

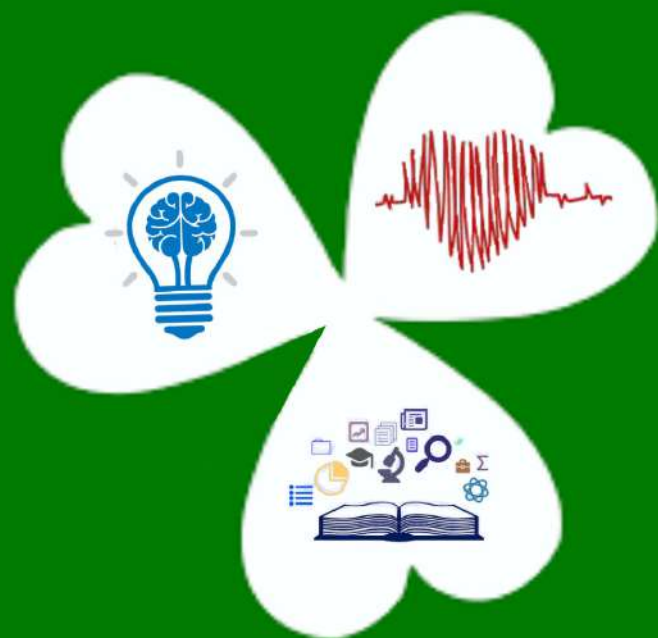


Наукові
перспективи

Журнал
видається
в рамках
роботи
Видавничої
групи

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ІННОВАЦІЇ НАУКИ

СЕРІЯ "ПЕДАГОГІКА"
СЕРІЯ "ПСИХОЛОГІЯ"
СЕРІЯ "МЕДИЦИНА"



№1(6) 2022

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 № 1(6) 2022

Київ – 2022

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 № 1(6) 2022

Kiev – 2022

«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2022. № 1(6) 2022. С. 499



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 17.01.2022, № 4/1-22)

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 Шашіца 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)

○ **Древіцька 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 автоматики, 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)
- **Коломоєць 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)
- **Корнієнко 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 Олексійович** — 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.Шупика (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 Олексіївна** — 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)
- **Яковичка Лада Савелівна** — доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)

ЗМІСТ

СЕРІЯ «Педагогіка»

| | |
|--|----|
| Акімова Т.Ю. <i>РОЗВИТОК ЛІДЕРСТВА У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i> | 12 |
| Башкір О.І. <i>ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЗАСОБАМИ АКТИВНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ РЕФЛЕКСІЇ</i> | 26 |
| Березовська Л.І. <i>ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i> | 34 |
| Боднар Т.О. <i>ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ</i> | 45 |
| Бойко О.П., Повалій Т.Л., Синах А.О., Матковський О.М. <i>ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТНЬОГО ТАНЦЮВАЛЬНОГО ТАБОРУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ</i> | 53 |
| Борова Т.А., Петренко В.О., Карталія Д.М. <i>ФОРМУВАННЯ ПРОФІЛЮ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС</i> | 63 |
| Вакалюк Т.А., Черниш О.А. <i>АНАЛІЗ ЗАСОБІВ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО БАГАТОМОВНОГО ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА</i> | 75 |
| Варгата О.В., Кулешова О.В., Міхеева Л.В. <i>ТЕХНОЛОГІЯ CASE-STUDY У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН</i> | 86 |
| Васильєва М.П., Романова І.А., Шеплякова І.О. <i>АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В СОЦІАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ У ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ</i> | 97 |

- Вікторенко І.Л., Федь І.Є., Каюда Н.І.** 109
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»)
- Голяка С.К., Кольцова О.С., Коваль В.Ю., Кучеренко А.О.** 122
ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИКИ ПІДВИЩЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ БОРЦІВ-САМБІСТІВ В УМОВАХ СЕКЦІЙНОЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ
- Гончаренко-Закревська Н.В., Дюканова Н.М., Петровська Н.М.** 132
ОРГАНІЗАЦІЙНІ І ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
- Гришко С.В., Прохорова Л.А., Левада О.М., Непша О.В., Зав'ялова Т.В., Іванова В.М.** 141
ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ГЕОЛОГІЯ З НАВЧАЛЬНОЮ ПРАКТИКОЮ» В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
- Давидова Ж.В.** 151
АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ
- Дікова-Фаворська О.М.** 164
ТРАНСФОРМУВАННЯ МОДЕЛИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИК ПАНДЕМІЇ
- Іваненко Н.В., Козак Л.В.** 173
ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА
- Комар Т.В., Варгата О.В.** 184
ТЕХНОЛОГІЯ CASE-STUDY ЩОДО РОЗВИТКУ «SOFT SKILLS» МАГІСТРІВ-ПСИХОЛОГІВ
- Кондрацька Г.Д.** 194
РОЛЬ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

