до низької самооцінки виникають сумніви при прийнятті рішень, вони ставлять собі цілі нижче своїх можливостей та намагаються уникати відповідальності.

В результаті проведеного дослідження ми переконались, що психологічна підтримка, тренінгова робота, а в деяких випадках і психологічний супровід необхідні для осіб з інвалідністю в юнацькому віці при професійному самовизначенні особистості. Розробка психологічної програми підтримки та супроводу осіб з інвалідністю в юнацькому віці при професійному самовизначенні є актуальною. Перспективи подальших досліджень полягають у продовженні дослідження психологічних особливостей професійного

самовизначення у осіб з обмеженими можливостями в юнацькому віці, розробці психологічної тренінгової програми що до корекції неадекватної самооцінки, навчанню методам саморефлексії для подолання проблем самовизначення в професійному виборі.

Література:

1. Cattell R. B. The Scientific Analysis of Personality. London: Penguin Books, Limited. 1965. 225p
2. Балахтар В.В. Самооцінка як чинник емпатії фахівців соціальної роботи. Психологічні науки. «Молодий вчений» № 8 (60) серпень, 2018 р. С 42-47. Реж. дост. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/8/10>
3. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. Санкт-Петербург: Речь. 2005. 208с.
4. Гуцуляк О. П. Прояв індивідуально-психологічних особливостей в самооцінці осіб юнацького віку. International scientific and practical conference. Lublin, the Republic of Poland September 25–26, 2020. P 27-30. Реж. дост. <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/68/1541/3377>
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону:Феникс. 1996. 575с.
6. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
7. Потапчук О. І., Луцик І. Б. Особливості професійної компетентності педагога як умова ефективності підготовки майбутніх фахівців професійної освіти. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки реалії та перспективи. Випуск 76, 2020. С. 126-129. Режим доступу: <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/76/29.pdf>
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: «БАХРАХ-М». 2008. 672с.
9. Сельченко К. В. Психологическая типология: Хрестоматия.-Мн.:Харвест, М.: АСТ, 2000. 592с.
10. Хакимова Н. Р. Сибирская психология сегодня сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. Режим дос.: <http://hpsy.ru/public/x2490.htm>
11. Чистякова С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях. Профессиональное образование и рынок труда. №1. 2018. С. 54-60
12. Ярошевский М. Г. (1976) История психологии. М., «Мысль». С 106-107.

References:

1. Cattell R. B. (1965) The Scientific Analysis of Personality. London: Penguin Books, Limited. [in Englend]
2. Balakhtar V.V. (2018). Samoosinka yak chynnyk empatii fakhivtsiv sotsialnoi roboty [Self-esteem as a factor in the empathy of social workers]. Psykholohichni nauky. «Molodyi vchenyi»– *Psychological sciences*. "Young scientist", 8, 42-47 [in Ukrainian]. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/8/10>
3. Batarshhev A. V. (2005). Bazonye psykholohycheskye svoistva y profesyonalnoe samoopredelenye lychnosti: Praktycheskoe rukovodstvo po psykholohycheskoi dyahnostyke. [Basic psychological properties and professional self-determination of personality: A practical guide to psychological diagnostics]. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].

4. Hutsuliak O. P. (2020). Proiav individualno-psylohichnykh osoblyvostei v samootsintsi osib yunatskoho viku [Manifestation of individual psychological characteristics in the self-esteem of adolescents]. International scientific and practical conference. (pp 27-30). Lublin, the Republic of Poland. [in Poland]. Retrieved from <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/68/1541/3377>
5. Klymov E. A. (1996). Psykholohyia profesyonalnoho samoopredelenyia: uchebnoe posobye dlia vuzov [*Psychology of professional self-determination: a textbook for universities*]. Rostov-na-Donu:Fenyks [in Russian].
6. Maksymenko S. D. (2006). Heneza zdiisnennia osobystosti [*Genesis of personality realization*]. Kyiv: Vydavnytstvo TOV «KMM» [in Ukrainian].
7. Potapchuk O. I. & Lutsyk I. B. (2020). Osoblyvosti profesiinoi kompetentnosti pedahoha yak umova efektyvnosti pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity. [Features of professional competence of a teacher as a condition for the effectiveness of training future professionals in vocational education]. Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy–*Scientific journal of NPU named after MP Dragomanova. Series 5. Pedagogical sciences realities and prospects*, 76, 126-129. [in Ukrainian].
8. Raihorodskiy D. I. (2008). Praktycheskaia psykodyahnostyka [*Practical psychodiagnosics*]. «BAKhRAKh-M» [in Russian].
9. Selchenok K. V. (2002). Psykholohycheskaia typolohyia: Khrestomatyia [*Psychological typology: Reader*]. Mn.: Kharvest, M.: AST [in Russian].
10. Khakymova N. R. (2002) Sybyrskaia psykholohyia sehodnia sbornyk nauchnykh trudov [*Siberian psychology today is a collection of scientific papers*]. Kemerovo: Kuzbassvuzyzdat [in Russian]. Retrieved from <http://hpsy.ru/public/x2490.htm>
11. Chystiakova S.N. (2018) Aktualnost problemy profesyonalnoho samoopredelenyia obuchaiushchykh v sovremennykh uslovyakh. [The urgency of the problem of professional self-determination of students in modern conditions]. Profesionalnoe obrazovanye u rynok truda–*Vocational education and the labor market*, 1, 54-60 [in Russian].
12. Yaroshevskiy M. H. (1976) Ystoryia psykholohyy [*History of psychology*]. M., «Мысль» [in Russian].

УДК 159.923

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-772-779](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-772-779)

Клібайс Тетяна Володимирівна доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (068) 434-22-43, e-mail: t.klibais@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-4735-4637>

Старинська Наталія Володимирівна доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (050) 108-65-74, e-mail: n.starynska@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-4635-8740>

Краєва Оксана Анатоліївна доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (096) 081-85-53, e-mail: o.kraieva@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-9681-9966>

ДО ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЯК СКЛАДОВИХ РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Стаття присвячена теоретичному аналізу досліджень проблеми складових ресурсного потенціалу особистості. В ній уточнені поняття ресурсного потенціалу та його складових. Виділені когнітивні, афективно-ціннісні та поведінкові складові.

Ресурсний потенціал розглядається як сукупність якостей особистості, особлива інтегральна якість, яка виконує функцію “реалізації” суб’єкта.

В статті розкриті погляди вчених на роль життєстійкості, самоактуалізації та здатності використовувати ресурси в залежності від потреб та цінностей суб’єкта як ресурсного потенціалу особистості. Втрата ресурсів є первинним чинником, що запускає стресову реакцію. Але реакція суб’єкта на ситуацію зумовлена тим, як він її сприймає. Зокрема життєстійкість як система настановлень та інтегративна властивість особистості, характеризує її здатність успішно протистояти життєвим проблемам і труднощам. Настанови контролю ситуації, прийняття виклику, включеності в потік життя дають можливість особистості ефективно діяти в різних ситуаціях.

Самоактуалізація вивчається як головний мотив людини, фундаментальний аспект людської природи, що спонукає її рухатися до більшої конгруентності й до більш реалістичного функціонування. Авторами статті визначені напрямки подальших досліджень проблеми життєстійкості та самореалізації як складових ресурсного потенціалу особистості: вивчення особливостей взаємодії когнітивних, ціннісно-афективних та поведінкових складових ресурсного потенціалу. Перешкодою розвитку життєстійкості та самоактуалізації є негативний вплив минулого досвіду, ірраціональна

поведінка; груповий тиск; внутрішній психологічний захист та відступ від реальності. Процес самоактуалізації відбувається через етапи кристалізації особистісної сутності, розкриття власної внутрішньої сутності (прояв якостей індивідуальності), опредметнення сутнісних сил, тобто активну зовнішню діяльність. Одночасно особистість набуває психологічні ресурси та розвиває свій ресурсний потенціал.

Ключові слова: ресурсний потенціал, особистість, індивідуальність, життєстійкість, самоактуалізація, подолання стресу, настановлення.

Klibais Tetiana Volodymyrivna Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (068) 434-22-43, e-mail: t.klibais@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-4735-4637>

Starynska Natalia Volodymyrivna Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (050) 108-65-74, e-mail: n.starynska@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-4635-8740>

Kraieva Oksana Anatoliivna Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (096) 081-85-53, e-mail: o.kraieva@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-9681-9966>

TO THE PROBLEM OF SUSTAINABILITY AND SELF-ACTUALIZATION AS COMPONENTS OF RESOURCE POTENTIAL OF PERSONALITY

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of researches of a problem of components of resource potential of the person. It clarifies the concept of resource potential and its components. Cognitive, affective-value and behavioral components are distinguished.

Resource potential is considered as a set of personality qualities, a special integral quality that performs the function of "realization" of the subject.

The article reveals the views of scientists on the role of vitality, self-actualization and the ability to use resources depending on the needs and values of the subject as a resource potential of the individual. Loss of resources is the primary factor that triggers a stress response. But the subject's reaction to the situation is determined by how he perceives it. In particular, vitality as a system of attitudes and integrative property of the individual, characterizes his ability to successfully withstand life's problems and difficulties. Guidelines for controlling the situation, accepting the challenge, inclusion in the flow of life allow the individual to act effectively in different situations.

Self-actualization is studied as the main motive of man, a fundamental aspect of human nature, which encourages him to move towards greater congruence and more realistic functioning. The authors of the article identify areas for further research on the problem of vitality and self-realization as components of the resource potential of

the individual: the study of the interaction of cognitive, value-affective and behavioral components of the resource potential. An obstacle to the development of vitality and self-actualization is the negative impact of past experience, irrational behavior; group pressure; internal psychological protection and deviation from reality. The process of self-actualization occurs through the stages of crystallization of the personal essence, the disclosure of one's own inner essence (manifestation of the qualities of individuality), the objectification of essential forces, ie active external activity. At the same time, the individual acquires psychological resources and develops its resource potential.

Keywords: resource potential, personality, individuality, vitality, self-actualization, overcoming stress, attitude.

Постановка проблеми. Швидкі соціальні та політичні зміни в сучасному суспільстві, складна епідеміологічна ситуація, що скоротила можливості активної соціальної взаємодії, ставлять нові вимоги до здатності особи не просто адаптуватися, виживати, а й змінюватися, реалізовувати власні здібності, досягати поставлених цілей. Саме наявність якості «hardiness» або «життєстійкості» є тим ресурсним потенціалом, який дає можливість не тільки протидіяти стресу, а й самоактуалізуватися в складних життєвих обставинах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях питанню ресурсів приділяють особливу увагу. Поняття «ресурсний потенціал» використовується в різних галузях науки від економіки до психології та соціології.

Ресурсний потенціал особистості визначають як сукупність якостей суб'єкта чи особливу інтегральну якість, яка виконує функцію “реалізації” суб'єкта, тобто визначає та забезпечує ефективність здійснення ним у даних об'єктивних умовах усіх видів життєдіяльності. Складовими ресурсного потенціалу вважають проактивні копінг-стратегії (Т.С. Пилишвили, Исмаил Аль Масри), особистісний адаптаційний потенціал (А.Г. Маклаков), особистісний потенціал або якість «hardiness» (О.Д. Леонтьєв, С. Мадді), здатність до життєконструювання та життєстійкість (Т.М. Титаренко), фізичний розвиток (С.О. Хазова, Г.В. Лях, Є. Г. Плотніков, Л.В. Куліков), здатність до контролю ситуації, її зміни та зміни себе, активність, мотивацію подолання стресу, когнітивні ресурси (Л.В. Куліков) тощо. Не зважаючи на підвищений інтерес до проблеми ресурсності особистості, в дослідженнях представлено широкий набір якостей, які вважаються складовими ресурсного потенціалу, але його структура залишається допоки не визначеною.

Отже, **метою статті** є здійснення аналізу складових ресурсного потенціалу особистості.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи вищезгадані дослідження до складу ресурсного потенціалу особистості входять: когнітивні, поведінкові та ціннісно-афективні складові.

З метою аналізу складових ресурсного потенціалу особистості та подальшого визначення його структури почнемо з вивчення життєстійкості, здатності до самоактуалізації та подолання стресу як основних складових ресурсного потенціалу особистості.

Саме життєстійкість вважають системою переконань про себе, світ, відносини зі світом, що пов'язана з можливістю подолання різних стресів, підтримкою високого рівня фізичного й психологічного здоров'я, а також з оптимізмом, самоактуалізацією, суб'єктивною задоволеністю власним життям [3].

В межах ресурсної концепції стресу С. Хобфолла втрата ресурсів визначається як первинний чинник запуску стресових реакцій. Натомість, здатність до збереження та перерозподілу ресурсів в залежності від власних переконань та цінностей, згідно його думки, надає змогу суб'єкту пом'якшити вплив стресогенних факторів [3]. Дослідник розуміє ресурси як дещо значиме для людини, що допомагає їй адаптуватися до життєвих обставин та труднощів.

Дефініція ресурс розуміється як певний запас життєвих можливостей, які можуть бути використані суб'єктом як джерело розвитку особистості, здійснення самореалізації та реалізації в діяльності, вибору життєвих стратегій, варіантів життя тощо... [5]. Психологічним ресурсом є будь-яке заняття або дія, що приносить психологічне задоволення й одночасно є джерелом сили, енергії, сприяє мотивації, задля досягнення поставлених цілей, виконання професійних і життєвих задач, під час переживання стресу, кризових ситуацій, ситуацій адаптації [5].

С. Мадді розглядає життєстійкість як систему настановлень, що дозволяють суб'єкту активно протидіяти негативній ситуації. Це настанови включеності, контролю ситуації та прийняття виклику (сприйняття складної ситуації як завдання, яке потрібно вирішити). Включеність дає змогу бути в потоці, досягати цілей незважаючи на зовнішні та внутрішні перепони. Почуття контролю ситуації – надає здатність приймати рішення, звертатися за необхідною допомогою, використовувати ефективні копінг-стратегії в будь-яких обставинах. Здатність до прийняття виклику мотивує до активності, самоактуалізації через проходження стресових ситуацій, прийняття обставин, своїх почуттів стосовно них.

Близькі до поняття життєстійкості такі дефініції, як «мужність бути» П. Тілліха, «конструювання власного життя» Т.М. Титаренко, особистісний потенціал Д.О. Леонтьєва [7, 13, 14]. За П. Тілліхом «мужність бути – це мужність ствердити власну розумну природу всупереч усьому випадковому, що є людині», мужність бути собою – ця якість є основою життєстійкості, дає можливість конструювання та творення власного життя [13, С. 7].

Проявом життєстійкості виступає активність, завдяки якій особа приймає рішення, що спонукає її до розвитку, або ж утримує у минулому, призводячи до застою чи регресу.

Настановлення особистості, з яких складається і життєстійкість, опосередковують взаємодію суб'єкта та ситуації, через образ ситуації, який людина будує визначаючи її поведінку [4].

Таким чином, життєстійкість виступає інтегративною властивістю особистості, яка характеризує її здатність витримувати всі складнощі життя та успішно протистояти життєвим проблемам і труднощам. Життєстійка людина здатна в сучасних умовах вирішувати професійні задачі, орієнтуючись на цінності саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації.

Наступним поняттям є «самоактуалізація» як одне з центральних у гуманістичній психології, яка обрала предметом свого вивчення людину в її цілісності згідно таких специфічних проявів, як розвиток і самоактуалізація особистості, її цінності та смисли, творчість, воля, відповідальність, автономія, переживання світу, міжособистісне спілкування тощо (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл та ін.) [12]. Переживання людиною світу і себе у світі розглядають у гуманістичній психології як психологічну реальність, а світ у цілому розуміють як дійсність, набуту суб'єктом, осмислену з огляду на переживання та цінності. Сама сутність людини постійно спрямовує її до особистісного зростання, творчості й самодостатності.

Самоактуалізація як максимальний рівень розвитку потенцій, є, за А. Маслоу, передумовою життєдіяльності людини на рівні Буття. Людина, що живе на рівні Буття, завжди має якесь покликання, і праця, спрямована на його здійснення, є достатнім мотивом і винагородою. Такі люди міцно ідентифікуються зі своїм покликанням і описують його в термінах вищих цінностей: досягнення досконалості, розкриття істини, утвердження справедливості тощо. Поняття «самоактуалізовані люди» описує не індивідів, а ідеальну межу, до якої вони наближаються. Самоактуалізовані люди теж мають свої недоліки, вони можуть помилятися; у них є свої проблеми, але це реальні проблеми буття, що якісно відрізняються від невротичних псевдопроблем незрілої особистості [12].

У концепції К. Юнга кінцева життєва мета – це повна реалізація Я, становлення єдиного, неповторного, цілісного індивіда. Згідно з поглядами А. Адлера, в основі розвитку людини лежить почуття власної неповноцінності, яке породжує в ній прагнення до переваги, щоб досягти досконалості, повноти та цілісності в житті, тобто максимально себе реалізувати [9]. Так, К. Роджерс зазначає, що самоактуалізація сприяє розвитку індивіда в напрямку все більшої складності, самодостатності, зрілості та компетентності. Передбачається, що в кожній людині є прагнення ставати компетентним настільки, наскільки це можливо для неї біологічно [10]. Самоактуалізація – це головний мотив людини, фундаментальний аспект людської природи, що спонукає її рухатися до більшої конгруентності й до більш реалістичного функціонування і є основним джерелом життя. Крім цього, самоактуалізація – це прагнення стати собою, справжнім, автентичним і цілісним [11].

На думку В.А. Гупаловської, особистість для досягнення самоактуалізації

проходить такі етапи: кристалізацію особистісної сутності індивіда, розкриття власної внутрішньої сутності, опрідметнення сутнісних сил. Автор підкреслює, що, вищезазначені процеси не завжди відбуваються точно в зазначеній послідовності, а часто одночасно, паралельно, взаємно доповнюють один одного [2].

Р. Мейю належить перелік ознак стійкості особистості до екстремальних впливів. Складові «стійкої особистості»: свобода особистості; індивідуальність (уміння прийняти і бути самим собою); соціальна інтегрованість (вміння пристосовуватися до суспільства); духовність людини (здатність до трансцендентності, виходу за межі власного Я) [8].

Соціальна інтегрованість в розумінні Р. Мея, на наш погляд, близька за визначенням до соціально-психологічної адаптації та життєстійкості особистості. Успішне пристосування до оточення не означає відмову від індивідуальності. Навпаки, чим більш людина соціально інтегрована до соціуму, тим їй легше реалізувати свою неповторну індивідуальність, вона має більше можливостей проявити себе.

Узагальнюючи риси самоактуалізованої особистості, С. Мадді та Р. Нельсон-Джоус виділили такі: відкритість досвіду, що містить емоційність і рефлексію; буття «тут і тепер», що охоплює рухливість, адаптивність, спонтанність; індуктивне мислення; віра в організмичний процес; воля в житті (почуття волі та контролю над життям); творчість. Р. Нельсон-Джоус додає до них ще самоповагу, здатність до встановлення і підтримання гарних особистих стосунків, етичний спосіб життя [12].

В якості чинників, що перешкоджають самоактуалізації, А. Маслоу розглядає негативний вплив минулого досвіду й звички як його результат, які змушують людину дотримуватися непродуктивної поведінки; соціальні впливи й груповий тиск; внутрішні захисти.

На думку Т.С. Яценко, «захисні» тенденції «Я» породжують внутрішні суперечності, що актуалізують ірраціональну поведінку, відступ від реальності. Розуміння власних захисних тенденцій, усвідомлення відступів від реальності під впливом хворобливих точок «Я» призводить до відкоригованості, яка передбачає під час роботи над собою набуття здатності до інтеграції уваги та самоаналізу як аналізу проблем інших людей, гуманістичної налаштованості, спроможності до самоактуалізації [15].

Згідно О.О. Бодалева можливість самоактуалізації особистості розуміється як постійний саморозвиток; вміння планувати й здійснювати вчинки, відповідні загальнолюдським цінностям; мобілізацію себе на подолання труднощів; об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін, рівня своєї готовності до нових, більш складних дій і вчинків [1]. Життєстійкі люди орієнтовані на майбутнє, мають адекватну самооцінку і здатні планувати свої дії для досягнення цілей самоактуалізації. Життєстійкість створює основу для саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації.

Висновки. В результаті теоретичного аналізу досліджень ресурсного потенціалу особистості виявлено когнітивні, поведінкові та ціннісно-афективні його складові. Визначено, що настановлення особистості опосередковують взаємодію суб'єкта та ситуації, визначаючи її поведінку, через образ ситуації, який будується. Життєстійкість, самореалізація та особливості подолання стресу є ключовими факторами, що визначають ціннісно-афективні та поведінкові складові ресурсного потенціалу особистості. Перспектива подальшого дослідження буде спрямована на вивчення особливостей взаємодії когнітивних, ціннісно-афективних та поведінкових складових ресурсного потенціалу.

Література:

1. Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. – М.: Институт Психотерапии, 2003. – 287 с.
2. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». – К., 2005. – 25 с.
Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности. [Електронний ресурс] / С. А. Калашникова. // Молодой ученый. – 2011. № 8(31). – Т.2. – С. 84-87. – режим доступу: <https://moluch.ru/archive/31/3534/>
3. Клібайс Т.В. Специфіка становлення атрибутивного стилю дорослих. / Т.В. Клібайс // Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. – 2021. – Випуск 10. – С. 91–96
4. Косова А.В., Краєва О.А. До проблеми психологічної ресурсності вихователів ЗДО під час COVID-19 / Психологічні ресурси особистості під час пандемії COVID-19 (Psychological resources protect well-being during the COVID-19 pandemic) [збірник тез міжнародної науково-практичної конференції]. Відп. ред. В.Л. Злишков; укладачі С.О. Лукомська, Н.А. Харченко, О.В. Котух. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. 2021. – С. 37-41.
5. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст]: монографія / С. Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми: МакДен, 2012. – 410 с.
6. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
7. Мэй Р. Искусство психологического консультирования: пер. с англ. / Р. Мэй. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1994. – 132 с.
8. Путилова О. В., Виндекер О. С., Лиходед А. А. Возрастные особенности самоактуализации и жизнестойкости у женщин // [електронний ресурс]: режим доступу: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/58275/1/iurp-2018-171-12.pdf>
9. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии. – М.: Апрель Пресс, Эксмо, 2002. – 976 с.
10. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 1990. – № 2. – С. 58–65.
11. Старинська Н.В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. – К.: видавництво «Інтерсервіс», 2015. - 180 с.
12. Тиллих П. Мужество быть. – М.: Модерн, 2011. – 240 с.
13. Титаренко Т.М. Особистісне самоконструювання: циклічно-поступальна динаміка / Т. М. Титаренко // Психологія і особистість. – 2013. – № 1(3). – С. 85–96.
14. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

References:

1. Bodalev, A.A. (2003). *Kak stanovyatsya velikimi ili vydayushchimisya? [How do they become great or outstanding?]*. M.: Institut Psikhoterapii. [in Ukrainian].
2. Hupalovska, V.A. (2005). Profesiina samorealizatsiia yak chynnyk stanovlennia osobystosti zhinky. [Professional self-realization as a factor in the formation of a woman's personality]. *Extended abstract of candidate's thesis*. K. [in Ukrainian].
3. Kalashnikova, S.A. (2011). Lichnostnye resursy kak integralnaya kharakteristika lichnosti. [Personal resources as an integral characteristic of personality]. *Molodoy uchenyy – Young scientist*, 2(8(31)), 84-87. <https://moluch.ru/archive/31/3534/> [in Russian].
4. Klibais, T.V. (2021). Spetsyfika stanovlennya atrybutyvnoho stylyu doroslykh. [Specifics of formation of attributive style of adults] *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia psikhologichni nauky – Bulletin of the Lviv University. Series Psychological sciences*, 10, 91–96. [in Ukrainian].
5. Kosova, A.V. & Krayeva O.A. (2020). Ekspertna ocinka psikhologichnykh osoblyvostej socialnoyi, osobystisnoyi, diyalnisnoyi identychnosti doshkilnykiv. [Expert assessment of psychological features of social, personal, activ identity of preschool]. *Aktualni problemy psy`xologiyi. Zbirnyk naukovykh pracz Instytutu psy`xologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny – Current problems of psychology. Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after GS Kostyuk NAPS of Ukraine*, 14 (4), 184-198 [in Ukrainian].
6. Kuzikova, S.B. (2012). *Psikhologichni osnovy stanovlennia subiekta samorozvytku v yunatskomu vitsi [Psychological bases of formation of the subject of self-development in adolescence]*. Sumy: MakDen. [in Ukrainian].
7. Leontev, D.A. (Eds.) (2011). *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnosis]*. M.: Smysl [in Russian].
8. Mey, R. (1994). *Iskusstvo psikhologicheskogo konsultirovaniya [The art of psychological counseling]*. M.: Nezavisimaya firma “Klass”. [in Russian].
9. Putilova, O.V., Vindeker, O.S. & Likhoded, A.A. *Vozrastnye osobennosti samoaktualizatsii i zhiznestoykosti u zhenshchin [Age features of self-actualization and vitality in women]*. Retrieved from <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/58275/1/iurp-2018-171-12.pdf> [in Russian].
10. Rodzhers, K. (2002). *Iskusstvo konsultirovaniya i terapii. [The art of counseling and therapy]*. M.: Aprel Press, Izd-vo Eksmo. [in Russian].
11. Rodzhers, K. (1990). Neskolko vazhnykh otkrytiy [Several important discoveries]. *Vestnik MGU. Ser. 14, Psikhologiya – MGU Journal. Ser. 14, Psychology*, 2, 58–65. [in Russian].
12. Starynska, N.V. (2015). *Osoblyvosti samoaktualizatsii maibutnikh psikhologiv u protsesi profesiinoy pidhotovky. [Features of self-actualization of future psychologists in the process of professional training]*. K.: Interservis. [in Ukrainian].
13. Tillikh, P. (2011). *Muzhestvo byt. [Courage to be]*. M.: Modern. [in Russian].
14. Tytarenko, T. M. (2013). Osobystisne samokonstruiuvannia: tsyklichno-postupalna dynamika [Personal self-construction: cyclic-translational dynamics] *Psikhologhiia i osobystist - Psychology and personality*, 1(3), 85–96. [in Ukrainian].
15. Yatsenko, T.S. (2006). *Osnovy hlybynnoi psikhokorektsii: fenomenolohiia, teoriia i praktyka. [Fundamentals of deep psychocorrection: phenomenology, theory and practice]*. K.: Vyshcha shk. [in Ukrainian].

УДК 159.923: 159.922

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-780-791](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-780-791)

Кухарчук Наталія Петрівна аспірантка кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет, просп. Космонавта Комарова, 1, м Київ, 03058, e-mail: nata.organicera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4992-0433>

ВПЛИВ ЕКОНОМІЧНО-СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА СТАВЛЕННЯ ДО ОДРУЖЕННЯ У ЖІНОК В ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Анотація. У статті розглянуто економічні чинники одруження, погляди на підставм для сумісного проживання. Публікація актуалізує як зміни, що притаманні сучасному українському суспільству, впливають на свідомість жінок в період ранньої дорослості щодо їх ставлення до одруження.

Сім'я та шлюб є історично-конкретною системою взаємовідносин, яка формувалась на основі міжособистісних інтересів подружжя, батьків, дітей та родичів, які були пов'язані спільним побутом, єдиною мораллю, взаємною відповідальністю та взаємодопомогою. З часом сім'я змінюється, пристосовується до змінюваних суспільних відносин, хоч і залишається однією з найбільш стійких суспільних інституцій[10].

Невирішеним, на сьогодні залишається в цій сфері наступне: шлюбно-сімейні відносини є предметом вивчення багатьох наук. Кожна наука вивчає специфічні сторони створення, функціонування і розвитку сім'ї, у відповідності до свого предмету. Сім'я визнається складовою соціуму, спорідненою з суспільством, в якому вона функціонує. Сім'я є первинним осередком, з якого виникла держава. Сім'я - соціальна система відтворення людини, заснована на кровній спорідненості, шлюбі чи об'єднуючу людей спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю і взаємодопомогою. Однак, слід розуміти, що без бажання жінки і чоловіка одруження не є можливим. Тож, як жінка сприймає одруження загалом і себе в ньому як суб'єкта шлюбних стосунків - ця її позиція є головною передумовою будь-яких шлюбно-сімейних відносин. І саме це питання не бралось в основу досліджень ні українських, ні закордонних науковців і дослідників. Тож, в своїх дослідженнях ми ставили за мету визначити які саме соціальні чинники мають найбільш істотний вплив на свідомість жінок раннього віку дорослості, що обумовлюють їх негативний погляд на одруження та амбівалентне ставлення до цього питання.

В цій публікації пропонуємо зосередитись на питанні протиріч між сучасними парадигмами соціального середовища по відношенню до існуючих багато віків традицій шлюбно-сімейних відносин і впливу цих протиріч на свідомість жінок раннього віку дорослості стосовно поглядів на одруження.

Ключові слова: економічні чинники, багатство, статок, соціальна сила, дохід, шлюбність, особистість, одруження, гомогенність, психологічний стан, амбівалентність.

Kukharchuk Natalia Petrivna Postgraduate student of the Department, Aviation Psychology National Aviation University, Cosmonaut Komarov Ave., 1, Kiev, 03058, e-mail: nata.organicera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4992-0433>

INFLUENCE OF ECONOMIC AND SOCIAL FACTORS ON ATTITUDES TOWARD MARRIAGE IN WOMEN IN EARLY ADULTITY

Abstract. The article considers the economic factors of marriage, views on the grounds for cohabitation. The publication highlights how the changes inherent in modern Ukrainian society affect the consciousness of women in early adulthood about their attitude to marriage. Family and marriage is a historically specific system of relationships, which was formed on the basis of interpersonal interests of spouses, parents, children and relatives, who were connected by a common life, common morals, mutual responsibility and mutual assistance. Over time, the family changes, adapts to changing social relations, although it remains one of the most stable social institutions [10].

Unresolved, today remains in this area the following: marital and family relations are the subject of study of many sciences. Each science studies the specific aspects of the creation, functioning and development of the family, in accordance with its subject. The family is recognized as a component of society, related to the society in which it operates. The family is the primary center from which the state arose. The family is a social system of human reproduction, based on blood kinship, marriage or uniting people by common life, mutual moral responsibility and mutual assistance. However, it should be understood that without the desire of a woman and a man, marriage is not possible. Therefore, how a woman perceives marriage in general and herself in it as a subject of marital relations - this position is the main prerequisite for any marital and family relationship. And this question was not the basis of research by Ukrainian or foreign scientists and researchers. Therefore, in our research we aimed to determine which social factors have the most significant impact on the consciousness of young women of adulthood, which determines their negative view of marriage and ambivalent attitude to this issue.

In this publication, we propose to focus on the contradictions between modern paradigms of the social environment in relation to the centuries-old traditions of marital and family relations and the impact of these contradictions on the consciousness of young women in adulthood regarding marriages.

Keywords: economic factors, wealth, wealth, social power, income, marriage, personality, marriage, homogeneity, psychological state, ambivalence.

Постановка проблеми. Визначити ті соціально-економічні чинники, які негативно впливають на сприйняття жінками раннього віку дорослості одруження, внаслідок чого у них формується амбівалентне ставлення до цього явища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дана проблематика, саме феномен формування амбівалентності в поглядах людей, віднайшла своє вивчення в роботах і дослідженнях вітчизняного простору, а саме в роботі М.Рябчука «Долання амбівалентності. Дихотомія української національної ідентичності – історичні причини та політичні наслідки», Т.Зелінська «Концептуалізація феномену амбівалентності атитюдів особистості», Проблеми особистісної амбівалентності, у сучасній українській психології вивчають: Т. М. Зелінська, Т. Н. Лук'яненко, В. В. Хабайлюк, А.Е. Хурчак, І. М. Шастко, В. П. Горпинюк та ін.науковці, подібні дослідження провадяться Інститутом політичних і етнонаціональних досліджень ім.І.Ф.Кураса, Інституту Разумкова. Однак саме така вузька тема, як вплив соціальних чинників на світогляд та психологічний стан жінок раннього віку дорослості щодо амбівалентного ставлення до одруження стала предметом досліджень саме зараз.

Мета статті. Полягає у розкриття сприйняття жінками раннього віку дорослості економічних чинників як таких, що впливають на формування у них бажання одружитися та їх вплив на стабільність шлюбних відносин.

Виклад основного матеріалу. Досліджували, по-перше, вплив таких соціальних чинників як економічний стан країни, особистий фінансовий стан, матеріальне забезпечення формують погляд жінки раннього віку дорослості на стан одруження.

Економічне розмежування в суспільстві суттєво впливає на світосприйняття та коригує соціальну поведінку людини. І це знаходить своє відображення на взаєминах між людьми, зокрема між полами. Одним із об'єктів такого впливу є інститут сім'ї, шлюбні відносини, в основі яких лежить погляд на одруження, як передумова виникнення бажання одружитися чи навпаки, не вступати в шлюб. Економічні чинники дуже суттєво впливають на це. Вплив відбувається через зайнятість, через дохід, через розмежування і фінансові домовленості в парі.

До поточної фінансової кризи додається ще й фактор зниження активності, велика частка соціальних відносин і ділових відносин переведена до он-лайн мережі. І наразі, ми бачимо, що одруження може відкладатися на невизначений термін, а відносини базуватись як неформальне співжиття. Сучасні соціологічні дослідження, що в багатій кількості висвітлюють цю ситуацію, виділяють саме невпевненість як у власних статках так і в можливості партнера-чоловіка взяти на себе відповідальність по забезпеченню сім'ї, а не, наприклад, певні принципові міркування або зневага природнього функціоналу.

Динаміка впливу економічного коливання України на кількість одружених за період останніх 10 років в залежності від віку та ВВП країни така:

Таблиця 1

вік	2010		2015		2020	
	ВВП	Кіл-ть одружень	ВВП	Кіл-ть одружень	ВВП	Кіл-ть одружень
25-29	+18,5%	69301	-27%	75 918	-9%	39 021
30-34		29 078		36 615		24 917
35-39		15 224		18 903		15 590
40-44		8 657		11 654		9 298

Примітки: ВВП – приріст чи спад до номінального, за даними сайту Мінфіну <https://index.minfin.com.ua/ua/economy/gdp/2011/>

Кількість одружень – з бази даних <http://database.ukrcensus.gov.ua>

Висновок полягає в тому, що коли певний час країна має зростання або відносну економічну стабільність, тобто в рамках незначних коливань, показник шлюбності, одружень збільшується. І починає зменшуватися, коли відбуваються певні економічні негаразди. Це повільний процес. Він має свою інерцію і тому ми бачимо кількість одружень як наслідок тих економічних процесів, що тривали на території на протязі кожних п'яти попередніх років.

Для порівняння з статистикою європейських країн, що показує частку тих, що перебувають у законному шлюбі, вбачається наступне:

Таблиця 2

↑	≥65%	Данія, Кіпр, Норвегія
—	≥60%	Фінляндія, Німеччина, Швеція
—	≥55%	Естонія, Греція, Угорщина, Іспанія
—	≥50%	Україна, Франція, Чеська Республіка
—	%	доросле населення, що підпадає під вік ранньої дорослості (25-45 років)

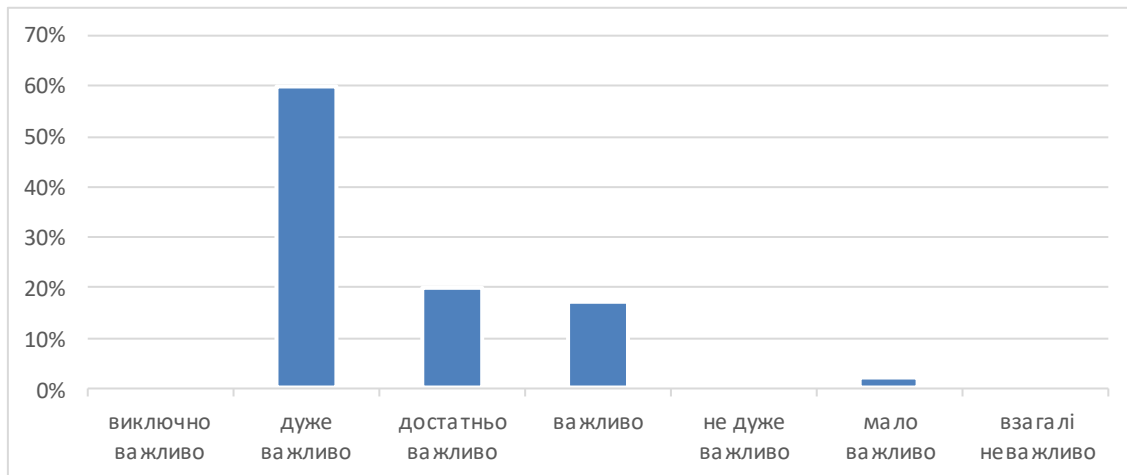
Тож, бачимо, що загальний показник шлюбності в Україні трохи вище середнього. Однак, вважати модель економічної детермінації повністю прогностичною нема однозначних підстав. Але можемо зробити висновок, що країни, які менше всього зазнали економічних коливань мають більший показник шлюбності.

Останнім часом, Україна переживає наступну системну кризу усіх сфер суспільного життя, і ускладнюється вона перманентною психологічною кризою. Серед громадського загалу все більше переважає стан невизначеності, не усвідомлення страху, незадоволення собою й оточенням, фрустрованість, соціальний песимізм та загальна амбівалентність почуттів [2].

За даними сучасних українські соціологів, які займаються дослідженням проблем українських сімей - за рейтингом на першому місці знаходяться проблеми, пов'язані з матеріальним забезпеченням і матеріальними складнощами. Тож, жінки справедливо відносять даний соціальний чинник як досить впливовий на їх бажання одруження.

60% респондентів відзначали, що бажають мати свій власний статок і фінансову незалежність до одруження, що можна назвати ефектом соціальної суб'єктивізації.

Таблиця 3



Для з'ясування економічних чинників, що формують погляд на одруження групи респондентів, які прийняли участь у опитуванні, була обрана модель вимірювання на підставі відповідей на запитання із 7-бальною шкалою можливих варіантів відповідей: «0 взагалі неважливо; 1 не важливо; 2 мало важливо; 3 не дуже важливо; 4 важливо; 5 достатньо важливо; 6 дуже важливо; 7 виключно важливо» в різних словосполученнях. Використовували метод бінарної логістичної регресії, яким отримали відповідь на питання одружений чи неодружений респондент, яка і набуває значень від 1 для групи тих, хто дав ствердну відповідь, до 0 для групи тих, хто дав негативну відповідь. А також, застосовували метод порівняння. Остання, зокрема, для з'ясування як респонденти вбачали пріоритети своїх цінностей, того, що для них важливо і як фактично відбувалася реалізація їх в житті, видно на діаграмі нижче.

Таблиця 4

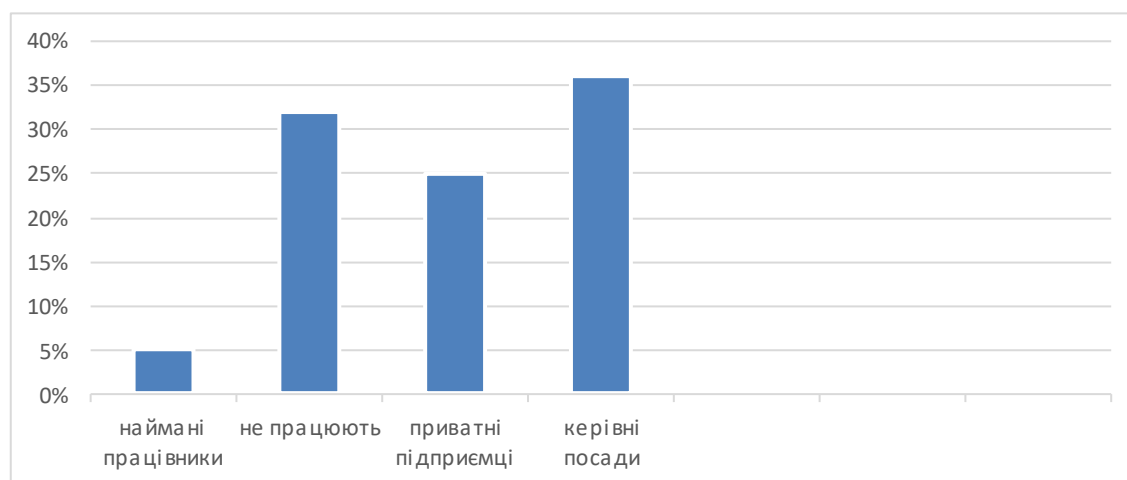


За даними вищезгаданого опитування, власний матеріальний статок жінок-респонденток на момент досягнення віку ранньої дорослості становив середній і трохи вище середнього, що надавало змогу здобувати вищу освіту, забезпечити переїзд в велике місто, планувати поїздки у інші країни.

По-друге, як незалежні змінні, розглянуто показники зайнятості та доходу: оплачувана робота, рівень сукупного доходу, особиста частка сукупного доходу.

Дослідивши соціальний статус, род діяльності та очолювані посади респонденток, вбачається наступне:

Таблиця 5

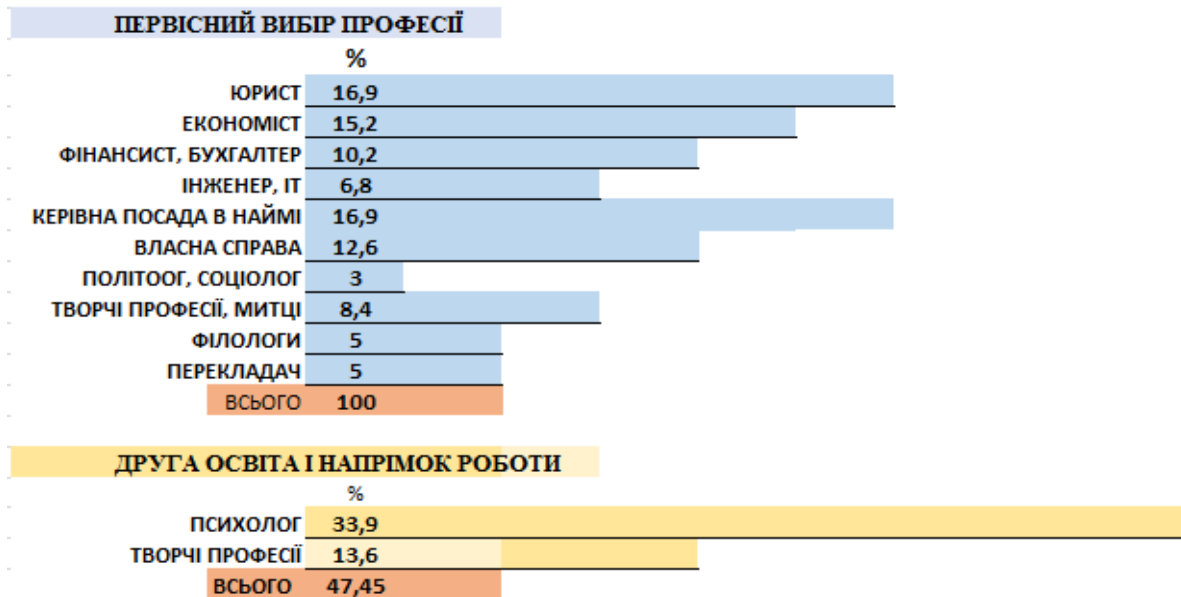


Примітка: статус «не працюють» включає в себе і тих, хто знаходиться у відпустці по догляду за дитиною.