- Копочинська Ю.В., Дмитрієва Н.С., Глиняна О.О.** 203
*ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ
ВИКЛАДАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ*
- Косенко Ю.М.** 212
*РОЗВИТОК СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ
В 90-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ*
- Костюшко Г.О., Бевзо Г.А., Тарангул Л.М.** 224
*ЕТНІЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРОЦЕС ВХОДЖЕННЯ ІНДИВІДА ТА
ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ В СУЧАСНЕ ПОЛІЕТНІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ*
- Кривцов В.В., Ковальчук Н.С., Кривцов В.В.** 236
*ПРИКЛАДИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ЗАКРИТОЇ ФОРМИ З
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «НАРИСНА ГЕОМЕТРІЯ»*
- Куземко Л.В., Чуба Д.А.** 250
*ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБКВЕСТІВ У ФОРМУВАННІ НАСКРІЗНИХ
УМІНЬ УЧНІВ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕФОРМИ НУШ*
- Медведєва М.О., Жмурко О.І.** 260
*ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО
ВПРОВАДЖЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ*
- Мороз О.Л.** 273
*НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ ДО ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО-
ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ*
- Насонова С.С.** 284
*СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ
ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ*
- Одінцова О.О., Хало З.П., Балтремус В.Є.** 294
*ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНОЇ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ*
- Попадич О.О., Замрозович-Шадріна С.Р.** 307
*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ
ІНТЕГРАТИВНИХ КУРСІВ В ОСВІТІ*

| | |
|---|-----|
| Поручинська І.В., Поручинський В.І., Слащук А.А. <i>ОГЛЯД ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ СЕРВІСІВ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ</i> | 318 |
| Семенишена Р.В., Шевчук О.В. <i>ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВІРТУАЛЬНИМ ЛАБОРАТОРНИМ ПРАКТИКУМОМ</i> | 331 |
| Танасійчук Ю.М., Бойко Ю.С., Соколенко Л.С. <i>ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i> | 339 |
| Ферт О.Г., Голуб Р.І. <i>ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ</i> | 351 |
| Ходикіна Ю.Ю., Приймак В.М., Поленкова М.В., Руденко О.В. <i>ФЕНОМЕН КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН</i> | 360 |
| Чорнобай В.Г. <i>ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ ЗАЛЕЖНО ВІД УМОВ НАВЧАННЯ</i> | 370 |
| Шапаренко Х.А., Малацай І.В., Загороднюк Т.С. <i>ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО</i> | 384 |
| Яценко Т.В., Івко О.В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО ЖИТТЄЗБЕРЕЖЕННЯ В УМОВАХ КАРАНТИНУ</i> | 395 |

СЕРІЯ «Психологія»

| | |
|--|-----|
| Бедан В.Б. <i>БІОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ</i> | 403 |
| Боковець О.І. <i>НАСЛІДКИ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ</i> | 417 |

- Бочелюк В.Й., Панов М.С., Жадленко І.О.** 429
*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ
АУТИЧНОГО СПЕКТРУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ*
- Волочай А.О., Печка Л.Є.** 440
*ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО
ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ*
- Левенець Н.В.** 452
*ХАРАКТЕР ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ ВІДКРИТОСТІ ОСОБИТОСТІ З
ЕМОЦІЙНИМ КОМПОНЕНТОМ СУБ'ЄКТИВНОГО
БЛАГОПОЛУЧЧЯ*
- Харченко Т.Г., Щербакова І.М., Макотренко А.О.** 465
ПСИХОЛОГІЯ КОНФЛІКТУ «ВЧИТЕЛЬ – ВЧИТЕЛЬ»
- Шиделко А.В.** 476
*НАСЛІДКИ ВПЛИВУ БОЙОВОГО СТРЕСУ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ
СТАН ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ*
- Яцина О.Ф.** 487
ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ТРАНСФЕСІОНАЛА

Шановні колеги!



Прийміть вітання із виходом чергового випуску фахового електронного журналу «Перспективи та інновації науки».

Приємно відзначити, що журнал не стоїть на місці, а постійно розвивається, освоює нові інформаційні ресурси та канали.