Наразі, жінки активно залучаються до громадської діяльності, до політичного управління. До керівних функцій у суспільстві, а не лише вдома. В колі своєї сім'ї. І це формує таке двояке, при чому, водночас бажання жінки і реалізуватись в сучасному світі через кар'єру, реалізувати свої амбіції та мати «надійний тил», сім'ю, чоловіка, на якого «можна покластися». Така позиція призводить до того, що одночасно їх реалізувати неможливо. І жінка опиняється на роздоріжжі: соціальна реалізація чи сімейна реалізація. Отакі доленосні рішення приймаються у період ранньої дорослості, тобто, у середньому, між 25 та 35 роками, і на свідомість жінки, на вибір жінки, який повинен відбуватися відповідно до її ідентичності, внутрішнього поклику й бажання, впливають, і дуже суттєво, соціальні установки, мотиви, які продиктовані соціально-економічним станом, фінансовим положенням самої жінки, традиційними поглядами її батьківської сім'ї. Досить часто всі ці складові знаходяться у суперечливому стані один до одного, що ми бачимо з цього дослідження також.

Дослідження торкнулося питання, які професії, на думку респондентів, забезпечують їм успіх особистості у майбутньому, матеріальний і професійний. Через деякий час 47,45% респондентів змінили свої професії на пов'язані із творчістю та психологією.

Таблиця 6



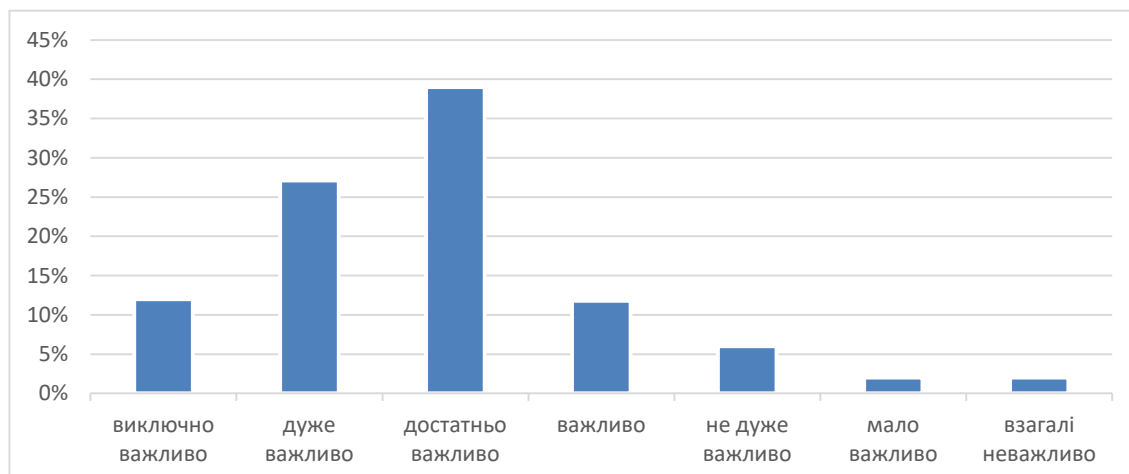
Підставою для таких суттєвих професійних змін стала стабілізація матеріального становища, більш уповільнений рух життя, та можливість займатися справою, до якої «душа лежить» - 35% респонденток, та розібратися в поточній життєвій ситуації після розлучення, чи іншого потрясіння – 22%.

По-третє, розглянули вплив оцінювання та очікувань жінок від чоловіків загалом, щодо себе як дружини та до сімейного союзу в цілому.

Проблематика невисокого рівня доходів, відсутність можливості доступного придбання власного житла та, як наслідок, додаткових видатків з власного чи спільного бюджету на оплату найманого або кредитного життя висуває бажання жінки, щоб її обранець був матеріально забезпеченим. Згідно відповіді респондентів, наявність матеріального забезпечення, багатства як складової, достатку матеріального відведено велике значення. Зокрема,

більшість респондентів висловилися, що матеріальна складова партнера є для них важливим чинником:

Таблиця 7



Лише 4 відсотки опитуваних із фокус-групи зазначили, що принцип матеріальності «протилежний тим принципам у відношеннях, які вони сповідають». Тож бачимо, що на формування ставлення до одруження величезний вплив має матеріальне забезпечення майбутнього партнера, об це впливає на загальний матеріальний стан родини.

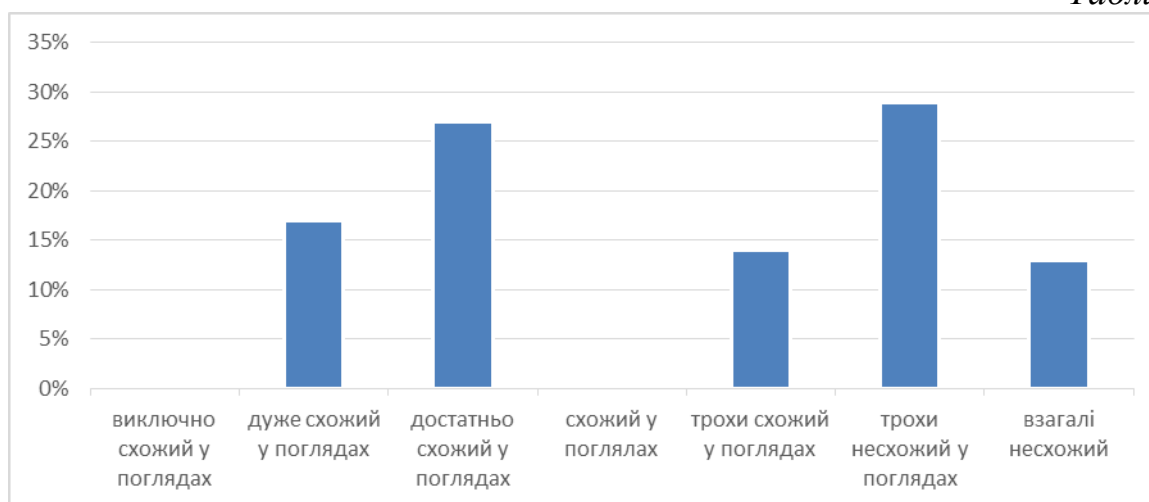
Крім того, респонденти виділяють важливим не тільки стан матеріального забезпечення партнера, вони ще приділяють велику увагу тому рівню матеріального вкладу, який їх партнер готовий забезпечити. Із загальної вибірки опитуваних це 77,8 відсотка.

Це дуже важливий чинник, щодо стану до одруження. Відносини передбачають відкритість чоловіка і жінки між собою у поглядах, баченню майбутнього, інформації про себе, тож чоловік у парі повинен розуміти, чого, насправді, від нього очікує жінка у відносинах, в тому числі і щодо матеріального забезпечення. Крім того, що розуміти це, партнер повинен ще й погоджуватися з таким баченням відносин у шлюбі та мати належну матеріальну можливість. Або ж мати бажання таку матеріальну можливість створити.

Було запропоновано відповісти на питання стосовно схожості поглядів їх обранців на матеріальні статки і речі, а саме: чи повинно бути важливим для обранця багатим, щоб він хотів мати багато грошей і багато дорогих речей?

Респондентам надавалася можливість обрати відповідь в наступних категоріях в відповіді були такі:

Таблиця 8



З цього вбачається наступне:

перша теза - коли жінка зазначає, що має бажання того, щоб її обранець був «багатим», мав високе матеріальне забезпечення і доходи;

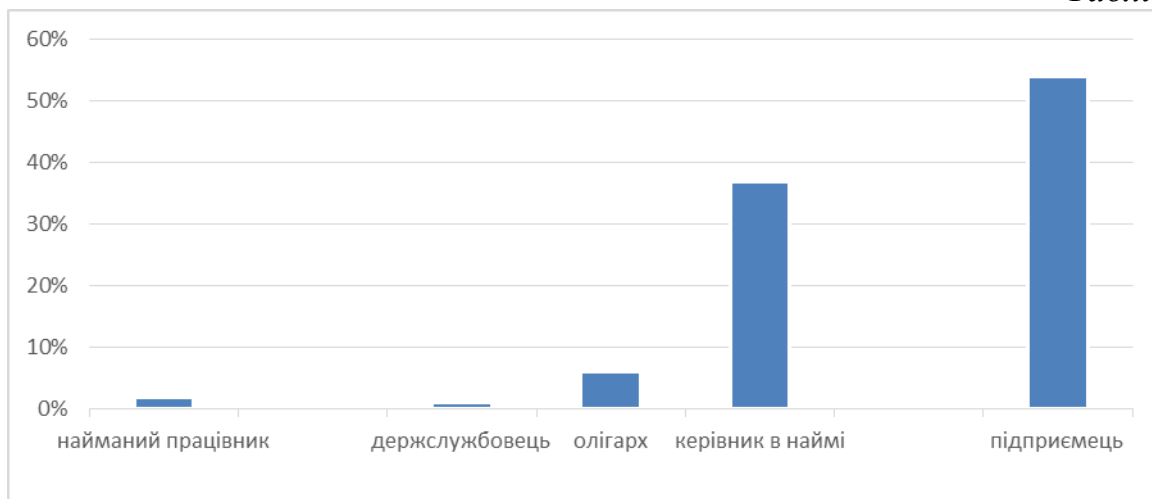
друга теза – коли жінка висловлює думку, що її обранець може мати несхожі погляди на матеріальний достаток, «на кількість грошей і речей» - і таких у відповіді 56% (узагальнений результат).

Тобто, із 77,8 опитуваних жінок, які бажають, щоб їх обранець хотів і мав високий матеріальний достаток (умовно візьмемо їх за 100%), 71.9% допускають можливість у нього іншого погляду на це питання. Але ж саме питання фінансового, грошового забезпечення жінки віднесли до одного з головних і вважають тим соціальним чинником, який суттєво впливає на їх рішення одружитися.

Вбачаємо ще одне підґрунтя для розвитку амбівалентності у жінки. І подібні неузгодженості у поглядах особи визначають її подальший функціональний або руйнівний розвиток відносин. Бо саме бачення людини формує її дії. А в соціальному житті ми й перетворюємо, реалізуємо свої парадигми, ментальні конструкції в тих умовах, які суспільство створили на цей час. І двоякість погляду на одне й теж питання може спричинити одночасну постановку питання робити чи не робити, погоджуватись чи не погоджуватись, хочу не хочу та т.п. З кожної такої дії буде проявлено задоволення людини чи ні від отриманого, зробленого. Такий емоційний прояв, чуттєва задоволеність або відраза впливають на психологічний стан людини і формують її бачення вже в моменті «тут і зараз».

Погляди жінок на займану посаду чи род діяльності обранця висвітлили наступне – 91% респонденток бажали, щоб обранець був керівником на посаді чи у своєму бізнесі:

Таблиця 9



Мотивація подібних поглядів забезпечувалася можливістю отримувати більші статки, мати кращий матеріальний рівень та соціальний статус у суспільстві. Знову ж таки, підвищення матеріального рівня впливає на можливість мати власне житло та реалізацію бажання народжувати дитину, якщо таке має місце, забезпечити собі реалізацію інших потреб своїх і сімейних.

Ще одну тенденцію висвітлило дослідження – це бажання жінки, щоб її обранець займав більш високу посаду ніж в неї, або мав свій власний бізнес. Співвідношення таке:

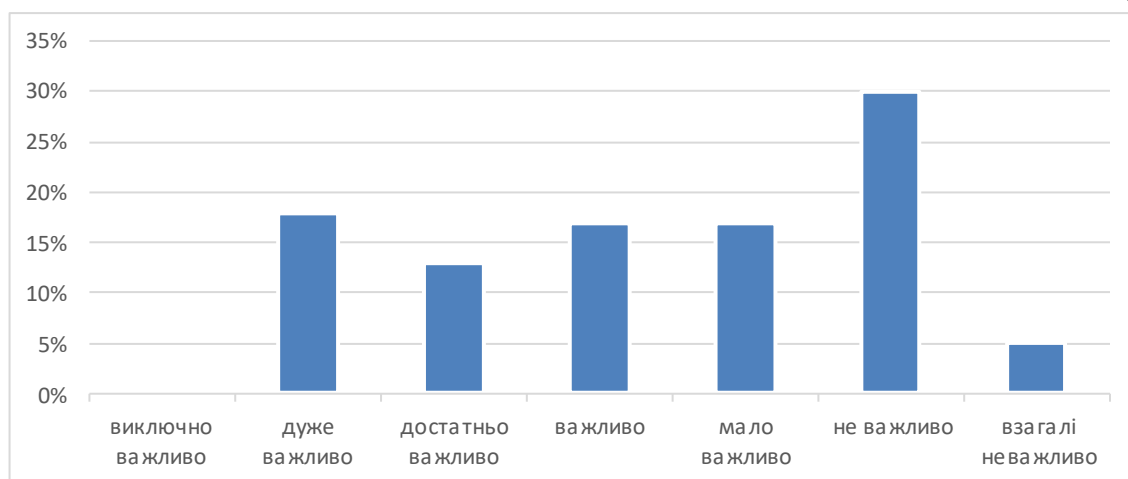
37% керівників жінок до 37% бачити свого обранця керівником також;

25,4% жінок-підприємниць до 54% бачити свого обранця з власним бізнесом, підприємництвом.

Сформовані погляди жінки на обранця напряду впливають на її сприйняття одруження. В нашому дослідженні респонденти загальною більшістю, до 95% дали зрозуміти, що за соціальним станом подружжя, бажано, щоб було гомогенним, тобто таким, де подружжя приблизно з одного соціального статусу.

Дослідження виявило і наявність протиріч стосовно бачення соціальних якостей обранців, з якими жінки погодилися б одружитися по відношенню до бажаного роду занять. Одним з питань дослідження стосувалося «Соціальної сили (контролю над іншими, домінантність).

Таблиця 10



Наявне протиріччя між бажаним родом занять - керівна посада, підприємницька діяльність, власна справа, які саме і передбачають такі риси, що характеризують соціальну силу, а саме домінантність, контроль над іншими - та якостями.

Співвідношення таке: із 91 % жінок з посадою керівною, домінуючою, лише 48% погодилися на наявність у обранця проявів соціальної сили.

Ці цифри є прямим підґрунтям, на якому буде розвиватися амбівалентність у жінки стосовно сприйняття свого обранця.

Тлумачний словник надає таке визначення: «Соціальна сила — здатність поширювати свою волю на інших через спілкування, навіть якщо вони чинять опір будь-яким чином. Соціальна сила не використовує фізичного насильства. Соціальна сила часто називається словом «вплив». З цього змісту, та в контексті дослідження робимо висновок, що така двоякість поглядів у жінки на прояв свого обранця пов'язана із ключовим словом «сила», що часто пов'язується з проявом насилля, а, по-друге, це свідчить про те, що респондентки не розуміють принципу та сукупності вимог до керівних посад і ведення власного бізнесу, та не володіють, в достатній мірі, обізнаністю і необхідними знаннями. Тож, можемо зробити припущення, що при розбіжності

фактичної соціальної ролі і рівня можливостей, бажань чи віртуальних уяв, виникає внутріособистісний конфлікт, амбівалентне бачення ситуації і відношення до себе.

Висновки. Соціальні чинники групуються: за масштабністю подій – локальні, регіональні, державні та глобальні, за ознакою статі, та за віком, а також за організацією події – сплановані (управлінські рішення) та випадкові (стихійні лиха). Вони прямо впливають на поведінку і рішення особистості. Але негативний прояв поведінки щодо себе чи оточення, інших осіб буде проявлений лише за умови непередготовленості особи, її низького освітнього рівня, низького рівня свідомості, невпевненості, психічної нерівноваженості. Тобто бачимо прямий взаємовплив.

Вибір того чи іншого варіанту рішення є результатом складної взаємодії зовнішньої ситуації із особливостями особистості, в першу чергу - ціннісними орієнтаціями. Функціональний зміст останніх полягає в усвідомлених потребах, інтересах, поглядах. Як показують результати досліджень, визначення варіантів рішення «одружуватись/не одружуватись» базується на можливості забезпечення і реалізації в даному суспільстві ціннісних орієнтації, по-перше з огляду на матеріальний, економічний стан. А для цього необхідно соціальні програми, які б забезпечували переважання духовності, загальногуманістичних установок, моральних критеріїв поведінки, з позицій індивідуальної свідомості особистості і відповідності її соціальним критеріям і суспільним цінностям.

Література:

1. Помиткіна Л.В. Злагодух В.В. Хімченко Н.С. Погорільська Н.І. Психологія сім'ї. Навчальний посібник. Київ. НАУ. 2010. 264 с.
2. Репнова Т.П. Соціальний патронаж сім'ї - Практична психологія та соціальна робота. No 10. Київ. 2008 р. с.16
3. Грицяк Н.В. (2000). Гендерний паритет сучасності. Київ:Завуч.
4. Зелінська Т. (2004). Концептуалізація феномену амбівалентності атитюдів особистості». Київ: Психологія і суспільств»
5. Крючкова А.І. (2009). Монографія «Деякі проблеми сучасної молоді сім'ї» з матеріали обласної науково-практичної конференції 4 лютого 2009 року, м. Чернігів «Сучасна українська сім'я: гендерні проблеми та шляхи їх подолання». Чернігів: ФПО
6. Марценюк Т. (2014). Гендерна рівність і недискримінація: посібник для експертів і експерток аналітичних центрів. Київ: Відродження
7. Паніна Н. В.(1995). Технологія соціологічного дослідження. Київ: Наукова думка
8. Рябчук М. (2019). Долання амбівалентності. Дихотомія української національної ідентичності – історичні причини та політичні наслідки. Київ: ПІЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України
9. Столлер Роберт (Robert Stoller) (1968). Секс і гендер: про розвиток мужності і жіночності. Нью-Йорк:Дом науки
10. Ткачева В.А. (2007). Інститут сім'ї у ретроспективі і сучасності. Одеса: НМУЕлектронна бібліотека рефератів. Чинники антисуспільної поведінки “біологічні і соціальні. Режим доступу: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29126/>

References:

1. Pomitkina LV Zlagodukh VV Khimchenko NS Pogorilska NI Family psychology. Tutorial. Kyiv. NAU. 2010. 264 p.
2. Repnova TP Social Patronage of the Family - Practical Psychology and Social Work. No 10. Kyiv. 2008 p.16
3. Gritsyak NV Gender parity of modernity. Kyiv. Head teacher 2000. 139 p.
4. Zelinska T. Ambivalence of parental gender role. Kyiv. Elementary School. 2003. No3.p.47-48.
5. Kryuchkov AI Monograph «Some problems of the modern young family» Modern Ukrainian family: gender issues and ways to overcome them materials of the regional scientific-practical conference on February 4, 2009. Chernihiv. FPO. 2009. 39-41 p.
6. Martsenyuk T. Gender equality and non-discrimination: a guide for experts of think tanks. Kyiv. Renaissance. 2014. 65 p.
7. Panina N. Ukrainian Society 1992-1996: Sociological Monitoring Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv. 2006. 545 p.
8. Ryabchuk M. Overcoming ambivalence. The dichotomy of Ukrainian national identity - historical causes and political consequences. Kyiv. IPIEND them. IF Kuras NAS of Ukraine. 2019. 252 p.
9. Stoller Robert. Sex and gender: about the development of masculinity and femininity. New York Times. House of Science. 1968
10. Tkacheva VA The Institute of the Family in Retrospect and the Present. Kyiv. Multiverse. Philosophical Almanac: issue 64. 2007. 231-239 p. Website: URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29126/> (access date 09.12.2021)

УДК 159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-792-802](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-792-802)

Мілорадова Наталія Едуардівна доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, пр. Льва Ландау, 27, м. Харків, 61080, e-mail: Natasham69@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-0716-9736>

Пашко Наталія Олександрівка аспірант кафедри педагогіки та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, пр. Льва Ландау, 27, м. Харків, 61080, e-mail: natalya@.pashko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2288-1537>

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті досліджуються особливості формування психологічної готовності до професійної діяльності. Проаналізовано трактування сутності категорії психологічної готовності до професійної діяльності через призму міжнародних та вітчизняних досліджень. Розглянуто структуру психологічної готовності у професійній діяльності. Теоретично проаналізовано різні наукові праці та підходи щодо визначення психологічної готовності та її структури. Визначено предмет, об'єкт та психологічної готовності у професійній діяльності. У статті представлена структура психологічної готовності до професійної діяльності у різних професіях. Встановлено, що готовність до професійної діяльності є важливою стороною становлення та саморозвитку впродовж усього життя. Визначено, що існує два ключових значення поняття «готовність до професійної діяльності» такі як, позитивне ставлення, маршрут, згода на ту чи іншу діяльність та умова, що дозволяє людині ефективно виконувати діяльність. Встановлено, що існують різні підходи до вивчення готовності до професійної діяльності: функціональний, особистісний та особистісно-діяльнісний підхід.

Мета статті полягає в упорядкуванні існуючих наукових праць, підходів, які досліджують психологічну готовність слідчих у контексті професійної діяльності та визначенні основної структури психологічної готовності та її складових.

Проблема психологічної готовності особистості до діяльності широко висвітлена у науковій літературі. Дослідниками напрацьовано значний за обсягом теоретичний і практичний матеріал, обґрунтовано кілька різних підходів до визначення поняття готовності, її структури, умов розвитку, особливостей функціонування. За результатами вивчення наукової літератури уточнено визначення психологічної готовності до професійної діяльності.

Практична значущість статті визначається інтеграцією теоретичних знань із можливістю їх застосування на практиці в межах підходу, побудованого на активізації самопроцесів особистості як суб'єктів професійної діяльності.

Ключові слова: готовність, психологічна готовність, професійна діяльність, структура психологічної готовності.

Miloradova Nataliia Eduardivna Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of Pedagogy and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, Lva Landau, 27, Kharkiv, 61080, e-mail: Natasham69@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-0716-9736>

Pashko Nataliia Oleksandrivna Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, Lva Landau, 27, Kharkiv, 61080, e-mail: natalya@.pashko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2288-1537>

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL READINESS IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The paper studies the features of the formation of psychological readiness for professional activity. The interpretation of the essence of the category of psychological readiness for professional activity through the prism of international and domestic research is analyzed. The structure of psychological readiness in professional activity is considered. Theoretically, various scientific works and approaches to determining psychological readiness and its structure are analyzed. The subject, object and psychological readiness in professional activity are defined. The article presents the structure of psychological readiness for professional activity in different professions. It is established that readiness for professional activity is an important aspect of formation and self-development throughout life. It is determined that there are two key meanings of the concept of "readiness for professional activity" such as a positive attitude, route, consent to a particular activity and the condition that allows a person to perform effectively. It is established that there are different approaches to the study of readiness for professional activity: functional, personal and personal-activity approach.

The purpose of the article is determined in the organization of existing scientific papers, approaches that explore psychological readiness in the context of professional activity and determine the basic structure of readiness and its components.

The problem of psychological readiness of the individual for activity is widely covered in the scientific literature. Researchers have developed a significant amount of theoretical and practical material, substantiated several different approaches to defining the concept of readiness, its structure, development conditions, features of functioning. According to the results of studying the scientific literature, the

definition of psychological readiness for professional activity has been clarified.

The practical significance of the article is determined by the integration of theoretical knowledge with the possibility of their application in practice within the approach based on the activation of self-processes of the individual as a subject of professional activity.

Keywords: readiness, psychological readiness, professional activity, structure of psychological readiness.

Постановка проблеми. Актуальною науковою проблемою є необхідність розвитку психологічної готовності майбутніх спеціалістів. Причини цього можуть бути пов'язані з тим, що майбутні спеціалісти повинні бути залучені до жорсткої конкуренції за вакансії та напрями діяльності, володіти сучасними інформаційно-комунікаційними засобами, тобто мати психологічну готовність до професійної діяльності. Процес перетворення системи професійної освіти супроводжується підвищенням вимог до молодих спеціалістів – випускників. Велика увага приділяється готовності майбутніх спеціалістів до успішного вирішення професійних завдань. Невідповідність професійних очікувань випускника закладу вищої освіти як спеціаліста, здатного вирішувати виробничі завдання, та рівня його професійної готовності до цього є одним із важливих аспектів в процесі формування психологічної готовності до професійної діяльності.

У психологічних соціологічних, педагогічних дослідженнях поняття «готовність» вживається в контексті достатньо різнобічного спектра її психологічних проявів: готовність до ризику, діяльності, праці, мотивації, вибору професії, професійної діяльності, політичної діяльності, педагогічної діяльності, бойової діяльності тощо. Широкий огляд характеристик у розгляді поняття психологічної готовності свідчить про складність, динамічність і багатогранність функціонування цього феномена, котрий має прояв в житті особистості [1]. Теоретичний та практичний аналіз стану вивченості проблеми готовності, варто здійснювати у широкому психологічному контексті з урахуванням усіх характеристик, тому актуальним є дослідження особливостей формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тематику психологічної готовності до професійної діяльності досліджує значна кількість науковців. Зокрема, наукові праці Є. М. Іванова, К. М. Гуревич, Є. А. Климов, Кузьмина Н. В., Щербаков А. И., Вірна Ж. П., Смирнова Є. Е., Моляко В. О., Линенко А. Ф., присвячені аналізу деяких аспектів та особливостей формування психологічної готовності до професійної діяльності, які вплинули на успішне працевлаштування та ефективне вирішення професійних завдань.

Мета статті. Мета роботи полягає в упорядкуванні існуючих наукових праць, підходів, які досліджують психологічну готовність слідчих у контексті професійної діяльності та визначенні основних структур психологічної готовності та її складових. Для досягнення мети визначено такі завдання:

визначити сутність та характерні ознаки психологічної готовності у контексті професійної діяльності; проаналізувати основну структуру та складові психологічної готовності у професійній діяльності. При проведенні дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Проблематика розгляду психологічної готовності у різних професійних сферах є предметом досліджень багатьох науковців.

Становлення тематики психологічних досліджень відбувалося у декілька етапів. Науковці вивчають готовність з середини XIX ст. завдяки дослідженню психічних процесів людини. На початку XX ст., внаслідок проведення інтенсивних досліджень нейрофізіологічних механізмів, регуляції і саморегуляції поведінки особистості, дослідники розглядають готовність як феномен, котрий взаємопов'язаний із стійкістю особистості до зовнішнього і внутрішнього впливів. Від середини XX ст. психологічну готовність науковці досліджують в контексті теорії діяльності і взаємопов'язують її з емоційно-вольовим й інтелектуальним потенціалом особистості відносно відповідної категорії діяльності та визначають як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів таких як: психологічному, фізіологічному, соціальному [15].

Вперше термін «психологічна готовність до діяльності» було введено в психологічний обіг в 1976 році білоруськими дослідниками М. І. Дяченком і Л. А. Кандибовичем. Науковці досліджували структуру психологічної готовності у різноманітних професійних напрямках. Наприклад, Л. В. Кондрашова у своїх наукових працях зазначає, що психологічна готовність визначається як встановлення суті властивостей і стану особистості [7].

Досліджуючи професійну діяльність слідчого О. М. Пасько розглядала психологічну готовність як інтегральний стан, який визначає його здатність до врахування структури психіки у своїй діяльності [11].

Психологічну готовність А. Є. Томілова розуміє як тривалий або короткочасний стан людини, котрий скерований на свідоме або підсвідоме програвання майбутньої ситуації [17].

П. П. Горностаєм під терміном «професійна готовність» розглядав, як загальну готовність особистості до професійної діяльності (як психологічну, так і фізичну), котра за терміном часу може бути як тривалою (професійна підготовленість), так і короткочасною [2].

Структуру психологічної готовності особистості до різних видів правоохоронної діяльності досліджували О. М. Бандурка, В. Л. Васильєв, Л. І. Казиміренко, О. М. Пасько, О.В. Тимченко, М.І. Томчук, І.М. Чорна та ін. Цільмак О.М., Охрименко І.М., Барко В.І., І.В. Платонов розглядає психологічну готовність особистості до правоохоронної діяльності як складну, інтегральну властивість людини, яка

описує її придатність до реалізації загальних вимог професійної правоохоронної діяльності [13].

Н. Г. Іванової трактує термін «психологічна готовність» як психічний стан, котрий з'являється в результаті професійної підготовки і знаходиться в залежності від мотивів, емоційно-вольових процесів, інтелектуальних можливостей, рівня розвитку загальних, спеціальних та творчих здібностей особистості. Психічний стан Н. Г. Іванової визначає як системну характеристику психічної діяльності особистості, на котру здійснюють вплив специфічні ознаки психічного відображення ситуації, в котрій знаходиться особистість. Дослідниця зазначає, що психологічна готовність створюється та розвивається поступово при переході психічних станів із нестійких до поточних, а далі і до перманентних. Отже, психологічна готовність до професійної діяльності визначається як основа психологічної готовності до реалізації відповідних завдань [4].

Психологічну готовність до діяльності вважає психічним станом також і дослідниця В.О. Семиченко. Структура психологічної готовності, згідно з твердженням В.О. Семиченко є наступною: з операційної готовності до термінової активізації особистості; функціональної готовності – усвідомлення особистістю власних цілей, оцінки поточних постулатів, встановлення найбільш ймовірних засобів дії; особистісної готовності – пролонгованої високої активності особистості, розподілу вольових, мотиваційних, інтелектуальних зусиль, оцінки ймовірності здобуття життєвих успіхів завдяки професійній діяльності [14].

У літературі велика увага приділяється поняттю «готовність до професійної діяльності». Професійна діяльність – це суспільно значуща діяльність, яка потребує спеціальних знань, умінь і професійних якостей (Е.Ф. Зехер). Важливою для ефективної професійної діяльності вважається «професійна готовність» (М.І. Дяченко, В.С. Мерлін, В.Н. Мясичев, К.К. Платонов та ін.). Професійну готовність поділяють на практичну та теоретичну. Практична готовність передбачає наявність певних особистісних якостей, знань, умінь і навичок, які дозволяють виконувати професійні цілі, а також функціональні обов'язки.

Що стосується теоретичної готовності, то вона включає певні знання про саму професію, глибокі професійні знання, а також здатність людини до виконання обраної професії. Говорячи про теоретичну підготовленість, дослідники відзначають вміння спостерігати за процесами, що відбуваються, аналізувати їх перебіг, визначати їх складові та встановлювати взаємні зв'язки між ними, осмислювати кожен частину будь-якого процесу та знаходити притаманні їм закономірності.

Підводячи підсумок, теоретична підготовленість тісно пов'язана з навичками прогнозування, які включають вміння передбачити результат будь-якої дії до її виконання, що дає змогу передбачити розвиток професійного процесу. Практичний і теоретичний види готовності тісно взаємопов'язані і

включають здатність мислити, планувати, організовувати та досягати бажаних цілей.

Таким чином, існує два ключових значення поняття «готовність до професійної діяльності»:

- а) позитивне ставлення, маршрут, згода на ту чи іншу діяльність;
- б) умова, що дозволяє людині ефективно виконувати діяльність.

Аналіз наукової літератури з проблеми готовності до професійної діяльності показав, що існують різні підходи до вивчення готовності до професійної діяльності:

1) функціональний підхід, де готовність є особливим психологічним станом (Е. П. Ільїн, А. С. Прангішвілі, А. С. Пуні, Д. Н. Узнадзе та ін.);

2) особистісний підхід, що трактує готовність як стійку характеристику особистості, що виражається в прояві індивідуальних якостей, що сприяють ефективному здійсненню діяльності. (Кузьміна Н.В., А.Н. Леонтєв, В.А. Сластенін та ін.);

3) особистісно-діяльнісний підхід, коли готовність розглядається як поєднання властивостей особистості та готовності людини до виконання необхідних дій і виражається в цілісному прояві всіх сторін особистості, що дозволяє їй ефективно виконувати свої функції (М.І. Дяченко, І. А. Зимня та ін.) [18].

У своїх наукових роботах з психології діяльності в специфічних умовах В. Барко досліджує психологічну готовність до управлінської діяльності як «довготривалий психічний стан, який структурно формується з комплексу суб'єктивних і об'єктивних компонентів і включає мотиви, інтереси, темпераментні і характерологічні особливості, здібності, знання й уміння, які в сукупності асекурують здатність до успішної професійної діяльності».

В.І. Барко розглядав термін психологічної готовності у діяльності керівника органу внутрішніх справ до управлінської діяльності та трактував дане поняття як довготривалий психічний стан, котрий структурно формується з комплексу суб'єктивних і об'єктивних компонентів і містить в собі мотиви, інтереси, здібності, темпераментні й характерологічні особливості, знання і уміння, які в сукупності асекурують здатність до успішної професійної діяльності [5].

В. А. Молотаєм проаналізував головний комплекс психологічної готовності військово-службовців Внутрішніх військ МВС України до службово-бойової діяльності та встановив наступне: 1) стійкість та адаптивна урегульованість дій; 2) усвідомлення військово-службовцем соціального та особистісного сенсу участі у службово-бойовій діяльності; 3) адекватність дій правоохоронним нормам і умовам службово-бойових ситуацій; 4) своєчасність і доцільність оперативних службово-бойових дій [9].

О. С. Тарновською було проведено аналіз різних підходів стосовно трактування психологічної готовності до діяльності (на прикладі педагогічної

діяльності), і запропонувала розуміти дане поняття як інтегративне формування, що базується на трьох взаємозумовлених і взаємозалежних підструктур, таких як: 1) емоційна (налаштування на розв'язання професійних завдань, формування впевненості у собі як у професіоналі своєї діяльності та стану задоволеності професійною діяльністю тощо); 2) функціональна, до складу котрої входять наступні складові компоненти: мотиваційний (мотиви вибору професійної діяльності і спеціальності, орієнтація на її цінності тощо); когнітивний (знання спеціальних дисциплін); операційний (наявність вмінь і навичок, потрібних для розв'язання професійних завдань, модулювання своєї професійної діяльності); 3) особистісна (професійно необхідні якості особистості: вольові, моральні та ін.)

У своєму дослідженні О. В. Платонов виокремив структуру готовності за трьома взаємопов'язаними компонентами: 1) загальна професійна (визначається рівнем розвитку професійних знань, навичок і вмінь, котрі потрібні молодому фахівцю на початковому етапі професійної діяльності та сформованістю його психічних пізнавальних процесів, які протегують формуванню результативності діяльності працівника правоохоронних органів); 2) мотиваційна готовність (визначається складною системою мотивів, які направляють, посилюють та зумовлюють активність особистості стосовно зазначеної діяльності); 3) емоційно-вольова готовність (визначається вмінням особистості до свідомої регуляції власної поведінки, дій у будь-яких ситуаціях, у відповідній професійній діяльності у відповідності до законів і вимог суспільства) [12].

У структурі психологічної готовності курсантів до льотної діяльності Л. О. Матохнюк, виокремлює мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий компоненти та професійно-важливі якості особистості військового пілота [5]. Розглядаючи трудову діяльність відповідно до її контексту і відповідних завдань, які вирішуються суб'єктом трудової діяльності, низка науковців класифікують психологічну готовність на короткотривалу (ситуативну), котра детермінується певними психічними станами, і відносно сталу, котра окреслюється стабільними характерними ознаками особистості. Дослідники визначають довготривалу готовність як стійкий комплекс особистісних якостей, потрібних для успішної діяльності в різноманітних ситуаціях [1].

На думку Л. О. Матохнюк психологічна готовність включає систему знань, потрібних для успішної діяльності (знання професійних обов'язків, функцій, оцінка їхньої суспільної значущості, знання методів, мотивація, зацікавленість, розуміння засобів розв'язання завдань, усвідомлення персональних можливостей, специфічних ознак та ймовірних змін у службовій діяльності тощо).

Аналізуючи діяльність працівників поліції та їх психологічну готовність до використання вогнепально-силового впливу І. Ю. Горелов визначає як комплексне багатокомпонентне формування, що містить наступні складові:

1) потрібний рівень професійної підготовки; 2) мотиваційні компоненти (відданість фаховій професійній діяльності, необхідність у самовдосконаленні); 3) специфічні ознаки особистості, які встановлюють вправність ефективно діяти в екстремальних ситуаціях (високі здібності саморегуляції психічного стану; комунікативні особливості; оптимальні рівні особистісної та ситуативної тривожності; інтелектуальні, емоційно-вольові якості тощо) [13].

В таблиці 1. відображені погляди науковців стосовно загальної готовності до професійної діяльності.

Таблиця 1.

Погляди науковців стосовно загальної готовності до професійної діяльності

Компоненти в структурі загальної готовності до професійної діяльності		
М.І. Дяченко; Л. А. Кандибович [3]	В.А. Сластеніна, Л.С. Подимова [16]	О.М. Краснорядцева [8]
<ul style="list-style-type: none"> – мотиваційний компонент, що передбачає позитивне ставлення до діяльності, потребу успішно виконувати завдання, бажання досягти успіху та показати себе якнайкраще; – аорієнтаційний компонент включає знання та уявлення про особливості професійної діяльності, її вимоги; – аопераційний компонент передбачає володіння професійними діяльними компетенціями, знаннями, навичками та методами; – вольовий компонент означає самоконтроль, самооблізацію; – оціночний компонент передбачає оцінку його професійної діяльності з метою подальшого вдосконалення та саморозвитку; – відповідальність, самостійність та ініціативність у прийнятті рішень, що надає змогу констатувати готовність до виправданого ризику; – стійкість до невдач як особлива емоційно-вольова якість, що проявляється у наполегливості, потрібний для їх подолання. 	<ul style="list-style-type: none"> – психологічна готовність (спрямованість на діяльність, інтерес і потребу); – науково-теоретична підготовленість (загальнокультурні та спеціальні знання); – практична підготовленість (необхідні професійні навички); – психофізіологічна підготовленість (бізнес людини, професійно важливі особистісні якості та здібності); – фізична підготовленість (стан здоров'я та розвитку, що відповідає вимогам професії); – професійна спрямованість і прагнення до самореалізації. 	<ul style="list-style-type: none"> – ставлення як відображення минулого досвіду на поточну ситуацію; – мотиваційна готовність усвідомити сенс і цінність того, що робить людина; – професійно-особистісна готовність до самоактуалізації через процес персоналізації.

Примітки: сформовано на основі джерел: [3; 8; 16].

Підводячи підсумок, можна зазначити, що немає єдиної точки зору щодо структурного складу готовності до професійної діяльності, що ускладнює процес діагностики. На формування готовності впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори: задатки, здібності, емоційно-мотиваційна готовність до праці, рівень підготовки, зовнішні умови функціонування тощо.

Висновок. Проаналізувавши різні погляди вітчизняних і закордонних науковців можна підсумувати, що структура психологічної готовності включає в себе комплекс професійних знань, умінь і навичок; обов'язкові риси особистості, які мають бути у працівника: мотивація, розвинуті аналітичні здібності, вміння діяти та виконувати завдання відповідно до специфіки професійної діяльності, готовність до змін, стресостійкість, цілеспрямованість, висока організованість і послідовність, ініціативність. Таким чином під психологічною готовністю особистості ми розуміємо певний психічний стан, який виникає внаслідок виконання професійної діяльності та має структуру, яка складається з когнітивного, особистісного та мотиваційного компонентів.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що висновки та рекомендації, розроблені автором та запропоновані в статті, можуть бути використані для: застосування теоретичних знань про психологічну готовність на практиці в межах підходу, побудованого на активізації самопроцесів особистості як суб'єктів професійної діяльності.

Література:

1. Байбекова Н. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 3. С. 22–27.
2. Горелов І. Ю. Психологічна готовність працівників ОВС до застосування вогнепально-силового впливу: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.09 / І. Ю. Горелов. Х., 2008. 19 с.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 173 с.
4. Іванова Н. Г. Формування психологічної готовності правоохоронців до діяльності в екстремальних умовах. *Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць*. Київ: НУОУ, 2014. Вип. 6 (43). С. 294–299.
5. Керницький О. М. Теоретичний аналіз проблеми формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до військово-професійної діяльності. *Військова освіта: [зб. наук. пр.]*. 2003. № 14. С. 50–59.
6. Кокун О.М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. Проблеми екстремальної та кризової психології. *Збірник наукових праць*. Харків.: УЦЗУ, 2010. Вип. 7. С. 182 – 190.
7. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності, Київ, "Вища школа", 1987, 218 с.
8. Краснорядцева О.М. Чувствительность к проблемам: от исследовательских процедур к диагностике потенциала самореализации личности. *Методология и история психологии*, 2009, т. 4, вып. 4. С. 73–81.
9. Молотай В. А. Формування психологічної готовності військовослужбовців внутрішніх військ МВС України до діяльності по охороні громадського порядку: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.09 / В. А. Молотай. Хмельницький, 2006. 20 с.

10. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ, «Знання» 1989.
11. Пасько О. М. кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри криміналістики та психології Одеського державного університету внутрішніх справ, м. Одеса ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9555-1101> Структурні компоненти готовності слідчого до професійної діяльності.
12. Платонов І. В. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. *Психологія*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. Вип. 11. С. 320–326.
13. Психология высшей школы [Текст] : научное издание / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. 2-е изд., перераб. и доп. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
14. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модульный курс, психологи. Модуль «Направленность» : лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы для преподавателей и студентов. Киев : Миллениум, 2004. 521 с.
15. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ : Інститут психології ім. С. Костюка НАПН України, 2011. Вип. 13. С. 415–425.
16. Сластенина В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 224 с.
17. Томилова А.Е. Психологическая подготовка и боевая готовность сотрудников ОВД к действиям в экстремальных ситуациях. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 1998. №1(7). С.54-57.
18. Seryapina Y.S. The concept of “readiness for pedagogical activity”: motivational readiness, psychological readiness, readiness to innovative activity. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, 2018, vol. 10, № 4, pp. 77-86.

References:

1. Baibekova, N. (2013). Formuvannya hotovnosti maibutnikh psykholohiv do konsultativnoi roboty u vyshchikh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh. [Formation of readiness of future psychologists for consultative work in higher pedagogical educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Ch. 3. pp. 22-27 [in Ukrainian].
2. Horielov, I.Yu. (2008). *Psykholohichna hotovnist pratsivnykiv OVS do zastosuvannya vohnepalno-sylovoho vplyvu*. [Psychological readiness of police officers to use fire and power influence]: avtoref. dys... kand. psykol. nauk: spets. 19.00.09/I. Yu. Horielov. Kh. [in Ukrainian].
3. Diachenko, M.I., Kandybovych, L.A. (1976). *Psykholohichni problemy hotovnosti do diialnosti*. [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk: Vyd-vo BDU. [in Russian].
4. Ivanova, N.H. (2014). Formuvannya psykholohichnoi hotovnosti pravookhorontsiv do diialnosti v ekstremalnykh umovakh. [Formation of psychological readiness of law enforcement officers to work in extreme conditions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Zb-do nauk. prats*. Kyiv: NUOU. Vyp. 6 (43). pp. 294-299 [in Ukrainian].
5. Kernyskyi, O.M. (2003). Teoretychnyi analiz problemy formuvannya psykholohichnoi hotovnosti kursantiv-lotchykiv do viiskovo-profesiinoi diialnosti. [Theoretical analysis of the problem of formation of psychological readiness of cadet pilots for military-professional activity]. *Viiskova osvita: [Zb. nauk. pr.]*. № 14. pp. 50-59 [in Ukrainian].
6. Kokun, O.M. (2010). Zmist ta struktura psykholohichnoi hotovnosti fakhivtsiv do ekstremalnykh vydiv diialnosti. [Content and structure of psychological readiness of specialists for extreme activities]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*. *Zbirnyk naukovykh prats*. Kharkiv: UTsZU. Vip. 7. pp. 182 – 190 [in Ukrainian].
7. Kondrashova, L.V. (1987). *Moralna psykholohichna hotovnist studenta do uchytelskoi diialnosti*. [Moral psychological readiness of students for teaching]. Kyiv, "Vyshcha shkola", [in Ukrainian].