У поточному номері видання Ви ознайомитеся із: аналізом змісту і значення конструювання ідентичності трансфесіонала в процесі самореференції особистості; особливостями використання засобів театрального мистецтва в процесі соціального виховання підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей; визначенням змісту, термінології концепції інтерактивної освіти і проблемами її застосування в аудиторній роботі; сучасним станом підготовки іноземних студентів у системі вищої освіти України та ін.

Бажаю колективу журналу і далі утримувати на тій же висоті досягнуту планку, творчих удач, успіху і процвітання!

З повагою,

**Директор Наукового парку
Національного авіаційного університету,
доктор технічних наук, професор**

С.О. Малютін

Шановні колеги і партнери!



Вітаю колектив редакційної колегії, авторів, редакційно-видавничий відділ та читачів із виходом чергового номеру журналу категорії Б «Перспективи та інновації науки»

Журнал постійно надає чимало уваги методичним настановчим питанням, однак, не є осторонь і загально-теоретичних питань.

У цьому номері нашого наукового видання публікується низка змістовних статей, присвячених актуальним питанням щодо: виявлення особливостей проблем та перспектив дистанційного навчання у вищих навчальних закладах; дослідження сутності та особливостей педагогічного супроводу дітей дошкільного віку як психолого-педагогічної проблеми; розкриття сутності та змісту технології case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів. Як завжди, ці публікації є своєрідним прологом для подальших наукових дискусій з питань, що виносяться на розсуд нашої поважної авторської та читацької аудиторій. Переконана, що такі дискусії стануть джерелом істини як для учених, так і для практиків.

Бажаю Вам здоров'я, миру, злагоди, творчого натхнення та подальших успіхів!

**З повагою,
Голова редакційної колегії,
директор Видавничої групи
«Наукові перспективи»**

Жукова І.В.

СЕРІЯ «Педагогіка»

УДК: 159.9.07

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-12-25](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-12-25)

Акімова Тетяна Юріївна кандидат наук з державного управління, доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. 68 Десантників, 10, м. Миколаїв, 54000, тел.: (0512) 50-03-33, <https://orcid.org/0000-0002-4935-290X>

РОЗВИТОК ЛІДЕРСТВА У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто розвиток лідерства у майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти. Проаналізовані міжнародні документи та стандарти навчання в галузі соціальної роботи. Розглянуто поняття «лідерство» та типи лідерства виходячи з суспільної діяльності: політичної, державної, підприємницької, громадської чи освітньої. В статті досліджено теорія лідерства - «лідерство служіння» («servant leadership»), яка відображає діяльність майбутнього працівника соціальної сфери. Проаналізовано сучасні підходи соціальної роботи, які формують її перспективну практику, зокрема: соціальна робота, що орієнтована на сильні сторони клієнтів (Strength Based Perspective), зелена соціальна робота (green social work), адміністративна соціальна робота (administration in Social Work). Визначені первинні спеціалізації фахівців, які здобувають освіту за освітньо-професійними програмами 231 «Соціальна робота» відповідно до Національного класифікатора професій. Досліджено основні модулі, які доцільно використовувати для розвитку лідерства у студентів, які рекомендовані Американською асоціацією виховання та розвитку. Розроблені шляхи актуалізації лідерського потенціалу студентів у процесі професійної підготовки, а саме: збагачення освітньо-професійних програм вибірковими компонентами з розвитку «soft skills», особистісно-професійних якостей, морально-етичних цінностей з метою розширення знань про сутність лідерства; збагачення формальної освіти з соціальної роботи методами, формами та засобами неформальної освіти; посилення практичної спрямованості до професійної, суспільно-значущої і волонтерської діяльності та залучення студентів до науково-дослідної та соціально-проектної діяльності.

Ключові слова: лідерство, розвиток лідерства, соціальний працівник.