8. Krasnoriadtseva, O.M. (2009). Chutlyvist do problem: vid doslidnytskykh protsedur do diahnostryky potentsialu samorealizatsii osobystosti. [Sensitivity to problems: from research procedures to diagnosing the potential of self-realization of the individual]. *Metodolohiia ta istoriia psykholohii*, t. 4, vyp. 4. pp. 73-81 [in Russian].
9. Molotai, V.A. (2006). *Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti viiskovos- luzhbovtziv vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy do diialnosti z okhorony hromadskoho poriadku. [Formation of psychological readiness of servicemen of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine to the activities of public order protection]: avtoref. dys... kand. psychol. nauk: spets. 19.00.09/V. A. Molotai. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].*
10. Moliako, V.O. (1989). *Psykholohichna hotovnist do tvorchoi pratsi. [Psychological readiness for creative work]. Kyiv, "Znannia".*
11. Pasko, O.M. (2021). kandydat yurydychnykh nauk, dotsent, dotsent kafedry kryminalistyky ta psykholohii Odeskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav, m. Odesa ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9555-1101> *Strukturni komponenty hotovnosti slidchoho do profesiinoi diialnosti. [Structural components of the investigator's readiness for professional activities]. [in Ukrainian].*
12. Platonov, I.V. (2000). *Struktura psykholohichnoi hotovnosti osobystosti do pravookhoronnoi diialnosti. [The structure of psychological readiness of the individual to law enforcement]. Psykholohiia. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, Vyp. 11. pp. 320-326 [in Ukrainian].*
13. Diachenko, M.I., Kandybovych, L.A. (1981). *Psykholohiia vyshchoi shkoly. [Psychology of higher school]. Minsk: Vyd-vo BDU. [in Russian].*
14. Semychenko, V.A. (2004). *Problemy motyvatsii povedinky ta diialnosti liudyny: modulnyi kurs, psykholohy. [Problems of motivation of human behavior and activity: a modular course, psychologists]. Modul «Spriamovanist»: lektsii, praktychni zaniattia, zavdannia dlia samostiinoi roboty dlia vykladachiv ta studentiv. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].*
15. Simko, R.T. (2011). *Poniattia hotovnosti do profesiinoi diialnosti na suchasnomu etapi rozvytku psykholohichnoi nauky. [The concept of readiness for professional activity at the present stage of development of psychological science]. Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv : Instytut psykholohii im. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Vip. 13. pp. 415-425 [in Ukrainian].*
16. Slastenina, V.A., Podymova, L.S. (1997). *Pedahohika: innovatsiina diialnist. [Pedagogy: innovative activity]. Moskov: Mahistr. [in Russian].*
17. Tomilova, A.Ie. (1998). *Psykholohichna pidhotovka ta boiova hotovnist spivrobitnykiv OVS do dii v ekstremalnykh sytuatsiiakh. [Psychological training and combat readiness of police officers to act in extreme situations]. Psykhopedahohika u pravookhoronnykh orhanakh. №1(7). pp.54-57 [in Russian].*
18. Seryapina, Y.S. (2018). *The concept of “readiness for pedagogical activity”: motivational readiness, psychological readiness, readiness to innovative activity. [The concept of “readiness for pedagogical activity”: motivational readiness, psychological readiness, readiness to innovative activity]. Visnyk Pivdenno-Uralskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Osvita. Pedahohichni nauky, vol. 10, №4, pp. 77-86 [in English].*

УДК 159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-803-813](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-803-813)

Пономаренко Яна Сергіївна кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціології та психології факультету № 6, Харківський національний університет внутрішніх справ, пр. Льва Ландау, 27, Харків, 61000, e-mail: posokhova1992@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3374-3930>

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У ПОЛІЦЕЙСЬКИХ З РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗДІЙСНЕННОСТІ

Анотація. Презентовано огляд теоретичних напрацювань закордонних та вітчизняних вчених стосовно психологічних особливостей самореалізації особистості у часовій перспективі. Запропоноване авторське визначення поняттю «особистісно-професійна здійсненність» на прикладі професійної групи – поліцейських. Особистісно-професійна здійсненність – це континуум особистісної реалізованості людини в житті та самореалізації в професії, котрі в сукупності розкривають унікальну лінію життєвого шляху особистості. Встановлено, що відсутність зв'язку між особистісною здійсненністю та професійною самореалізацією у поліціантів унеможливує ефективне виконання службових завдань та не забезпечує якісне використання ресурсів особистості, що свідчить про низький рівень особистісно-професійної здійсненності. Гармонійне поєднання особистісної та професійної складової у єдину унікальну траєкторію розвитку, сприяє всебічному збагаченню психологічних ресурсів поліцейських та взірцевому виконанню покладених на них службових обов'язків, що демонструє високий рівень особистісно-професійної здійсненності.

Мета статті – визначити психологічний зміст часової перспективи поліціантів з різним рівнем особистісно-професійної здійсненності. Вибірка дослідження була сформована зі 203 працівників поліції, котрі пройшли психодіагностичне тестування за двома методиками для розподілу на групи за рівнями особистісно-професійної здійсненності. Кластерному аналізу були піддані результати респондентів, отримані за двома методиками: «Опитувальник особистісної здійсненності» О.С. Штепи та «Тип та рівень професійної самореалізації» Є.О. Гаврилової. За принципом k - середніх нами було розподілено досліджуваних на три групи. Низький рівень особистісно-професійної здійсненності було виявлено у 68 поліцейських (перша група); середній рівень особистісно-професійної здійсненності було діагностовано у 43 осіб, які були виключені з подальшого дослідження; високий рівень особистісно-професійної здійсненності продемонстрували 92 працівника поліції (друга група). Емпірично доведено, що групі поліцейських з низьким

рівнем особистісно-професійної здійсненності притаманні тенденції щодо повсякчасного пригадування минулого негативного досвіду у складних та напружених ситуаціях, що викликає у них побоювання допустити повторно помилку або не справитися зі складною ситуацією, що підсилює їх думки стосовно фаталістичної обумовленості подій та неможливості вплинути на них. Поліцейські, які мають високий рівень особистісно-професійної здійсненності, впевнені, що вони є цілком реалізовані у професії та житті, що мотивує їх до досягнення більшого успіху в професії та підсилює бажання стати компетентнішими, успішнішими та корисними на благо суспільства та держави в цілому.

Ключові слова: особистісна реалізованість, особистісно-професійна здійсненність, поліцейські, самореалізація, службові обов'язки, часова перспектива.

Ponomarenko Yana Serhiivna Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate professor of the Department of Sociology and Psychology Faculty 6 of Kharkiv National University of Internal Affairs, Lva Landau Ave., 27, Kharkiv, 61000, e-mail: posokhova1992@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3374-3930>

SELF-REALIZATION IN THE CONTEXT OF TIME PERSPECTIVE IN POLICE OFFICERS WITH DIFFERENT LEVELS OF PERSONALITY'S- PROFESSIONAL FULFILLMENTITY

Abstract. A review of theoretical developments of foreign and domestic scientists on the psychological characteristics of self-realization of the personality in time is presented. The author's definition of the concept of "personality's - professional fulfillmentity" on the example of a professional group - police officers. Personality's - professional fulfillmentity is a continuum of personal realization of a person in life and self-realization in the profession, which together reveal a unique line of life of the personality.

It has been established that the lack of connection between personality's fulfillmentity and professional self-realization in police officers becomes an obstacle to the effective performance of official duties and does not ensure the quality of personal resources, which indicates a low level of personality's - professional fulfillmentity.

The harmonious combination of personal and professional component into a overall unique trajectory of development, contributes to the comprehensive enrichment of psychological resources in the policemen and exemplary performance of their duties, which demonstrates a high level of personality's - professional fulfillmentity.

The aim of the article is to determine the psychological content of the time perspective of police officers with different levels of personality's - professional fulfillmentity.

The sample of the study was formed of 203 police officers who underwent psychodiagnostic testing according to two methods to be divided into groups according to the levels of personality's - professional fulfillment.

The results of the respondents were obtained by cluster analysis using two methods: "Questionnaire of Personality's Fulfillment" by O.S. Shtepa and "Type and level of professional self-realization" by Ye.A. Gavrylova.

According to the principle of k - means, we divided the subjects into three groups.

Low level of personality's - professional fulfillment was found in 68 police officers (first group); the average level of personality's - professional fulfillment was diagnosed in 43 persons, who were excluded from further study; 92 police officers (second group) demonstrated a high level of personality's - professional fulfillment.

It has been empirically proven that a group of police officers with a low level of personality's - professional fulfillment tend to constantly recall past negative experiences in difficult and stressful situations, which causes them to fear making a mistake again or not coping with a difficult situation and the inability to influence them. Police officers, who have a high level of personality's - professional fulfillment, believe that they are fully realized in the profession and life, which motivates them to achieve greater success in the profession and strengthens the desire to become more competent, successful and useful for society and the state.

Key words: personal realization, personality's - professional fulfillment, policing, self-realization, job responsibilities, time perspective.

Постановка проблеми. Питання життєвого призначення особистості хвилює не одне покоління науковців та надихає до постійного пошуку відповіді на дане запитання. Людина та діяльність нерозривно взаємопов'язані, що потребує від особистості усвідомленого вибору щодо своєї майбутньої професії та подальшого життєвого призначення. Досить складно, після закінчення школи, зрозуміти ким ти хочеш стати та які ресурси маєш, щоб якнайкраще їх застосувати у своїй діяльності. В практиці поліціювання не поодинокі випадки плінності кадрів та розчарування у професії, що спонукає до вивчення особливостей уявлень поліцейськими стосовно свого майбутнього у професії та можливих труднощів, з якими їм доводиться стикатися під час несення служби. Наукові здобутки вчених містять інформацію, що самореалізація людини в професії є складним та доволі спірним явищем в психологічній науці, адже дана проблема потребує ґрунтового та всебічного вивчення. Вважаємо, що доцільно почати розгляд проблеми реалізованості особистості у житті та професії на діючих працівниках поліції, які мають різний рівень особистісно-професійної здійсненності.

Стан дослідження проблеми. Самореалізація є популярним психологічним феноменом, який досить активно розкривається у працях як закордонних, так і вітчизняних вчених. Незважаючи на те, що самореалізація

продовжує захоплювати не лише психологів, а й філософів, теологів, соціологів, юристів, пересічних людей, котрі тлумачать і оцінюють її з різних точок зору. Однак в царині юридичної психології існує загальна концепція, яка може дати початкове уявлення про те, чому самореалізація часто так високо цінувалася як основна складова, або навіть як всеохоплюючий зміст щасливого людського життя. Самореалізація в контексті часової перспективи передбачає можливість особистості розкрити власні здібності, здійснити плани й втілити у життя свої прагнення. Дослідники вважають, що самореалізація – це процес розгорнення спроможності особистості досягти стану максимальної продуктивності, котра поєднується із почуттям задоволеності життям та власним «Я». У цьому сенсі самореалізація виступає найпотужнішим механізмом конструктивного функціонування особистості, який обумовлює результативність її життєтворчості та плідність діяльності, оскільки представляє кульмінацію прагнень та можливостей людини. За думкою науковців, зміст феномену самореалізації є близьким до змісту феномену самоздійснення, виходячи з того, вони символізують життя, яке приносить людині глибоке задоволення.

На думку О.М. Кокуна, самоздійснення варто розуміти та трактувати як ціль, перспективу, процес, потребу й результат [1, с. 24].

О.С. Штепа наголошує на тісному сплетінні трьох складових в самоздійсненні – екзистенційної, особистісної та професійної, які є фундаментом ресурсної бази особистості. Авторка наводить перелік відповідних ресурсів, які необхідні особистості для успішного здійснення: креативність, здатність до самовдосконалення, схильність до поновлення ресурсів, когерентність, емпатія, усвідомлення власного життєвого шляху. Когерентність, на думку дослідниці, є рушійною силою для усіх трьох складових самоздійснення [2, с.412]. О.С Штепа припустила, що людині притаманні ресурси, які допомагають їй краще зрозуміти себе та віднайти свій шлях, які вона назвала психологічні ресурси самовіднайдення. З точки зору вченої, ресурси самовіднайдення не варто розглядати як окремий вид ресурсів людини, адже вони є їх частиною і мають за мету максимально наблизити людини до істинного розуміння себе [3, с.409-410].

Авторка методики «Тип та рівень професійної самореалізації» Є.О. Гаврилова сходиться у думці, що професійна самореалізація визначається через аналіз рівня професіоналізму, успішності професійного самовизначення та кар'єрного зростання [4, с.19]. А.В. Іващенко та А.І. Іващенко вважають проблему дослідження професійної самореалізації особистості однією з найбільш актуальних та перспективних в психології. Вітчизняні дослідники модифікували методику Є. Гаврилової на українській вибірці, і дійшли висновку, що даний психодіагностичний інструмент є надійний, валідним та найбільш вдалим при дослідженні специфіки професійної самореалізації [5].

Н.Є. Твердохлебова розглядає процес самореалізації особистості правоохоронця як невід'ємний атрибут соціального розвитку у часі та просторі.

Головною рушійною силою в даному процесі є уявлення поліцейського стосовно себе, тобто усвідомлення власної перспективи професійної самореалізації [6, с.163].

Для патрульних поліцейських важливим чинником у професійному самоздійсненні є наявність високого рівня професійної самоефективності, а також гармонійне поєднання внутрішньої та зовнішньої позитивної професійної мотивації. Головною ознакою внутрішньо-професійного самоздійснення є утворення унікального «життєво-професійного простору» поліцейського, котрий направлений на самоактуалізацію та проектування власного професійного розвитку [7, с.243].

Л.С. Рибалко, Р.І. Черновол-Ткаченко та О.В. Загребельний наголошують, що у поліцейських недостатньо розвинутий рівень підготовки до професійної самореалізації та її складових, а саме: здатності до самопізнання, навичок самозбереження, спроможності контролювати власну діяльність та поведінку, а також здатності до управління власним розвитком) [8, с.243].

В психологічній науці представленні численні дослідження вчених, які висвітлюють ефективність психологічного аналізу особистості у період професійного самовизначення та становлення. Важливим питанням, на думку науковців, є вибір критеріїв оцінки ефективності проведеної кадрової політики стосовно майбутніх працівників. Наприклад, увага дослідників J. Vos та D. Vitali зосереджена на питаннях зменшення проявів труднощів у житті людини або ймовірних хворобливих симптомів, зняття психологічного дискомфорту або відновлення достатнього рівня функціонування [9].

С.І. Кудінов зі співавторами вважають, що специфіка самореалізації особистості поліцейських, багато в чому залежить від стадій емоційного вигоряння та професійних деформацій [10, с.151].

Відсутність зацікавленості професією може мати негативні наслідки для діяльності поліцейського та його ефективності. По-перше, коли поліцейські повідомляли про незадоволеність професією та зниження мотивації, це негативно вплинуло на дотримання ними правових стандартів [11]. По-друге, нудьга та не цікавість професією може збільшити плинність поліцейських кадрів, доводить S.W Phillips [12]. Дослідження S.W Phillips заповнює прогалину в психологічній науці, стосовно «самотивації» офіцерів поліції. Вчений констатує, що самотивація містить три взаємопов'язані компоненти: самоактуалізація, автономія та внутрішня мотивація. У роботі вченого йдеться, що поліцейські, які здатні самотивуватися, мінімізують ризик виникнення професійної нудьги. Автор підкреслює, якщо віднайти способи самотивації та впровадити їх у правоохоронну сферу, то керівникам поліції це допоможе вирішити численну кількість кадрових проблем [13].

Самореалізація відбувається, коли працівник має здатність діяти таким чином, щоб виражати свої основні цінності та мати змогу реалізувати свій потенціал. Відсутність здатності до самореалізації працівника поліції може негативно вплинути на взаємодію з колегами, а також членами громади,

зауважує N.D Bauer. На думку вченого, процес самореалізації в часовій перспективі повинен відбуватися на регулярній основі, оскільки він дозволяє адекватно оцінити особливості взаємодії поліцейського з громадськістю, колегами, сім'єю та друзями. Автор зазначає, що особливо гостро постає завдання дослідити ймовірний вплив, який офіцер поліції може здійснювати на громадськість, адже поліцейським неабияк важливо розуміти, як їхня поведінка впливає на ситуацію, а потім мати змогу вносити зміни в режимі реального часу, коли це можливо, щоб переконатися, що вони впливають на ситуацію в сприятливий спосіб. Дана теза дослідника описує концепцію професійного самоздійснення. Вчений наголошує, що на даний момент не існує жодної навчальної програми, методології чи процесу для офіцерів поліції, які були б направлені на покращення їх самосвідомості та розвитку професійної самореалізації [14, с.17-18].

Мета і завдання дослідження. *Мета* статті – визначити психологічний зміст часової перспективи поліціантів з різним рівнем особистісно-професійної здійсненності.

Завданнями дослідження виступили: 1) здійснити теоретичний огляд наукової літератури щодо проблеми часової перспективи у здобутках вітчизняних та закордонних вчених; 2) виявити специфіку часової перспективи майбутнього у поліціантів, які мають різний рівень особистісно-професійної здійсненності.

Матеріали та методи досліджень. Вибірка дослідження була сформована зі 203 працівників поліції, котрі пройшли психодіагностичне тестування за двома методиками для розподілу на групи за рівнями особистісно-професійної здійсненності. Кластерному аналізу були піддані результати респондентів, отримані за двома методиками: «Опитувальник особистісної здійсненності» О.С. Штепи та «Тип та рівень професійної самореалізації» Є.О. Гаврилової. За принципом k - середніх нами було розподілено досліджуваних на три групи. Низький рівень особистісно-професійної здійсненності було виявлено у 68 поліцейських (перша група); середній рівень особистісно-професійної здійсненності було діагностовано у 43 осіб, які були виключені з подальшого дослідження; високий рівень особистісно-професійної здійсненності продемонстрували 92 працівника поліції (друга група). На підставі теоретичного та емпіричного аналізу, ми пропонуємо, власне тлумачення поняття «особистісно-професійної здійсненності», котре ми визначаємо як континуум особистісної реалізованості людини в житті та самореалізації в професії, які в сукупності розкривають унікальну лінію життєвого шляху особистості. Професія поліцейською характеризується своєю повсякчасною включеністю та нерозривністю з життям. Звідси, низький рівень особистісно-професійної здійсненності поліцейських відбиває відсутність зв'язку між особистісною здійсненністю та професійною самореалізацією, що унеможливорює ефективне виконання службових завдань та не забезпечує якісне використання ресурсів особистості. Високий рівень особистісно-

професійної здійсненності поліцейських виступає показником гармонійного поєднання особистісної та професійної складової у єдину унікальну траєкторію розвитку, який сприяє всебічному розквіту ресурсів особистості та взірцевому виконанню покладених службових обов'язків.

За допомогою «Опитувальника часової перспективи» розробником якого є Ф.Дж. Зімбардо нами було досліджено часову перспективу майбутнього у професійній діяльності серед поліцейських з різним рівнем особистісно-професійної здійсненності. Тест налічує 56 питань, що утворюють п'ять шкал: 1) Негативне минуле; 2) Гедоністичне сьогодні; 3) Майбутнє; 4) Позитивне минуле; 5) Фаталістичне сьогодні [15, с.99-105]. Кількісна обробка результатів здійснювалася за допомогою t-критерія Стьюдента.

Результати досліджень. Нами було проведено емпіричне дослідження психологічного змісту часової перспективи майбутнього на досліджуваних групах поліцейських, які мають низький та високий рівень особистісно-професійної здійсненності. Результати надано у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники часової перспективи майбутнього у поліцейських з різним рівнем особистісно-професійної здійсненності ($M \pm m$)

Шкали	Поліцейські з низьким рівнем особистісно-професійної здійсненності	Поліцейські з високим рівнем особистісно-професійної здійсненності	t	p
Негативне минуле	4.17±0.65	2.35±0.62	2.03	0.05
Гедоністичне сьогодні	3.73±0.57	2.87±0.51	1.12	-
Майбутнє	2.68±0.55	4.29±0.49	2.19	0.05
Позитивне минуле	3.91±0.64	4.02±0.58	0.13	-
Фаталістичне сьогодні	3.44±0.52	1.95±0.51	2.05	0.05

Встановлено, що за шкалою «Негативне минуле» спостерігаються значущі відмінності у досліджуваних групах поліцейських ($p \leq 0,05$). Вірогідно більший показник за означеною шкалою, встановлений у групі поліцейських з низьким рівнем особистісно-професійної здійсненності свідчить про те, що респонденти даної групи відчують тягар від подій, що трапилися з ними у минулому. Тобто, низький рівень розвитку особистісно-професійної здійсненності унеможливорює здібність поліцейського протистояти травматичному досвіду, що збільшує ризик допустити помилки або взагалі страх знову стикнутися зі схожими обставинами, що істотно зменшує якість виконання покладених на них обов'язків та завдань.

За шкалою «Гедоністичне сьогодні» ($t = 1,12$) вірогідні відмінності між досліджуваними групами встановлені не були. Отже, поліціанти незалежно від рівня особистісно-професійної здійсненності вміють насолоджуватися життям, помічаючи приємні події, однак слід зауважити, що бажання отримувати задоволення від життя не набуває гіпертрофованої форми й не переростає у надмірний гедонізм, наслідком якого звичайно стає стійка налаштованість на пошук збудження у сьогодні, дефіцитарність оцінювання майбутніх наслідків поведінки, що сенсовно роз'єднує минуле та майбутнє.

За шкалою «Майбутнє» спостерігаються значущі відмінності у досліджуваних групах поліцейських ($p \leq 0,05$). Представникам першої групи поліцейських з високим рівнем особистісно-професійної здійсненності властива активна життєва позиція, самостійність щодо побудови свого життя відповідно до власних цілей та цінностей. Можемо зазначити, що рівень особистісно-професійної здійсненності відбивається у формуванні перспективи майбутнього у поліцейських під час виконання службових завдань, демонструє їх автономність у прийнятті рішень та планах щодо власного професійного майбутнього.

Не виявлено значущих відмінностей, за шкалою «Позитивне минуле» ($t = 0,13$) у групах поліцейських з різним рівнем особистісно-професійної здійсненності. Отже, отримані дані дозволяють вважати, що минулий позитивний досвід є більш однаково значущим для працівників поліції. Успішні ситуації мотивують поліціантів до вдосконалення своїх професійних навичок та досягнення ще більшого успіху. Позитивний досвід стимулює працівників поліції продовжувати займатися улюбленою справою, не лише через необхідність виконувати службові обов'язки, а за власним бажанням допомогти своїми діями іншим людям.

На відміну від працівників поліції з високим рівнем особистісно-професійної здійсненності вірогідно більш високі показники у групі поліцейських з низьким рівнем особистісно-професійної здійсненності за шкалою «Фаталістичне сьогодні», $p \leq 0,05$. Істотні розбіжності підкреслюють наші теоретичні здогадки стосовно того, що гармонійне поєднання особистісної та професійної складової у реалізації особистості здатні позитивно вплинути на ефективність виконуваної роботи, поліпшити процес адаптації до стресових ситуації, надати можливості сприймати події, як такі, що можливо вирішити. Емпірично доведено, що слабка розвиненість особистісно-професійної здійсненності підсилює тривожні думки щодо можливості поліцейського вплинути на хід подій та мати змогу вирішити проблему, не сприймаючи її як не підкорену або не вирішувану. Встановлені показники лише підсилюють нашу гіпотезу стосовно важливості континууму особистісної та професійної реалізації поліцейського, необхідності бачення ним свого майбутнього у професії та прагнення виконувати роботу ще краще та ефективніше.

Висновки. Проведене дослідження допомогло виявити психологічний

зміст часової перспективи у поліціантів з різним рівнем особистісно-професійної здійсненності. Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження дозволили запропонувати власне бачення та трактування поняттю «особистісно-професійна здійсненність поліцейських», яке ми тлумачимо як континуум особистісної реалізованості людини в житті та самореалізації в професії, котрі в сукупності розкривають унікальну лінію життєвого шляху особистості. Відомо, що професійна діяльність поліцейською потребує неабиякої самовіддачі та задіяння значної кількості ресурсів, які вимагають від поліціанта високого рівня особистісно-професійної здійсненності, котрий здатен забезпечити належний рівень виконання професійних обов'язків, при цьому не завдаючи шкоди особистісному розвитку людини, яка значну кількість часу свого життя відводить професії. Емпіричні завдання дослідження були цілковито реалізовані та доведені, що дозволяє нам резюмувати про наступні особливості часової перспективи майбутнього поліціантів з низьким та високим рівнем особистісно-професійної здійсненності. У групі поліцейських з низьким рівнем особистісно-професійної здійсненності встановлені тенденції щодо повсякчасного пригадування минулого негативного досвіду у складних та напружених ситуаціях, що викликає у них побоювання допустити повторно помилку або не справитися зі складною ситуацією, що підсилює їх думки стосовно фаталістичної обумовленості подій та неможливості вплинути на них. Однак, вони більше радіють досягненню успіхів в теперішньому часі, що підштовхує нас на думку, про ймовірність підвищення їх особистісно-професійної здійсненності та спонукає віднайти найліпші методи забезпечення реалізованості в професії у поліціантів, які мають труднощі у даній сфері. Щодо групи поліцейських, які мають високий рівень особистісно-професійної здійсненності, то для них питання власної реалізованості у професії є дотичним до питання життєвого призначення, адже їх реалізованість у професії, досягнення успіху в ній та бажання стати кращими є показниками задоволеності своїм життям, професією та можливістю стати в нагоді для своєї держави та суспільства в цілому. Отримані показники в даній групі поліціантів, лише підтвердили нашу думку, про неможливість роз'єднаності двох складових особистісної та професійної реалізації, які становлять основу життєвого шляху людини і взаємодоповнюють одне одного, особливо у професії, яка вимагає від своїх працівників цілковитої самовіддачі та включення.

Література:

1. Кокун О.М. Опитувальник професійного самоздійснення. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 7. С. 35–39.
2. Штепа О.С. Психологічні ресурси перетворень у самоздійсненні особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2021. № 53. С. 330-354.
3. Штепа О.С. Психологічні ресурси самовіднайдення особистості у граничних ситуаціях буття. *Проблеми сучасної психології*. 2020. № 49. С. 407-428.
4. Гаврилова Е.А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной

самореалізації»: розробка, описання і психометрія. *Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология»*. 2015. №3. С. 19-34.

5. Іващенко А.В., Іващенко А.І. Модифікація методики розробленої Є. Гавриловою «Тип та рівень професійної самореалізації». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. №2. С. 126-131.

6. Твердохлебова Н.Є. Професійна самореалізація правоохоронців на етапі фахової підготовки. *Право і безпека*. 2020. №76(1). С. 162-166.

7. Посохова Я.С. Професійне самоздійснення як психологічна проблема ефективної підготовки працівника поліції. *Психологічні перспективи*. 2016. №28. С.235-244.

8. Рибалко Л.С., Черновол-Ткаченко Р.І., Загребельний О.В. Техніки самоменеджменту в роботі правоохоронців. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*, 2020, №10 (19).

9. Vos J., Vitali D. The effects of psychological meaning-centered therapies on quality of life and psychological stress: A metanalysis. *Palliat. Support. Care*. 2018. №16. P. 608-632.

10. Кудинов С.И., Позин А.И., Гаврилушкин С.А. Специфика самореализации сотрудников органов внутренних дел с разными показателями профессиональной деформации. *Человеческий капитал*. 2019. № 3(123). С. 143-153.

11. Khizar U., Orcullo D.J.C., Mustafa J. Relationship between Personality Traits and Job Satisfaction of Police Officers in Punjab, Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*. 2016. №7(7). P. 109-113.

12. Phillips S.W. Police discretion and boredom: What officers do when there is nothing to do. *Journal of Contemporary Ethnography*. 2016. №45(5). P.580-601.

13. Phillips S.W. Self-Motivation in Policing. *Journal of Qualitative Criminal Justice & Criminology*. 2017. № 5 (1). P.1-34

14. Bauer N.D. The Impact of a Use of Self Development Intervention on Police Officers: A Case Study Officers: A Case Study. *Education Doctoral Dissertations in Organization Development*, 2019. 161 p.

15. Психодіагностика стресса: практикум/сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол.ун-т. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.

References:

1. Kokun, O.M. (2014). Opytuvalnyk profesiynoho samozdiysnennya [Questionnaire professional self-actualization]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 7, 35-39. [In Ukrainian].

2. Shtepa, O.S. (2021). Psykholohichni resursy peretvoren u samozdiisnenni osobystosti [Psychological Resources of the Modification in Self-Fulfillment of Personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 53, 330-354. [In Ukrainian]. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-53.330-354>

3. Shtepa, O.S. (2020). Psykholohichni resursy samovidnaidennia osobystosti u hranychnykh sytuatsiakh buttia [The Psychological Resources of «Self-Attainment» of Personality in Transcendent Situations of Being]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, (49), 407–428. [In Ukrainian]. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.407-428>

4. Gavrilova, E.A. (2015). Psihodiagnosticheskaya metodika «Tip i uroven professionalnoy samorealizatsii»: razrabotka, opisanie i psihometriya [Diagnostics instruments "Type and level of professional self-realization": development, description and psychometrics]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psihologiya».- Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 3, 19-34. [in Russian].

5. Ivashchenko, A.V, & Ivashchenko, A.I. (2020). Modyfikatsiia metodyky rozroblenoї Ye. Havrylovoiu «Typ ta riven profesiinoї samorealizatsii» [Modification of the methodology developed by Ye. Havrilova «Type and level of professional self- realization»]. *Naukovyi visnyk*

Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologichni nauky» - Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences», 2, 126-131. [In Ukrainian]. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-17>

6. Tverdokliebova, N.Y. (2020). Profesiina samorealizatsiia pravookhorontsiv na etapi fakhovoi pidhotovky [Professional Self-Realization of Law Enforcement Officers at the Stage of Professional Training]. *Pravo i bezpeka – Law and Safety*, 76(1), 162-166. [In Ukrainian]. <https://doi.org/10.32631/pb.2020.1.23>

7. Posokhova, Ya.S. (2016). Profesiine samozdiisnennia yak psykhologichna problema efektyvnoi pidhotovky pratsivnyka politsii [Professional Self-fulfillment as a Psychological Problem of Police Officer's Effective Training]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological Prospects Journal*, 28, 235-245. [In Ukrainian]. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2016-28-235-245>

8. Rybalko, L.S., Chernovol-Tkachenko, R.I., & Zahrebelnyi, O.V. (2020). Tekhniky samomenedzhmentu v roboti pravookhorontsiv [Self-management techniques in the work of law enforcement]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriiia «Pedahohika» - Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*, 10(19). [In Ukrainian]. [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-21](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-21)

9. Vos, J., & Vitali, D. (2018). The effects of psychological meaning-centered therapies on quality of life and psychological stress: A metanalysis. *Palliat. Support. Care*, 16, 608–632. <https://doi.org/10.1017/S1478951517000931>

10. Kudinov, S.I., Pozin, A.I., & Gavrilushkin, S.A. (2019). Spetsifika samorealizatsii sotrudnikov organov vnutrennih del s raznyimi pokazatelyami professionalnoy deformatsii. [Specificity of self-realization of employees of the interior authority with different indicators of occupational hazard]. *Chelovecheskiy kapital – Human capital*, 3(123), 143-153. [in Russian] <https://doi.org/10.25629/HC.2019.03.15>

11. Khizar, U., Orcullo, D.J.C., & Mustafa J. (2016). Relationship between Personality Traits and Job Satisfaction of Police Officers in Punjab, Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 7(7), 109-113.

12. Phillips, S.W. (2016). Police discretion and boredom: What officers do when there is nothing to do. *Journal of Contemporary Ethnography*, 45(5), 580-601. <https://doi.org/10.1177/0891241615587385>

13. Phillips, S.W. (2017). Self-Motivation in Policing. *Journal of Qualitative Criminal Justice & Criminology*, 5(1), 1-34 <https://doi.org/10.21428/88de04a1.567ba2ac>

14. Bauer, N.D. (2020). The Impact of a Use of Self Development Intervention on Police Officers: A Case Study Officers: A Case Study. *Doctor's thesis*.

15. Kupriyanov, R.V. (Eds.). (2012). Psihodiagnostika stressa [Psychodiagnostics of stress]. Kazan. gos. tehnol.un-t. Kazan: KNITU. [in Russian].

УДК 159.9:159.972

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-814-826](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-814-826)

Синишина Вікторія Михайлівна доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», пл. Народна, 3, м. Ужгород, тел.: (095) 540-06-13, e-mail: vsinishina@ukr.net, [https:// orcid.org/0000-0002-7993-1638](https://orcid.org/0000-0002-7993-1638)

РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗАСОБАМИ ДЕБРИФІНГУ

Анотація. У статті зроблена спроба з'ясувати можливості використання дебрифінгу як реабілітаційного заходу для військовослужбовців. Вказано, що психологічна реабілітація це комплекс психологічних заходів, які спрямовані на стабілізацію не тільки функціонального стану організму, а й емоційної, мотиваційної, вольової, когнітивної сфер особистості та відновлення професійно й особистісно важливих якостей, від яких залежить ефективність діяльності. Визначено за підсумковим аналізом результатів, які отримано за методикою FPI, що для військових експериментальної групи, які проходили реабілітаційні заходи із застосуванням дебрифінгу, притаманні високі рівні урівноваженості, відкритості, екстраверсії, маскулінізму та низькі рівні невротичності, спонтанної агресивності, депресивності, стресочутливості, подразливості, високі рівні стресостійкості, урівноваженості, відкритості та емоційної лабільності, що зумовило емоційну стабільність, стійкість до стресу, упевненість у собі, оптимізм, активність, прагнення до співпраці, соціальних контактів, довірливо-відвертого спілкування, самокритичності та достатньо вираженої саморегуляції. Для військових доекспериментальної групи визначено високий рівень урівноваженості, відкритості, екстраверсії, середній рівень невротичності, спонтанної агресивності, подразливості, комунікабельності, стресочутливості, емоційної лабільності та низький рівень депресивності.

Водночас, у військових контрольної групи за методикою FPI з'ясовано, що представники цієї групи мають високий рівень невротичності, спонтанної агресивності, подразливості, реактивної агресивності, стресочутливості, емоційної лабільності та низький рівень комунікабельності, урівноваженості і середньо виражену депресивність.

Ключові слова: військовослужбовці, дебрифінг, реабілітація, Фрайбурзький особистісний опитувальник, стрес-чинники, емоційна стійкість.

Synyshyna Viktoriia Mykhailivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of the State institution of higher education «Uzhhorod National University», Narodna Square, 3, Uzhhorod, tel.: (095) 540-06-13, e-mail: vsinishina@ukr.net, [https:// orcid.org/0000-0002-7993-1638](https://orcid.org/0000-0002-7993-1638)

REHABILITATION OF COMBATANTS DEBRIEFING MEANS

Abstract. The article attempts to clarify the possibility of using debriefing as a rehabilitation measure for servicemen. It is stated that psychological rehabilitation is a set of psychological measures aimed at stabilizing not only the functional state of the body, but also emotional, motivational, volitional, cognitive spheres of personality and restoration of professionally and personally important qualities on which efficiency depends. Determined by the final analysis of the results obtained by FPI, that the military experimental group, which underwent rehabilitation measures using debriefing, are characterized by high levels of balance, openness, extraversion, masculinity and low levels of neuroticism, spontaneous aggression, irritability, depression high levels of stress resilience, balance, openness and emotional lability, which led to emotional stability, resilience to stress, self-confidence, optimism, activity, desire for cooperation, social contacts, trusting communication, self-criticism and sufficient self-regulation. For the military of the pre-experimental group, a high level of balance, openness, extraversion, a medium level of neuroticism, spontaneous aggression, irritability, sociability, stress sensitivity, emotional lability and a low level of depression were determined. At the same time, the military control group according to the FPI method found that members of this group have a high level of neuroticism, spontaneous aggression, irritability, reactive aggression, sensitivity, emotional lability and low levels of sociability, balance and moderate depression.

Keywords: servicemen, debriefing, rehabilitation, Freiburg personality questionnaire, stressors, emotional stability.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми дослідження негативного впливу стресу на психіку військовослужбовців є однією з провідних в рамках психології діяльності в особливих умовах, екстремальної та кризової психології. Аналіз діяльності військових вказує на те, що вони повсякчас наражаються на вплив негативних чинників професійного стресу. У більшості випадків стрес-чинники спричинюють ускладнення у діяльності через пролонговані психічні перевантаження, що зумовлюються виникненням непередбачених надзвичайних ситуацій, високим рівнем відповідальності за виконання поставлених завдань, реальними загрозами для власного життя та здоров'я тощо. Через це важливою та нагальною проблемою є відновлення позитивного емоційного фону військовослужбовців задля майбутнього психологічного та професійного благополуччя. К. К. Платонов і В.Л. Марищук у книзі «Військова інженерна психологія» запропонували поняття емоційної стійкості розуміти як здатність управляти своїми емоціями, зберігати високу професійну працездатність, здійснювати складну або небезпечну діяльність без надмірного напруження, незважаючи на емоціогенні впливи. Відтак, коли військові після бойових подій, вже переживають негативні психічні стани, що детерміновані стрес-чинниками, необхідно впроваджувати реабілітаційні

заходи з метою відновлення їх психічного здоров'я [1].

При визначенні психологічної реабілітації слід керуватися розумінням реабілітації як комплексу психологічних заходів, які спрямовані на стабілізацію не тільки функціонального стану організму, а й емоційної, мотиваційної, вольової, когнітивної сфер особистості та відновлення професійно й особистісно важливих якостей комбатантів, від яких залежить ефективність діяльності.

Виходячи з такого визначення необхідно виокремити діагностичний, лікувально-відновлюваний та професійно-відновлюваний етапи психологічної реабілітації:

В лікувально-відновлювальному етапі слід виділити три основних напрямки реабілітації: психофізіологічний, психокорекційний, соціально-психологічний.

Психофізіологічний напрямок полягає в діагностиці та відновленні професійно важливих якостей комбатантів, при цьому використовуються психодіагностичні комп'ютерні методики. В психокорекційній та соціально-психологічній роботі доцільно використовувати психологічне консультування, психотерапію, сугестотерапію, ауторелаксаційні техніки; психологічний дебрифінг, соціально-психологічний тренінг, метод біологічного зворотнього зв'язку та інші.

Одним з найбільш ефективних методів психологічної реабілітації є так званий психологічний дебрифінг. Він являє собою організоване в процесі групової роботи обговорення травмуючих та стресогенних подій, які сумісно переживались групою військовослужбовців при виконанні спільного бойового завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання психологічної стійкості фахівця до виконання завдань в складних та екстремальних умовах професійної діяльності має досить пророблені теоретичні основи і практичні результати завдяки дослідженням М. Корольчука, Г. Ложкіна, С. Максименка, В. Моляко, Ю. Олександровського, Є. Потапчука, О. Сафіна, Н. Тарабриної, О. Тімченка, М. Томчука, С. Яковенка та інших авторів, її не можна вважати повністю вирішеною.

В останні роки дослідженню негативного впливу стресу на психіку фахівця були присвячені праці українських вчених В. Корольчук, К. Кім, А. Кулаженко, В. Лефтерова, С. Лебедевої, С. Миронця, В. Осьодла, В. Садкового, О. Сафіна, Л. Перелигіної, А. Побідаша, М. Хвороста, С. Яковенка та ін. Психологічні чинники впливу бойових дій на стан військовослужбовців проаналізовані у дослідженнях українських науковців О. Бойка, А. Бородія, В. Крайнюк, Є. Литвиновського, О. Макаревича, А. Романишина та ін. Загальні підходи до організації процесу реабілітації визначені у працях І. Мисули, М. Фролова, С. Харченка, Л. Яковлевої та ін. Серед вітчизняних науковців, що вивчають реабілітацію військовослужбовців, В. Алещенко, Н. Олексюк, Н. Пономаренко, О. Савченко, В. Турбан, О. Хміляр

та ін.). Зарубіжні дослідники L. Calhoun, R. Laufer, R. Skurfield, C. Williams та ін. вивчали методи та техніки психологічної реабілітації. У дослідженнях згаданих авторів ставилось за мету виявити стрес-фактори або їх посттравматичні наслідки, що мали вплив на психіку фахівця в динаміці професійної діяльності, а також обґрунтувати засоби для відновлення психологічного здоров'я, та, зокрема, психологічної стійкості методами реабілітації. Водночас, проблема реабілітації фахівців екстремального профілю до професійного стресу відзначається своєю складністю, неузгодженістю і недостатністю розробленості прикладних засад її формування.

Мета статті – полягає в обґрунтуванні доцільності застосування дебрифінгу через визначення динаміки показників шкал Фрайбурзького особистісного опитувальника.

Для реалізації мети було проведено дослідження за діагностичною методикою «Фрайбурзький особистісний опитувальник», яка застосовувалась до та після проведення з військовослужбовцями методу дебрифінгу.

Дослідження проводилось на базі однієї з військових частин, респондентами виступили комбатанти у кількості 46 чоловік, які виконували свій військовий обов'язок у зоні АТО; вік досліджуваних – від 25 до 53 років, бойовий досвід від 6 місяців – до 2,4 років. Експериментальну групу склали комбатанти у кількості 23 осіб та контрольну групу у кількості 23 осіб. Доекспериментальна група була обрана в такій же кількості.

Виклад основного матеріалу. Одним із способів вирішення проблеми негативного впливу стресу на психіку військовослужбовців є використання групових форм психокорекційного впливу. Зазвичай в гострій фазі постстресових порушень групові форми не використовуються, однак на етапах завершення катастрофічної ситуації їх застосування є адекватним та ефективним. Групові психокорекційні техніки показані в тих випадках, коли люди пережили спільну (колективну) травму. До таких відноситься перш за все метод «дебрифінгу», розроблений американським психологом Д. Мітчелом в 1983 році, в якому в найбільш структурованому вигляді представлений процес роботи з наслідками колективної психічної травми [2]. Психологічні дебрифінги як форма надання реабілітаційної допомоги в кризових ситуаціях проводяться з групами людей, що об'єднані загальною пережитою ситуацією. Мета дебрифінгу – мінімізувати негативні психологічні наслідки та попередити розвиток ПТСР у постраждалих.

Процес дебрифінгу зазвичай складається з таких основних фаз: 1) фаза відтворення ходу події; 2) фаза обговорення емоційного стану учасників під час події; 3) фаза виявлення симптомів стресу; 4) фаза навчання (інформування про природу стресових реакцій, про навички їх самодіагностики); 5) фаза закінчення дебрифінгу (пояснюється, в яких випадках слід звертатися за професійною медико-психологічною допомогою) [2].

Також науковці виділяють у дебрифінгу три частини й сім чітко виражених фаз:

частина I – пропрацювання основних почуттів учасників і вимір інтенсивності стресу;

частина II – детальне обговорення симптомів і забезпечення почуття захищеності й підтримки;

частина III – мобілізація ресурсів, забезпечення інформацією й формування планів на майбутнє.

Нижче сформульовані й описані сім фаз дебрифінгу.

1. Вступна фаза

Вступна фаза дуже важлива: якщо вона проведена на професійному рівні, організовано, це зменшує ймовірність того, що група буде погано функціонувати надалі. Чим більше часу витрачено на введення, тим менше шансів, що що-небудь піде неправильно. Типовий час, який витрачається на введення, – 15 хв.

Ведучий групи представляє себе, команду дебрифінгу й пояснює мету зустрічі приблизно в такий спосіб: «Я – N... Таку процедуру обговорення того, що трапилось, я використовував багато разів раніше в подібних ситуаціях після складних, стресогенних інцидентів, таких, як... Ці обговорення більшість людей визнають корисними. Вони дають можливість висловити й зрозуміти думки й почуття, які виникли в нас у зв'язку з тим, що відбулося. Тому все, що буде тут обговорюватися, ми будемо вважати нормальним. Це допоможе вам розібратися у своєму стані й почуттях, які зараз здаються вам дивними й неподоланими».

Ведучий ознайомлює з основними завданнями дебрифінгу. Учасники можуть висловлювати побоювання, що вони не зможуть що-небудь повідомити за фактом або не зможуть сформулювати свою проблему.

Ведучий роз'яснює, що дебрифінг – це нове для них заняття, у якому вони ніколи не брали участь. Тому те, наскільки добре вони будуть це робити, з'ясується в процесі обговорення. Такий підхід задає певну систему очікувань: всім присутнім потрібно говорити про свої думки і почуття й відчуття це заняття корисним.

Потім ведучий визначає правила для дебрифінгу. Правила потрібні, щоб мінімізувати тривогу, яка може бути в учасників.

1. Звичайно, члени групи заспокоюються, почувши про те, що жодного з них не будуть змушувати говорити що-небудь взагалі, якщо він не побажає цього робити. Єдина вимога полягає в тому, що вони повинні назвати своє ім'я й висловити ставлення до катастрофи або до тієї події, учасником або свідком якої вони були. Однак членів групи просять намагатися вислуховувати всіх, не перебиваючи.

2. Члени групи повинні бути впевнені в дотриманні конфіденційності змісту зустрічі. Аналогічно членів групи просять не передавати кому-небудь за межами цього кола особистої інформації про інших учасників, «не брехати» про те, що вони можуть сказати прямо одне одному. Необхідно зняти страх, заспокоїти учасників щодо того, що відповіді не будуть записувати мимомовно

волі. Однак, з іншого боку, їм можна повідомити, що було б корисним для команди дебрифінгу зробити запис фактів і думок без вказівки авторства. Якщо потім це швидко передрукувати, то згодом люди зможуть ще раз звернутися до матеріалу, що обговорювався в групі для зняття ілюзій, які виникають з приводу того, що відбувалося.

3. Потрібно, щоб члени групи знали, що дебрифінг не допускає оцінок, критики й вироків. Це не трибунал, а лише процедурне обговорення. Подібна установка попереджає суперечки, взаємні обвинувачення, які можуть виникнути через розбіжність в очікуваннях, думках і почуттях.

Однак ведучі психологічного дебрифінгу можуть дозволити відкрито висловлюватися із приводу процесу обговорення, критикувати, інакше люди будуть займатися цим після дебрифінгу.

4. Учасників попереджають, що під час самого обговорення вони можуть відчувати себе гірше, але це – нормальне явище, звичайний наслідок дотику до хворобливих проблем. Ведучий повинен зазначити, що це *частина плати за можливість згодом протистояти стресам*.

5. Членам групи рекомендують працювати без перерви. Тому їм можна запропонувати перекусити або відвідати туалет до початку дебрифінгу. До речі, корисно мати кавоварку або чайник, щоб кожний міг обслужити себе під час дебрифінгу.

6. Учасникам повідомляють, що в них є можливість тихо вийти й повернутися назад. Однак їх просять повідомляти ведучому, якщо вони йдуть у негативному стані, і тоді членам команди, одному або декільком, потрібно супроводжувати їх.

7. Членам групи надається можливість обговорювати дещо, що виходить за рамки заданої теми, і ставити будь-які питання. Важливо пам'ятати, що в учасників може бути мінімальний досвід обговорення, проявів свого «Я» у груповому контексті. В інших такого досвіду може й зовсім не бути. На команді дебрифінгу лежить відповідальність за заохочення й заспокоєння членів групи, особливо на початку дебрифінгу.

2. Фаза фактів

На цій фазі кожна людина коротко описує, що відбулося з нею під час інциденту. Учасники можуть описати, як вони побачили подію і яка була послідовність етапів. Ведучий команди дебрифінгу повинен заохочувати фактологічні перехресні питання, що допомагають прояснити й відкоригувати об'єктивну картину фактів і подій, наявних у розпорядженні членів групи. Це важливо, оскільки через масштаб інциденту й помилок сприйняття кожна людина реконструює картину по-своєму. Це можуть бути просто неправильні переживання подій або ж наявність помилкових ключових уявлень про них. Відчуття часу також часто буває порушено.

Знання фактів й їхньої послідовності допомагає впорядкувати те, що трапилося, створити структуру події. Це одне з головних завдань дебрифінгу – дати людям можливість більш об'єктивно побачити ситуацію, що блокує

фантазії й спекуляції, які підігривають тривогу.

3. Фаза думок

На фазі думок дебрифінг фокусується на процесах ухвалення рішення й мислення. Питання, що відкривають цю фазу, можуть бути такого типу: «Якими були ваші перші думки, коли це відбулося? Коли ви повернулися на місце дії? і т.п.»

Люди часто проявляють опір, коли діляться своїми першими думками, тому що ці думки їм здаються недоречними, вигадливими, вони відбивають інтенсивне почуття страху. Перша думка може відобразити те, що згодом становить серцевину тривоги.

Потім варто запитати: «Що ви робили під час інциденту? Чому ви вирішили робити саме те, що ви робили?» Це останнє питання часто відображає прагнення захистити тих, в кого з'являються перші тривожні думки.

4. Фаза реагування

Питання про думки, враження й дії сприяють емоційному відреагуванню. Ця фаза, у якій досліджуються почуття, часто найдовша частина дебрифінгу. Для того, щоб досягти успіху в цій фазі, ведучому потрібно допомагати людям розповідати про свої переживання, навіть хворобливі. Це може зменшити руйнівні наслідки таких почуттів.

Коли люди описують причини прийняття ними тих або інших рішень, вони дуже часто говорять про страх, безпорадність, самотність, фрустрації. Типові наступні коментарі: «Я так боявся зробити помилки...»; «Я знав, що якщо я не зможу...»; «Я ніколи у своєму житті не був так переляканий».

Груповий принцип універсальності є тут ключовим. Цьому сприяють питання, наприклад:

«Як ви реагували на подію?..»; «Що для вас було найжахливішим з того, що трапилося?..»; «Чи переживали ви у вашому житті раніше що-небудь подібне?..»; «Як ви себе почували, коли відбулася подія?..».

Якщо в когось із учасників погіршується стан, то це ключовий момент для мобілізації групової підтримки, сигнал сусідові: покласти руку на плече людини, що перебуває в стані дистресу, або просто вербалізувати підтримку, сказавши, що сльози тут цілком доречні й прийнятні.

5. Фаза симптомів

Під час фази симптомів деякі реакції повинні бути обговорені детальніше. Учасників просять описувати симптоми (емоційні, когнітивні, фізичні), які вони пережили на місці події, коли інцидент завершився, коли вони повернулися додому, протягом наступних днів й на цей час. Питання про незвичайні переживання, про труднощі повернення й відновлення нормального режиму життя й роботи – обов'язкові.

До характерних рис посттравматичного стресу належать переживання феномену уникнення, заціпеніння. Страх може викликати зміни в поведінці. Фобічні реакції (страхи) можуть проявлятися в тому, що люди не можуть

повернутися на те місце, де відбулася подія (особливо проблемним стає, якщо це місце їхньої основної роботи).

6. Завершальна фаза

У цій фазі один з ведучих повинен узагальнити реакції учасників.

Цей акцент на аналізі реакцій демонструє тим, хто зібрався, що їхня реакція цілком нормальна, що це «нормальна реакція на ненормальні події». Але індивідуальність кожного також повинна бути врахована. В учасників не повинно скластися враження, що вони зобов'язані виражати емоції, але вони повинні знати, що вони завжди зможуть зробити це, якщо захочуть. Важливо відзначити такі реакції, як почуття тривоги, почуття вразливості, проблеми зі сном і з концентрацією уваги. Необхідно відзначити, що нічого страшного в цих реакціях немає, й при нормальному розвитку подій згодом симптоми будуть зменшуватися.

7. Фаза реадаптації

У цій фазі обговорюється й планується майбутнє. Однією з головних цілей дебрифінгу, крім усього іншого, є створення внутрішньогрупового психологічного контексту. Переживання, викликані відсутністю розуміння з боку навколишніх, можливо, один із найтравматичніших аспектів посттравматичного стресу. Напрямок подальшої допомоги доцільно уточнити. Група може ухвалити рішення щодо необхідності наступного дебрифінгу або, як мінімум, визначити можливість його проведення, якщо інцидент був особливо травматичним або не вдалося впоратися із проблемами.

Дебрифінг може мати продовження через кілька тижнів або навіть місяців. Цей процес уже менш структурований в порівнянні з першим, і його головне завдання – простежити прогрес учасників у межах симптомів, щоб упоратися з ними.

До того як застосувати дебрифінг та після його застосування ми провели дослідження за «Фрайбурзьким особистісним опитувальником», в результаті чого визначені наступні дані.

Аналіз отриманих результатів за Фрайбурзьким особистісним опитувальником (табл. 1) показав, що за першою шкалою – невротичності у представників ДЕГ – (доекспериментальної групи) цей показник на 1,1 б. виявився нижчим, відносно показників КГ і на 0,5 б вищим, ніж у обстежуваних ЕГ (при $p < 0,05$). Порівняння результатів за шкалою невротичності показує, що вони виявилися достовірно нижчі у військових ЕГ, після застосування дебрифінгу у порівнянні з контрольною групою.

Отже, за даними цієї методики показник невротизації – у військових, з якими проводилися заняття в рамках де брифінгу знаходиться на рівні $2,5 \pm 0,05$ б, що свідчить про низький рівень її вираженості у даної категорії обстежуваних. У ДЕГ цей показник зафіксовано на рівні $3,0 \pm 0,01$ б, що відповідає нижчому рівню середньої вираженості невротичності. Найбільш вираженим показник невротичності виявився у військових КГ – на рівні $4,1 \pm 0,04$ б, тобто, більш наближеним до високого діапазону, що свідчить про

більший прояв невротичності у представників цієї групи.

Отже, за підсумками аналізу проявів невротичності методики FPI з'ясовано, що низький рівень притаманний представникам ЕГ та ДЕГ, більш високий рівень невротичності спостерігався у КГ.

Таблиця 1.

Результати Методики FPI

Шкали	Групи			
	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.Невротичність	3,0 ± 0,01	3,0 ± 0,01	4,1 ± 0,04	2,65± 0,05
2.Спонтанна агресивність	5,1 ± 0,02	5,2 ± 0,04	5,1 ± 0,02	3,2 ± 0,01
3.Депресивність	3,0 ± 0,02	3,1 ± 0,02	3,0 ± 0,04	2,8 ± 0,07
4.Подразливість	5,0 ± 0,05	5,0 ± 0,07	5,3 ± 0,08	3,6 ± 0,04
5.Комунікабельність	5,2 ± 0,03	5,3 ± 0,05	5,4 ± 0,01	6,0 ± 0,03
6.Урівноваженість	5,0 ± 0,04	5,0 ± 0,07	5,2 ± 0,03	7,5 ± 0,05
7.Реактивна агресивність	6,1 ± 0,03	6,2 ± 0,05	6,6 ± 0,05	6,0 ± 0,04
8. Сором'язливість	5,0 ± 0,01	5,1 ± 0,02	5,0 ± 0,03	3,2 ± 0,03
9. Відкритість	6,0 ± 0,02	6,2 ± 0,04	6,0 ± 0,09	6,0 ± 0,01
10. Екстра-інтроверсія	5,4 ± 0,03	5,6 ± 0,06	5,8 ± 0,04	6,6 ± 0,06
11. Емоційна лабільність	3,1 ± 0,05	3,2 ± 0,04	4,0 ± 0,03	2,7 ± 0,01
12. Маскулінізм-фемінізм	7,0 ± 0,06	7,2 ± 0,07	7,0 ± 0,03	7,2 ± 0,07

Примітка: рівні достовірності (при $p < 0,05$).

Високий рівень показників за шкалою невротичності у військових КГ свідчить про наявність у них вираженого невротичного синдрому з можливими психосоматичними порушеннями.

Рівень спонтанної агресивності у ДЕГ був на 2 б. вищим порівняно з ЕГ, відповідно ($5,2 \pm 0,04$) проти $3,2 \pm 0,01$) та на 0,1 б. нижчим порівняно з рятувальниками КГ ($5,1 \pm 0,02$).

Аналіз отриманих показників свідчить, що найменш виражена спонтанна агресивність була виявлена у обстежуваних ЕГ та ДЕГ, це вказує на те, що показники досліджуваних груп знаходяться в межах середнього рівня вираженості (3-6 б.). Водночас, зазначимо, що особи КГ знаходяться на нижньому рівні середніх оцінок, а представники ЕГ все ж таки мають, хоча і середні показники, але у порівнянні з КГ вони мають певні відмінності в кращий бік ($p < 0,05$), що свідчить про можливі погіршення або поліпшення цих показників у залежності від внутрішніх чи зовнішніх чинників та рівня психологічного забезпечення професійної діяльності цієї категорії обстежуваних.

Отже, порівняльний аналіз показників за шкалою спонтанної агресії методики FPI свідчить про те, що у військових ЕГ цей показник знаходиться на межі низької і середньої оцінки, у КГ та ДЕГ – спонтанна агресивність виражена у межах середніх величин, що вказує на те, що є недостатній рівень сформованості регуляторних компонентів стресостійкості у таких осіб, як правило, просліджується підвищений рівень психопатизації, а відповідно є більш вірогідні передумови щодо імпульсивної поведінки в умовах виникнення екстремальних ситуацій.

Третя шкала – депресивність дає змогу діагностувати ознаки, характерні для осіб з депресивним синдромом. Високі оцінки за цією шкалою відповідають наявності певних ознак в емоційному стані, в поведінці, у ставленні до себе і соціального середовища.

Аналіз результатів за шкалою депресії показує, що в усіх трьох груп досліджуваних, цей показник був у межах норми і становив: ДЕГ – $3,1 \pm 0,026$.; КГ $4,1 \pm 0,046$; ЕГ $2,8 \pm 0,0076$., що відповідає нормі і показник говорить про відсутність депресивності. Водночас у ЕГ цей показник був нижчим, порівняно з до експериментальною та контрольною групами.

Четверта шкала методики FPI "подразливість" – дає змогу оцінити рівень емоційної стійкості. Високі оцінки свідчать про негативний емоційний стан зі схильністю до агресивного реагування.

Аналіз результатів обстежуваних за четвертою шкалою методики FPI – подразливість, свідчить про те, що в ЕГ цей показник на $1,6$ ($p < 0,05$) нижчий, ніж у КГ. Показники ДЕГ практично співпадали з показниками КГ і становили $5,0 \pm 0,076$.

Таким чином, за інтерпретацією отриманих результатів можемо стверджувати, що для осіб ЕГ притаманний високий рівень емоційної стійкості, для осіб ДЕГ та КГ – середній рівень емоційної стійкості. При цьому рівень схильності до афективного реагування у цих груп був відповідно вищим, і наближався до граничного.

П'ята шкала методики FPI – комунікабельність характеризує, як потенційні можливості, так і реальні прояви соціальної активності обстежуваних.

Аналіз отриманих результатів за шкалою комунікабельності FPI показав, що в усіх досліджуваних показники в межах норми, відповідно ДЕГ $-5,3 \pm 0,05$, КГ $-5,4 \pm 0,01$ та у ЕГ $-6,0 \pm 0,03$ при ($p < 0,05$). Високі оцінки свідчать про наявність вираженої потреби у спілкуванні.

Шоста шкала – урівноваженість за методикою FPI, відображає рівень стійкості до стресу. Високі оцінки свідчать про хорошу захищеність до дії стрес-факторів, стійкості до дії звичайних життєвих ситуацій, що базуються на упевненості у собі, оптимістичності та активності.

Аналіз результатів, отриманих за шкалою урівноваженості показав, що її рівень на $2,2$ бали вищий у військових ЕГ у порівнянні до КГ ($p < 0,05$). Та на $1,5$ б. вище у порівнянні з ДЕГ групою ($p < 0,05$).

Отже, особливістю отриманих результатів за шкалою урівноваженості в КГ та ЕГ досліджуваних, виявилось те, що ці показники в обох групах знаходяться на високому рівні. Це свідчить про те, що представники обох груп володіють високим рівнем захищеності від дії стрес-чинників екстремальних ситуацій, що базуються на впевненості у собі, оптимістичності й активності.

Водночас, цей показник, хоч і незначно, все ж таки був вищий на 0,5 б. у військових ЕГ після застосування дебрифінгу.

Сьома шкала за методикою FPI – реактивна агресивність.

Високі оцінки свідчать про агресивне ставлення до соціального оточення і вираженим прагненням до домінування. Якщо прагнення до домінування – це відображення специфіки діяльності, то досить високий рівень агресивного ставлення до соціального оточення учасників опитування (у 90% випадків) зумовлено низьким рівнем соціальної захищеності і низьким рівнем соціального визнання як матеріального так і морального характеру в умовах суворої дисципліни, високої відповідальності та наявності впливу особливих (екстремальних) чинників діяльності.

За результатами обстеження трьох груп показник реактивної агресивності виражений на рівні 6,0 балів і вище. Так, зокрема: у ДЕГ, цей показник був вираженим на рівні $6,2 \pm 0,05$ б. – у військових КГ - $6,6 \pm 0,05$ б. і на рівні $6,0 \pm 0,04$ б – у військових ЕГ, що свідчить про дещо завищені прояви реактивної агресивності у всіх досліджуваних груп.

За восьмою шкалою методики FPI – сором'язливість високі оцінки свідчать про наявність тривожності, скутості, невпевненості, наслідком чого є труднощі в соціальних контактах.

Аналіз отриманих результатів за шкалою сором'язливість методики FPI свідчить, що у ЕГ цей показник на 1,6 б нижчий, ніж у КГ і на 1,8 б. нижчий, ніж у обстежуваних ДЕГ ($p < 0,05$).

У цілому, показники обох груп свідчать про упевненість у собі, схильність до контактів у соціальному середовищі.

Водночас, значно вищий рівень за шкалою сором'язливості методики FPI спостерігаємо у КГ, це вказує на схильність представників цієї групи до стресового реагування на звичайні життєві події, що здійснюється за пасивно-захисним типом та наявність тривожності, скутості, невпевненості, труднощів у соціальних контактах.

За дев'ятою шкалою методики FPI – відкритістю, характеризують ставлення до соціального оточення і рівень самокритичності. Високі оцінки свідчать про прагнення до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими людьми і про високий рівень самокритичності. Оцінки за цією шкалою можуть тією чи іншою мірою сприяти аналізу щирості відповідей обстежуваних при роботі з даними досліджуваних, що відображається шкалою відвертості, відповідності інших опитувальників.

За аналізом показників дев'ятої шкали – відкритості за методикою FPI з'ясовано, що показник відкритості у всіх досліджуваних груп знаходилися

практично на одному рівні і становили показники в межах 6,0-6,36.

Отже, у цілому, треба зазначити, що показник відвертості у всіх групах дозволяли нам отримувати статистично достовірні результати.

За десятою шкалою методики FPI визначено рівень екстраверсії – інтроверсії. Високі оцінки за цією шкалою відповідають вираженій екстравертованості особистості, а низькі – вираженій інтровертованості.

За аналізом результатів обстеження за методикою FPI шкали екстравертованості – інтровертованості з'ясовано, що у ЕК цей показник виявився на 0,7 б. у порівнянні з КГ і на 1.0 б. у порівнянні з ДЕГ був нижчим ($p < 0,05$). Отже, отримані результати свідчать про те, що у всіх групах показник екстраверсії-інтроверсії був представлений в межах норми.

Одинадцята шкала методики FPI – емоційна лабільність. Її високі показники вказують на нестійкість емоційного стану, що виявляється у частих коливань настрою, підвищенні збудженості, дратівливості, недостатній самореалізації.

За результатами аналізу показників емоційної лабільності виходить, що у військових ЕГ він на 1,2 б. нижчий у порівнянні з рятувальниками КГ та на 0,4 б. у ДЕГ ($p < 0,05$).

За аналізом результатів за шкалою маскулінізм – фемінізм методики FPI, з'ясовано, що для осіб трьох груп притаманно високий рівень показників маскулінізму, які найбільш виражені були рівномірно представлені у всіх групах ЕГ-7,2±0,07; ДЕГ -7,2±0,03; КГ-7,0±0,07. Тобто, практично в усіх трьох групах перебіг психічної діяльності здійснюється переважно за чоловічим типом.

Висновки. Таким чином, за підсумковим аналізом результатів, які отримано за методикою FPI з'ясовано, що для військових ЕГ, які здійснювали реабілітацію із застосуванням дебрифінгу притаманні високі рівні урівноваженості, відкритості, екстраверсії, маскулінізму та низькі рівні невротичності, спонтанної агресивності, депресивності, стресочутливості, подразливості, високі рівні стресостійкості, урівноваженості, відкритості та емоційної лабільності, що зумовило емоційну стабільність, стійкість до стресу, упевненість у собі, оптимізм, активність, прагнення до співпраці, соціальних контактів, довірливо-відвертого спілкування, самокритичності та достатньо вираженої саморегуляції, що свідчить про ефективність психореабілітаційних заходів.

Література:

1. Шестопалова Л.Ф. Дебрифінг как метод психологической коррекции посттравматических стрессовых нарушений: методическое пособие. Харьков: Ун-т внутр. дел, 1998. 18 с.
2. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справоч. практ. психолога. М.: Эксмо, 2010. 960с.

References:

1. Shestopalova, L.F. (1998). *Debryfynh kak metod psykholohycheskoi korrektsyy posttravmatycheskykh stressovykh narushenyi: metodycheskoe posobyе* [Debriefing as a method of psychological correction of post-traumatic stress disorders]. Kharkov: Un-t vnutr. Del. [in Ukrainian].
2. Малкуна-Рыкн, У. Н. (2005). *Psykholohycheskaia pomoshch v kryzysnykh sytuatsyiakh: spravoch. prakt. psykholoha* [Psychological assistance in crisis situations: reference. practical psychologist]. Moscow: Эксмо [in Russian].

УДК 159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-827-836](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-827-836)

Фоменко Карина Ігорівна доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (057) 702-66-15, e-mail: karinafomenko1985@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2285-0543>

Мазурова Ганна Олександрівна, студент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (057) 702-66-15, e-mail: annadmytr@yahoo.de <https://orcid.org/0000-0003-1466-7781>

МІСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ЗАДОВОЛЕННЯ БАЗИСНИХ ЦІННОСТЕЙ У МЕГАПОЛІСІ

Анотація. У статті показано, що задоволеність цінностей у місті пов'язана із міською ідентичністю. Виявлено, що висока зовнішня оцінка міста, передбачає переконаність у тому, що життя у Харкові не є джерелом стресів, у тому що публічність життя у місті вносить різноманіття, а медичні послуги є кращими, ніж у малих містах. Встановлено, що зовнішня цінність міста пов'язана із реалізованістю цінностей жити повним життям та бути прикладом для інших, а також цінностями доброї освіти та можливості отримання нових знань, цінністю самоствердження як прагнення досягти високих результатів, конкурентоспроможності та майстерності у діяльності.

Визначено, що з мірою розвитку міської ідентичності зростає переконаність у тому, що інфраструктура розвинена і зручна, а інформатизація у місті є позитивним фактором у житті харків'ян, рівень освіти є високим, традиційні сусідські стосунки у місті збереглися, а відтак місто продовжує зберігати традиції та сприяє налагодженню стосунків у громаді. Виражена міська ідентичність пов'язана також із переконаністю у пильності уваги влади до життя містян, а також у тому, що ритм життя у Харкові є органічним та зручним. Крім того, розвинена міська ідентичність передбачає переконаність у різноманітності життя та доступності товарів і послуг.

Показано, що емоційна близькість та прив'язаність до нього через спогади про минуле позитивно пов'язані із пошуком гострих відчуттів у міському середовищі, із переконаністю у тому, що в Харкові можна побудувати кар'єру. Емоційна прив'язаність до міста також пов'язані із реалізованістю цінностей жити повним життям та бути прикладом для інших.

Виявлено, що харків'яни з вищим проявом емоційної близькості зі своїм містом та більшою переконаністю у його привабливості характеризуються переконаністю у тому, що в місті можна побудувати сім'ю, реалізованістю

цінності самоствердження.

Визначено, що цінність індивідуальності та своєрідності як потреба бути унікальним і оригінальним властива тим більше, чим вище розвинені такий компонент міської ідентичності, як цілепокладання, тобто спрямованість далі проживати у місті.

Ключові слова: реалізованість базисних цінностей, уявлення про життя в мегаполісі, міська ідентичність, психологія життя у місті.

Fomenko Karyna Ihorivna Doctor of Science in Psychology, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv national pedagogical university, Alchevskich St., 29, Kharkiv, 61002, tel.: (057) 702-66-15, e-mail: karinafomenko1985@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2285-0543>

Mazurova Hanna Oleksandrivna Student, H.S. Skovoroda Kharkiv national pedagogical university, Alchevskich St., 29, Kharkiv, 61002, tel.: (057) 702-66-15, e-mail: annadmytr@yahoo.de, <https://orcid.org/0000-0003-1466-7781>

URBAN IDENTITY AND SATISFACTION OF BASIC VALUES IN THE CITY

Abstract. The article shows that the satisfaction of values in the city is related to urban identity. It was found that the high external evaluation of the city implies the conviction that life in Kharkiv is not a source of stress, that publicity of life in the city brings diversity, and medical services are better than in small towns. It is established that the external value of the city is related to the realization of the values of living life and being an example for others, as well as the values of good education and opportunities for new knowledge, the value of self-affirmation as a desire to achieve high results, competitiveness and skill. It is determined that with the development of urban identity there is a growing belief that the infrastructure is developed and convenient, and informatization in the city is a positive factor in the life of Kharkiv, the level of education is high, traditional neighborly relations in the city are preserved and promotes community relations. The expressed urban identity is also connected with the conviction in the vigilance of the authorities' attention to the life of the citizens, as well as in the fact that the rhythm of life in Kharkiv is organic and comfortable. In addition, a developed urban identity implies a belief in the diversity of life and accessibility of goods and services.

It is shown that emotional closeness and attachment to him through memories of the past are positively associated with the search for thrills in the urban environment, with the conviction that in Kharkov you can build a career. Emotional attachment to the city is also related to the realization of the values of living life to the fullest and being an example to others.

It was found that Kharkiv residents with a higher manifestation of emotional closeness to their city and greater conviction in its attractiveness are characterized by

the conviction that it is possible to build a family in the city, the realization of the value of self-affirmation. It is determined that the value of individuality and originality as the need to be unique and original is inherent in the more developed such a component of urban identity as goal-setting, the direction to continue living in the city.

Keywords: realization of basic values, ideas about life in the metropolis, urban identity, psychology of life in the city.

Постановка проблеми. Зростання темпів урбанізації, ускладнення міського середовища, загострення соціально-економічних, екологічних, військового-політичних та конфесійних аспектів проблеми проживання у великому місті обумовлюють необхідність психологічного дослідження умов та закономірностей формування позитивного образу міста. Потреба містян в адаптації до урбаністичного середовища реалізується через формування образу міста, а його позитивний характер є важливим чинником благополуччя, забезпечує емоційний комфорт та допомагає встановити гармонійні стосунки між мешканцем міста та зовнішнім світом [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні особливості образу міста у картині світу особистості представлені у дослідженнях українських та зарубіжних вчених, зокрема О. Вдовіченко, С. Габідуліної, Н. Долгової, Т. Ємельянової, К. Кудрявцева, К. Лінча, С. Мілграма, Ю. Підодні, Н. Радіної, К. Фоменко, О. Циганкової. С.Літвіною та С. Богомазом [5] було вивчено особливості оцінки міського середовища через конструкт реалізованості життєвих цінностей на прикладі різних міст Сибіру та Дальнього Сходу, а у дослідженні Є. Кукуєва [3] показано реалізованість базисних потреб у місці проживання у мешканців російських селищ та міст, утім маловивченими виявляються ці аспекти для українського міського середовища.

Мета статті – визначити особливості задоволення цінностей життя у місті у зв'язку із рівнем розвитку міської ідентичності.

Виклад основного матеріалу. *Шкала оцінки структури соціальних уявлень про життя у мегаполісі* Т. Ємельянової [2], яка містить 26 тверджень, що описують різні аспекти якості життя у місті.

Шкала реалізованості базисних цінностей у місті [1; 5]. Методика представлена списком з 20 цінностями, які характеризують суб'єктивне сприйняття можливостей, що надає місто: «добра робота», «здоров'я», «матеріальне забезпечення», «благополучна сім'я», «успіхи у професії», «повага», «успіхи у кар'єрі», «безпека», «слава», «досягнення мети», «можливість бути прикладом для інших», «самоствердження», «унікальність та оригінальність», «влада», «справедливість». В інструкцію методики були закладені полярні твердження за типом «мати добру роботу - не мати доброї роботи», а також умова для оцінки – проживання у конкретному місті, що

дозволяє чи стає на заваді реалізації зазначених цінностей.

Шкала ідентифікації з містом [6] містить 5 шкал, представлених чотирма пунктами: зовнішня цінність, загальна прив'язаність, зв'язок з минулим, сприйняття близькості, цілепокладання.

У результаті проведеного кореляційного аналізу на вибірці 63 особи (усі – жителі міста Харкова) було отримано низку зв'язків між мірою задоволення цінностей містян та мірою розвитку їх міської ідентичності.

Так, ті містяни, які виявляють високі показники зовнішньої оцінки міста, тобто вважають власне місто привабливим для гостей, переконані у тому, що життя у Харкові не є джерелом стресів, а навпаки, виявляється гармонійним та спокійним. Висока оцінка зовнішньої привабливості міста, а також висока прив'язаність до міста, значущість міста у минулому, теперішньому та майбутньому, властива містянам, які вважають інфраструктуру у своєму місті розвиненою і зручною.

Ті містяни, які можуть порекомендувати своє місто іншим людям, переконані у його позитивному впливі на городян та вважають, що інформатизація (введення картки харків'янина, електронних карток для оплати транспорту, програмного забезпечення для оплати комунальних послуг тощо) є позитивним фактором у житті харків'ян. Зовнішня привабливість міста тим більша в уявленнях харків'ян, чим більше вони переконані у тому, що традиційні сусідські стосунки у місті збереглися, а відтак місто продовжує зберігати традиції та сприяє налагодженню стосунків у громаді. Позитивну оцінку інформатизації суспільних відносин у місті також дали досліджувані, в яких високо розвинені й інші компоненти міської ідентичності, зокрема домінує висока прив'язаність до міста, як у минулому, теперішньому, так і в перспективі.

Ті містяни, які вважають Харків презентабельним, переконані у тому, що публічність життя у місті вносить різноманіття, тобто задовольняє потребу у стимуляції. Емоційна близькість та прив'язаність до нього через спогади про минуле також є тими компонентами міської ідентичності, які позитивно пов'язані із пошуком гострих відчуттів у міському середовищі.

Чим вищою є міська ідентичність городян, тим більшою мірою вони переконані у пильності уваги влади до їх життя, а також у тому, що ритм життя у Харкові є органічним та зручним.

Висока оцінка рівня освіти у Харкові також властива містянам з вираженою міською ідентичністю. Висока оцінка зовнішньої привабливості міста для інших та прагнення зв'язати своє подальше життя з ним властиве досліджуваним, які переконані у високій якості медичних послуг у Харкові.

Оцінка різноманіття культурного життя, а також товарів та послуг тим вищою, чим більш розвинена міська ідентичність харків'ян.

Харків'яни з вищим проявом емоційної близькості зі своїм містом та більшою переконаністю у його привабливості характеризуються переконаністю у тому, що в місті можна побудувати сім'ю.

Емоційна близькість із містом як один з ключових параметрів міської ідентичності позитивно пов'язана із переконаністю у тому, що в Харкові можна побудувати кар'єру.

Отже, більшість позитивних уявлень про життя у мегаполісі, що відбивають основні цінності життя у місті загалом, тим більшою мірою виражені, чим більше виражена міська ідентичність.

Таблиця 1

Зв'язок уявлення про життя у мегаполісі та міської ідентичності харків'ян

Показники задоволеності життям у місті	Зовнішня цінність міста	Загальна прив'язаність	Зв'язок з минулим	Близькість із містом	Цілепок ладання у місті
Життя супроводжується великою кількістю стресів	-0,38**	-0,14	-0,07	-0,14	-0,05
Добре організована інфраструктура	0,67*** *	0,51*** *	0,37**	0,52***	0,28*
Жити значно комфортніше, ніж раніше	0,15	-0,00	0,02	0,10	0,07
Інформатизація є скоріше мінусом, аніж плюсом	-0,38**	-0,37**	-0,40**	-0,40**	-0,37**
Безпека дітей забезпечується на доброму рівні	0,06	-0,06	0,01	-0,03	-0,03
Урбаністичне середовище добре впливає на мене та інших городян	0,27*	0,03	0,01	0,10	0,04
Чимало міжособистісних контактів є стресором	-0,16	-0,16	-0,02	-0,20	-0,09
Якість міжпоколінних зв'язків нижче, ніж в інших населених пунктах	-0,09	0,01	-0,05	0,10	-0,03
Легко зберегти анонімність	-0,07	0,03	-0,16	0,00	0,03
Безособовий характер спілкування знецінює стосунки	0,03	-0,13	-0,13	-0,07	-0,23
Традиційні «сусідські стосунки» збереглися	0,30*	0,11	0,19	0,17	0,19
Публічність життя вносить різноманіття у повсякденність	0,40**	0,22	0,37**	0,32*	0,19
Екологія підриває здоров'я	0,04	-0,10	-0,09	-0,10	-0,21
Ритм життя органічний для мене, не уявляю свого життя у невеликому місті	0,39**	0,38**	0,44** *	0,55***	0,38**
Економіка вимагає кращого	0,17	0,16	0,15	0,09	0,06
Увага збоку властей надто пильна	0,48***	0,44***	0,35**	0,52***	0,26*
Вільні ЗМІ існують	0,17	0,22	0,18	0,17	0,11
Освіта на вищому рівні	0,34**	0,38	0,35**	0,37	0,18
Медицина на більш високому рівні, ніж в маленьких містечках	0,37**	0,24	0,33**	0,21	0,31*

Культурне життя різноманітне	0,55****	0,38**	0,32*	0,44****	0,31*
Безпека вимагає на краще	0,01	-0,10	-0,12	-0,11	-0,03
Великий вибір товарів і послуг	0,25*	0,32*	0,25*	0,44****	0,31*
У Харкові у народу є влада	0,12	0,08	0,06	0,13	0,08
Заробітна платня та витрати і не співвідносяться	0,20	0,02	-0,01	-0,04	-0,01
Є сприятливим для того, щоб створити сім'ю	0,31*	0,24	0,14	0,28*	0,11
Можна побудувати кар'єру	0,24	0,24	0,19	0,37**	0,23

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

З мірою формування міської ідентичності у містян складаються уявлення про позитивні смисли життя у цьому місті, переваги проживання у мегаполісі, здатність міста задовольняти основні потреби життя. З іншого боку, позитивні помітні трансформації міста, які впливають на сприятливі уявлення містян про життя у місті, можуть також сприяти формуванню позитивної міської ідентичності, особливо у молоді та осіб, які нещодавно переїхали до міста на постійне проживання.

Такі позитивні переконання про місто, як безпека, анонімність, між поколіннями зв'язки, добра екологія, економіка, вільні ЗМІ, взаємодія з органами влади, заробітна платня є не релевантними мірі розвитку міської ідентичності.

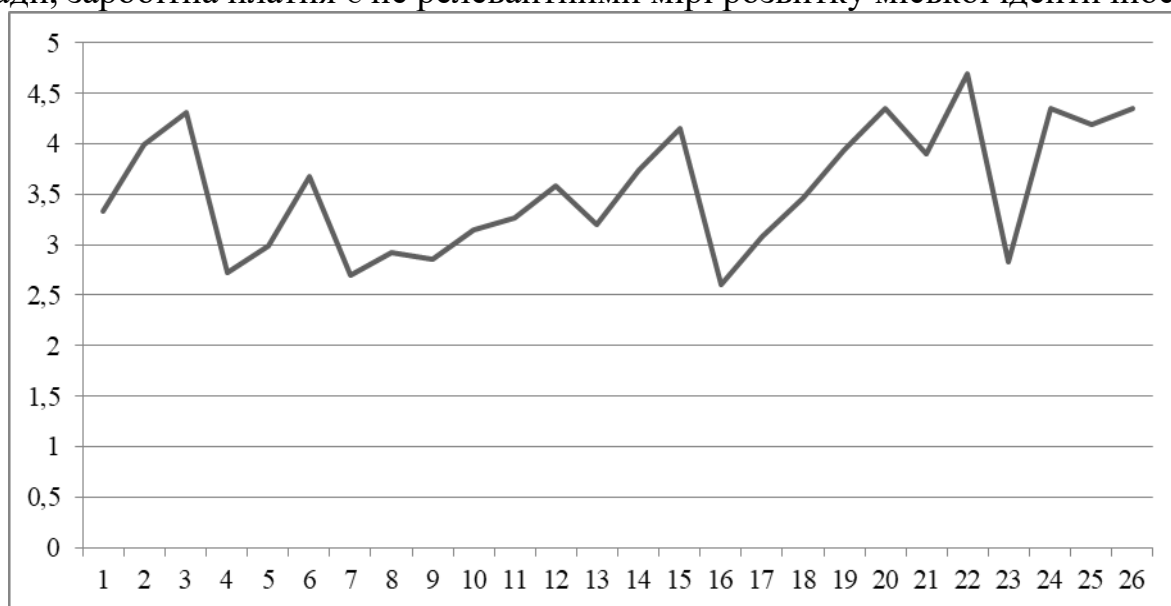


Рис. 1. Середні значення показників уявлення про життя у мегаполісі харків'ян.

Як видно, з рисунку 1 найбільші значення за показниками уявлень про життя за такими параметрами: 3 – жити у Харкові тепер значно комфортніше, ніж раніше; 15 – економіка вимагає кращого; 19 – медицина на більш високому рівні, ніж в маленьких містечках, 21 – безпека у Харкові вимагає кращого; 24 – Заробітна платня та витрати і не співвідносяться. Отже, харків'яни загалом характеризуються як позитивними уявленнями, що відбивають цінності

комфорту, здоров'я, так і негативними уявленнями – відсутністю почуття безпеки, поганим економічним та матеріальним становищем.

Найнижчий рівень показників зафіксований за такими уявленнями, як 4 - інформатизація є скоріше мінусом, аніж плюсом, 7 - чимало міжособистісних контактів є стресором, 16 - увага збоку властей надто пильна, 23 - у Харкові у народу є влада. Отже, досліджувані загалом переконані, що в їх місті інформатизація носить позитивні смисли, контакти з оточуючими не несуть стресових ситуацій, увага з боку властей є помірною, проте у народу немає у руках справжньої влади.

У таблиці 2 показано кореляції показників реалізованості базисних цінностей у місті та міської ідентичності городян. Такі показники міської ідентичності, як загальна прив'язаність до міста та емоційна близькість із містом, тим вище розвинені, чим більше реалізована цінність у створенні власної сім'ї.

Рівень розвитку емоційної близькості тим вищий, чим вище задоволена потреба у досягненні кар'єрного успіху у містян.

Високий рівень розвитку переконаності у зовнішній привабливості міста як прагнення рекомендувати власне місто для відвідування та проживання передбачає прагнення до слави, що є вираженням цінності бути видатним та мати повагу.

Таблиця 2

Зв'язок реалізованості базисних цінностей у місті та міської ідентичності городян

Показники базисних цінностей у місті	Зовнішня цінність міста	Загальна прив'язаність	Зв'язок з минулим	Близькість із містом	Цілепокладання у місті
Мати добро роботу	0,11	0,11	0,03	0,21	0,08
Бути здоровим	0,00	0,17	0,17	-0,02	0,05
Бути матеріально забезпеченим	-0,09	-0,01	0,13	-0,04	-0,09
Мати благополучну родину	0,05	0,28*	0,38*	0,12	0,20
Досягти успіхів у професії	0,12	0,15	0,03	0,32*	0,24
Бути поважним	0,02	-0,06	-0,01	0,13	0,01
Досягти успіхів у кар'єрі	0,28*	0,27	0,18	0,38**	0,25
Любити і бути коханим	0,03	0,18	0,24	0,12	0,12
Не стати пригнобленим	0,03	0,12	0,24	0,06	-0,10
Почувати себе у безпеці	0,18	0,08	0,18	0,24	0,05
Стати відомим і видатним	0,40**	0,07	0,11	0,28*	0,15
Досягти бажаної мети	0,07	-0,08	-0,08	0,04	-0,13

Жити повним життям	0,28*	0,12	0,14	0,28*	0,03
Знайти смисл життя	0,19	0,03	0,03	0,16	0,01
Отримати широкі знання	0,47** *	0,12	0,17	0,27	0,16
Бути прикладом для інших	0,44**	0,23	0,20	0,34*	0,10
Самоствердитись у житті	0,44**	0,30*	0,27	0,40**	0,17
Бути унікальним і оригінальним	0,15	0,08	0,18	0,17	0,33*
Мати владу	0,19	0,13	-0,11	-0,02	-0,14
Бути справедливим	-0,12	0,11	-0,03	0,00	0,14

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Зовнішній компонент міської ідентичності та емоційна прив'язаність до міста також пов'язані із реалізованістю цінностей жити повним життям та бути прикладом для інших.

Реалізованість цінності доброї освіти та можливості отримання нових знань передбачає високий рівень розвитку зовнішньої цінності міста як структурного компоненту міської ідентичності.

Реалізованість цінності самоствердження як прагнення досягти високих результатів, конкурентоспроможності та майстерності у діяльності позитивно пов'язана із високою оцінкою зовнішньої привабливості міст для гостей, прив'язаністю до міста та емоційною близькістю із містом.

Цінність індивідуальності та своєрідності як потреба бути унікальним і оригінальним властива тим більше, чим вище розвинені такий компонент міської ідентичності, як цілепокладання, тобто спрямованість далі проживати у місті.

Цінності доброї роботи, здоров'я, матеріального забезпечення, поваги, гідності, безпеки, досягнення, смислу життя, влади та справедливості не релевантні рівню розвитку міської ідентичності харків'ян.

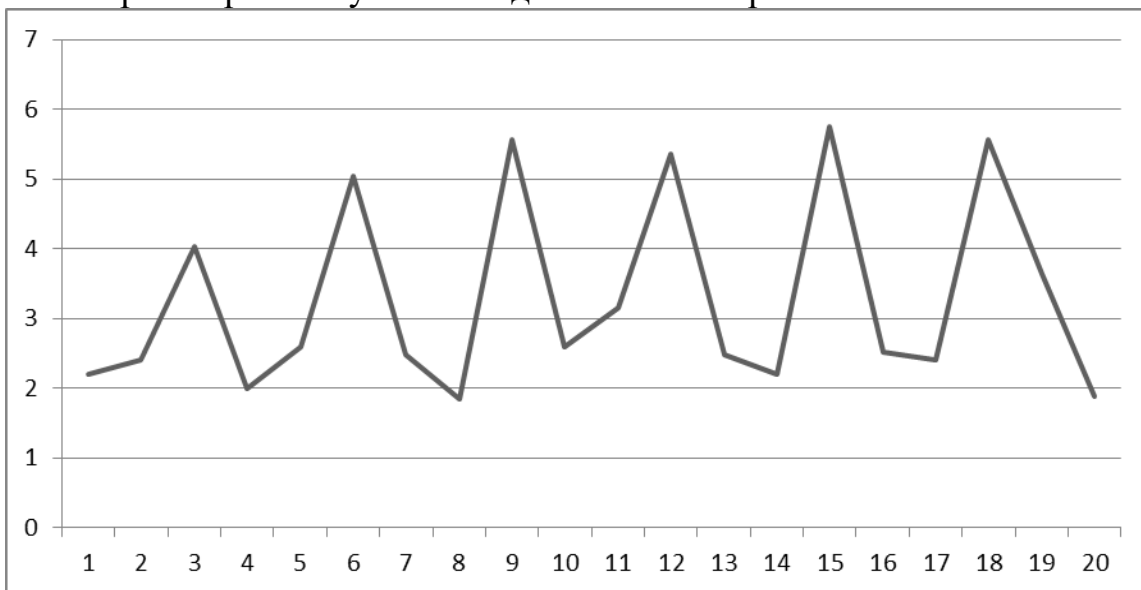


Рис. 2. Середні значення реалізованості базисних цінностей у місті харків'ян.