Akimova Tetiana Yurievna PhD in Public Administration, Associate Professor, Associate Professor Department of Social Work, Governance and Pedagogy, Petro Mohyla Black Sea National University, 68 Desantnykiv St.,10, Mykolayiv, 54000, tel.: (0512) 50-03-33, <https://orcid.org/0000-0002-4935-290X>

DEVELOPMENT OF LEADERSHIP OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The development of leadership of future social workers in a higher education institution is studied in the article. International documents and educational standards in the field of social work are analyzed. The concept of “leadership” and types of leadership based on social activities (political, state, business, public or educational) are examined. The author studies the theory of leadership – “servant leadership” which reflects the activities of future social workers. Modern approaches to social work that form its long-term practice, namely strength based perspective, green social work, administration in social work are analyzed. The primary specializations of specialists who receive education in educational and professional programs 231 “Social Work” according to the National Classification of Occupations are determined. The author defines the main modules that should be used for the development of leadership of young people according to the study conducted by the American Association for Education and Development. Ways to actualize the leadership potential of students in the process of professional development are developed. They are: enrichment of educational and professional programs with selective components for the development of “soft skills”, personal and professional qualities, moral and ethical values to expand knowledge about the essence of leadership; enrichment of formal education with methods, forms and means of non-formal education; strengthening the practical orientation to professional, socially significant and volunteer activities and involving students in research and social project activities.

Keywords: leadership, leadership development, social worker.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується наростанням постійних змін і глибокими соціальними трансформаціями, які часто іменують «суспільною турбулентністю». В таких умовах зростає роль соціального управління як виду професійної діяльності. У світлі наявних тенденцій суспільного розвитку – глобалізації, демократизації, інформатизації, технологізації та піднесенні ролі особистості – лідерство набуває нового контексту [1].

Міжнародна федерація соціальних працівників (IFSW) та Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW) спільно оновили Глобальні стандарти освіти та навчання в галузі соціальної роботи (Global standards for the education and training of the social work profession) [2]. Даний документ орієнтує систему підготовки соціальних працівників на вдосконалення стандартів, програм, методів та результатів навчання. Освітні програми мають готувати студентів, які здатні до розробки моделей соціальної роботи, впровадження інноваційних соціальних послуг, адміністративних послуг соціального характеру, ефективній взаємодії з клієнтом та громадою.

В іншому документі «Світові пріоритети соціальної роботи й соціального розвитку: зобов'язання щодо дій» (The Global Agenda for Social Work and Social

Development) [3] наголошується увага на створенні середовища, в якому люди можуть жити без страху, висловлювати свою ідентичність, виявляючи при цьому повагу до інших, піклуючись про свою сім'ю та членів громади, сповідувати свої переконання та релігії, брати участь у житті своїх громад та формувати їх через участь у суспільному та політичному житті. Така вимога посилює потребу у підготовці фахівців соціальної роботи на основі лідерства і служіння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика статті висвітлюється у працях таких науковців, як: Романовський О., Понамарьов О. [1], Калашнікова С. [5], природу та типологію лідерства досліджували Антонакіс Д. [2], Керол С. [3], проблеми розвитку молодіжного лідерства висвітлено у працях Голоवेशко Б. [6], Данилевич Н., Кохан М., Сновидович І. [4] та інших.

Мета статті. Метою статті є дослідження питання формування лідерських якостей у майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження розглянемо поняття «лідерство». Р. Л. Дафт трактує лідерство як взаємовідносини між лідером і членами групи, які чинять вплив один на одного і спільно прагнуть реальних змін і досягнення результатів, що відбивають загальну мету. Дж. Террі вважає, що лідерство – це вплив на групи людей, який спонукає їх до досягнення спільної мети. Р. Танненбаум, І. Вешлер і Ф. Масарик визначають лідерство як міжособистісну взаємодію, яка виявляється в конкретній ситуації на основі комунікативного процесу і спрямована на досягнення мети. К. Бланшар розуміє лідерство як партнерство, що має на увазі взаємну довіру між двома людьми, які працюють разом для досягнення загальних цілей. П. Друкер визначає, що лідерство – це міжособистісна взаємодія, що проявляється в певній ситуації за допомогою комунікаційного процесу і спрямована на досягнення специфічної мети або цілей [4]. У більшості визначень лідерства ключовим словом є «ефективність», тобто ті якості та навички лідерів, які ведуть до найкращих результатів.

С. Калашнікова у монографії «Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства» визначає основні типи лідерства виходячи з суспільної діяльності: політичної, державної, підприємницької, громадської чи освітньої (див. табл. 1) [5]. Така розширена типологія лідерства пов'язана з необхідністю вирішення проблем і завдань конкретної сфери суспільства, а відтак необхідністю розробки стандартів та освітніх програм підготовки фахівців-лідерів.