Реалізованість базисних цінностей 4 – мати родину, 8 – любити та бути коханим та 20 – бути справедливим сягають найнижчих значень (обернена шкала), що означає переконаність харків'ян у тому, що у їх місті можна знайти кохання, створити сім'ю та жити справедливо.

Висновки. У результаті емпіричного аналізу задоволеності цінностей у місті у зв'язку із міською ідентичністю було виявлено, що висока зовнішня оцінка міста, передбачає переконаність у тому, що життя у Харкові не є джерелом стресів, у тому що публічність життя у місті вносить різноманіття, а медичні послуги є кращими, ніж у малих містах. Зовнішня цінність міста пов'язана із реалізованістю цінностей жити повним життям та бути прикладом для інших, а також цінностями доброї освіти та можливості отримання нових знань, цінністю самоствердження як прагнення досягти високих результатів, конкурентоспроможності та майстерності у діяльності.

З мірою розвитку міської ідентичності зростає переконаність у тому, що інфраструктура розвинена і зручна, а інформатизація у місті є позитивним фактором у житті харків'ян, рівень освіти є високим, традиційні сусідські стосунки у місті збереглися, а відтак місто продовжує зберігати традиції та сприяє налагодженню стосунків у громаді. Виражена міська ідентичність пов'язана також із переконаністю у пильності уваги влади до життя містян, а також у тому, що ритм життя у Харкові є органічним та зручним. Крім того, розвинена міська ідентичність передбачає переконаність у різноманітності життя та доступності товарів і послуг.

Емоційна близькість та прив'язаність до нього через спогади про минуле позитивно пов'язані із пошуком гострих відчуттів у міському середовищі, із переконаністю у тому, що в Харкові можна побудувати кар'єру. Емоційна прив'язаність до міста також пов'язані із реалізованістю цінностей жити повним життям та бути прикладом для інших.

Харків'яни з вищим проявом емоційної близькості зі своїм містом та більшою переконаністю у його привабливості характеризуються переконаністю у тому, що в місті можна побудувати сім'ю, реалізованістю цінності самоствердження.

Цінність індивідуальності та своєрідності як потреба бути унікальним і оригінальним властива тим більше, чим вище розвинені такий компонент міської ідентичності, як цілепокладання, тобто спрямованість далі проживати у місті.

Література:

1. Богомаз С.А., Мацута В.В. Суб'єктивна оцінка реалізованості базисних цінностей в городській середі. *Сибірський психологічний журнал*. №46. 2012. 67-75.
2. Емельянова Т.П. Конструювання соціальних представлень в умовах трансформації російського суспільства. М.: Видавництво «Інститут психології РАН», 2006.
3. Кукуев Е.А. Город як відкрита система: оцінки реалізованості базисних цінностей суб'єктів освіти. *Соціально-психологічні дослідження міста*. М.: Видавництво «Інститут психології РАН», 2016. С. 145-165.
4. Линч К. Образ міста. М.: Стройиздат, К. 1982. 328 с.

5. Литвина С.А., Богомаз С.А. Личностно-обусловленная оценка городской среды через конструкт реализуемости базисных ценностей. *Социально-психологические исследования города*. М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 2016. С. 125-144.
6. Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement and empirical findings. *Journal of Environmental Psychology*. Vol 12 (4). 1992.

References:

1. Bogomaz, S.A., Matsuta, V.V. (2012). Sub'yektivnaya otsenka realizuyemosti bazisnykh tsennostey v gorodskoy srede [Subjective assessment of the realizability of basic values in the urban environment.]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal - Siberian Psychological Journal*. 46. 2012. 67-75 [in Russian].
2. Yemel'yanova, T.P. (2006). Konstruirovaniye sotsial'nykh predstavleniy v usloviyakh transformatsii rossiyskogo obshchestva.[Construction of social representations in the context of the transformation of Russian society.] *M.: Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN»,* [in Russian].
3. Kukuyev, Ye.A. (2016). Gorod kak otkrytaya sistema: otsenki realizuyemosti bazisnykh tsennostey sub'yektov obrazovaniya [The city as an open system: assessing the realizability of the basic values of educational subjects]. *Sotsial'no-psikhologicheskiye issledovaniya goroda - Socio-psychological research of the city*. M.: Izd-vo «Institut psikhologi RAN», S. 145-165 [in Russian].
4. Linch, K. (1982). *Obraz goroda - Image of the city*. M.: Stroyizdat, K. 328 s. [in Russian].
5. Litvina, S.A., Bogomaz, S.A. (2016). Lichnostno-obuslovlennaya otsenka gorodskoy sredy cherez konstrukt realizuyemosti bazisnykh tsennostey [Personally determined assessment of the urban environment through the construct of the realizability of basic values]. *Sotsial'no-psikhologicheskiye issledovaniya goroda - Socio-psychological research of the city*. M.: Izd-vo «Institut psikhologi RAN», S. 125-144 [in Russian].
6. Lalli, M. (1992). Urban-related identity: Theory, measurement and empirical findings. *Journal of Environmental Psychology*. Vol 12 (4).

УДК 374.71

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-837-848](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-837-848)

Цегельник Тетяна Миколаївна викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013, тел.: (096) 627-80-08, e-mail: sveettana@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-7643-02-08>

Глоба Лідія Григорівна кандидатка педагогічних наук, доцентка, Комунальний заклад вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, вул. Челюскінців, 2, м. Ужгород, 88000, тел.: (050) 293-51-47, e-mail: e-mail:lidia.hloba@uica.education, <https://orcid.org/0000-0002-2870-2798>

Чусова Ольга Миколаївна кандидат педагогічних наук, психології та фахових методик, Національний університет «Одеська політехніка», проспект Шевченка, 1, м. Одеса, 65044, тел.: (066) 557-27-29, e-mail: chusova.olga55@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1943-109X>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ЛЮДЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Анотація. Зважаючи на той факт, що показник людей які мають обмежені фізичні можливості як у всьому світі, так і на території України невинно зростає, актуальності набуває питання підтримки даних осіб у соціальному та психологічному аспектах. Соціальна підтримка, як правило, здійснюється працівниками соціальної галузі, які організують та спрямовують роботу таким чином, щоб задовольнити базові потреби осіб з обмеженими можливостями та надати їм необхідний рівень підтримки. Психологічна підтримка надається психологами, які організують не лише психологічну підтримку осіб з обмеженими можливостями, а й здійснюють психологічний супровід під час подолання ними психічних криз, або для виведення даних осіб з депресивного стану. Якісна підготовка фахівців даних професій вимагає визначення специфічних особливостей взаємодії із особами, що мають фізичні вади. Спільними особливостями як при підготовці психологів так і соціальних працівників є те, що теоретичні знання вони набувають під час навчання у закладах вищої освіти. В цей період їх освітньої діяльності формується теоретична база знань та елементарні навички практичної діяльності. Подальша підготовка висококваліфікованих працівників є можливою лише тоді, коли здійснюється навчання за вузькою профільною спрямованістю. Кожна з підготовок фахівця в галузі психології або соціальної роботи має свої

специфічні особливості. Так, при підготовці соціального працівника будь-яка підготовка не дасть позитивних результатів за умови, що людина, яка обрала дану професію не має відповідних людських якостей. Навіть, маючи фундаментальні знання, але не проявляючи елементарного співчуття до осіб, які мають фізичні вади, соціальний працівник не зможе надати людині тієї підтримки, на яку вона очікує. Коли ж справа стосується психологів, то лише за умови сформованих базових знань з психології можливе формування навичок активної взаємодії із людьми, які мають обмежені фізичні можливості, за умови, що психолог не виявляє зацікавленість особою, з якою встановлюється взаємодія, позитивних результатів від діяльності психолога не варто і чекати.

Ключові слова: майбутній психолог, майбутній соціальний працівник, люди з обмеженими фізичними можливостями, люди з інвалідністю, професійна підготовка

Tsegelnyk Tetyana Mykolaivna Lecturer of the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Professional Methods, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Proskuriv Underground St., 139, Khmelnytskyi, 29013, tel.: (096) 627-80-08, e-mail: sveetana@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-7643-02-08>

Hloba Lidiia Hryhorivna Candidate of pedagogical science, position of associate professor, Municipal establishment of Higher Education “Uzhhorod Institute of Culture and Arts”, Cheliuskintsev St., 2, Uzhhorod, 88000, tel.: (050) 293-51-47, e-mail: e-mail:lidiia.hloba@uica.education, <https://orcid.org/0000-0002-2870-2798>

Chusova Olga Mykolaivna Candidate of pedagogical sciencer, the Senior lecturer of the Psychology and Social Work Department, Odessa Polytechnic National University, Shevchenko Ave., 1, Odessa, 65044, tel.: (066) 557-27-29, e-mail: chusova.olga55@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1943-109X>

PREPARATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS AND SOCIAL WORKERS TO WORK WITH PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract. Due to the fact that the number of people with disabilities both around the world and in Ukraine is constantly growing, the issue of supporting these people in social and psychological aspects is becoming increasingly important. Social support is usually provided by social workers, who organize and direct work in such a way as to meet the basic needs of people with disabilities and provide them with the necessary level of support. Psychological support is provided by psychologists, who organize not only psychological support for people with disabilities, but also provide psychological support when overcoming mental crises, or to bring these people out of depression. Qualitative training of specialists in these

professions requires the definition of specific features of interaction with people with physical disabilities. The common features of both the training of psychologists and social workers are that they acquire theoretical knowledge while studying in higher education institutions. During this period of their educational activity the theoretical base of knowledge and elementary skills of practical activity is formed. Further training of highly qualified workers is possible only when training in a narrow profile. Each of the training of a specialist in psychology or social work has its own specific features. Thus, in the training of a social worker, any training will not give positive results, provided that the person who chose this profession does not have the appropriate human qualities. Even with basic knowledge, but without basic compassion for people with disabilities, a social worker will not be able to provide the person with the support he or she expects. When it comes to psychologists, only if the basic knowledge of psychology is formed, it is possible to develop skills of active interaction with people with disabilities, provided that the psychologist is not interested in the person with whom the interaction is established, positive results from the psychologist and wait.

Keywords: future psychologist, future social worker, people with disabilities, people with disabilities, vocational training.

Постановка проблеми. Сучасний світ у всій його красі та з високим рівнем технічного розвитку доволі часто залишає поза увагою людей, які мають спеціальні фізіологічні потреби. Число таких людей постійно зростає, а причини виникнення або прояву інвалідності абсолютно різні. Дані ООН свідчать, що в світі кожна четверта сім'я зіштовхується з даною проблемою, а загальний світовий показник людей, які мають певні фізіологічні можливості перевищує 600 млн. осіб, при чому дітей, які входять до даної групи, понад 25% від загальної кількості осіб з обмеженими фізіологічними потребами.

В Україні понад 2,8 млн або 6,1% від загальної чисельності населення, з яких майже 80% людей з інвалідністю – працездатного віку. На жаль, кількість людей з інвалідністю в нашій країні з кожним роком збільшується. Десять років тому, наприклад, їхня кількість становила 5,3%. Наразі ситуацію погіршують наслідки бойових дій на сході України, що неминуче призводить до збільшення кількості людей з інвалідністю [1].

Вирішення такої проблеми як інклюзія потребує значних змін у всій системі професійної освіти для роботи з людьми, особливо з дітьми з обмеженими можливостями. Широке впровадження інклюзивного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах України потребує змін у підготовці фахівців, які в майбутньому працюватимуть з цією групою населення. Підготовка спеціалістів, які мали б належний професійний рівень та могли б займатись такою діяльністю набуває особливого значення. Зважаючи на той факт, що у більшості країн світу проблемами інклюзії та робота з людьми з обмеженими фізичними можливостями покладається на соціальних працівників, виникає потреба у якісній підготовці соціальних працівників до

даного виду діяльності [2].

Крім того, що люди з обмеженими фізичними можливостями потребують допомоги з боку соціальних працівників, не менш значимим є психологічна підтримка та психологічний супровід з боку психологів. Професійна підготовка майбутніх психологів є однією з центральних тем теорії, науки і практики психології. Дослідники та фахівці, які оцінюють освітню систему, роблять висновки про кризу підготовки психологів. Криза проявляється в тому, що ступінь підготовки випускників вишів у нашій країні не відповідає вимогам суспільства та міжнародним стандартам. Сучасна професійна підготовка не орієнтується на якісні показники, нові принципи та технології навчання. Між загальнокультурними і професійними компонентами навчання існує розрив, що не гарантує формування професійної культури психолога, його підготовки до професійної діяльності, зокрема при роботі із з людьми, що мають обмежені можливості [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало робіт присвячено вивченню проблеми інклюзії, але більшість із них – це роботи спрямовані на дослідження особливостей інклюзивної освіти, впровадження в освітній простір технологій, які б дозволили спростити навчальний процес для людей з обмеженими можливостями. Серед науковців, які досліджували дане питання Айбазова М., Блінов Л., Воробієнко П., Дятленко Н., Крикун А., Кучерук О., Овсяннікова С., Першко Г., Синьова Є., Таранченко О., Чайковський М. та інші.

Проблему соціально-педагогічної взаємодії з дітьми з особливими потребами досліджували та описували Капська А., аракова Л., Беспалько О., Шипіцина Л., Кравченко Р., Шульга В та інші.

Психолого-педагогічні аспекти підготовки спеціалістів до роботи з людьми з особливими потребами висвітлювали Нечаєв М., Білозерцев Є., Гонєєв О., Пашков А., Сластьонін В. Вимоги, які висуваються до майбутнього фахівця та несуть соціально психологічний характер були описані такими сучасними педагогами як Абдуліна О., Згрязкіна Н., Беспалько В., Татур Ю., Кухарєв Н., Степанова Г Рибокова М. та іншими.

Мета статті: визначити особливості ефективної підготовки психологів та соціальних працівників до роботи з людьми, що мають обмежені фізичні можливості.

Виклад основного матеріалу. Приєднання України до Європи відзначилось не лише політичними та економічними змінами, а й змінами культурного та гуманітарного характеру. Зокрема, має кардинально змінитися ставлення до важливої категорії членів нашого суспільства, а саме до людей з обмеженими можливостями.

В Україні майже 8-% людей, які мають обмежені фізичні можливості – це люди працездатного віку. Останнім часом до цієї категорії інвалідів приєдналася значна кількість воїнів. Здебільшого це молоді люди з активною життєвою позицією, але їх життєва ситуація докорінно змінилася з набуттям інвалідності [2].

Традиційно вважається, що люди з обмеженими можливостями мають певні проблеми зі здоров'ям, які потребують догляду протягом усього життя. Проте, як в академічних колах, так і в суспільстві набуває авторитету нове бачення того, що люди з обмеженими можливостями повинні бути незалежними і що акцент має бути зроблений на організації взаємодопомоги та підтримки людей з обмеженими можливостями, коли вони стикаються з життєвими труднощами. Це бачення є основою соціальної моделі інвалідності.

Соціальна модель інвалідності визначає інвалідність як набір бар'єрів для ставлення, поведінки та простору, які заважають людям з інвалідністю повноцінно брати участь у житті суспільства. З суспільно-політичної точки зору люди з інвалідністю становлять меншість, права якої обмежені певними соціальними бар'єрами, створеними більшістю. Більшість також відповідає за їх усунення [2].

Подолання бар'єрів, які виникають перед людьми з обмеженими можливостями можливе за умови якісної соціальної та психологічної підтримки. Соціальна та психологічна підтримка людей з обмеженими фізичними можливостями здійснюється соціальним працівником та психологом, який може надавати психологічну підтримку або здійснювати психологічний супровід особи, під час подолання нею чергового бар'єру або до моменту виходу із кризової ситуації.

Важливим завданням вільної економічної зони є професійна підготовка майбутніх кваліфікованих працівників. В. Давидов визначає професійну підготовку як одиницю практики та теорії з подальшим позитивним впливом на особистість. Н. Нічкало у своїй роботі зазначав, що професійна підготовка майбутніх спеціалістів має бути орієнтована на розвиток особистісно-творчої особистості [5].

Розглянемо особливості підготовки майбутніх соціальних працівників та психологів до активної взаємодії із людьми із обмеженими фізичними можливостями.

В Україні підготовка соціальних працівників розпочалася лише у 1990-х роках [3], тому підготовка соціальних працівників вимагає використання досвіду інших країн. У 1992 році було засновано Українську асоціацію соціальних педагогів і соціальних працівників, яка в 1994 році приєдналася до Міжнародної асоціації соціальних працівників, а в 1998 році за підтримки ЮНІСЕФ та за активної участі Християнського дитячого фонду започаткувала проект соціальної освіти в Україні. На сьогоднішній день в Україні створено професійні центри в навчальних закладах та пройшли навчання сотні соціальних працівників, соціальних педагогів, тренерів та волонтерів [5].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства можна з впевненістю говорити про те, що соціальна робота перебуває на піку свого розвитку. Клименюк Н. характеризує соціальну роботу як складний процес, який ґрунтується на глибокому розумінні соціальним працівником життя людини [6]. У словнику – довіднику соціального працівника соціальна робота

має одразу три трактування:

- 1) вид професійної діяльності, спрямованої на задоволення соціально-гарантованих і особистісних потреб окремих груп людей; створення таких умов, які сприятимуть відновленню функціональної активності особистості або поліпшенню рівня її працездатності;
- 2) наука, що характеризується діяльністю, спрямованою на систематизацію теоретичних знань у аспекті поліпшення життя людей з обмеженими фізичними можливостями;
- 3) навчальна дисципліна, яка спрямована на формування цілісного уявлення про особливості та зміст соціальної роботи у майбутніх фахівців даної галузі [7].

Професійна підготовка майбутніх працівників соціальної сфери здійснюється у вищих навчальних закладах. Освітнє середовище університету може функціонувати як простір, у якому багатовекторні механізми взаємодії та комунікації підкреслюють поєднання традиційних та інноваційних принципів організації навчання та виховання здобувачів освіти. Розвиток його інноваційності відбувається насамперед через зміцнення традиційної педагогічної підготовки через інноваційний характер діяльності здобувачів освіти – майбутніх соціальних працівників та на зміцненні партнерських відносин із спеціалістами соціальних установ (організацій) державного та недержавного підпорядкування, які є безпосередніми носіями інноваційного досвіду соціальної роботи. Актуальність такого виду діяльності зумовлена вимогами, які роботодавці висувають до майбутніх фахівців під час становлення взаємозв'язків між закладами вищої освіти та соціальними організаціями, які залучають здобувачів освіти до набуття практичного досвіду [1].

Соціальна робота, як і будь-який інший вид діяльності, потребує ряду різних умов і факторів, які повинні сприяти її ефективному здійсненню. По-перше, специфіка соціальної роботи вимагає особливої розумової обдарованості, емпатії, вміння концентруватися на потребах і проблемах інших. Зрозуміло, що формування та розвиток даних якостей на рівні навчальних закладів просто не можливі, але без цих рис підготовка соціального працівника, який зможе надавати підтримку особам з обмеженими фізичними можливостями просто не можлива.

За умови якісної та ретельної підготовки працівника соціальної сфери, варто розуміти, що дана людина повинна володіти базовими знаннями з різних галузей, зокрема: медицини, інформатики, права, педагогіки, фізіології, психології, відзначатись високим рівнем культури та високими комунікаційними властивостями. Майбутній соціальний працівник повинен володіти навичками критичного мислення, що дозволить аналізувати свої дії та визначати їх можливі наслідки, повинен бути відкритим та викликати у людей довіру, вміння зберігати холодний розум у критичних ситуаціях і діяти в інтересах особи, відносно якої приймається рішення. Холостова Є. виділяє

наступні групи найбільш значимих якостей соціального працівника: психоаналітичні, психолого-педагогічні, особиста привабливість [8].

Як вже зазначалось, перша група вимог визначається специфічністю психічних процесів, тому здобуття професії працівника соціальної сфери під силу далеко не кожному.

Друга група вимог ґрунтується на знаннях, які, відповідно до чинних освітніх програм та законодавчої бази, майбутній соціальний працівник отримує під час навчання в вищому навчальному закладі. Процес навчання диференційований та передбачає поступове вивчення механізмів взаємодії з різними групами населення. Взаємодія з людьми з обмеженими фізичними можливостями розглядається в трьох аспектах:

- 1) взаємодія з дітьми з обмеженими можливостями;
- 2) взаємодія з особами працездатного віку, які мають вроджену або набуту інвалідність;
- 3) взаємодія з людьми похилого віку, що мають вади фізичного розвитку.

Залежно від вікового показника, взаємодія носить різний характер. Так, наприклад, при роботі з дітьми з обмеженими можливостями соціальний працівник організовує роботу, спрямовану на залучення дитини до процесу соціалізації, що дозволяє їй відчувати себе частиною суспільства. У роботі з людьми похилого віку, у більшості випадків, робота соціального працівника спрямована на організаційну діяльність задля задоволення базових потреб людини, наданні їй підтримки та догляду за нею.

Третя група вимог побудована на формуванні особистої привабливості соціального працівника. Даний критерій ґрунтується на комплексному сприйнятті попередніх двох. Так, соціальний працівник привабливий зовні, але, не маючи відповідної підготовки і не маючи необхідного рівня знань, автоматично втрачає свою привабливість. З іншого боку, якщо людина, яка працює в соціальній сфері, не виявляє елементарного співчуття і не переймається ситуацією особи, яка звернулась за допомогою, але при цьому знає всі теоретичні та практичні механізми взаємодії з людьми з обмеженими можливостями, вона втрачає свою привабливість через «холодність» у спілкуванні [9].

Узагальнюючи, варто відмітити, що якісну підготовку працівника соціальної сфери до роботи як з людьми з особливими потребами так і до соціальної роботи загалом можна підготувати лише тоді, коли людина має необхідний набір людських якостей.

Аналіз наукових досліджень показує, що сучасна освіта включає два види підготовки майбутніх фахівців: інноваційний та традиційний. Перший має на меті встановлення нерозривного зв'язку між умінням передбачати й прогнозувати події, вибором альтернатив та активною участю окремих осіб чи організацій у навчальному процесі, другий – підтримкою існуючої системи навчання.

У своїх працях Носков В.І. відмічає, що підготовка сучасних психологів просто не можлива за використання виключно традиційної форми навчання, саме тому, навчальний процес повинен бути наскрізь пронизаний такими виховними цінностями як: принципи гуманізму, методи навчання, які мають психолого-педагогічне підґрунтя, та духовні властивості особистості, які становлять основу її навчальної діяльності. На думку дослідниці, навчальний процес має реалізовуватись за поступовим механізмом, що дозволить сформувати цілісний образ майбутнього психолога та сформувати у нього фундаментальну базу знань, яку він зможе використовувати у подальшій професійній діяльності [10]

Більшість дослідників сходяться в тому, що процес становлення практичного психолога можна, умовно, можна поділити на два періоди, кожен з яких складається з окремих етапів.

Перший період складається з трьох етапів:

1. Знання – набуття знань загально-психологічного характеру та формування базової термінологічної бази, накопичення базових знань.

2. Уміння – формування навичок роботи з науковою літературою, вміння порівнювати концептуальні основи та різноманітні підходи під час проведення власних психологічних досліджень.

3. Навички – формування навичок роботи з визначеними методиками, математичною статистикою, що дозволить майбутньому психологу не лише збирати інформацію, а й опрацювати та інтерпретувати її.

Другий період складається з наступних етапів:

1. Ставлення – формування загального позитивного ставлення до власної майбутньої професії, прагнення стати висококваліфікованим фахівцем з урахуванням власної Я-концепції та власних фізичних та розумових можливостей.

2. Майстерність – розвиток здібностей та формування практичних навичок в ході практичної діяльності.

3. Професіоналізм – оволодіння навиками інтеграції базових знань, основами формування, розробки та представлення концептуальних моделей.

4. Творчість – здібність до планування, організації та проведення наукових дослідження, представлення результатів даних досліджень в різних аспектах психологічної діяльності [10; 11; 12; 13].

Сучасна освіта орієнтована на технократію, що виражається в освітньому змісті інформаційних наук та дидактичних та алгоритмічних методах, що відповідають традиційним рамкам психології для навчання прийомам навчання й осмислення знань. У підготовці майбутніх спеціалістів акцент має бути на прийнятті знань, на перетворенні цінностей повідомлення у власні цінності реципієнта, адже лише прийняті людьми цінності становлять основу їх діяльності і регулюють індивідуальну поведінку. При цьому, зовнішні орієнтації можуть бути включені в систему цінностей, якщо:

- вони не викликають дисонансу моральної орієнтації чи внутрішнього дискомфорту;
- зовнішні цінності не суперечать цінностям, які вже присутні в особистісній структурі;
- нова орієнтація, народжена прийняттям цінностей, дозволяє індивіду задовольнити свої потреби [13].

У аспекті підготовки практичних психологів, які взаємодіють з людьми, що мають вади фізичного розвитку, освітня діяльність реалізується з загальним механізмом:

1. Набуття базових знань з психології, формування термінологічної бази.
2. Формування навичок роботи з науковою літературою, вивчення передового досвіду в аспекті взаємодії з людьми із обмеженими фізичними можливостями.
3. Вибір методик взаємодії з людьми, що мають обмежені фізичні можливості, формування навичок роботи за визначеними методиками.
4. Відповідальне ставлення до активної взаємодії із людьми, що мають обмежені фізичні можливості.
5. Формування практичних навичок активної взаємодії із людьми, що мають інвалідність, визначення та побудова алгоритмів взаємодії під час надання психологічної консультації або під час психічного супроводу особистості до моменту виведення її з психічної кризи.
6. Підвищення рівня професійної майстерності через застосування або розробку нових концептуальних моделей взаємодії з особами, що мають обмежені фізичні можливості.
7. Організація та проведення науково-дослідної роботи щодо визначення ефективних механізмів взаємодії з людьми, що мають обмежені фізичні можливості, представлення даних результатів у публікаціях [4; 13].

Механізм підготовки практичного психолога до активної взаємодії з особами, що мають обмежені фізичні можливості є поетапним і лише за умови дотримання даної поетапності, можна говорити про позитивні результати даного типу взаємодії.

Визначаючи специфічність механізму взаємодії з людьми, що мають обмежені фізичні можливості, психолог завжди повинен враховувати вікові особливості людини, якій він надає психічну підтримку, або психічний супровід. Так, при роботі з дітьми – інвалідами, практичний психолог повинен організувати роботу таким чином, щоб не лише сприяти психічній підтримці дитини, а й спростити процес введення її в соціум та сприйняття не себе як частини суспільства, яка може з ним активно взаємодіяти. При роботі з даною віковою групою, актуальними стають знання не лише з психології, а й з педагогіки.

При роботі з людьми працездатного віку, які у вирі життєвих подій набули інвалідність, практична діяльність психолога повинна бути спрямована на

виведення людини з кризи та подолання нею бар'єру, який виникає за рахунок зміни фізіологічних особливостей. Психолог, в більшій мірі, повинен здійснити психологічний супровід до тих пір, поки людина не стане сприймати себе як частину суспільства, але в новому контексті.

При роботі із людьми похилого віку, що мають фізичні вади розвитку, психолог повинен організувати діяльність на профілактику суїцидальної поведінки, яка проявляється у осіб даної групи значно частіше ніж в інших, та надання психологічної підтримки у розумінні власної значимості [10; 13].

Узагальнюючи, можемо вести мову про те, що професійна підготовка психологів до роботи з людьми, що мають інвалідність повинна організовуватись під час їх навчання у вищих закладах освіти. Підготовка має поступовий механізм накопичення знань, а робота із людьми, що мають вади розвитку ґрунтується на базових знаннях, але при застосуванні їх в окремій галузі психологічної науки.

Висновки. Підготовка майбутніх психологів та соціальних працівників здійснюється у закладах вищої освіти. Кожна з підготовок має свої специфічні особливості. Так, при підготовці соціального працівника будь-яка підготовка не дасть позитивних результатів за умови, що людина, яка обрала дану професію не має відповідних людських якостей. Навіть, маючи фундаментальні знання, але, не проявляючи елементарного співчуття до осіб, які мають фізичні вади розвитку, соціальний працівник не зможе надати людині тієї підтримки, на яку вона очікує. Коли ж справа стосується психологів, то лише за умови сформованих базових знань з психології можливе формування навичок активної взаємодії із людьми, які мають обмежені фізичні можливості.

Література:

1. Шарата Н. Г. Теорія і методика управління інноваційно-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах: дис. ... докторпра пед. наук: 13.00.06. / Шарата Наталія Григорівна. - Старобільськ, 2016. 596 с. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/579/Sharata.pdf?sequence=1&isAllowd=y>
2. Екопсихологічні основи соціальної роботи із людьми із інвалідністю. Київ. 2020 URL: <http://wcu.org.ua/wp-content.pdf>.
3. Попович Г. Підготовка соціальних працівників: широкий профіль чи вузька спеціалізація. Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2005. № 8. С. 149-151
4. Каблеш В.В. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх психологів в умовах ЗВО. Вісті. 2019. №1 (24). URL: <http://pedagogy.donntu.edu.ua/1-24-2019/kablash-v-v-teoretychni-osnovy-profesijnoi-pidhotovky-majbutnikh-psykholohiv-v-umovakh-zvo/>
5. Романовська Л.І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницьк, 2013. №2(8). С. 223-226
6. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. №1 (65). С. 72-86.

7. Кизименко Л.Д., Бедна Л.М. Словник – довідник соціального працівника. URL: <http://ipp.lp.edu.ua/Library/004/004.html#p>.
8. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; За заг. ред.: І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с
9. Верхоляк М. Особливості роботи соціального педагога – гувера з дітьми з обмеженими можливостями. URL: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/09.pdf>
10. Носков В.І. Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти. Зб. наук. пр. "Психологія". Випуск 4(7). К., 1999. С. 210-219.
11. Ларионова И. А., Дегтерев В. А. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы : компетентностный подход. Фундаментальные исследования. 2014. № 11–12. С. 2734-2739.
12. Савельчук І. Б., Бибик Д. Д. Соціальне лідерство як підґрунтя для розвитку партнерської взаємодії в освітньому середовищі університету. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2018. №25. С.119-125.
13. Ярая Т. А. До питання змісту підготовки майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 37(2). С. 158-163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2012_37%282%29__27

References:

1. Sharata N. H. (2016). Teoriia i metodyka upravlinnia innovatsiino-pedahohichnoiu diialnistiu u vyshchych navchalnykh zakladakh [Theory and methods of management of innovation and pedagogical activities in higher educational institutions]. Doctor's thesis. Starobilsk. Retrieved from: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/579/Sharata.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
2. Ekopsykholohichni osnovy sotsialnoi roboty iz liudmy iz invalidnistiu (2020) [Ecopsychological bases of social work with people with disabilities] Kyiv. Retrieved from: <http://wcu.org.ua/wp-content.pdf>. [in Ukrainian].
3. Popovych H.(2005). Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv: shyrokyi profil chy vuzka spetsializatsiia [Training of social workers: broad profile or narrow specialization]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho nats. un-tu : Seriiia «Pedahohika. Sotsialna robota»*, № 8, 149–151[in Ukrainian].
4. Kablash V.V. (2019). Teoretychni osnovy profesiinokh pidhotovky maibutnykh psykholohiv v umovakh ZVO [Theoretical bases of professional training of future psychologists in the conditions of ZVO]. *Visti*,1(24). Retrieved from: <http://pedagogy.donntu.edu.ua/1-24-2019/kablash-v-v-teoretychni-osnovy-profesifjnoi-pidhotovky-majbutnykh-psykholohiv-v-umovakh-zvo/> [in Ukrainian].
5. Romanovska L.I. (2013). Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do profesiinoi diialnosti ta pozytyvni tendentsii takoho protsesu v Ukraini [Training of future social educators for professional activity and positive trends in this process in Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*. Khmelnytsk, №2(8), 223-226 [in Ukrainian].
6. Klymeniuk N.(2017). Formuvannia inkluzyvnoi kompetentnosti v maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh profesiinoi pidhotovky [Formation of inclusive competence in future social workers in terms of training]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, №1 (65), 72-86 [in Ukrainian].
7. Kyzymenko L.D., & Biedna L.M. Slovnyk – dovidnyk sotsialnoho pratsivnyka [Dictionnaire - dovidnyk sotsialokhoratsivnik] Retrieved from:<http://ipp.lp.edu.ua/Library/004/004.html#p> [in Ukrainian].

8. Zvereva I. D. (Eds.).(2004). *Sotsialna robota v Ukraini: Navch. Posib* [Social work in Ukraine: Textbook. Way] Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. [in Ukrainian].
9. Verkholiak M. Osoblyvosti roboty sotsialnoho pedahoha – huvera z ditmy z obmezhenymy mozhlyvostiamy [Features of the work of a social educator - a hoover with children with disabilities]. Retrieved from: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/09.pdf> [in Ukrainian].
10. Noskov V.I. (1999) Problemy pidhotovky psykholohiv u systemi vyshchoi osvity [Problems of training psychologists in the system of higher education]. *Zb. nauk. pr. "Psykhologhiia"*, 4(7), 210-219. [in Ukrainian].
11. Laryonova Y. A.(2014). Professyonalnaia podhotovka spetsyalystov sotsyalnoi roboty : kompetentnostnyi podkhod [Professional training of social work specialists: a competence-based approach]. *Fundamentalnye yssledovaniya*, № 11–12, 2734–2739. [in Russian]
12. Savelchuk I. B. & Bybyk D. D. (2018) Sotsialne liderstvo yak pidgruntia dlia rozvytku partnerskoi vzaiemodii v osvitnomu seredovyschi universytetu [Social leadership as a basis for the development of partnerships in the educational environment of the university]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriia 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika*,25,119–125. [in Ukrainian].
13. Iaraia T. A. (2012). Do pytannia zmistu pidhotovky maibutnikh praktychnykh psykholohiv do roboty zi studentamy z obmezhenymy mozhlyvostiamy [On the content of training future practical psychologists to work with students with disabilities]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia*, №37(2),158-163. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2012_37%282%29__27 [in Ukrainian].

УДК 159.9:331.101.3

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-849-860](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-849-860)

Щербакова Ірина Миколаївна доцент, кандидат філософських наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, тел: (0542) 68-59-02, e-mail: ishcherbakova@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-5900-5189>

Дудко Катерина Іванівна здобувач II курсу другого (магістерського) рівня, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, тел: (0542) 68-59-02, e-mail: ekaterinadudko89@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СПІВРОБІТНИКІВ ДЕВЕЛОПЕРСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Анотація. У статті на основі теоретичного аналізу мотивації співробітників девелоперської організації з'ясовано основні характеристики девелопменту як процесу, систематизовано уявлення науковців щодо змісту мотивації девелоперів, проаналізовано психологічні складові потребо-мотиваційної сфери девелоперів, визначено структуру мотивації. Автори статті дійшли висновку, що у сучасному моніторингу мотивації працівників особливу увагу слід надавати факторам мотиваторам й факторам демотиваторами професійної діяльності суб'єктів праці. Основними формами мотивації персоналу визначено: внутрішню, зовнішню, матеріальну, нематеріальну, позитивну, негативну мотивацію. Враховуючи важливість мотивації для девелоперів як працівників сфери девелопменту, в емпіричній частині дослідження з'ясовано специфіку мотивування девелоперів як суб'єктів праці. Емпіричне дослідження проведено на базі девелоперської компанії. Дослідження проведено за допомогою чотирьох методик: тест-опитувальника мотивації афіліації (ТМА) (А. Мехраб'ян, модифікація М. Магомед-Емінова); тест-опитувальника мотивації досягнення (ТМД) (А. Мехраб'ян, модифікація М. Магомед-Емінова); опитувальника визначення провідного типу мотивації; методики «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» (О. Ф. Потьомкіна). Визначено наявність позитивної тенденції домінування серед співробітників девелоперської організації внутрішньої індивідуально-значущої та внутрішньої соціально-значущої мотивації.

Ключові слова: мотивація, мотив, потреби, девелопмент, девелопер, суб'єкт праці, професійна діяльність.

Shcherbakova Iryna Nikolaevna Candidate of philosophical sciences, associate professor at the department of psychology Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Romenska St., 87, Sumy, 40002, tel. (0542) 68-59-02, e-mail: ishcherbakova@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-5900-5189>

Dudko Kateryna Ivanivna Student of the second (masters) level of the Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Romenska St., 87, Sumy, 40002, tel. (0542) 68-59-02, e-mail: ekaterinadudko89@gmail.com

FEATURES OF MOTIVATION OF DEVELOPMENT ORGANIZATION EMPLOYEES

Abstract. The article based on the theoretical analysis of the motivation of the development organization employees elucidated the main characteristics of development as a process, systematized the ideas of scientists about the content of motivation of developers, analyzed the psychological components of the consumption and motivation sphere of developers, determined the structure of motivation. The authors of the article concluded that in modern monitoring of the motivation of workers, special attention should be given to the motivators and demotivators of the professional activities of labour subjects. The main forms of staff motivation are defined: internal, external, material, intangible, positive, negative motivation. Considering that the motivation of developers as development workers is of great importance, the empirical part of the study elucidated the specifics of the motivation of developers as subjects of labour. An empirical study was conducted at the premises of the development company. The research has been done with the assistance of four diagnostic methods: inventory for motivation of affiliation (IMA) (A. Mekhrabian, modification by M. Mahomed-Eminova); inventory for motivation of achievement (IMAch) (A. Mekhrabian, modification by M. Mahomed-Eminova), questionnaire for determining the leading type of motivation, methodology «Diagnosis of socio-psychological personality attitudes in the field of motivations and needs» (O. F. Potomkin). The presence of a positive tendency of the dominance of the internal individually significant and internally socially significant motivation among the employees of the development organization is determined.

Keywords: motivation, motive, needs, development, developer, labour subject, professional activity.

Постановка проблеми. Проблема мотивації співробітників девелоперських організацій є важливою й актуальною. Її значущість визначається тим, що ефективність праці залежить від сили мотиваційних настанов, а тому актуальність мотиваційного моніторингу персоналу не викликає сумнівів. На сьогоднішній день система мотивації персоналу девелоперських організацій досліджується з точки зору забезпечення комплексу заходів матеріального, морального та соціального напрямку.

Враховуючи, що девелопмент, як процес складається із послідовних дій девелоперів щодо створення нового продукту, яким є об'єкт нерухомості, можна впевнено стверджувати, що розвиток девелопменту потребує вмотивованих учасників інвестиційно-будівельного процесу, якими є девелопери, а тому змушує шукати ефективні способи їх мотивації. На нашу думку, не зважаючи на наявність значної кількості наукових публікацій з проблем мотиваційного менеджменту, в Україні існує дуже мало досліджень присвячених вивченню мотивації девелоперів та інших суб'єктів праці будівельної галузі. У той же час, пам'ятаючи про те, що будівництво завжди пов'язано із ризиками, маємо розуміти, що непередбачувані проблеми завжди позначаються на професійній мобільності працівників спонукаючи їх до винахідливості, або зниження мотивації праці. Отже, науковці мають звертати більшу увагу на проблему мотиваційного моніторингу працівників девелоперських організацій. Особливої уваги при мотиваційному моніторингу у сфері девелопменту, на нашу думку, заслуговують рівень кваліфікованості працівників, стаж роботи, емоційний досвід роботи, потік кадрів, їх переміщення, домінування тенденції до короткочасної зайнятості, наявність дефіциту робочої сили, та інші критерії, які сукупно впливають на професійну свідомість працівників, а отже можуть як знижувати, так і підвищувати мотивацію [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у дослідження теоретико-методологічних засад девелопменту зробили: Брижань І., Дегтяр О., Коваленко Ю., Ляхова О., Онікієнко С., Чевганов В., Чигасов С., Бакуліна А., Максимов С., Сидоров В., Шапіро В. та ін. Теоретичною основою для аналізу мотивації є праці Здравомислова А., Шаховської Л., Ядова В., Травіна В., Виханського О., Леонтьєва А., Генкіна Б., Каверіна С. та ін.

Серед закордонних вчених на увагу заслуговують праці Bahareh Reza, Barg Jason, Davis-Kean P., Eccles J.S., Hancock D.J., Hewage Kasun, Janaka Y. Ruwanpura, Kasun Hewage, Kendra Cherry, Maloney W.F., Mansfield N., Muluken Yeheyis, Mendis Daylath, Odeh N., Rehan Sadiq, Ruparathna Rajeev, Roeser R.W., Schiefele U., Wigfield A. [9].

Мета статті – теоретичне обґрунтування й емпіричне вивчення особливостей мотивації співробітників девелоперської організації.

Виклад основного матеріалу. Девелопмент (від англ. *development*) – вдосконалення, розвиток, процес послідовних дій девелоперів спрямований на створення нового продукту, яким є об'єкт нерухомості [8]. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив з'ясувати недостатній рівень наукових досліджень мотивації персоналу девелоперських організацій. У психології праці мотивація суб'єктів праці досліджується через розкриття змісту мотивів діяльності, тобто спонукань до діяльності, які пов'язані із задоволенням потреб людини. Зазвичай, мотиви визначаються як: зовнішні або внутрішні чинники, які сукупно зумовлюють активність та спрямованість людини; спонукання до дій, яке визначає спрямованість діяльності людини; усвідомлювана причина,

яка визначає вибір людиною власних дій та вчинків [7].

Науковці виділяють існування факторів-мотиваторів й демотиваторів. До факторів-мотиваторів професійної діяльності девелоперів відносять: професійні завдання; рівень заробітної плати; соціально-психологічний клімат; визнання заслуг та досягнень працівників; стимулювання ініціативи та активності працівників; можливість для прояву творчого потенціалу працівника. До факторів демотиваторів відносять: неясні завдання, перевантаженість, низьку оплату праці, погані стосунки в колективі, недостатню інформованість, несправедливу критику, безпідставну відмову у визнанні заслуг, відсутність можливості для реалізації ідей, тощо [4].

Згідно з Єськовим О. Л., Дарченко Н. Д., мотивація персоналу є системою заходів матеріального, морального, соціального заохочення працівників за трудові зусилля [2]. На думку Заставнюк Л. І, Липовецької Т. Р., мотивація є комплексом внутрішніх та зовнішніх чинників, які зацікавлюють та спонукають працівників до підвищення ефективності та продуктивності праці [3].

Слід зазначити, що мотиви і види мотивації класифікують за: 1) основними групами потреб (матеріальна, трудова, статусна); 2) способами (матеріальна, примусова, стимулююча); 3) джерелами виникнення (внутрішня, зовнішня); 4) напрямком досягнення цілі (позитивна, негативна) [1].

У своїх дослідженнях психологи виділяють такі форми мотивації персоналу, як: внутрішня; зовнішня; матеріальна; нематеріальна; позитивна; негативна [3]. Залежно від способу впливу на персонал, дослідники виділяють також наступні види мотивації: підкріплювальна (підсилювальна); соціально-психологічна мотивація; примусова мотивація [6]. Отже, мотивування є видом управлінської діяльності, який спрямований на спонукання працівників до діяльності, що забезпечує досягнення визначних цілей спільної діяльності.

Щоб зрозуміти мотиви, а відповідно й мотиватори працівників, необхідно знати їх потреби. Розуміння потребової сфери працівників дозволяє підібрати оптимальні мотиватори, а отже, важливо звертати увагу на психологічні закономірності мотивації суб'єктів праці через потреби, відповідно до структурної моделі мотиваційного процесу (рис.1. [8, с. 291]).



Рис. 1. Структурна модель мотивації працівників (Щербакова І. М.) [8].

Зауважимо, що Квасній Л. Г., Солтисик О. О., Феदिшин В. В., також пропанують аналізувати мотивацію поведінки суб'єктів праці за допомогою мотиваторів за схемою мотивації через потреби [5].

Психологи наголошують на тому, що до основних десяти елементів мотивації результативної праці персоналу, належать: матеріальне стимулювання; гарантії зайнятості; безпечні умови праці; соціально-правові гарантії; корпоративна культура й цінності; професійне навчання; зміст праці; характер спілкування в колективі; престижність трудової діяльності; участь в управлінні [2].

У свою чергу, Колот А. М. зауважує, що якщо працівник постійно невдоволений результатами і процесом праці, у нього виникає мотиваційне вигорання, характерними ознаками якого є: погіршення результативності праці; поява байдужого ставлення до роботи; погіршення взаємовідносин з керівниками, колегами, підлеглими; емоційне виснаження тощо. Мотиваційне вигорання у працівників можуть спричинити: брак умов; брак можливостей для розкриття потенціалу; відсутність професійного чи кар'єрного зростання; надмірне або недостатнє завантаження на роботі, тощо [6].

З метою дослідження психологічних особливостей мотивації працівників девелоперської організації проведено емпіричне дослідження, у якому прийняли участь 30 працівників девелоперської компанії. Емпіричне дослідження мотивації суб'єктів праці девелоперської організації проведено за допомогою тесту-опитувальника мотивації афіліації (ТМА) (А. Мехраб'ян, модифікація М. Магомед-Емінова), тесту-опитувальника мотивації досягнення (ТМД) (А. Мехраб'ян, модифікація М. Магомед-Емінова), опитувальника

визначення провідного типу мотивації та методики «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб: шкала А, шкала Б» (О. Ф. Потьомкіна).

Дослідження проводилось на добровільній основі, анонімно. Опитано 30 девелоперів. Респондентів було поділено на шість досліджуваних груп: за віковим критерієм на три групи; за стажем роботи на три групи. За віком (віковий критерій – далі ВК): 1 ВК – до 35 років – 47%; 2 ВК – від 35 до 45 років – 33%; 3 ВК – від 46 і більше – 20%. За стажем роботи (далі – СтР) респондентів поділено на 3 групи: 1 СтР – до 1 року – 80%; 2 СтР – від 1 до 5 років – 17%; 3 СтР – від 5 до 10 років – 3%.

Отримані результати за тестом-опитувальником мотивації афіляції (ТМА) (А. Мехрабян, модифікація М. Магомед-Емінова) свідчать про те, що у загальній вибірці 97% опитуваних мають середній рівень мотивації афіляції прагнення прийняття (МАПП). Встановлено наявність високого рівня МАПП у 3% респондентів. Мотивація афіляції страху відторгнення (МАСВ) присутня у 100% респондентів на середньому рівні.

З'ясовано, що серед 1 ВК 100% опитаних мають середній рівень ПП (прагнення прийняття); серед 2 ВК 90% опитаних мають середній рівень ПП, 10 % – високий; серед 3 ВК – 100% мають середній рівень ПП.

За організаційно-професійним чинником (стаж роботи), який використано для з'ясування зв'язку між стажем (досвідом роботи) й прагненням прийняття, ми визначили що серед групи 1 СтР – 96% респондентів мають високий рівень ПП; серед групи 2 СтР – 100% мають середній рівень ПП; серед групи 3 СтР – 100% мають середній рівень ПП.

Аналогічним чином ми з'ясували показники мотивації СВ (страху відторгнення), а саме визначили, що серед 1 ВК 100% працівників мають середній рівень СВ; серед 2 ВК 100% респондентів мають середній рівень СВ; серед 3 ВК – 100% мають середній рівень СВ.

Відповідно до стажу роботи ми визначили, що серед груп 1 СтР, 2 СтР, 3 СтР – 100% працівників мають середній рівень СВ. Встановлено що у 100% респондентів присутній страх відторгнення (середнього рівня), при наявності у 94% опитуваних середнього рівня прагнення прийняття, а у 3% працівників високого рівня прагнення прийняття. Це свідчить про те, що переважна більшість респондентів мають страх неприйняття, бояться почути «Ні», відчувають самотність. На нашу думку, наявність у такій значній кількості працівників із страхом відторгнення дозволяє ідентифікувати цих працівників, як вразливих (див. рис. 2.).

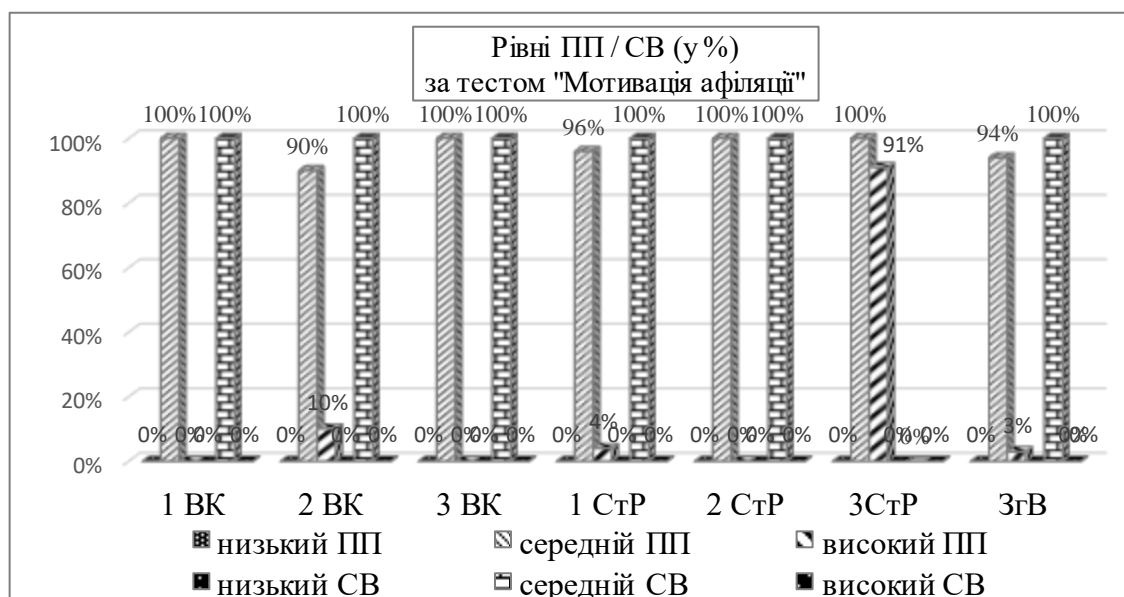


Рис. 2. Рівні ПП / СВ (прагнення прийняття / страх відторгнення) (у %) за тестом «Мотивація афіляції».

За результатами опитувальника мотивації досягнення (ТМД) (А. Мехрабян, модифікація М. Магомед-Емінова) встановлено домінування серед більшої відсоткової частки опитаних 1 ВК (93%) МЗН (мотивації запобігання невдачам); серед 2 ВК 80% працівників мотивовані на запобігання невдачам (МЗН); серед 3 ВК – 83% опитаних мають МЗН. З'ясовано, що серед групи 1 СтР – 87% працівників мотивовані на запобігання невдачам (ЗН); серед 2 СтР – 80% мотивовані на ЗН; серед групи 3 СтР – 100% респондентів мають мотивацію МЗН. На нашу думку, це може свідчити про недостатню професійну ідентифікацію працівників, причиною чого є незначний стаж роботи працівників в організації, адже з психологічної точки зору, саме люди із низькою професійною ідентифікацією мають низький рівень професійної мотивації. Ми визначили наявність незначного переважання відсоткової частки респондентів із мотивацією досягнення успіху – 20% опитаних 2 ВК та 2 СтР, що на нашу думку, означає більшу вмотивованість цих працівників до досягнення успіху порівняно із іншими працівниками.

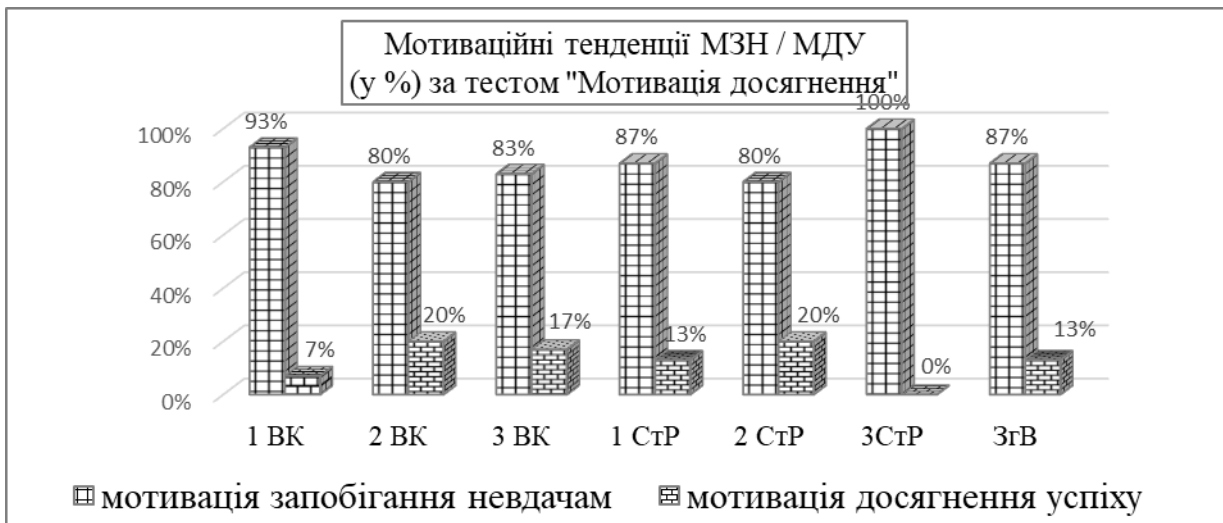


Рис. 3. Мотиваційні тенденції МЗН / МДУ (мотивація запобігання невдачам / мотивація досягнення успіху) (у %) за тестом «Мотивація досягнення» (А. Мехраб'ян, модифікація М. Магомед-Емінова).

Отже, як видно з рис. 2. у загальній вибірковій сукупності значна більша відсоткова частка респондентів (87%) мають мотивацію на уникнення невдач. З психологічної точки зору, це може означати наявність так званого неадекватного професійного самовизначення, тобто вибір професії відбувався за критерієм «легка / зручна», або суб'єкти праці навпаки обрали занадто важку для себе роботу, відповідно вмотивовані на уникнення невдач. Слід враховувати, що такі працівники мають нереалістичний рівень домагань, вони обирають ті професійні завдання, які є найбільш легкими, або навпаки, найбільш складними. Такі працівники надають перевагу завданням, які передбачають декілька спроб їх вирішення, адже мають як правило занижену, або завищену самооцінку й ігнорують об'єктивний рівень своїх можливостей. Проте, на нашу думку, враховуючи незначний стаж роботи більшості респондентів, які прийняли участь в опитуванні, така тенденція пояснюється тим, що більша відсоткова частка працівників перебуває на першому етапі професійної адаптації, відповідно для таких працівників схильність до запобігання невдачам є нормою.

Провідний тип мотивації працівників девелоперської організації діагностовано за допомогою «Опитувальника визначення провідного типу мотивації». Визначено групу домінуючих мотивів: ВІЗМ – внутрішні індивідуально-значущі мотиви; ВСЗМ – внутрішні соціально-значущі мотиви; ЗПМ – зовнішні позитивні мотиви; ЗНМ – зовнішні негативні мотиви. Встановлено, що серед 93% працівників 1 ВК домінує МЗН; 80% працівників 2 ВК мотивовані на запобігання невдачам (МЗН); серед 83% 3 ВК домінує МЗН. Цікавою тенденцією є домінування серед більшої відсоткової частки респондентів мотивації запобігання невдачам. Так, встановлено що серед 87% респондентів групи 1 СтР домінує МЗН; серед 80% групи 2 СтР також домінує МЗН; серед 100% працівників групи 3 СтР також домінує мотивація

запобігання невдачам. В результаті кількісного аналізу ми визначили, що серед 57% представників 1 ВК домінують внутрішні індивідуально-значущі мотиви; серед 50% 2 ВК респондентів переважають внутрішні соціально-значущі мотиви; серед 50% респондентів 3 ВК домінують внутрішні соціально-значущі мотиви. Отже, ми визначили переважання у більшій відсотковій частки респондентів внутрішньої мотивації (індивідуальної та соціальної). Враховуючи теоретичні постулати, можна припустити, що внутрішня індивідуальна вмотивованість суб'єктів праці свідчить про задоволення, яке приносить процес роботи, а внутрішня соціальна вмотивованість свідчить про задоволення, яке приносить процес спілкування на роботі. Ми помітили, що серед 87% групи 1 СтР домінують внутрішні індивідуально-значущі мотиви; серед 80% групи 2 СтР також домінують внутрішні індивідуально-значущі мотиви; серед 100% групи 3 СтР домінують внутрішні соціально-значущі мотиви. Помічено, що у загальній вибірковій сукупності у 43% працівників домінують внутрішні індивідуально-значущі мотиви, у інших 43% опитаних домінують внутрішні соціально-значущі мотиви. Вважаємо це позитивною тенденцією, адже переважання внутрішньої мотивації у працівників завжди є більш ефективним в аспекті як продуктивності праці, так й задоволеності працею співробітниками організації (див. рис. 4).

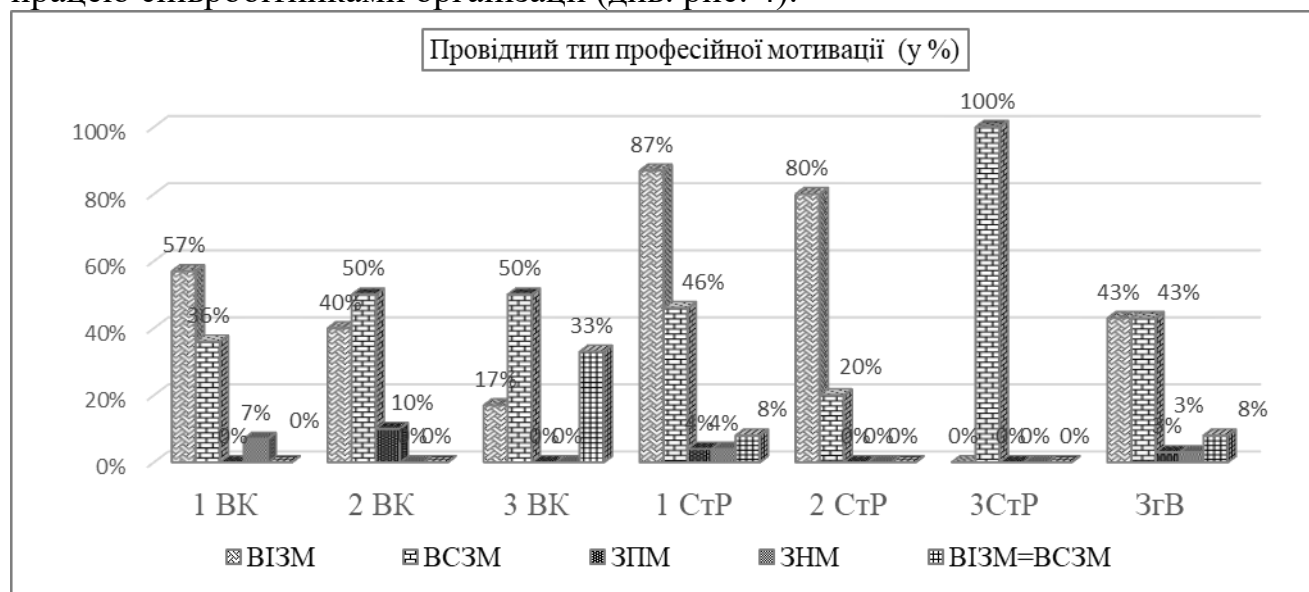


Рис. 4. Провідний тип професійної мотивації (у %).

На нашу думку, на окрему увагу заслуговують працівники із зовнішньою мотивацією, які орієнтовані при ЗПМ на заробітну плату, статус, посаду, а при ЗНМ на страх осуду, страх невдачі, страх покарань. З'ясовано, що 3% респондентів має ЗПМ, а 3% працівників мають ЗНМ.

Соціально-психологічні установки у мотиваційно-потребовій сфері респондентів діагностовано за методикою «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб: шкала А,

шкала Б» (О. Ф. Потьомкіна). Кількісний аналіз отриманих результатів дозволив визначити ПСПУ (переважаючи соціально-психологічні установки) працівників девелоперської організації. По-перше, встановлено що в системі «альтруїзм – егоїзм» А (альтруїзм) переважає у 90% працівників, Е (егоїзм) характерний для 10% опитаних. По-друге, в системі «процес – результат», ми визначили що на процес (П) орієнтовано 23% працівників, а на результат праці (Р) мотивовано 73% опитаних. Якісний аналіз отриманих даних дозволив побачити різницю установок працівників у сфері потреб й мотивації. З'ясовано, що серед 1 ВК у 93% респондентів домінує альтруїзм; у 7% егоїзм; 14% орієнтовані на процес; 86% орієнтовані на досягнення результату. Серед респондентів 2 ВК: у 80% опитаних домінує альтруїзм; у 20% егоїзм. Серед 3 ВК – 100% альтруїстів, при цьому 17% орієнтовані на процес, 83% орієнтовані на досягнення результату. Встановлено, що серед групи респондентів, які працюють менше одного року (1 СтР) у 92% працівників домінує альтруїзм, 8% егоїзм; 29% процес, 71% результат. Помічено, що серед групи 2 СтР у 80% працівників домінує альтруїзм, у 20% егоїзм; при цьому 100% працівників орієнтовано на результат праці. Серед респондентів групи 3 СтР 100% домінує альтруїзм при 100% орієнтації на результат праці (див. рис. 5.).



Рис. 5. Мотиваційні установки / мотиваційні комплекси респондентів (у %) за методикою «ДСПУО» (О. Ф. Потьомкіна).

З'ясовано домінування в системі мотиваційних установок респондентів загальної вибіркової сукупності альтруїзму (90%) при орієнтації на результат (73%). Результати дослідження показали, що серед респондентів переважає мотиваційно-потребовий комплекс «альтруїзм – результат» (АР) – 43% працівників, а також «альтруїзм – процес» (АП) – 23% працівників.

Висновки. Таким чином, в результаті емпіричного дослідження, ми виявили домінування серед респондентів середнього рівня прагнення

прийняття та середнього рівня страху відторгнення. Працівники із стажем роботи до одного року мають високий рівень прагненням прийняття порівняно із іншими групами працівників. Середній рівень страху відторгнення присутній серед усіх вікових категорій, що свідчить на нашу думку, про процес професійної ідентифікації, залученість до формування колективу й пошуку інтеграції із професійним середовищем. Встановлено домінування серед працівників мотивації запобігання невдачам при низькому рівні мотивації на досягнення успіху. Визначено позитивну тенденцію домінування внутрішньої індивідуально-значущої мотивації серед респондентів першої вікової категорії. Помічено,

по-перше, що у більш старших за віком працівників домінують внутрішні соціально-значущі мотиви, а по-друге, що переважна більшість працівників керується альтруїстичними установками й орієнтована у роботі на результат праці.

Література:

1. Гайдученко С. О. Тексти лекцій з навчальної дисципліни Мотивація персоналу (для студентів 5 курсу спеціальності 7.03060101, 8.03060101 Менеджмент організацій і адміністрування). Хар. нац. ун-т. міськ. госп-ва. ім. О. М. Бекетова. Х.: ХНУМГ, 2013. 111 с.

2. Єськов О. Л., Дарченко Н. Д. Система мотивації персоналу, орієнтована на цілі та результати його роботи. Вісник Хмельницького національного університету 2010. № 2. Т. 1. С. 194-198.

3. Заставнюк Л. І, Липовецька Т. Р. Проблематика системи мотивації персоналу в сучасному менеджменті підприємства. Економіка та управління підприємствами. Випуск 3(14). 2019. С. 166-172.

4. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб. К.: Міленіум, 2003. 344 с.

5. Квасній Л. Г., Солтисик О. О., Федішин В. В. Роль мотивації і стимулювання персоналу в системі забезпечення розвитку підприємства. Економіка і суспільство. Вип. 11. 2017. 233-237.

6. Колот А. М., Цимбалюк С. О. Мотивація персоналу: підручник. К.: КНЕУ, 2011. 397 с.

7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

8. Щербакова І. М. Психологічний аналіз мотивації девелоперів. Trends and prospects development of science and practice in modern environment. Abstracts of X International Scientific and Practical Conference. Geneva, Switzerland 2021. Pp. 290-292.

9. Щербакова І. М. Девелопмент: психологія мотивації девелоперів. Перспективи та інновації науки. 2021. № 4 (4). С. 431-443. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-4\(4\)-431-443](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-4(4)-431-443)

10. Shcherbakova Iryna. Topical issues of motivation of developers // Modern directions of scientific research development. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference. BoScience Publisher. Chicago, USA. 2021. Pp. 635-638. URL: <https://sci-conf.com.ua/vi-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modern-directions-of-scientific-research-development-24-26-noyabrya-2021-goda-chikago-ssha-arhiv/>

References:

1. Haiduchenko, S. O. (2013). Teksty lektsii z navchalnoi dystsypliny Motyvatsiia personalu (dlia studentiv 5 kursu spetsialnosti 7.03060101, 8.03060101 Menedzhment orhanizatsii i administruvannia) [Texts of lectures on the subject Personnel motivation]. Khar. nats. un-t. misk. hosp-va. im. O. M. Beketova. Kh.: KhNUMH. 111 s. [in Ukrainian].

2. Yeskov, O. L., Darchenko, N. D. (2010). Systema motyvatsii personalu, oriientovana na tsili ta rezultaty yoho roboty [Personnel motivation system focused on the goals and results of his work]. Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. № 2. Т. 1. S. 194-198. [in Ukrainian].
3. Zastavniuk, L. I., Lypovetska, T.R. (2019). Problematyka systemy motyvatsii personalu v suchasnomu menedzhmenti pidpriemstva [Problems of personnel motivation system in modern enterprise management]. Ekonomika ta upravlinnia pidpriemstvamy. Vypusk 3(14). S. 166-172. [in Ukrainian].
4. Karamushka, L. M. (2003). Psykholohiia upravlinnia: Navch. posib. [Psychology of management: Textbook. way]. K.: Milenium, 2003. 344 s. [in Ukrainian].
5. Kvasnii, L. H., Soltysyk, O. O., Fedyshyn, V. V. (2017). Rol motyvatsii i stymuliuvannia personalu v systemi zabezpechennia rozvytku pidpriemstva [The role of motivation and incentives for staff in the development of enterprise development]. Ekonomika i suspilstvo. Vyn. 11. 233-237. [in Ukrainian].
6. Kolot, A. M., Tymbaliuk, S. O. (2011). Motyvatsiia personalu: pidruchnyk [Motivation of staff: a textbook]. K.: KNEU.397 s. [in Ukrainian].
7. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyi tlumachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]. X.: Prapor. 640 s.
8. Shcherbakova, I. N. (2021). Psykholohichnyi analiz motyvatsii developeriv [Psychological analysis of developers motivation]. Trends and prospects development of science and practice in modern environment. Abstracts of X International Scientific and Practical Conference. Geneva, Switzerland. Pp. 290-292. [in Ukrainian].
9. Shcherbakova, I. N. (2021). Development: psykholohiia motyvatsii developeriv [Development: psychology of motivation of developers]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. № 4 (4). S. 431-443. [in Ukrainian]. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-4\(4\)-431-443](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-4(4)-431-443)
10. Shcherbakova Iryna. (2021). Topical issues of motivation of developers // Modern directions of scientific research development. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference. BoScience Publisher. Chicago, USA. Pp. 635-638. URL: <https://sci-conf.com.ua/vi-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modern-directions-of-scientific-research-development-24-26-noyabrya-2021-goda-chikago-ssha-arhiv/>

УДК 159.94-053.67+37.01

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-861-871](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-861-871)

Яценко Тетяна Володимирівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Дошкільної освіти, Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, вул. Лізи Чайкіної, 33, м. Кременчук, 39600, тел.: (0670 748-02-33, e-mail: ya.tanya@i.ua, <https://orcid.org/0000-0002-5606-1713>

Сергієнко Дарина Ігорівна здобувач освітнього рівня бакалавр за спеціальністю 013 «Початкова освіта», Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, вул. Лізи Чайкіної, 33, м. Кременчук, 39600, тел.: (068) 697-35-35, e-mail: daryna.serhiienko@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТАРШОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Анотація. У статті описано феномен прокрастинації – систематичне відкладання людиною важливих справ, незважаючи на можливі негативні наслідки для особистості. Представлено науково-теоретичне обґрунтування та всебічне емпіричне вивчення проблеми прокрастинації з точки зору стійкої особистісної конструкції. Визначено сутність академічної прокрастинації як психолого-педагогічної проблеми. Доведено, що зволікання дійсно потребує детального дослідження. Виявляється, що саме навчально-виховний процес характеризується умовами, в яких найчастіше виникає прокрастинація. У роботі описано структуру особистості, схильної до прокрастинації та визначено п'ять компонентів, які її характеризують (біологічний, мотиваційний, когнітивний, емоційний та поведінковий). На основі проведених експериментальних досліджень визначено компоненти, критерії та описано показники прояву прокрастинації різних рівнів (високого, середнього та низького). Підібрано комплекс психолого-діагностичних методик та досліджено рівень прояву прокрастинації у юнацького віку. Висвітлено результати дослідження рівня прояву прокрастинації. Доведено, що зволікання в середовищі юнаків досить поширене явище, а прокрастинація може бути зумовлена високою особистісною тривожністю, високою мотивацією до уникнення невдач. Представлено основні причини та чинники виникнення прокрастинації. Показано, які особистісні складові впливають на рівень прокрастинації, і якими особливостями характеризується той чи інший рівень прокрастинації. Надана характеристика особистості, яка схильна до відкладання важливих справ на потім. Описано результати проведеного гендерного аналізу та аналізу прояву прокрастинації у респондентів молодшого та старшого юнацького віку. Автор підкреслює та наголошує на

тому, що названа тема потребує подальшого і більш глибокого дослідження.

Ключові слова: прокрастинація, зволікання, академічна прокрастинація, юнацький вік, показники, критерії та рівні прояву прокрастинації, гендерний аналіз.

Yatsenko Tetyana Volodymyrivna Candidate of Psychological Science, Associate Professor of Educators and Psychology of Preschool Education, A.S.Makarenko Teachers' Training College of Kremenchuk, Lizy Chaikinoi St., 33, Kremenchuk, 39600, tel.: (067) 748-02-33, e-mail: ya.tanya@i.ua, <https://orcid.org/0000-0002-5606-1713>

Sergiyenko Daryna Ihorivna Candidate of educational level bachelor's degree 013 «Primary Education», A.S.Makarenko Teachers' Training College of Kremenchuk, Lizy Chaikinoi St., 33, Kremenchuk, 39600, tel.: (068) 697-35-35, e-mail: daryna.serhiienko@gmail.com

PECULIARITIES OF PROCRASTINATION IN SENIOR ADOLESCENT

Abstract. The article describes the phenomenon of procrastination - the systematic postponement of important human affairs despite the possible negative consequences for the individual. The scientific and theoretical substantiation and comprehensive empirical study of the problem of procrastination from the point of stable personal construction are presented. The essence of academic procrastination as a psychological and pedagogical problem is determined. It has been proven that procrastination needs detailed research. It turns out that it is the educational process that is characterized by the conditions in which procrastination most often occurs. The article describes the structure of a person prone to procrastination and identifies five components that characterize it (biological, motivational, cognitive, emotional, and behavioral). On the basis of the conducted experimental researches components, criteria are defined and indicators of manifestation of procrastination of various levels (high, average, and low) are described. A set of psychological and diagnostic methods has been selected and the level of procrastination in adolescence has been studied. The results of the study of the level of procrastination are highlighted. It has been proven that procrastination is quite common among young people, and procrastination can be caused by high personal anxiety, high motivation to avoid failure. The main causes and factors of procrastination are presented. It is shown which personal components influence the level of procrastination, and which features characterize this or that level of procrastination. The characteristic of the person who is inclined to postpone important affairs for later is given. The results of the conducted gender analysis and analysis of procrastination in younger and older adolescents are described. The author emphasizes that this topic needs further and deeper research.

Keywords: procrastination, postponement, academic procrastination, adolescence, indicators, criteria and levels of procrastination, gender analysis.

Постановка проблеми. Наукові дослідження останніх років переконливо доводять, що вивчення особливостей прояву прокрастинації в юнацькому віці є досить актуальними. Так, найбільший відсоток прокрастинаторів спостерігається в студентському середовищі, і майже 95% студентів відзначають, що відкладають виконання саме навчальних обов'язків. Проблема прокрастинації полягає в тому, що вона негативно впливає і на результативність навчання, і на особистісну ефективність та психоемоційний стан людей.

Проблема прокрастинації особистості в юнацькому віці у нині існуючому стандарті успішної особистості набуває особливої наукової й практичної актуальності. Досліджено, що проблема зволікання в середовищі юнаків поширена значно більше, ніж серед працюючих осіб, а прокрастинація може бути зумовлена високою особистісною тривожністю, високою мотивацією до уникнення невдач.

У дослідженнях Р. Классен встановив зв'язок між прокрастинацією, самомотивацією, навчальними досягненнями, самооцінкою та ефективністю особистої самомотивації. За результатами дослідження зроблено висновок, що прокрастинація є мотиваційною проблемою, для подолання якої необхідно досягти достатньо високого порогу мотиваційної автономії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню феномену прокрастинації у вітчизняній науковій літературі присвячені праці Є. Базики, Д. Бикова, М. Дворник, К. Фоменко, спроби дослідити академічну прокрастинацію були здійснені А. Шиліною, К. Мей, М. Шиманською, Н. Карловською, Н. Якуб, Я. Варваричевою. За результатами дослідження Д. Стеценко, Т. Мотрук, поведінкова затримка проявляється в діяльності, відповідно вона властива лише особистості і тягне за собою негативні наслідки. Основною причиною прокрастинації, на погляд Т. Колтунович та О. Поліщук, є уникнення дискомфорту та прагнення до задоволення «тут і зараз». У сучасній психології зволікання розуміється як негативний феномен. Наприклад, Л. Дементій розглядає нездатність володіти ситуацією як наслідок прокрастинації, а К. Лей синонімізує її з «пасивністю, песимістичністю і дезадаптацією», Ф. Семенова підкреслює, що прокрастинація часто стає формою прихованого протесту підлітка, і може залишитися такою для людини будь-якого віку, коли виконання завдання сприймається як згода з порушенням меж психологічного простору особистості.

Мета статті – дослідження особливостей проявів прокрастинації у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Термін «прокрастинація» з'явився в психології відносно недавно. Вперше його використав П. Рінгенбах у 1977 р. у книзі «Прокрастинація в житті людини». Після нього В. Кнаус та А. Елліс у

роботі «Подолання прокрастинації» та Дж. Берк і Л. Юен у своїй праці «Прокрастинація: що це таке і як з нею боротися». Основою обох книг була консультативна практика авторів [1].

У вітчизняній науковій літературі термін «прокрастинація» з'явився у 1992 році, однак перші згадки про прокрастинацію можна зустріти в народному фольклорі, оповіданнях, байках, романах. Відображення прокрастинації можна простежити у народних прислів'ях, таких як: «Не відкладай на завтра те, що можна зробити сьогодні», «Зволікання смерті подібне», «Семеро одного не чекають». У релігійних текстах XVII ст. феномен прокрастинації засуджується як один з тяжких гріхів.

У електронній енциклопедії «Вікіпедія» поняття прокрастинації (від лат. *Prōcrāstinātio* – відкладання на завтра; від *prō* + *crāstinus* – завтрашній, від *crās* – завтра), зволікання розглядають як психологічний термін, що означає схильність людини відкладати неприємні завдання на потім, тяжіння до справ, що приносять більше задоволення або швидший результат. За змістом термін прокрастинація близький до терміну «behavioral delay» (поведінкова затримка) [2].

Прокрастинація – психологічне поняття, означає схильність людини відкладати неприємні рішення і справи на потім, на завтра, на майбутнє, а також учні недооцінюють час або власні ресурси у виконанні завдань і зволікають. Вони частіше не зволікають, коли знають, що отримають винагороду або соціальне визнання.

Автор багатьох праць І. Варваричева розуміє прокрастинацію як «свідоме відстрочення суб'єктами запланованих дій», тобто виділяє усвідомлення як одну з ознак прокрастинації. У сучасній психології прокрастинація загалом розуміється як негативне явище [1].

Відомий науковець К. Лей визначає прокрастинацію як добровільне, нераціональне відкладення запланованих дій, незважаючи на можливий майбутній негативний вплив на особистість. Це означає, що прокрастинація сприймається як диспозиційна, стійка риса особистості [3].

Науковці С. Мохова та А. Неврюєв розглядають зволікання як добровільне нераціональне відкладення бажаних дій на певний проміжок часу, незалежно від наслідків. Наразі не зрозуміло, чи є зволікання тенденцією, чи це лише особливий стан особистості, чи специфічна риса психіки конкретної людини [4].

Відомий науковець Я. Варваричева у своїх дослідженнях наголошує на тому, що прокрастинація або явище зволікання у вітчизняній та західній психології останніми роками вважається моделлю поведінки, а також когнітивним явищем. Науковці піднімають питання про зв'язок між прокрастинацією та різними рисами особистості. Велика увага приділяється вивченню факторів відтермінування, а також «визначенню» її типів, видів, стратегій.

Теоретичний огляд широкого кола досліджень засвідчує, що деякі особи юнацького віку, схильні до систематичного відкладання важливих справ, указаний відсоток різними вченими, коливається в діапазоні від 50 до 95 %.

Перший історичний аналіз феномену прокрастинації було зроблено у 1992 році у роботі Н. Мілграма «Прокрастинація: хвороба сучасності», а широкі наукові дискусії з приводу цього явища почалися двадцятьма роками раніше. Однак згадки про прокрастинацію та описи цього явища можна знайти набагато раніше, зокрема твори часів розквіту промислової революції середини 18 століття в Оксфордському словнику 1548 р. [5].

Дослідженням феномену прокрастинації у вітчизняній науковій літературі займалися вчені Д. Бикова Є. Базики, М. Дворник, К. Фоменко. Також питанням відтермінування займалися такі вчені: Я. Варваричева, Н. Карловська, К. Мей, А. Шиліна, М. Шиманська, Н. Яакуб.

Науковці Т. Мотрук та Д. Стеценко вважають причинами прокрастинації: перфекціонізм, страх невдачі; страх перед успіхом як додаткові обов'язки, які можуть виникнути в разі успішного виконання завдання; тривожність (особиста та ситуативна); невміння планувати (погана орієнтація у часі, не правильна розстановка пріоритетів справ) [6].

На думку Т. Колтуновича та О. Поліщука, головна причина зволікання — уникнення дискомфорту та бажання задоволення «тут і зараз». Всі детермінанти прокрастинації були зведені до двох груп: постійні (стійкі в часі і мають незначні зміни) і ситуаційні (вони виникають випадково і розвиваються під впливом ситуації). Знову ж таки, вони можуть бути: психофізіологічними (темперамент, невротизм тощо), емоційними (тривога, емоційне вигорання, страх тощо), мотиваційними (відсутність мотивації, ситуаційної мотивації тощо), поведінковими (недисциплінованість тощо), джерело (низька компетентність, стан здоров'я тощо); час (нецілеспрямовані терміни, нестача часу тощо) [7].

У деяких дослідженнях зволікання визначають як частково позитивне явище. У цьому випадку відкладення завдання виправдовується зменшенням негативних проявів, що передують йому або супроводжують його виконання. З усього вищесказаного можна виділити такі загальні ознаки прокрастинації:

- ірраціональність (суб'єкт заздалегідь знає про негативні наслідки відкладання, але все ж нічого не робить);
- усвідомленість (людина не коригує свої плани, а лише свідомо відкладає намічене раніше);
- негативні емоційні переживання, внутрішній дискомфорт (ця особливість дозволяють розмежувати прокрастинацію і лінь).

Прагнучи виконати завдання за обмежений час, людина відчуває сильні емоційні та фізичні навантаження. Нервові напруження, постійне недосипання, зловживання кофеїном, енергетичними напоями – все це може мати неприємні наслідки для організму. Крім того, зволікання є основою почуття провини за незакінчену роботу, відсутність самореалізації, втрату можливостей тощо, є наслідком слабого самоконтролю.

Вчений Н. Мілграм та співавтори спочатку виділили 5 типів прокрастинації:

1. академічна, тобто відкладення підготовки до контрольних, домашніх завдань;
2. зволікання в прийнятті рішень (у тому числі незначні);
3. компульсивна, яка часто проявляється як хронічне зволікання в будь-якій ситуації;
4. невротична, тобто зволікання в життєво важливих рішеннях.
5. побутова або щоденна – нездатність керувати звичайними, регулярними справами (робота по дому, покупка їжі тощо) [8].

Однак пізніше Н. Мілграм у співавторстві з Р. Теннем трансформували цю класифікацію, залишивши лише два типи прокрастинації: відкладання роботи завдання і відкладання прийняття рішень [9].

Аналіз наукових джерел показав, що основними причинами прокрастинації дослідники вважають:

– відсутність мотивації до навчання (студенти вступили до ВНЗ лише за бажанням батьків, не бачать перспектив у майбутній професійній діяльності, головною метою навчання є отримання диплома тощо);

– порушення вольової сфери (люди-прокрастинатори — це особистості з нерозвиненими, несформованими вольовими процесами, які не вміють чи нездатні перемогти самих себе, подолати труднощі тощо);

– невміння організувати себе і свій час, підвищений рівень особистісної тривожності, низька самооцінка, слабкість характеру, втома, недостатня готовність до виконання справи, стрес як наслідок невпевненості у своїх силах;

– страх перед майбутнім, успіхом (формується часто ще у шкільні роки та виявляється у прагненні бути гіршим й менш успішним задля збереження певних зв'язків із друзями, відповідати певним стереотипам або ж запобігти додатковим навантаженням та підвищеним вимогам з боку викладачів, батьків тощо).

До факторів, що викликають прокрастинацію є середовищі студента, належать: психологічні, соціально-психологічні, педагогічні та психофізіологічні.

Щодо причин прокрастинації студенти констатували наступне: невміння планувати, брак часу, відсутність мотивації, втома, стан здоров'я, забагато завдань, нецікаві завдання, відсутність волі, наявність інших, більш важливих завдань.

Прокрастинація найчастіше зустрічається у студентів у ситуаціях і випадках, пов'язаних із інтелектуальним стресом, потребою самоорганізації та планування діяльності, що характеризується несвоєчасною винагородою праці, відсутністю мотивації, потребою у взаємодії з людьми, які викликають негативні емоції. Результатом зволікання є стрес, почуття провини, втрата продуктивності, невдоволення оточуючими через невиконання зобов'язань [9].

Прокрастинатор постійно відкладає виконання плану, і врешті-решт починає виконувати завдання лише тоді, коли настає «дедлайн» – період, після якого марно намагатися надолужити втрачене.

Одним із завдань нашого дослідження було проведення дослідження з

питань вивчення особливостей проявів прокрастинації у дітей юнацького віку. Тому ми підібрали психодіагностичні методи, які в повній мірі допоможуть нам вирішити поставлене завдання.

Принцип комплексного, динамічного підходу у вивченні особливостей проявів прокрастинації передбачає вивчення особистості з різних позицій впродовж певного відрізка часу.

Спираючись на структуру прокрастинованої особистості за М. Карлівською та А. Барановою, та дослідження Р. Классена, який зробив висновок, що прокрастинація є мотиваційною проблемою нами було визначено п'ять компонентів, які характеризують прокрастиновану особистість.

Під час проведення дослідження нами було описано не тільки компоненти, а й показники та рівні прояву прокрастинації.

У відповідності до структурних компонентів нами було підібрано ряд психодіагностичних методів, які відповідають названим компонентам:

1. Визначення локалізації контролю.
2. Тест на визначення тривожності.
3. Діагностика мотивацій досягнення.
4. Опитувальник нервово-психічної напруги (НПН).
5. Тест-опитувальник для визначення самоствавлення особистості.

Вищеописану інформацію нами було відображено у вигляді структурно-логічної схеми (рис.1).



Рис. 1. Структура особистості, схильної до прокрастинації та методи дослідження

У дослідженні прийняли участь учні молодшого юнацького віку Наукового ліцею «Політ» при Кременчуцькому педагогічному коледжі імені А. С. Макаренка у кількості (21 хлопчика та 47 дівчат). Також учасниками виступили студенти старшого юнацького віку відділень «Початкової освіти», «Дошкільної освіти» та «Середньої освіти» Кременчуцького педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка у кількості (21 хлопчика та 47 дівчат). В цілому у дослідженні прийняли участь (68 осіб юнацького віку). Дослідження проводилось онлайн за допомогою створених гул форм.

Загальні результати проведеного дослідження показують, що 28 % учнів та студентів юнацького віку мають низький рівень прояву прокрастинації, 55 % демонструють середні показники прояву даної якості і 17 % досліджуваних мають високі показники прояву прокрастинації (рис.2.).



Рис. 2. Результати дослідження

Таким чином, ми бачимо, що серед юнаків та дівчат є такі, що мають низький рівень прояву прокрастинації. Така молодь дуже рідко відкладає важливі справи «на потім», вони намагаються виконувати справи швидко й у найкоротші терміни. Також є такі, що мають середній рівень і їх найбільше. Такі юнаки та дівчата не зволікають у виконанні важливих справ, а відкладають її на не великий час, тому що впевнені, що зможуть закінчити цю справу за менший час, ніж було відведено на виконання цього виконання. Ну і є така молодь юнацького віку, які мають високий рівень прояву прокрастинації. Вони завжди втікають від виконання важливий завдань і пояснюють це тим, що в них є важливіші справи. Їм притаманно дуже довго приймати рішення про те, що потрібно почати виконувати курсову роботу, підготувуватись до екзамену і виправдовуються тим, що це: невчасно, вони втомилися і в них немає настрою.

Проведений аналіз вікових особливостей прояву прокрастинації у молодшому та старшому юнацькому віці показав, що відтермінування важливих справ властиве старшому юнацькому віку (рис.3 та рис.4).