Таблиця 1

Типи лідерства

| Тип суспільної діяльності | Тип лідерства | Тип лідера-особистості | Тип лідера-організації |
|---------------------------|---------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Політична | Політичне лідерство | Лідер-політик | Лідер-політична організація |
| Державна | Державне лідерство | Лідер-державний службовець | Лідер-державна |

| | | | |
|----------------|--------------------------|------------------------|------------------------------|
| Громадська | Громадське лідерство | Лідер-громадський діяч | Лідер-громадська організація |
| Підприємницька | Підприємницьке лідерство | Лідер-підприємець | Лідер-підприємство |
| Освіта | Освітнє лідерство | Лідер-освітянин | Лідер-освітня організація |

Джерело: [5]

За даною типологією можна виокремити два види лідерства [5]:

– індивідуальне лідерство: суб'єктом прояву лідерства виступає окрема особистість. Прояв може здійснюватися як безпосередньо щодо себе (саморозвиток особистості), так і щодо інших особистостей.

– інституційне (або організаційне) лідерство: суб'єктом прояву лідерства виступає організація. Прояв може здійснюватися як безпосередньо щодо себе (саморозвиток організації), так і щодо інших організацій. Такий підхід абсолютно корелюється з поділом будь-якої людської діяльності на два види: індивідуальну та соціально-групову.

У рамках дослідження варто звернутися до однієї з теорій лідерства - «лідерство служіння» («servant leadership») [6]. Основні принципи теорії відображають діяльність майбутнього працівника соціальної сфери незалежно від типу суспільної діяльності: політичної, державної, підприємницької, громадської чи освітньої. Зрозуміло, що соціальна сфера потребує фахівців зі сформованими професійними навичками щодо розв'язання актуальних проблем теорії та практики соціальної роботи.

Автор теорії Роберт Грінліф висловив ідею про необхідність реалізовувати філософію служіння на практиці. Він описав концепцію лідерства служіння та визначив її основні принципи [6]:

– слухання (уміння дати можливість іншим висловлюватись, справді слухаючи);

– емпатія (здатність розуміти емоції інших людей та відповідно на них реагувати);

– зцілення (уміння допомагати іншим у вирішенні внутрішніх конфліктів та сприяння становленню цілісної особистості);

– усвідомленість та самоусвідомленість (вміння помічати деталі навколо, бути уважним до тих, хто поруч; знання про себе, свої можливості, об'єктивна самооцінка);

– переконання (здатність доводити свою думку, не використовуючи авторитет чи авторитарність, давати можливість іншим висловлюватись);

– прогнозування (уміння аналізувати попередні ситуації та робити відповідні висновки щодо майбутнього);

– відповідальне управління (характеристика організації, яка полягає в умінні піклуватись про інтереси як клієнтів, так і співробітників);

- відданість особистісному зростанню кожного (переконавання у цінності кожного та сприяння професіональному та особистісному розвитку);
- розбудова громади (усвідомлення того, що команда є важливим елементом у розвитку особистості, та забезпечення атмосфери довіри та підтримки, які є ознакою справжньої згуртованості).

У сучасних умовах для створення освітньої моделі підготовки соціальних працівників необхідно одночасно враховувати як світові тенденції розвитку освіти, що взаємопов'язані з процесами глобалізації, інтеграції у єдиний освітній простір, так і стрімкого розвитку технологій та інновацій в освіті та соціальній роботі, що зумовлюють постійне оновлення знань, навичок та умінь. Виявлення соціально-педагогічних ідей розвитку освіти, світових освітніх тенденцій та тенденцій університетської освіти надають нам змогу обґрунтувати наслідки їх впливу, можливість творчого застосування при організації підготовки соціальних працівників та оновлення її змісту [7].

Варто звернути увагу на такі сучасні підходи соціальної роботи, які формують її перспективну практику:

- 1) соціальна робота, що орієнтована на сильні сторони клієнтів (Strength Based Perspective) [8];
- 2) зелена соціальна робота (green social work) [9];
- 3) адміністративна соціальна робота (administration in Social Work).

«Модель сильних сторін» розроблена, удосконалена та впроваджена Чарльзом Реппом та його колегами зі Школи соціального забезпечення Університету Канзасу. Спрямована на виявлення сильних сторін клієнта, його можливостей та ресурсів, на протипагу фокусуванню на проблемі, дефіциті ресурсів чи навичок [10].