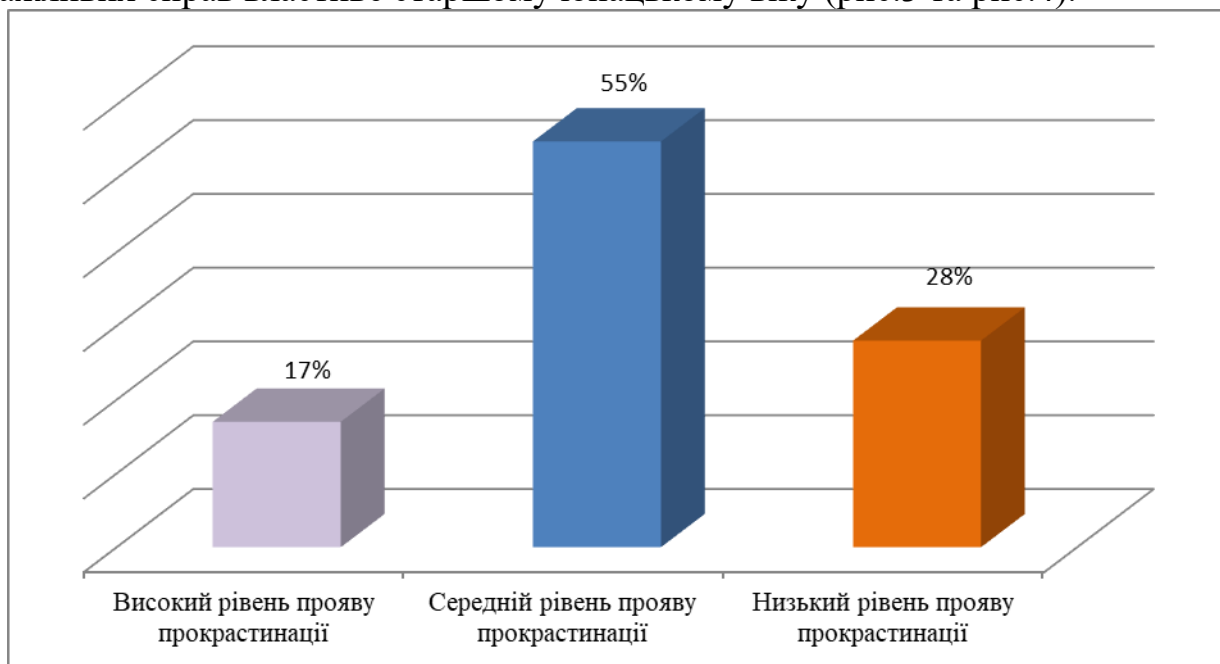


Рис. 3 Результати дослідження рівня прокрастинації молоді старшого юнацького віку

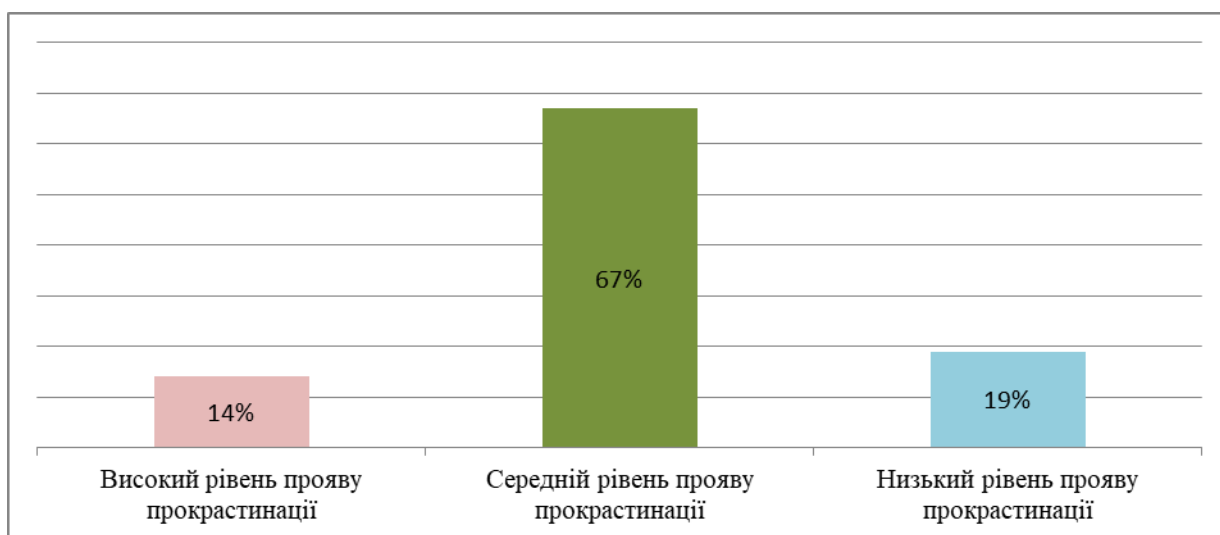


Рис. 4. Результати дослідження рівня прокрастинації молоді молодшого юнацького віку

Гендерний аналіз проведеного дослідження показав, що до прокрастинації більш схильні хлопці (рис.5 та рис.6).



Рис. 5 Результати гендерного аналізу (хлопці)



Рис. 6 Результати гендерного аналізу (дівчата)

Висновки. Отже, результати констатувального дослідження довели, що більшість юнаків та дівчат юнацького віку мають середній рівень прояву прокрастинації, але частина досліджуваних потребують додаткової уваги педагогів та фахівців, для подолання проявів прокрастинації.

Література:

1. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // *Вопросы психологии*. № 3 2010, С. 121-131.
2. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1970-1980.
3. Lay С. Н. At last, my research article on procrastination // *Journal of Research in Personality*. Vol. 20 1986, p. 474-495.
4. Мохова С. Б., Неврюев А. Н. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов // *Вопросы психологии*. №1. 2013, С. 24-35.
5. Шемякина О. О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов // *Психология и право*. 2013. №4. С. 99-109. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66242.shtml>.

6. Мотрук Т. О. Прокрастинація як інгібітор розвитку успішної особистості // *Актуальні питання сучасної психології*. Матеріали I всеукр. наук.-практ. конф. (м. Суми, 15 трав. 2014 р.). Суми 2014, С. 388.
7. Колтунович Т. А. Прокрастинація – конфлікт між «важливим» і «приємним» // *Молодий вчений*. № 5(45). 2017, С. 211-218.
8. Milgram N. A., Batori G., Mowrer D. Correlates of academic procrastination. // *Journal of School Psychology*. № 31 1993, pp. 487-500.
9. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task voidant procrastination. // *European Journal of Personality*. Vol.14 2000, pp.141-156.
10. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации. // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. № 2 (2) 2013, С. 22-41.

References:

1. Varvarycheva Ya. Y. (2010) Fenomen prokrastynatsyy: problemy u perspektyvy yssledovaniya [The phenomenon of procrastination: problems and prospects of research]. // *Voprosy psykholohiyi - Questions of psychology*. 121-131. [in Ukrainian].
2. Slovyk ukrayins'koyi movy [Dictionary of the Ukrainian language]: v 11 t. Naukova dumka, Kyiv, Ukraine: 1970—1980.
3. Lay C. H. At last, my research article on procrastination // *Journal of Research in Personality*. Vol. 20 1986, pp. 474-495.
4. Mokhova S. B., Nevriuev A. N. (2013) Psykholohycheskye korreliaty obshchei y akademycheskoi prokrastynatsyy u studentov [Psychological correlates of general and academic procrastination of students]. // *Voprosy psykholohiyi - Questions of psychology*. 24-35. [in Ukrainian].
5. Shemiakyna O. O. Vlyaniye prokrastynatsyy na uroven stressa u studentov [The influence of procrastination on the level of stress of students]. // *Psykholohiya i Pravo - Psychology and Law*, available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66242.shtml>. (access date December 8, 2021)
6. Motruk T. O. (2014) Prokrastynatsiia yak inhibitor rozvytku uspishnoi osobystosti [Procrastination as an inhibitor of successful personality development // *Actualni pytannya suchasnoyi psykholohiyi - Current issues of modern psychology materials I All-Ukrainian scientific-practical conference*] (m. Sumy, 15 trav. 2014 r.). 388. [in Ukrainian].
7. Koltunovych T. A. (2017) Prokrastynatsiia – konflikt mizh «vazhlyvym» i «priemnym» [Procrastination is the conflict between "important" and "pleasant"] // *Molodiy vcheniy - Young Scientist* 211-218. [in Ukrainian].
8. Milgram N. A., Batori G., Mowrer D. Correlates of academic procrastination. // *Journal of School Psychology*. № 31 1993, pp. 487-500.
9. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task voidant procrastination. // *European Journal of Personality*. Vol.14 2000, pp.141-156.
10. Kovylyn V. S. Teoretycheskiye osnovy izucheniya fenomena prokrastynatsiyi. [Theoretical bases of studying the phenomenon of procrastination]. *Lychnost v meniaiushchemsya myre: zdorovyie, adaptatsiya, razvytiye - Personality in a changing world: health, adaptation, development* 22-41. [in Ukrainian].

СЕРІЯ «Медицина»

УДК. 616. 596 - 002. 828 - 002. 193 - 007. 2 - 036. 87 - 039. 54 - 089 (048).

8) [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-:72-889](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-:72-889)

Вергун Андрій Романович доктор медичних наук, доцент кафедри сімейної медицини, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, вул. Пекарська, 69, м. Львів, 79010, e-mail: plagiamail@meta.ua, <https://orcid.org/0000-0002-7521-3241>

Чуловський Ярослав Богданович головний лікар, комунальне некомерційне підприємство «4-а міська клінічна лікарня м. Львова», м. Львів, e-mail: 4kml_uoz_lviv@ukr.net

Парашук Богдан Миронович кандидат медичних наук, доцент кафедри сімейної медицини, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, вул. Пекарська, 69, м. Львів, 79010, e-mail: pb02@ukr.net

Вергун Оксана Михайлівна кандидат медичних наук, доцент кафедри терапії №1, медичної діагностики та гематології і трансфузіології ФПДО, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, вул. Пекарська, 69, м. Львів, 79010, e-mail: vergunkafedra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-5638>

Красний Михайло Романович кандидат медичних наук, асистент кафедри ендокринології, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, вул. Пекарська, 69, м. Львів, 79010, e-mail: office@meduniv.lviv.ua, <https://orcid.org/0000-0003-4341-4329>

Кіт Зоряна Михайлівна кандидат медичних наук, доцент кафедри сімейної медицини, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, вул. Пекарська, 69, м. Львів, 79010, e-mail: zoryana.kit27@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6151-5583>

Мацях Юрій Михайлович студент 31 групи 3 курсу медичного факультету №2, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, вул. Пекарська, 69, м. Львів, 79010, e-mail: yuriy.mazyakh31g@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1386-5161>

Мошинська Оксана Миколаївна завідувач відділенням паліативної допомоги, комунальне некомерційне підприємство «4-а міська клінічна лікарня м. Львова», м. Львів, e-mail: o.moshchik@gmail.com

Литвинчук Михайло Михайлович ординатор відділення паліативної допомоги, комунальне некомерційне підприємство «4-а міська клінічна лікарня м. Львова», м. Львів, e-mail: katelyna.lt@gmail.com

Марко Оксана Григорівна ординатор відділення паліативної допомоги, комунальне некомерційне підприємство «4-а міська клінічна лікарня, м. Львова», м. Львів, e-mail: svati4ka@gmail.com

ХІРУРГІЧНІ АСПЕКТИ КОМБІНОВАНИХ ДЕСТРУКТИВНИХ І УСКЛАДНЕНИХ ВИПАДКІВ ПОЛІОНІХОМІКОЗУ З ІНКАРНАЦІЄЮ НІГТІВ: КЛАСИФІКАЦІЙНІ КРИТЕРІЇ ТА ІНДЕКС ОНІХОДЕСТРУКЦІЇ, АВТОРСЬКІ ПОГЛЯДИ

Анотація. Актуальною проблемою амбулаторної хірургії до сьогодні залишається комплексне лікування хворих на тяжкі мікотичні ураження, ускладнений оніхомікоз з множинними ураженнями нігтів, оніхогрифоз з інкарнацією. Метою нашої роботи є створення на основі морфогенезу гнійно-некротичних деструктивних і компресійних ускладнень хірургічної патології нігтів та випробування в умовах клініки шкали активності оніходеструкції при поліоніхомікозі, включаючи множинні, комбіновані та рецидивуючі ураження субунгвальних та параоніхеальних структур, оптимізація практичних рекомендацій щодо комплексного лікування та профілактики ранніх і пізніх післяопераційних ускладнень. Створення такої шкали, на нашу думку, є важливим кроком до оптимізації лікування мікотичних уражень, оскільки індекс КІОТОС не завжди підходить для оцінки активності та вираженості оніходеструкції, адже з морфологічних змін враховує лише вираженість піднігтьового гіперкератозу, а також клінічну форму оніхомікозу, поширеність ураження.

Для створення і оптимізації запропонованої нами шкали проспективно проаналізовано 427 випадків деструктивного оніхомікозу у хворих, прооперованих в хірургічних відділеннях комунальної 4 міської лікарні, клінічних поліклінік №2 і №5 м. Львова. Проведено комплексне дослідження з застосуванням біохімічних, рентгенологічних, патоморфологічних, бактеріо- і мікологічних методів для ідентифікації окремих варіантів ураження нігтів в порівнянні з нозологічними формами і особливостями клініки.

Нами запропоновано та обґрунтовано класифікаційні критерії мікотичної оніходеструкції та гнійно-некротичних ускладнень оніхомікозу, сформульовано індекс оніходеструкції як математичний критерій активності гнійно-некротичного ураження при поліоніхомікозі. Також проведено клінічну

імплементацію та аналіз ефективності розроблених нами авторських методів хірургічних втручань, що базуються на малотравматичній мобілізації та резекції/видаленні уражених нігтів подологічними інструментами (пушерами) через оніхолізовані структури, які детермінують зменшення інтраопераційного пошкодження нігтьового ложа, ($\chi^2=20,13$, $p<0,01$), зменшують ризик мікотичного забруднення інших прилеглих структур ($\chi^2=27,41$, $p<0,01$); характеризуються зменшенням інтенсивності болю ($\chi^2=48,32$, $p<0,01$), статистично значимим збільшенням швидкості загоєння рани, індексу Попової ($\chi^2=32,14$, $p<0,01$), покращенням результатів комплексного лікування та якості життя пацієнтів. Порівняння клінічної ефективності здійснено із загальноприйнятими стандартами видалення змінених нігтів, операцією Дюпюїтрена, операцією Еммерта-Шмідена тощо. Нами запропоновано та обгрунтовано класифікаційні критерії мікотичної оніходеструкції та гнійно-некротичних ускладнень оніхомікозу, сформульовано індекс оніходеструкції як математичний критерій активності гнійно-некротичного ураження при поліоніхомікозі. Застосування наших оригінальних авторських схем комплексного лікування, захищених Патентами України, детермінує можливість повного клінічного та мікологічного одужання навіть при тяжких резистентних випадках деструктивного і ускладненого поліоніхомікозу. Запропонована класифікація та впроваджені способи лікування відрізняються ефективністю та малою травматичністю і можуть бути рекомендовані для впровадження у стаціонарних та амбулаторних закладах охорони здоров'я.

Ключові слова: деструктивний ускладнений оніхомікоз, інкарнація нігтів, індекс оніходеструкції, ускладнення, комплексне лікування.

Vergun Andrii Romanovych MD, PhD, DSc, Associate Professor of Family Medicine Department, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, Pekarska St., 69, Lviv, 79010, e-mail: plagi@mail@meta.ua, <https://orcid.org/0000-0002-7521-3241>

Chulovskiy Yaroslav Bohdanovych MD, Chief doctor of Municipal Non-Profit Enterprise "4th City Clinical Hospital", Lviv, e-mail: 4kmkl_uoz_lviv@ukr.net

Parashchuk Bohdan Myronovych MD, PhD, Associate Professor of Family Medicine Department, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, Pekarska St., 69, Lviv, 79010, e-mail: pb02@ukr.net

Vergun Oksana Mykhailivna MD, PhD, Associate Professor, Department of Therapy №1, Medical Diagnostics and Hematology and Transfusiology FPDO, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, Pekarska St., 69, Lviv, 79010, e-mail: vergunkafedra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-5638>

Krasnyi Mykhailo Romanovych MD, PhD, Assistant Professor of Endocrinology Department, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, Pekarska St., 69, Lviv, 79010, e-mail: office@meduniv.lviv.ua, <https://orcid.org/0000-0003-4341-4329>

Kit Zoriana Mykhailivna MD, PhD, Associate Professor of Family Medicine Department, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, Pekarska St., 69, Lviv, 79010, e-mail: zoryana.kit27@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6151-5583>

Matsyakh Yuriy Mykhailovych Student of the 31st group of the 3rd year of the Medical Faculty №2, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, Pekarska St., 69, Lviv, 79010, e-mail: yuriy.mazyakh31g@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1386-5161>

Moschynska Oksana Mykolaivna MD, Head of the Palliative Care Department, Municipal Non-Profit Enterprise “4th City Clinical Hospital”, Lviv, e-mail: o.moshchik@gmail.com

Lytvynchuk Mykhailo Mykhailovych MD, ordinator of the palliative care department, municipal non-profit enterprise “4th City Clinical Hospital”, Lviv, Ukraine, e-mail: kateryna.lt@gmail.com

Marko Oksana Hryhorivna MD, ordinator of the palliative care department, municipal non-profit enterprise “4th city clinical hospital”, Lviv, e-mail: svati4ka@gmail.com

SURGICAL ASPECTS OF COMBINED DESTRUCTIVE AND COMPLICATED CASES OF POLYONYCHOMYCOSIS WITH NAIL INCARNATION: SOME CLASSIFICATION CRITERIA, INDEX OF ONYHODESTRUCTIONS, AUTHOR'S VIEWS

Abstract. An important problem of outpatient surgery to this day is the complex treatment of patients with severe fungal infections, complicated onychomycosis with multiple nail lesions, onychogryphosis with incarnation. The aim of our work is to create on the basis of morphogenesis of purulent-necrotic destructive and compression complications of surgical nail pathology and testing in the clinic of the scale of onychodestruction in polyonychomycosis, including multiple, combined and recurrent lesions of the subungual tissue, early and late complications. The creation of such a scale, in our opinion, is an important step towards optimizing the treatment of fungal infections, as the KIOTOS index is not always suitable for assessing the activity and severity of onychodestruction, because morphological changes take into account only the severity of subungual

hyperkeratosis, as well as the clinical form of onychomycosis, the prevalence of the lesion.

To create and optimize our proposed scale prospectively analyzed 427 cases of destructive onychomycosis in patients operated on in the surgical departments of the municipal 4 city hospital, clinical clinics №2 and №5 in Lviv were prospectively analyzed. A complex study using biochemical, radiological, pathomorphological, bacteriological and mycological methods to identify individual variants of nail lesions in comparison with nosological forms and features of the clinic.

We have proposed and substantiated the classification criteria of mycotic onychodestruction and purulent-necrotic complications of onychomycosis, formulated the index of onychodestruction as a mathematical criterion of the activity of purulent-necrotic lesions in polyonychomycosis. Clinical implementation and analysis of the effectiveness of our developed methods of surgical interventions based on low-trauma mobilization and resection / removal of affected nails with podological instruments (pushers) through onycholyzed structures that determine the reduction of intraoperative damage to the nail matrix ($\chi^2=20,13$, $p<0.01$), reduce the risk of fungal contamination of other adjacent structures ($\chi^2=27.41$, $p<0.01$); characterized by a decrease in pain intensity ($\chi^2=48.32$, $p<0.01$), a statistically significant increase in wound healing rate, Popova index ($\chi^2=32.14$, $p<0.01$), improved results of complex treatment and quality of life of patients. Comparisons of clinical efficacy were made with generally accepted standards for the removal of altered nails, Dupuytren's operation, Emmert-Schmiden operation, etc. We have proposed and substantiated the classification criteria of mycotic onychodestruction and purulent-necrotic complications of onychomycosis, formulated the index of onychodestruction as a mathematical criterion of the activity of purulent-necrotic lesions in polyonychomycosis. The use of our original author's schemes of complex treatment, protected by the Patents of Ukraine, determines the possibility of complete clinical and mycological recovery even in severe resistant cases of destructive and complicated polyonychomycosis. The proposed classification and implemented treatments are effective and low in nail matrix trauma and can be recommended for implementation in health care, some inpatient and outpatient clinic.

Keywords. Destructive complicated onychomycosis, nail incarnation, onychodestruction index, complications, complex treatment.

Постановка проблеми. Носійство дріжджових і пліснявих грибів на шкірі і під нігтями, контамінація ними матеріалу або культури часто змушує говорити про високу частоту пліснявих, дріжджових і змішаних інфекцій, проте, враховуючи дані прямої мікроскопії, реальна частота змішаних інфекцій є відносно невеликою. Патогенні гриби, збудники оніхомікозів, класифікують на дерматофіти, дріжджоподібні гриби роду *Candida* і цвілеві гриби-недерматофіти, а також – змішані інфекції [5, 11, 18]. Відповідно до етіології виділяють різновиди оніхомікозу: *tinea unguium* (дерматофітний оніхомікоз), кандидоз нігтів і недерматофітні цвілеві інфекції нігтів [4, 16]. Серйозність цієї

проблеми пов'язана насамперед із червоним трихофітозом (*Trichophyton rubrum*, син.: *T. purpureum*, *T. rubidium*), який з 70-х років є основним збудником грибкових уражень стоп і оніхомікозів. Він відрізняється високою контагіозністю, вірулентністю, здатністю інфікувати не лише будь-які ділянки шкіри, але і викликати у відносно короткі терміни множинне ураження нігтів ніг і рук. Епідермофітія стоп займає одне з чільних місць серед патологічних уражень шкіри; становить небезпеку щодо поширення внаслідок високої контагіозності, частоти різноманітних ускладнень; призводить до порушення якості життя [4, 11]. Дослідженнями провідних вітчизняних та закордонних клінік вивчено деякі аспекти епідеміології, етіології, патогенезу оніхеальної та піднігтьової патології, макроскопічні типи ураження, фактори ризику і випадки піднігтьового гіперкератозу, оніхогрифозу (рис. 1), інкарнацій нігтів (ІН), локалізацію, частоту виникнення та причини гнійної оніхії, пароніхії, інших ускладнень і рецидивів [10, 13, 15]. У попередніх наших публікаціях проаналізовано ефективність різних методів хірургічних втручань, ізольованих та у поєднанні з іншими методами комплексного лікування, особливості післяопераційного періоду при ізольованих та комбінованих ураженнях. Встановлено, що консервативне та ортопедичне лікування ІН та інших мікотичних хірургічних уражень нігтів не є надто ефективними, тоді як основні методи – видалення нігтя за Дюпюїтrenom, операція Еммерта-Шмідена та ін. у 2-20% випадків (залежно від відсутності або наявності оніхокриптозу та асоційованих грибкових уражень) викликають рецидиви [12, 16].



Рис. 1. Деструктивний руброоніхомікоз, поліоніхогрифоз у хворого Б-ко, 90 років. Відділення паліативної допомоги комунального некомерційного підприємства «4 міська клінічна лікарня м. Львова», 2019 р. Виражені деформації нігтьових пластин по типу “дзьоба орла (грифа)” та “баранячих рогів” з множинними вторинними інкарнаціями нігтів. Клінічне спостереження.

Найчастішими варіантами морфологічних змін нігтьових пластин є оніхолізіс, піднігтьовий гіперкератоз і оніхогрифоз. Останні можуть приводити до гнійних ускладнень, в тому числі також до остеомієліту дистальної фаланги [5, 6, 7]. Видалення змінених нігтів у хворих на деструктивний ускладнений оніхомікоз доцільно проводити через оніхолізовані структури з одномоментним послідовним видаленням гіперкератозів, дерматофітоми (на нашу думку, відповідає вимогам малої травматичності), ділянок вrostання в комплексі з проведенням антимікотичної терапії [9, 16, 17]. Хірургічним аспектам оніхології у медичній літературі, на нашу думку, незаслужено відведено мінімальну другорядну роль, хоча питання мікотичної оніходеструкції постають надзвичайно актуальними, як процеси, що потребують операційних методик у комплексному лікуванні та не завжди призводять до повного клінічного та мікологічного одужання [1, 3, 14].

Мета роботи. Створити шкалу активності оніходеструкції при поліоніхомікозі на основі морфогенезу гнійно-некротичних деструктивних і компресійних ускладнень хірургічної патології нігтів, включаючи множинні, комбіновані та рецидивуючі ураження субунгвальних та параоніхеальних структур і оптимізувати практичні рекомендації щодо комплексного лікування та профілактики ранніх і пізніх післяопераційних ускладнень.

Виклад основного матеріалу. Матеріал і методи. Проспективно проаналізовано 427 випадків деструктивного оніхомікозу у хворих, прооперованих в хірургічних відділеннях комунальної 4 міської лікарні, клінічних поліклінік №2 і №5 м. Львова. Проведено комплексне дослідження з застосуванням біохімічних, рентгенологічних, патоморфологічних, бактеріо- і мікологічних методів для ідентифікації окремих варіантів ураження нігтів в порівнянні з нозологічними формами і особливостями клініки [8, 16]. Патогістологічні дослідження змін структур нігтів і навколишніх тканин проводилося з метою вивчення морфологічних варіантів гнійної деструктивної патології нігтя. Вибір методів хірургічних інтервенцій, фунгіцидної терапії, протирецидивних заходів залишаються актуальною проблемою не тільки дерматології, але і амбулаторної хірургії кисті та стопи [8, 13]. Ретроспективно і проспективно проаналізовано за 10-річний період результати та ефективність лікування 919 пацієнтів: 503 чоловіків та 416 жінок віком 5-92 роки. Видалення уражених нігтів проводили у пацієнтів з мікотичними ураженнями (застосовували місцеву та системну фунгіцидну терапію). Представлений ретроспективний і проспективний аналіз 469 випадків (51,03% вибірки) деструктивного оніхомікозу, комбінованої патології нігтів у пацієнтів 14-95 років, 367 чоловіків та 102 жінок. Отримані результати були опрацьовані методами описової та варіаційної статистики з визначенням ступеня впливу досліджуваних засобів на швидкість кіркування та загоєння, математичного прогнозування ускладнень і рецидивів у подібних вибірках (довірювальний інтервал 95%) за методом інтерполяції з ціллю вивчення ефективності хірургічної тактики та якості життя. При порівнянні груп між собою

використовували критерії Спірмена і Йетса, тест ANOVA, χ^2 - критерій (V-square), χ^2 - критерій з поправкою Йетса на безперервність, точний критерій Фішера (Fisher exact p). Визначали χ^2 ступінь впливу досліджуваного явища (етіологічного чинника, морфогенетичного механізму) на розвиток інкарнації нігтьової пластини та інших ускладнень. Для вивчення ефективності методик комплексного лікування використано ліцензійне забезпечення, застосовано «LibreOfficeCalc» для Windows. Від усіх учасників одержано інформовану згоду та вжиті всі заходи для забезпечення анонімності отриманих клінічних результатів відповідно до положень Гельсінкської Декларації 1975 року, переглянутої та доповненої у 2002 році, директив Національного Комітету з етики наукових досліджень.

Результати та обговорення. Для визначення схеми і тривалості системної терапії загалом дерматологи користуються індексом КІОТОС [2-4]. В цій шкалі підхід до терапії (місцева, системна або, необхідність комбінованого лікування з вилученням нігтьової пластини) детермінується клінічною формою оніхомікозу, поширеністю ураження і вираженістю піднігтьового гіперкератозу [2, 5]. Ці показники оцінюються по трьохбальній шкалі, а значення клінічного показника розраховується по спеціальній формулі. При показниках, що вимагають системної терапії додатково розраховується ростковий показник, що враховує основні фактори, що детермінують швидкість відростання нігтьової пластини – локалізацію ураження і вік пацієнта. Ці показники також оцінюються по трьохбальній шкалі. Проте даний індекс в недостатній мірі охоплює морфологічні зміни нігтів, випадки піднігтьового гіперкератозу і оніхогрифозу (рис. 2); ускладнені випадки хронічної оніхії та пароніхії, вторинних інкарнацій.



Рис. 2. Множинні мікотичні ураження нігтів нижніх кінцівок. Деструктивний руброоніхомікоз, гігантський поліоніхогрифоз. Клінічний випадок, хворий Лаз-ко, 76 років. Відділення паліативної допомоги комунального некомерційного підприємства «4 міська клінічна лікарня м. Львова», 2021 р.

Єдине значення КІЮТОС, що об'єднує клінічний і ростковий показники, вказує на необхідну тривалість системної терапії [2-5]. Найчастіше уражався галюкс лівої стопи – у 48,85%, правої – у 33,26%, наявність ІН обох галюксів виявлено у 17,89% пацієнтів. У 82 випадках (18,8% вибірки) оніхокриптоз виникав на тлі облітеруючих захворювань артерій нижніх кінцівок: атеросклерозу у 60 (13,76%) та цукрового діабету у 22 хворих (5,05%). Значна кількість незадовільних результатів спостерігається при видаленні нігтів за способом Дюпюїтрена та інших відомих хірургічних методах, відмові від проведення одночасних хірургічних втручань на пароніхеальних і піднігтьових структурах при комбінованих ураженнях, пов'язаних з мікозами, – особливо при неврахуванні морфологічних змін мікотичного піднігтьового гіперкератозу, оніхогрифозу (рис. 3), $\chi^2=22,18$, $p<0,01$, що відповідає даним літератури [9, 14-16]. Недосконалість хірургічних методик становить понад половину причин рецидивів, включаючи випадки ІН з піднігтьовим гіперкератозом або оніхогрифозом, $\chi^2=20,13$, $p<0,01$ [6, 12-14, 16]. Найвища частота повторних ІН серед технічних причин рецидиву спостерігається при необгрунтованій відмові від часткової матриксектомії – 19,8% та при травматичній мобілізації/видалення нігтів (травматичній оніхектомії) [3, 15].



Рис. 3. Клінічний випадок інкаринованого поліоніхомікозу, оніхогрифозу, хворий Лаз-ко, 76 років. Множинні мікотичне ураження нігтів нижніх кінцівок, зокрема лівої стопи. Відділення паліативної допомоги комунального некомерційного підприємства «4 міська клінічна лікарня м. Львова», 2021 р.

У 113 пацієнтів стверджено врослий ніготь з деформацією матриксу (поздовжня деформація або нетипова поперечна центральна деформація) та утворенням епоніхеальних гіпергрануляцій і місцевим некрозом тканин або

остеомієлітом. Нашими попередніми дослідженнями стверджено, що у 60-70 % випадків оніхокриптозу з формуванням епоніхеальних гіпергрануляцій спостерігається їх контамінація мікотичною мікст-флорою, що детермінує вторинний розвиток оніхомікозу [16, 18]. Нашими попередніми дослідженнями стверджено, що приєднання бактерійної, кандидозної або змішаної суперінфекції у третини хворих на деструктивний оніхомікоз є причиною формування малосимптомного піднігтьового панариція змішаної етіології, що у 0,5% спостережень є причиною виникнення остеомієліту дистальної фаланги, який характеризується специфічною тріадою клінічних симптомів [12, 16, 18]. Клінічна класифікація оніхомікозів на дистально-латеральну піднігтьову, проксимальну піднігтьову і поверхневу форми ґрунтується на аспектах патогенезу [4, 12, 13]. Оніхомікотичні ураження макроскопічно класифікують на поверхневий мікоз, проксимально- та дистально-латеральний оніхомікоз, оніхохейлоз, піднігтьовий гіперкератоз та оніхогрифоз. Патологічні зміни нігтьової пластини нерідко є комбінованими: гіпертрофія і оніхогрифотична деформація нігтя (у вигляді дзьоба орла або грифа) з його вторинним вrostанням, що поєднується з наявністю дерматофітоми (трихофітоми, оніхоматрикоми), патологічних нашарувань на нігтьовому ложі (бурого кольору з деструкцією, розпадом) та формуванні множинних гнійних бактерійно-мікотичних вогнищ з абсцедуванням [2, 7, 9-12, 15]. Комплексне лікування хворих на тяжкі грибкові ураження, ускладнений деструктивний оніхомікоз з множинними ураженнями нігтів, оніхогрифоз з інкарнацією детермінує видалення нігтьових пластин та застосування антимікотичної терапії, є актуальною проблемою амбулаторної хірургії та дерматології [2, 14-18]. Для оніхокриптозу характерна хронічна патологічна компресія краєм нігтьової пластини білянігтьового (епоніхеального) валика та розвиток у ньому хронічного гнійного запалення, нерідко – з формуванням некрозів та гіпергрануляцій [2, 11]. Хронічне гнійно-некротичне запалення, у ряді випадків внаслідок дії додаткового чинника, наприклад травми, може переходити у стадію гострого епоніхеального абсцесу [16, 18]. Згідно з даними наших попередніх досліджень, пікова частота спостережень неускладненого оніхокриптозу припадала на вікові групи 20-40 років, пік випадків деструктивних трихофітних уражень з інкарнацією краю нігтя – на субвибірці хворих 40-50 років та 50-60 років. Переважно інкарнувався галлюкс лівої стопи – 58,68 % вибірки, рідше – правої стопи – у інших 39,94 % вибірки, наявність патологічного вrostання нігтьових пластин галлюксів обох стоп констатовано у 1,38%. Операції на дистальній фаланзі становлять 3-10% усіх оперативних втручань, що виконуються амбулаторно, а їх результати бувають незадовільними. Аспекти оперативного лікування врослого нігтя, вибору хірургічних методик та ведення післяопераційного періоду також остаточно не з'ясовані, пізні компресійні рецидиви при монооніхокриптозі становлять 10-35%, а при врослому нігті, асоційованому з оніхомікозом – 40-70%, що підтверджено також іншими попередніми дослідженнями [1-4, 7-12, 14-18].

Нашим досвідом комплексного лікування ускладненого поліоніхомікозу констатовано поліморфізм клінічних проявів та морфологічних варіантів. У 29,98% випадків констатовано піднігтьову дерматофітому – псевдопухлинний утвір, що складається з епітелізованих ділянок кальцинованих гіперкератоїдних мас і організованих мікотичних мікроабсцесів, що містять друзи патогенних грибів. Піднігтьовий гіперкератоз, оніхогрифоз і дерматофітома детермінують припіднімання, деформацію та деструкцію центральної частини нігтя (рис. 4); внаслідок компресії епоніхеальними краями навколонигтьових валиків виникає вторинний врослий ніготь (рис. 4) – цей процес є типовим для 67,92% трихофітних уражень [5, 9]. В інших спостереженнях приєднання бактерійної, кандидозної або змішаної суперінфекції у 21,08% хворих були причиною формування безсимптомного піднігтьового панариція змішаної етіології (множинні гнійні вогнища макроскопічно нагадують «бджолині стільники») [2, 15-18]. Цей варіант піднігтьового панариція внаслідок мало- або безсимптомного перебігу нерідко важко діагностується і несвоєчасно лікується, а у 8,197% загальної вибірки мікотичної оніходеструкції є причиною періоститу і кісткової панариції [9, 11]. Таким чином індекс КІОТОС не підходить для оцінки активності та вираженості оніходеструкції, тому що з морфологічних змін враховує лише вираженість піднігтьового гіперкератозу, а також клінічну форму оніхомікозу, поширеність ураження [11, 13-16].



Рис. 4. Клінічний спостереження інкарнованого поліоніхомікозу, руброоніхогрифозу, хворий Лаз-ко, 76 років. Права стопа. Мікотичне ураження нігтів нижніх кінцівок, оніхогрифоз по типу “баранячих рогів”, гіперкератоз, хронічна пароніхія з локальними некрозами, висівкоподібне луцнення шкіри

Множинні вторинні інкарнації грифозно змінених нігтьових пластин. Відділення паліативної допомоги комунального некомерційного підприємства «4 міська клінічна лікарня м. Львова», 2021 р.

Ця дерматологічна шкала з усіх варіантів оніходеструкції враховує лише піднігтьовий гіперкератоз, хоча у 32,074% хворих були наявні інші варіанти гнійно-некротичного ураження оніхеальних тканин, включаючи поєднану патологію. Нами запропоновано та обгрунтовано класифікаційні критерії мікотичної оніходеструкції та гнійно-некротичних ускладнень оніхомікозу з виділенням III-х основних типів ураження за вираженістю морфологічних змін [16].

I тип. Деструктивний оніхомікоз, ускладнений гострим гнійно-некротичним ураженням прилеглих тканин.

A. Піднігтьовий гіперкератоз, ускладнений дерматофітомою з розпадом та формуванням кісткового панариція дистальної фаланги.

B. Піднігтьовий гіперкератоз, ускладнений гнійною оніхією, піднігтьовим панарицієм – субоніхеальним (субматриксним) абсцесом або асоційований з хронічною гнійною пароніхією.

C. Деструктивний оніхомікоз (піднігтьовий гіперкератоз або оніхогрифоз), ускладнений врослим нігтем.

II тип. Деструктивний оніхомікоз, ускладнений хронічним гнійно-некротичним ураженням прилеглих тканин (хронічною гнійною оніхією).

A. Деструктивний оніхомікоз (піднігтьовий гіперкератоз або оніхогрифоз), ускладнений параоніхеальними гіпергрануляціями.

B. Деструктивний оніхомікоз (піднігтьовий гіперкератоз або оніхогрифоз), ускладнений вогнищевими некрозами або виразкуванням прилеглих тканин.

C. Деструктивний оніхомікоз (піднігтьовий гіперкератоз або оніхогрифоз), ускладнений формуванням псевдопухлинних (пухлинних) патологічних утворів.

III тип. Неускладнений деструктивний оніхомікоз.

A. Піднігтьовий гіперкератоз без фрагментації нігтьової пластини.

B. Піднігтьовий гіперкератоз із вогнищевим оніхолізісом та фрагментацією нігтьової пластини.

C. Неускладнений оніхогрифоз

Поширеними способами оперативного лікування є видалення нігтьової пластини та крайова резекція нігтя, які самостійно елімінуючи врослий субстрат (нігтьову пластину), не ліквідують епоніхеальний валик (субстрат для вrostання), чим пояснюється велика кількість рецидивів. Оперативне лікування повинно бути комплексним: одномоментно елімінувати врослий край нігтьової пластини, ліквідувати патологічно змінений епоніхеальний валик з метою попередження рецидиву, елімінувати край матриксу нігтя у ділянці вrostання, причому повноцінність і ефективність матриксектомії насамперед залежить від візуалізації врослого субстрату, а не від технічного способу її виконання, що включає резекцію врослої нігтьової пластинки, висічення ураженої шкіри і підшкірної клітковини, змінених епоніхеальних валиків у ділянках інкарнацій, виповнюють епоніхеальний канал полівідомом йоду і під візуальним контролем щільно гемостатично

тампонують по всій довжині медіальної та латеральної ран марлевими тампонами, після контролю гемостазу залишені тканини нігтя очищають та санують 5 % аморолфіновмісним антимікотичним лаком [15, 16].

Парціальна маргінальна матриксектомія забезпечує відсутність росту нігтьової пластини у ділянці резекції, звужуючи ніготь та попереджуючи його повторну інкарнацію. Запропоновано адекватні класифікаційні критерії гнійно-некротичних ускладнень оніхомікозу з виділенням III-х основних типів ураження, у кожному з яких за вираженістю морфологічних змін диференційовано А, В, С варіанти, що має практичне значення для послідовності видалення уражених нігтів. У нашій клініці, у комплексному лікуванні ускладнених та комбінованих грибкових оніходеструкцій, застосовували малотравматичне видалення нігтьових пластин при їх деструктивному оніхомікотичному ураженні. Видалення ураженого нігтя здійснюють через оніхолізовані структури із застосуванням подологічного педикюрного інструментарію, доповнюють двобічним висіченням патологічно змінених епоніхеальних тканин, механічною та коагуляційною парціальною маргінальною матриксектомією [17]. У хворих інкарнаційним оніхомікозом наявне формування піднігтьового гіперкератозу або оніхогрифозу і дерматофітоми, що ускладнює мобілізацію та хірургічне видалення уражених нігтів [6]. Залишки медіальних епоніхеальних тканин відсепаровували від краю зміненого нігтя педикюрною лопаткою для врослого нігтя, лопаттю стерильного педикюрного інструменту – пушера, PE-60/1 (рис. 5). Візуалізували край нігтя та проводимо візуальне макроскопічне його оцінювання на предмет наявності деформацій, розшарувань, зазубрин, вогнищ гіперкератозу.



Рис. 5. Оперативне видалення оніхогрифозних нігтів *en block*, етап формування «каналу» та мобілізації маятниковими рухами подологічним інструментом (пушером). Клінічний випадок інкарнованого поліоніхомікозу, оніхогрифозу, хворий Лаз-ко, 76 років. Відділення паліативної допомоги комунального некомерційного підприємства «4 міська клінічна лікарня м. Львова», 2021 р.

Аналогічним чином блокоподібно висікали патологічно змінені епоніхеальні тканини з іншої сторони. Під дистальний кут нігтя, у ділянці меншої інкарнації (вростання) через оніхолізовані структури між нігтьовою пластиною та нігтьовим ложем у проксимально-латеральному напрямку вводимо сокироподібний наконечник стерильної лопатки манікюрної PE-10/2 (скругленим пушером із сокироподібним распатором), стерильного педикюрного інструменту PE-60/1, яким поетапно мобілізували нігтьову пластину маятникоподібними рухами до росткової зони та проксимального краю деформованого нігтя, поетапно видаляючи вишкрібанням гіперкератоїдні маси стерильною лопаткою манікюрною PE-10/2 та малою ложечкою Фолькмана, мобілізуючи та припіднімаючи нігтьову пластину. У сформований канал вводимо лопать стерильного манікюрного інструмента PE-30/4 (скругленого пушера з відігнутою лопаттю), маятникоподібними рухами якою довершували мобілізацію. Вводимо пряму лопать стерильного манікюрного інструмента PE-30 (скругленого пушера з прямою лопаттю) яким у проксимально-контрлатеральному напрямку остаточно відділяли мікотично змінену потовщену інкарновану нігтьову пластину en block з основною масою гіперкератозних мас, захоплювали стерильним затискачем Кохера та видаляли. Виконували ревізію медіального та латерального країв рани на предмет тактильного виявлення залишених фрагментів зазубрених країв зміненого та розшарованого краю нігтя. Після девульсії залишків епоніхеальних тканин у ділянці інкарнації нігтя відігнутою лопаттю стерильного манікюрного інструмента PE-30/4 залишені інкарновані фрагменти нігтьової пластини під візуальним та тактильним контролем захоплювали та видаляли затискачем типу Москіт.

На основі клінічних даних та вищенаведених класифікаційних критеріїв пропонуємо індекс оніходеструкції. Наявність IA типу гнійно-некротичного ураження оніхеальних структур є потенційно інвалідизуючим, розцінюється у 15 умовних балів. Інші варіанти I типу становлять 10 балів, як такі, що вимагають ургентного лікування. Діагностований II тип гнійно-некротичного ураження оцінюється зокрема, як 6 умовних балів. Наявність III типу оніходеструкції становить 3 бали. Наявність інших мікотичних уражень шкіри додатково включає 10 умовних балів до загального індексу, який становить сумарний показник усіх умовних балів оніходеструкції нігтьових пластин.

$$I_1 = 15 * N \text{ [IA тип]}, I_2 = 10 * N \text{ [I тип]}, I_3 = 6 * N \text{ [II тип]}, I_4 = 3 * N \text{ [III тип]},$$

$$I_{\text{додаткове}} = 10 \text{ [ураження шкіри]};$$

$$I = \sum I_{1-4} + I_{\text{додаткове}}$$

Таким чином, індекс оніходеструкції нігтів стоп може становити від 3 до 160 умовних балів (теоретично). Проте, максимальне значення індекса оніходеструкції згідно наших спостережень становило 108 балів. Видалення інкарнованих нігтів застосовано у всіх випадках, з них у 64 осіб (12,90 %) застосовано видалення нігтя типу Дюпюїтрена без протирецидивних доповнень, розширену абляцію з висіченням дерматофітоми [13-16, 18] – у

інших 57 випадках (11,49 %). У переважній більшості пацієнтів (87,1 % вибірки) застосовано операційне лікування з протирецидивними компонентами – дво- або трикомпонентне. Останній протирецидивний курс пульс-терапії здійснено після повного завершення етапів хірургічної санації. У випадках поліоніхомікозу було діагностовано вторинну інкарнацію нігтів ($\chi^2=17,35$, $p=0,0221$), коефіцієнт Спірмена (ρ) у досліджуваних групах 0,552-0,617, внаслідок компресії гіперкератоїдними масами та дерматофітомою центральної частини мікотично змінених нігтів. Наявність вогнищ оніхолізу і розпаду ділянок гіперкератозу, що призводить до відшарування частини нігтьової пластини ($\chi^2=15,23$, $p<0,0211$), на думку авторів, обґрунтовує доцільність виконання малотравматичної оніхектомії. У хворих оніхомікозом, асоційованим із вторинною інкарнацією нігтя, наявне тотальне гіпертрофічне грибокве ураження з формуванням піднігтьового гіперкератозу або оніхогрифозу ($\chi^2=20,41$, $p<0,01$) та субоніхеальної дерматофітоми, що ускладнює мобілізацію та хірургічне видалення уражених нігтів [5, 16]. Добру ефективність запропонованого лікування констатовано у 284 пацієнтів основної (87,38%) та у 141 випадку контрольної групи (82,46%). Загалом, позитивний ефект від видалення мікотично уражених нігтів стверджено у 425 хворих (85,69%). Отримані дані дослідження доводять, що використання малотравматичної оніхектомії призводить до статистично значимого збільшення індексу Попової ($\chi^2=32,14$, $p<0,01$, коефіцієнт Спірмена (ρ) в залежності від аналізованого чинника 0,683-0,695) на 3-ю, 7-у, 10-у та 14-у добу, у порівнянні з хворими, які отримували загальноприйняте лікування та свідчать про прискорення загоєння ран.

Нами проаналізовано ефективність різних методів хірургічних інтервенцій, ізольованих та у поєднанні з іншими методами комплексного лікування, особливості післяопераційного періоду [13]. Вирішено деякі актуальні питання діагностики та лікування хірургічної патології нігтів, включаючи множинні, комбіновані та рецидивуючі ураження нігтів, субунгвальних та параоніхеальних структур та оптимізовано практичні рекомендації щодо комплексного лікування, ефективних протирецидивних заходів та схем профілактики ранніх і пізніх післяопераційних ускладнень [15, 16]. Розроблені авторські способи хірургічних втручань, що базуються на малотравматичній мобілізації та резекції/видаленні уражених нігтів через оніхолізовані структури, детермінують зменшення інтраопераційного пошкодження нігтьового ложа, ($\chi^2=20,13$, $p<0,01$), зменшують ризик мікотичного забруднення інших прилеглих структур ($\chi^2=27,41$, $p<0,01$); характеризуються зменшенням інтенсивності болю ($\chi^2=48,32$, $p<0,01$), статистично значимим збільшенням швидкості загоєння рани, індексу Попової ($\chi^2=32,14$, $p<0,01$), покращенням результатів комплексного лікування та якості життя пацієнтів. У післяопераційному періоді застосовували перев'язки з антисептиками, протигрибкові (антимікотичні) мазі і лаки до повного відростання нігтя (нігтів), за показаннями – адекватну системну протигрибкову

терапію. Таким чином, тяжким перебігом деструктивного оніхомікозу, що однозначно потребує ургентного видалення нігтьових пластин вважаємо клінічні спостереження з індексом онходеструкції 80-100 балів. Випадки, що перевищують 100-бальний показник характеризуються надзвичайно важким перебігом онходеструкції, множинною гнійною оніхією, схильністю до генералізації процесу, як правило – інтоксикацією та вираженим порушенням якості життя.

Висновки. Незадовільні результати комплексного лікування оніхопатології детермінуються патогенетичними і морфогенетичними факторами мікотичної онходеструкції, технічними погрішностями виконання хірургічних втручань, неефективним проведенням антимікотичної терапії та профілактичних до- і інтраопераційних заходів щодо “блокування” поширення інфекції на глибокі анатомічні структури. Індекс КІОТОС не може повноцінно застосовуватися в оніхохірургії для вибору методик комплексного лікування, не підходить для оцінки активності та вираженості онходеструкції, тому що з морфологічних змін деструктивно-некротичного ураження враховує лише вираженість піднігтьового гіперкератозу. Нами запропоновано та обгрунтовано класифікаційні критерії мікотичної онходеструкції та гнійно-некротичних ускладнень оніхомікозу, сформульовано математичний критерій активності множинного та гнійно-некротичного ураження при ускладненому поліоніхомікозі. Проте для застосування індекса онходеструкції як клінічного критерія вибору лікувальної тактики необхідне проведення комплексного аналізу, що становить мету і перспективу наших подальших досліджень. Стверджено, що застосування малотравматичного видалення нігтів сприяє пришвидшенню елімінації грибка та загоєння ран, покращенню результатів комплексного лікування та якості життя пацієнтів. Застосування наших оригінальних авторських схем комплексного лікування, захищених Патентами України, детермінує можливість повного клінічного та мікологічного одужання навіть при тяжких резистентних випадках деструктивного і ускладненого поліоніхомікозу. Запропонована класифікація та впроваджені способи лікування відрізняються ефективністю та малою травматичністю і можуть бути рекомендовані для впровадження у стаціонарних та амбулаторних закладах охорони здоров'я.

Література:

1. Aydin N., Kocaoglu B., Esemenli T. Partial removal of nail matrix in the treatment of ingrowing toe nail // Acta Orthop Traumatol Turc. – 2008. – V. 42, № 3. – P. 174-177.
2. Baran R., Haneke E., Richert B. Pincer nails: definition and surgical treatment // Dermatol. Surg. – 2001. – V. 27, № 3. – P. 261-266.
3. Baran R., Heneke E. Matricectomy and nail ablation // Hand. Clin. – 2002. – V. 18, № 4. – P.693-696.
4. Bristow I, Baran R, Score M. Rapid Treatment of Subungual Onychomycosis Controlled Micro Nail Penetration and Terbinafine Solution // J Drugs Dermatol. 2016. – V. 15, № 8. – P.974-978.
5. Burkhart C. N., Burkhart CG., Gupta A. K. Dermatophytoma: recalcitrance to treatment because of existence of fungal biofilm // J. Am. Acad. Dermatol. – 2002. – V. 47, № 4. – P.629 – 631.

6. Chang P, Meaux T. Onychogryphosis: A Report of Ten Cases // *Skinmed.* – 2015. – V. 13, № 5. – P.355-359.
7. Goettmann S., Zaraa I., Moulouguet I. Onychomatricoma with pterygium aspect: unusual clinical presentation // *Acta Derm Venereol.* – 2006. – V. 86, № 4.- P.369-370.
8. Grassbaugh J. A, Mosca V. S. Congenital ingrown toenail of the hallux // *J. Pediatr Orthop.* – 2007. – V. 27, № 8. – P.886-889.
9. Gupta A. K, Foley K. A, Versteeg S. G. New Antifungal Agents and New Formulations Against Dermatophytes // *Mycopathologia.* – 2017. – V. 182, № 1-2. – P.127-141.
10. Gupta A. K., Korotzer A. Topical Treatment of Onychomycosis and Clinically Meaningful Outcomes // *J. Drugs. Dermatol.* – 2016. – V. 15, №10. – P.1260-1266.
11. Gupta A. K, Studholme C. How do we measure efficacy of therapy in onychomycosis: Patient, physician, and regulatory perspectives // *J. Dermatolog Treat.* – 2016. – V. 27, № 6. – P.498-504.
12. Kataria P., Sharma G., Thakur K. Emergence of nail lacquers as potential transungual delivery system in the management of onychomycosis / P. Kataria, G. Sharma, K. Thakur [et al]. // *Expert Opin Drug Deliv.* – 2016. – V. 13, № 7. – P.937-952.
13. Pajaziti L, Vasili E. Treatment of Onychomycosis – a Clinical Study // *Med Arch.* 2015. – V. 69, № 3. – P.173-176.
14. Peralta L., Morais P. Great toenail deformity–case studies // *Aust. Fam Physician.* 2012. – V. 41, № 6. – P.408-409.
15. Rusmir A., Salerno A. Postoperative infection after excisional toenail matrixectomy: a retrospective clinical audit // *J. Am. Podiatr. Med Assoc.* 2011. – V. 101, № 4. – P.316-322.
16. Vergun A.R. Surgical nail pathology: some problems of diagnosis and complex treatment. Manuscript. Dissertation for the Doctor of Medical Sciences (DSc, doctor of medicine) degree in specialty 14.01.03 "Surgery" (222 "Medicine") / A.R. Vergun // Danylo Halytskyi Lviv National Medical University of Ministry of Health of Ukraine. Lviv, 2018. – 286 p.
17. Winograd Acar E. Method Versus Winograd Method With Electrocoagulation in the Treatment of Ingrown Toenails // *J Foot Ankle Surg.* – 2017. – Vol. 56, № 3. – P.474-477.
18. Zeichner J. A. Onychomycosis to Fungal Superinfection: Prevention Strategies and Considerations // *J. Drugs Dermatol.* – 2015. – V. 14, № 10. – P. 32-34.

References:

1. Aydin N., Kocaoglu B., Esemeli T. (2008). Partial removal of nail matrix in the treatment of ingrowing toe nail. *Acta Orthop Traumatol Turc*, 3, 174-177.
2. Baran R., Haneke E., Richert B. (2001). Pincer nails: definition and surgical treatment. *Dermatol. Surg*, 3, 261-266.
3. Baran R., Heneke E. (2002). Matricectomy and nail ablation. *Hand. Clin*, 4, 693-696.
4. Bristow I, Baran R, Score M. (2015). Rapid Treatment of Subungual Onychomycosis Controlled Micro Nail Penetration and Terbinafine Solution. *J Drugs Dermatol*, 8, 974-978.
5. Burkhart C. N., Burkhart CG., Gupta A. K. (2002). Dermatophytoma: recalcitrance to treatment because of existence of fungal biofilm. *J. Am. Acad. Dermatol*, 4, 629-631.
6. Chang P, Meaux T. (2015). Onychogryphosis: A Report of Ten Cases. *Skinmed*, 5, 355-359.
7. Goettmann S., Zaraa I., Moulouguet I. (2006). Onychomatricoma with pterygium aspect: unusual clinical presentation. *Acta Derm Venereol*, 4, 369-370.
8. Grassbaugh J. A, Mosca V. S. (2007). Congenital ingrown toenail of the hallux. *J. Pediatr Orthop*, 8, 886-889.
9. Gupta A. K, Foley K. A, Versteeg S. G. (2017). New Antifungal Agents and New Formulations Against Dermatophytes. *Mycopathologia*, 1-2, 127-141.
10. Gupta A. K., Korotzer A. (2016). Topical Treatment of Onychomycosis and Clinically Meaningful Outcomes. *J. Drugs. Dermatol*, 10, 1260-1266.
11. Gupta A. K, Studholme C. (2016). How do we measure efficacy of therapy in onychomycosis: Patient, physician, and regulatory perspectives. *J. Dermatolog Treat*, 6, 498-504.

12. Kataria P., Sharma G., Thakur K. (2016). Emergence of nail lacquers as potential transungual delivery system in the management of onychomycosis. *Expert Open Drug Deliv*, 7, 937-952.
13. Pajaziti L., Vasili E. (2016). Treatment of Onychomycosis – a Clinical Study. *Med Arch*, 3, 173-176.
14. Peralta L., Morais P. (2012). Great toenail deformity–case studies. *Aust. Fam Physician*, 6, 408-409.
15. Rusmir A., Salerno A. (2011). Postoperative infection after excisional toenail matrixectomy: a retrospective clinical audit. *J. Am. Podiatr. Med Assoc*, 4, 316-322.
16. Vergun, A.R. (2018). Surgical nail pathology: some problems of diagnosis and complex treatment. Manuscripts. Dissertation for the Doctor of Medical Sciences (DSc, doctor of medicine) degree in specialty 14.01.03 "Surgery" (222 "Medicine"). *Danylo Halytskyi Lviv National Medical University of Ministry of Health of Ukraine*, Lviv: 286.
17. Winograd Acar E. (2017). Method Versus Winograd Method With Electrocoagulation in the Treatment of Ingrown Toenails. *J Foot Ankle Surg*, 3, 474-477.
18. Zeichner J. A. (2015). Onychomycosis to Fungal Superinfection: Prevention Strategies and Considerations. *J. Drugs Dermatol*, 10, P. 32-34.

УДК 615.82

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-890-901](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-890-901)

Недоступ Ілля Володимирович студент, кафедра фізичної терапії, Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая, Магнітогорський провулок, 3, Київ, 02000, тел.: (044) 291-50-53, e-mail: meracrec@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0520-5753>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ МАСАЖУ ПРИ ВИВІХУ ПЛЕЧОВОГО СУГЛОБА

Анотація. Ушкодження верхніх кінцівок є дуже розповсюдженим видом травми. А процес їх лікування, повинен включати не тільки хірургічну допомогу хворому а й потребує залучення методів і засобів фізичної терапії для повного відновлення організму після травми. Плечовий суглоб є одним із найбільш рухливих суглобів в організмі. Завдяки рухливості даного суглоба можливим є піднімання рук і заведення їх за голову. Процес відновлення є досить тривалим і включає послідовні етапи, які містять комплекс засобів фізичної терапії розроблений індивідуально, в залежності від віку хворого, стану ушкодженої кінцівки, особливостей лікування і одужання. Проте, класично до кожної окремої програми фізичної терапії включається масаж, який вважається провідним засобом фізичної терапії у відновленні після вивиху плечового суглоба. Статтю присвячено дослідженню актуального у фізичній терапії питання – доцільності застосування та особливостям проведення масажу при вивиху плечового суглоба. Оскільки вивих плечового суглоба є досить розповсюдженим видом травми, процес реабілітації потребує комплексного підходу із обов'язковим включенням до програми заходів масажних процедур. Відповідно до поставлених завдань дослідження розкривається сутність вивиху плечового суглоба, його особливості, та підходи до лікування даного виду травми. Зауважується на важливому значенні фізичної терапії в ході лікування пацієнтів з даним видом травми. Відтак, у статті досліджено основні сучасні підходи до побудови програм фізичної терапії при вивиху плечового суглоба і місце масажу в даних програмах. Зауважується на виключній ролі масажу у лікуванні різних травм, включаючи травми плечового суглоба. У статті також визначаються етапи проведення програм фізичної терапії при вивиху плечового суглоба. На основі визначених етапів автор відзначає необхідність застосування різних видів масажу які відповідають періодам програми фізичної терапії.

Ключові слова: фізична терапія, масаж, самомасаж, вивих плечового суглоба, травма.

Nedostup Illia Volodymyrovych Student of the International Scientific and Technical University Yuriy Bugaya Academician name Department of Physical Therapy Magnitogorsky Lane, 3, Kyiv, 02000, tel.: (044) 291-50-53, e-mail: meracrec@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0520-5753>

FEATURES OF MASSAGE WHEN PLAYING A SHOULDER JOINT

Abstract. The damage to the upper extremities is a very widespread injury. And the process of their treatment should include not only surgical assistance to the patient and requires the involvement of methods and means of physical therapy for full restoration of the body after an injury. The recovery process is quite prolonged and includes successive stages that contain a complex of physical therapy techniques are designed individually, depending on the age of the patient, the state of the damaged limb, the peculiarities of treatment and recovery. However, classically, a massage is included in each individual program of physical therapy, which is considered to be a leading means of physical therapy in recovering after the shoulder joint. Massage and self-massage contribute to the restoration of mobility in the shoulder joint, reduce pain sensations, increase the overall tone of the body. Therefore, the study of the features of massage during the shoulder joint is important and relevant theme. The article is devoted to the study of urgent physical therapy in physical therapy - the expediency of the use and peculiarities of massage in dislocation of the shoulder joint. Since the winning shoulder joint is a rather widespread injury, the rehabilitation process requires a comprehensive approach to the mandatory inclusion program for massage procedures. In accordance with the tasks of the study, the essence of the shoulder joint is revealed, its features, and approaches to the treatment of this type of injury. It is noted on the important meaning of physical therapy in the treatment of patients with a given kind of injury. Therefore, the article investigates the main modern approaches to building physical therapy programs in the welcome of the shoulder joint and the place of massage in these programs. Notes on the exclusive role of massage in the treatment of various injuries, including shoulder joint injuries. The article also determines the stages of conducting physical therapy programs during the shoulder joint. On the basis of certain stages, the author notes the need for various types of massages that meet the periods of physical therapy program.

Keywords: physical therapy, massage, self-massage, dislocation of the shoulder joint, trauma.

Постановка проблеми. Ушкодження верхніх кінцівок є дуже розповсюдженим видом травми. А процес їх лікування, повинен включати не тільки хірургічну допомогу хворому а й потребує залучення методів і засобів фізичної терапії для повного відновлення організму після травми. Процес відновлення є досить тривалим і включає послідовні етапи, які містять комплекс засобів фізичної терапії розроблений індивідуально, в залежності

від віку хворого, стану ушкодженої кінцівки, особливостей лікування і одужання. Проте, класично до кожної окремої програми фізичної терапії включається масаж, який вважається провідним засобом фізичної терапії у відновленні після вивиху плечового суглоба. Масаж і самомасаж сприяють відновленню рухливості у плечовому суглобі, зменшують больові відчуття, підвищують загальний тонус організму. Тому, вивчення особливостей проведення масажу при вивиху плечового суглоба є важливою та актуальною темою.

Метою роботи є дослідження особливостей проведення масажу при вивиху плечового суглоба.

Завдання дослідження:

1. Розглянути особливості вивиху плечового суглоба;
2. Визначити сучасні підходи до організації процесу відновлення організму після вивиху плечового суглоба;
3. Окреслити особливості проведення масажу при вивиху плечового суглоба.

Виклад основного матеріалу. Плечовий суглоб є одним із найбільш рухливих суглобів в організмі. Завдяки рухливості даного суглоба можливим є піднімання рук і заведення їх за голову.

Плечовий суглоб утворений двома кістками: плечовою і лопатковою. Головка, тобто верхня частина плечової кістки, стикається із суглобовою западиною лопатки. Головка утримується в суглобі завдяки валику, суглобовій губі.

Суглоб оточений капсулою, що складається із сполучної тканини, тобто зв'язок. Вони фіксують верхню частину плечової кістки в правильному положенні у відношенні до западини лопатки. Також плечовий суглоб оточують м'язи і сухожилля [2].

Плечовий суглоб покликаний виконувати велику кількість рухів, тобто піддається постійному навантаженню. Вплив зовнішньої сили, наприклад, падіння, може зумовити зсув – тобто зміну положення верхньої частини плечової кістки у відношенні до западини лопатки.

Залежно від того в якому напрямку відбувся зсув голівки плечової кістки, розрізняють декілька видів вивихів: Вивих вважається *переднім*, якщо зміщення голівки відбулося вперед. Зсув може супроводжуватися пошкодженням суглобової губи, відривом. Такий вид травми називають пошкодженням Банкарта. Ще одне неприємне ускладнення – розрив суглобової капсули. Передні вивихи трапляються під час занять спортом, при повторенні амплітудних рухів плечем, кидках, падінні на відведену назад пряму руку або на плече. Вивих що виник у випадку зміщення голівки кістки плеча назад, називають *заднім* вивихом. Такі травми відбуваються значно рідше, ніж передні вивихи. Вивих може виникнути від удару в плече, при цьому може відірватися суглобова губа. При *нижньому* вивиху голівки плечової кістки зсувається у напрямку вниз. Такий вид травма часто

трапляється під час занять на турніку. Це найменш поширений вид травми плеча. Діагностувати нижній вивих дуже просто – людина не може опустити руку [8].

Якщо вивих в плечовому суглобі відбувся вперше, вивих називають первинним. Причиною первинного вивиху зазвичай стає травма.

Коли плечова кістка починає «гуляти» в плечовому суглобі, говорять про «звичний вивих». Стан стає хронічним. Більшість пацієнтів зі звичним вивихом плеча колись мали ушкодження плечового суглоба. Травма супроводжувалася відривом суглобової губи, хряща, який фіксує голівку плечової кістки.

Вправлення вивиху проводять декількома методами – відкритим і закритим:

1. Закритий метод – безопераційний. У суглоб пацієнта вводиться знеболюючий препарат, після чого травматолог вправляє голівку кістки, ставлячи її на місце. Якщо з моменту травми пройшло більше 24 годин, лікарю складніше вправити вивих, оскільки м'язи вже скоротилися. Тоді вправлення відбувається під анестезією із застосуванням міорелаксантів.

2. Відкритий спосіб передбачає хірургічне втручання. Хірургічна операція – надійний спосіб позбутися від вивихів які часто повторюються. Під час операції лікар розкриває і вправляє суглоб пацієнта. Існує велика кількість різних операцій, тому тип хірургічного втручання залежить від конкретного індивідуального випадку [4].

Реабілітаційні заходи при травматичному вивиху плеча починають з перших днів після вправлення. Програма реабілітації складається з трьох періодів: 1. Імобілізаційний період (3-4 тижні), 2. Постімобілізаційний період (до 2,5-3 місяців), 3. Відновний період (до 6 місяців після травми).

Імобілізаційний період (3-4 тижні),

Метою періоду імобілізації є створення оптимальних умов для формування міцного сполучно-тканинного рубця, профілактика гіпотрофії м'язів плечового поясу шляхом активізації функції м'язів плеча і пошкодженої кінцівки.

У перші дні після травми, пацієнт виконує активні рухи здоровою рукою як в суглобах кисті так і пальцями травмованої руки. Робляться спроби рухів в ліктьовому суглобі (згинання, розгинання, пронація і супінація), а також в плечовому суглобі (згинання, приведення, розгинання плеча). З 10-14 дня хворому пропонується підняти лікоть і повертати плече назовні. З 14-20 дня, не знімаючи шини, виконують активні рухи в ліктьовому суглобі. З 21 дня приступають до активно-полегшених рухів в плечовому суглобі у горизонтальній площині.

Масаж, як правило, починають через 2-3 тижні після травми. Процедуру проводять в положенні сидячи, не знімаючи шини. Виконують прийоми поглажування і розтирання надпліччя і області дельтоподібного м'яза. У разі відсутності болю застосовують стьобання і поплескування.

Показанням до раннього застосування масажу уже в період іммобілізації є ушкодження плечового сплетення, що супроводжує вивих плеча. Методика організації процедури масажу при цьому схожа на раніше описану, і доповнюється вібраційним масажем паравертебральних точок С₂-D₃, по ходу плечового сплетення і місць прикріплення дельтоподібного м'яза. При більш значному ураженні плечового сплетення проводиться вібрація по ходу основних нервових стовбурів травмованої руки, точок виходу (поверхневого розташування) периферичних нервів, а при появі ознак відновлення їх функції – місць прикріплення м'язів сухожиль і рухових точок м'язів, іннервацію яких вони здійснюють [1].

Важливе місце серед засобів реабілітації, які використовуються в період іммобілізації при травматичних вивихах плеча, займає фізіотерапія. Так, для зменшення набряку м'яких тканин призначається СВЧ або УВЧ-терапія або магнітотерапія на область плечового суглоба через гіпсову пов'язку. При вираженому больовому синдромі проводиться електронейроаналгезія, електрофорез місцевих анестетиків або рефлексотерапія. Після купування болю, для профілактики гіпотрофії м'язів і активізації місцевого кровотоку використовується ритмічна електростимуляція навколосуглобових м'язів.

Зазначений комплекс реабілітаційних заходів, що проводяться в період іммобілізації при вивихах плеча, дозволяє значно зменшити виражену гіпотрофію м'язів, що покращує умови для компенсації функції плечового суглоба [6].

Постіммобілізаційний період (до 2,5-3 місяців)

Із припиненням іммобілізації починається найбільш відповідальний період відновного процесу. Його метою є відновлення стабільності плечового суглоба і амплітуди руху у плечовому суглобі. Комплекс реабілітаційних заходів включає лікувальну гімнастику, масаж, трудотерапію, тренування побутових навичок, гідрокінезіотерапією і фізіотерапію. В окремих випадках включаються методи механотерапії.

Відповідно до фази структурної та функціональної перебудови тканин плечового суглоба у постіммобілізаційному періоді виділяються два етапи:

- ранній постіммобілізаційний (до 1,5 місяців після травми) та
- пізній постіммобілізаційний (до 2,5-3 місяців) [2].

Для спортсменів і осіб, професійна діяльність яких пов'язана із великим функціональним навантаженням плечового суглобу, виділяється додатковий період – задля відновлення спеціальних і професійних рухових навичок (до 6 місяців).

Завданням *раннього постіммобілізаційного етапу* є усунення міогенної контрактури плечового суглоба, без порушення цілісності посттравматичного рубця, що сформувався.

Провідну роль у комплексі реабілітаційних заходів на даному етапі продовжує грати лікувальна гімнастика. Використовуються вихідні положення, які запобігають розтягненню капсули плечового суглобу – лежачи

на спині, лежачи на здоровому боці, сидячи і стоячи, підтримуючи уражену руку здоровою або уклавши її на широку косинку, сидячи з валиком в пахвовій області, сидячи, спираючись зігнутих ліктем або передпліччям хворий руки на стегно або на площину, на четвереньках і стоячи на колінах, спираючись грудьми на підставку [5].

Більш широкі можливості для застосування в ранньому постімобілізаційному періоді має масаж. Зазначимо, що в перші дні після припинення імобілізації спостерігаються значні больові відчуття при виконанні рухів і рефлекторному напруженні м'язів. Для їх усунення проводиться 1-2 процедури підводного струменевого масажу області плеча і надпліччя з невисоким тиском водного струменя і з додаванням повітря. З цією ж метою використовується ручний масаж під водою і масаж душовою установкою. Всі перераховані процедури закінчують виконанням вільних активних рухів в плечовому і ліктьовому суглобах у воді. Більше число процедур гідромасажу є небажаним, оскільки приводить до надмірного розслаблення м'язів і зниження стабільності суглоба, що супроводжується розтягненням капсули і відновленням болюв ураженій області.

Метою *пізнього постімобілізаційного етапу* є повне відновлення ушкодженої руки. Він триває до 2,5-3 місяців після травми. Для нього характерним є зниження функціональних можливостей надостного, підостного і малого круглого м'язів (коротких ротаторів плеча), що особливо яскраво проявляється в положенні відведення плеча. Це викликає порушення стереотипу рухів верхньої кінцівки і, перш за все, її відведення від 60° до 90° .

У зв'язку з цим, провідним завданням пізнього постімобілізаційного етапу є відновлення м'язового балансу – координації рухів пошкодженої руки. Крім того, значна увага приділяється збільшенню витривалості до тривалого статичного і динамічного навантаження м'язів плеча і поясу верхніх кінцівок, а також на відновлення професійних рухових навичок [3].

Таким чином, як ми можемо бачити методи масажу задіюються на всіх етапах відновного процесу після вивиху плечового суглоба. Важливо відзначити що масаж у відновному процесі після вивиху плечового суглоба має ряд особливостей. У кожному періоді відновного лікування застосовуються різні методи і прийоми масажу. Проте, у загальному, цілі масажу у відновному процесі після вивиху плечового суглоба полягають в наступному: Повернення рухливості плечового поясу; Усунення втоми і затиснення; Усунення головного болю; Зміцнення сухожилля; Сприяння загоюванню рани; Покращення м'язового тону; Усунення болю в області суглоба; Розслаблення м'язового каркасу [7].

Починати курс масажу рекомендується ще в доопераційному періоді. Це особливо важливо для спортсменів, які вже перенесли певну кількість вивихів.

Використання масажу в реабілітації звичного вивиху плечового суглобу при оперативному лікуванні складається з чотирьох періодів: доопераційного, періоду імобілізації, постімобілізаційного і відновного (спортивно-

відновного).

Розглянемо особливості проведення масажу доопераційний період.

Метою масажних процедур, які виконують у даному періоді, є зміцнення м'язів плечового поясу, поліпшення їх трофіки. Масаж починають проводити за 3-5 тижнів до операції, бажано щодня, його тривалість – 15-20 хв.

Окрім масажу у доопераційний період хворі займаються лікувальною фізкультурою, відвідують басейн. Масаж можна проводити як до фізичних вправ, так і після них. Найбільш ефективним він є при проведенні двох сеансів масажу в день, тобто перед заняттями лікувальною фізкультурою і після них, через 2-3 год.

Застосовують наступні види масажу:

1. Масаж надпліччя. При масажі надпліччя (верхніх пучків трапецієподібних м'язів) найбільш зручне положення хворого – сидячи на стільці, руки пацієнта опущені або лежать на стегнах, спина і шия розслаблені. Масаж починають з попереминого поглажування в напрямку від волосяного покриву голови до плечового суглобу (4-6 разів), потім виконують вижимання ребром долоні (3-5 разів), розминання подвійне кільцеве і ребром долоні 4-5 разів [3].

Масаж на стороні вивихнутого і здорового плеча проводять за однією методикою. Комплекс повторюють 3-4 рази.

2. Масаж грудей. Масаж починають із здорового боку. Якщо масаж грудей проводиться з правого боку, то положення масажиста – злівого боку. Одну руку він встановлює з боку спини в області лопатки, а іншою виконує масаж: прямолінійні поглажування від реберного кута вгору до пахви (3-5 разів), вижимання ребром долоні (3-5 разів), ординарне розминання і розминання фалангами пальців, зігнутих в кулак (3-4 рази кожний прийом). Закінчують потряхуванням та поглажуванням. Комплекс проводять 1-2 рази. Масаж грудей з боку травмованого плеча і з боку здорового виконують за однією методикою. Комплекс повторюють 3-4 рази.

3. Масаж спини. Пацієнт знаходиться у сидячому положення, рука з боку частини спини яку масажують лежить настегні. Масаж починають з боку здорової руки. Одну руку масажист накладає на дальню сторону грудей пацієнта, а іншою на цій же стороні проводить масаж: прямолінійні поглажування (3-4 рази), вижимання ребром долоні (4-6 разів), розминка основою і ребром долоні (по 3-5 разів). Закінчують поглажуванням. Весь комплекс повторюють 2-3 рази. За такою ж методикою масажується спина з боку травмованої кінцівки, але комплекс прийомів повторюється 4-6 разів [8].

4. Масаж плеча. Найбільш зручно виконувати масаж з вихідного положення пацієнта на спині. Масажувати слід в п'яти положеннях. Масаж плеча повинен бути жорстким, зміцнюючим.

5. Масаж передпліччя. Необхідно підкреслити, що особливу увагу слід приділяти дельтоподібному, триголовому і двоголовому м'язам. Тривалість масажу руки не більше 8 хв.

Методика масажу в період іммобілізації також має ряд визначних особливостей. Другий період реабілітації починається відразу після операції і триває весь час, поки травмована кінцівка фіксована гіпсовою пов'язкою.

На другу добу після операції призначається масаж, який проводиться в палаті. При поліпшенні загального стану пацієнт може відвідувати масажний кабінет.

Масаж починають з трапецієподібних м'язів (підпліччя) на здоровій стороні. Виконують поперемінне поглажування (6-7 разів), вижимання ребром долоні (6-7 разів), розминання ребром долоні (6-8 разів), поглажування (5-6 разів), вижимання (2-3 рази), подвійне кільцеве розминання (4-6 разів), вижимання ребром долоні (3-4 рази), поглажування (3-5 разів) [4].

У період іммобілізації методика масажу в області спини виконується глибше і жорсткіше, ніж в першому періоді. Початкове положення хворого – сидячи. Починають масаж з боку здорової руки.

Застосовують поглажування (4-6 разів), вижимання ребром долоні (6-8 разів), розминання ребром долоні і основою долоні (по 4-5 разів кожне), вижимання (3-4 рази), розминання фалангами пальцем, зігнутих в кулак (4-6 разів), вижимання (3-4 рази), поглажування (3-4 рази), розминання основою долоні (5-7 разів), вижимання (3-4 рази). Весь комплекс повторюють 3-4 рази. За такою ж методикою масажується спина з боку оперованого плеча, але кількість повторень збільшується.

На найширших м'язах спини з боку здорової кінцівки застосовують: поглажування (3-4 рази), вижимання (3-4 рази), ординарне розминання (5-7 разів), поштовхи (2-3 рази), вижимання (2-4 рази), ординарне розминання (3-4 рази), закінчують потряхуванням і поглажуванням [2].

У перші дні після операції (залежно від стану хворого) рекомендується проведення масажу на найширших м'язах спини з боку оперованої кінцівки. При цьому у пацієнта не повинно виникати больових відчуттів.

Масаж грудей починають зі здорової сторони. Застосовують: прямолінійні поглажування (4-5 разів), поперечне вижимання (3-5 разів), ординарне розминання (4-5 разів), вижимання (3-4 рази), розминання фалангами пальців, зігнутих в кулак (3-5 разів), ординарне розминання (4-7 разів), поштовхи і поглажування (по 2-3 рази). Весь комплекс прийомів повторюють 3-4 рази.

На грудях зі сторони прооперованої кінцівки методика масажу є такою ж самою, проте необхідно враховувати стан хворого. Якщо у пацієнта виникає біль в плечовому суглобі, масаж проводиться в більш легкій формі. Комплекс прийомів повторюється до 6 разів. У міру поліпшення стану хворого сила масажу повинна зростати.

Якщо хворий може без особливої напруги покласти передпліччя на масажний стіл, то це є найкращим положенням не тільки для масажу передпліччя, а і для майбутнього масажу всієї кінцівки. Застосовуються

прийоми: поглажування (3-5 разів), вижимання (3-5 разів), розминання фалангами пальців, зігнутих в кулак (4-5 разів), вижимання (3-4 рази), розминання ребром долоні (3-4 рази), вижимання (2-3 рази), розминання подушечками чотирьох пальців (3-4 рази). Закінчують поглажуванням (2-4 рази) [5].

Масаж проводиться 2-3 рази на день. Перші сеанси – по 12-15 хв, а на наступні сеанси щодня можна додавати по хвилині, збільшуючи час масажу до 20-25 хв.

Схема проведення сеансів (методика) повинна поступово змінюватися: час масажу на стороні здорової руки має скорочуватися, на стороні прооперованої – збільшуватися.

Третій період реабілітації, постімобілізаційний, через 3-4 місяці після операції, характеризується вираженою тугорухливістю прооперованого суглоба, слабкістю м'язів, зниженням загальної працездатності пацієнта.

У цей час вирішується основне завдання: зміцнення груп м'язів плечового суглоба. Відразу ж після зняття гіпсової пов'язки призначається масаж всієї кінцівки. Протягом всього періоду реабілітації виконується кілька курсів масажу по 12-15 сеансів, з перервою 8-12 днів.

Перші кілька днів після зняття гіпсової пов'язки прооперована кінцівка підвішується на косинці, щоб запобігти розтягненню капсули плечового суглоба. Масаж слід проводити в таких вихідних положеннях, щоб кінцівка була надійно зафіксована масажистом, тобто в положенні лежачи на спині або сидячи, коли кінцівка передпліччям лежить на масажному столі або стегні пацієнта [3].

На початку третього періоду, коли м'язи ослаблені, а амплітуда згинання, відведення тощо, в плечовому суглобі обмежена, застосовується масаж для зміцнення м'язів, усунення наявної контрактури і відновлення колишньої гнучкості. Для того щоб курс проведеного масажу був найбільш ефективним, необхідно знати розташування м'язів, які відносяться до плечового суглобу, і їх функції.

Знання функцій того чи іншого м'яза, місця його прикріплення знадобиться і тоді, коли з метою зміцнення плечового суглоба і підвищення гнучкості будуть застосовуватися рухи: активні, пасивні та з опором. Всі рухи повинні виконуватися легко, без ривків, це зауваження треба особливо врахувати при виконанні пасивних рухів.

На даному періоді масаж плечового суглоба починають з верхньої частини здорової кінцівки. Пацієнт знаходиться у положенні сидячи. Виконуються поглажування (3-4 рази), вижимання ребром долоні (5-6 разів), розминання основою долоні (4-5 разів), фалангами пальців, зігнутих в кулак (7-8 разів), вижимання (3-4 рази), розминання підставою основою долоні і подушечками чотирьох пальців (по 3-4 рази кожен). Потім масажується найширший м'яз спини: вижимання (4-5 разів), ординарне розминання (3-4 рази), поштовхи (2-3 рази), вижимання (2-3 рази), ординарне розминання

(4-5 разів), поштовхи (2 - 3 рази). Закінчують масаж поглажуванням найширшого м'яза спини. Комплекс повторюють 3-4 рази [6].

Виконуючи масаж грудей, після двох-трьох проводять вижимання (3-4 рази), ординарне розминання (3-4 рази), поштовхи (2-3 рази), повторюють ординарне розминання, розминку подушечками чотирьох пальців (по 3-4 рази), поштовхи (2-3 рази) і повторюють вижимання (3-4 рази), ординарне розминання основою долоні (по 3-4 рази). Закінчують потряхуванням і поглажуванням (по 2 рази). Весь комплекс прийомів повторюється 3 рази. За такою ж методикою проводиться масаж і з боку прооперованого плеча.

Масаж надпліччя починають з оперованого плеча. Виконуються поглажування в напрямку від волосяного покриву голови з верхніх пучків трапецієподібного м'яза до дельтоподібного м'яза (5-8разів), вижимання ребром долоні (2-3 рази), розминання ребром долоні і ординарне (по 2-3 рази кожне), поглажування (2-3 рази). Весь комплекс повторюють 2-3 рази, після чого переходять на здорову сторону.

Виконуються поглажування (1-2 рази), вижимання ребром долоні (2-3 рази), розминання ребром долоні (3-4 рази), подвійне кільцеве (3-4 рази), ребром долоні (3-4 рази), поглажування (2-3 рази). Після цього знову масажується надпліччя з боку прооперованої кінцівки. Методика масажу зберігається, але в залежності від самопочуття хворого глибина і сила масажу можуть змінюватися. Весь комплекс повторюють 4-5разів [8].

Після такої попередньої підготовки м'язів плечового суглоба, що беруть участь в його рухах, приступають до масажу дельтоподібного, двоголового і триголового м'язів.

Перші сеанси масажу виконуються в тих вихідних положеннях, які хворий може приймати безболісно.

Спочатку масажується все плече. Виконуються поглажування, прийоми вичавлювання, розминання, поштовхи і знову поглажування. Кількість повторень прийомів буде залежати від перебігу відновного процесу. Після кількох сеансів загального масажу кінцівки приступають до масажу кожного м'яза окремо. Методика сеансів масажу повинна змінюватися в залежності від поставленого завдання. Наприклад, якщо є труднощі у відведенні або розгинанні плеча, процедура будується так, щоб комплекс застосовуваних прийомів сприяв збільшенню амплітуди в цих напрямках. Надпліччя, плечовий суглоб і м'яз плеча можна масажувати до 3 разів на день. Можуть бути різні положення пацієнта: сидячи, лежачи на спині, лежачи на животі; масажист щоразу обирає найбільш зручний варіант [6].

На плечовому суглобі застосовуються різні прийоми розтирання. Після масажу плеча масажується ліктьовий суглоб і передпліччя. Застосовуються прийоми розтирання, вичавлювання і розминання.

Висновки. Отже, масаж є важливим та дієвим методом фізичної терапії у процесі відновлення пацієнта після вивиху плечового суглоба. Застосування методик масажу є ефективним при врахуванні усіх особливостей травми, методу лікування, стану пацієнта і етапу процесу відновлення. На кожному етапі відновного процесу повинні враховуватись особливості стану організму хворого і розробляти відповідні йому схеми проведення масажних процедур. При урахуванні усіх зазначених особливостей, масаж буде ефективним засобом фізичної терапії а процес відновлення організму після травми менш тривалим і болісним.

Література:

1. Cheatham S. W., Stull K. R., Ambler-Wright T. *Roller massage: Survey of physical therapy professionals and a commentary on clinical standards-part II*. *International journal of sports physical therapy*. 2018. Vol. 13. No. 5. P. 920.
2. Yeun Y. R. Effectiveness of massage therapy for shoulder pain: a systematic review and meta-analysis. *Journal of physical therapy science*. 2017. Vol. 29. No. 5. P. 936-940.
3. Kitisomprayoonkul W. Brachial plexus injury after massage: a case report. *J Thai Rehabil Med*. 2018. Vol. 28. No. 1. P. 21-23.
4. Kitagawa T., Matsui N., Nakaizumi D. Impact of combination of therapeutic exercise and psychological intervention for a patient with first-time traumatic shoulder dislocation // *Journal of physical therapy science*. 2019. Vol. 31. No.10. P.850-854.
5. Twain M. *Musculoskeletal Pathologies, Disorders, and Injuries. Mosby's Pathology for Massage Professionals-E-Book*. 2021. P. 114.
6. Li N. et al. Therapeutic effect of acupuncture and massage for shoulder-hand syndrome in hemiplegia patients: a clinical two-center randomized controlled trial. *Journal of Traditional Chinese Medicine*. 2012. Vol. 32. No.3. P.343-349.
7. Tsai W. S., Lee Y. C. Sequential changes to intraocular lens dislocation caused by vigorous ocular massage: A case report. *Medicine*. 2020. Vol. 99. No. 20. doi: 10.1097/MD.00000000000020069
8. Cheatham S. W., Stull K. R. Roller massage: A commentary on clinical standards and survey of physical therapy professionals-Part 1. *International journal of sports physical therapy*. 2018. Vol. 13. No. 4. P. 763.

References:

1. Cheatham, S. W., Stull, K. R., & Ambler-Wright, T. (2018). Roller massage: Survey of physical therapy professionals and a commentary on clinical standards-part II. *International journal of sports physical therapy*, 13(5), 920.
2. Yeun, Y. R. (2017). Effectiveness of massage therapy for shoulder pain: a systematic review and meta-analysis. *Journal of physical therapy science*, 29(5), 936-940.
3. Kitisomprayoonkul, W. (2018). Brachial plexus injury after massage: a case report. *J Thai Rehabil Med*, 28(1), 21-23.
4. Kitagawa, T., Matsui, N., & Nakaizumi, D. (2019). Impact of combination of therapeutic exercise and psychological intervention for a patient with first-time traumatic shoulder dislocation. *Journal of physical therapy science*, 31(10), 850-854.
5. Twain, M. (2021). *Musculoskeletal Pathologies, Disorders, and Injuries. Mosby's Pathology for Massage Professionals-E-Book*, 114.

6. Li, N., Tian, F., Wang, C., Yu, P., Zhou, X., Wen, Q., ... & Huang, L. (2012). Therapeutic effect of acupuncture and massage for shoulder-hand syndrome in hemiplegia patients: a clinical two-center randomized controlled trial. *Journal of Traditional Chinese Medicine*, 32(3), 343-349.
7. Tsai, W. S., & Lee, Y. C. (2020). Sequential changes to intraocular lens dislocation caused by vigorous ocular massage: A case report. *Medicine*, 99(20). doi: 10.1097/MD.00000000000020069
8. Cheatham, S. W., & Stull, K. R. (2018). Roller massage: A commentary on clinical standards and survey of physical therapy professionals-Part 1. *International journal of sports physical therapy*, 13(4), 763.

Журнал

«Перспективи та інновації науки»

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

Випуск № 5(5) 2021

Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 8,2. Наклад 100 прим.

Видавець:

Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління»
Свідоцтво серія ДК №4957 від 18.08.2015 р., Андріївський узвіз, буд.11, оф 68, м. Київ, 04070.

Підготовлено рекламним агентством
«GoToPrint» Адреса, Україна, Київська обл., м. Київ, вул. Льва Толстого, 63
тел.+38073 996 46 57, +38050 771 27 31, e-mail: gotoprint@gmail.com