Дана модель включає такі компоненти [11]:

- 1) Орієнтація на цілі. Практична соціальна робота, заснована на сильних сторонах та орієнтована на досягнення мети. Важливим елементом є те, наскільки клієнти самі можуть ставити цілі, яких вони хотіли б досягти у своєму житті.
- 2) Оцінка сильних сторін. Основна увага приділяється не проблемам чи недолікам, а усвідомленню власних ресурсів та можливостей.
- 3) Ресурси оточення. Прихильники даної моделі вважають, що в кожному середовищі є особи, асоціації, групи та установи, яких є необхідні ресурси, які може використати клієнт.
- 4) Визначення сильних сторін клієнта та середовища для досягнення цілі.
- 5) Взаємовідносини, очікування. Робота з клієнтом має на меті підвищити наснаження клієнта через зміцнення відносин з людьми, громадою та культурою.
- 6) Свідомий вибір. Важливо співпрацювати з клієнтом, заохочувати приймати власні рішення та робити свідомий вибір.

Впровадження підходу, що орієнтований на сильні сторони клієнтів (Strength Based Perspective) в Україні вважається проблематичним, оскільки відсутні відповідні компетенції у соціальних працівників, перевірених технологій та методів роботи.

Зелена соціальна робота (green social work) орієнтована на сталий розвиток суспільства. Наразі Глобальні цілі сталого розвитку і соціальна робота мають багато спільного. Наприклад, документ ООН використовує такі поняття, як людська гідність, повага до різноманітності, рівність і недискримінація, розширення можливостей, впевненість, самопомога і реалізація повного потенціалу людини. Ці поняття важливі для практики соціальної роботи, адже вони становлять основу професійного світогляду соціальних працівників [9].

У статті Т. Семигіної «Чому соціальна робота набуває зеленого кольору?» визначені характеристики зеленої соціальної роботи, а саме [9]:

1) зелена соціальна робота виходить із холістичної (цілісної) парадигми й пов'язана з радикальними (критичними) теоріями соціальної роботи та ідеями соціального конструктивізму;

2) вона вводить поняття «екологічної справедливості» в рамках концепції соціальної справедливості і ставить під сумнів несправедливий та нераціональний розподіл ресурсів, короткострокове планування і діяльність політичних структур, орієнтовану на підтримку неоліберальних моделей індустріалізації;

3) вона може вважатися мульти- чи трансдисциплінарною, оскільки інкорпорує знання та навички з різних сфер, а не тільки соціальної роботи, й передбачає взаємодію з представниками інших професій;

4) вона обстоює потребу у специфічних для місцевості, культурно відповідних підходах до зменшення ризиків та ліквідації наслідків стихійних лих, передбачає розвиток громади на основі підходу, орієнтованого на сильні сторони та розвиток соціального капіталу, за якого громада розглядається як співвиробник соціальних змін у подолання структурних нерівностей;

5) вона розширює поле діяльності соціальних працівників – з прав людини, роботи з уразливими, маргінальними групами населення, роботою над стигмою, дискримінацією тощо, до питання справедливості розподілу ресурсів навколишнього середовища, планети в цілому.

Діяльність соціальних працівників у межах цієї концепції орієнтована на забезпечення гідних умов навколишнього середовища та екологічної справедливості, належного і рівного доступу до природних ресурсів.

На сьогодні, адміністративна соціальна робота (Administration in Social Work) в Україні ще недостатньо представлена. Як зазначає Г. Слосанська, соціальні працівники в межах застосування означеної моделі виступають у ролі адміністраторів, управлінців, керівників, фасилітаторів, вчителів, тоді як клієнти – активні учасники процесу вирішення проблем, споживачі соціальних послуг [12].

Ряд науковців наголошують, що з'являється тенденція в управлінні соціальною роботою, коли студенти, орієнтовані на безпосередню соціальну роботу, отримують керівну або управлінську посаду, але не оволоділи відповідними компетенціями на макрорівні під час навчання. Це може перешкоджати їхньому просуванню по службі, оскільки вони не мають лідерських/управлінських компетентностей, які мають представники інших професій через освітній та практичний досвід. Впровадження моделі розвитку лідерства під час підготовки соціальних працівників може подолати цю проблему, надаючи викладачам та адміністраторам загальний шаблон, який можна використовувати для створення індивідуальних траєкторій розвитку лідерства у майбутніх соціальних працівників [13]. Відтак, здійснювати підготовку майбутніх соціальних працівників необхідно так, щоб вони були здатні змінити, та мінімізувати негативні соціальні прояви у суспільстві.

Відповідно до Державного стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» першого (бакалаврського) (наказ МОН України №557 від 24.04.2019 р.) й другого (магістерського) рівнів вищої освіти (наказ МОН України №556 від 24.04.2019 р.) здійснюється фахова підготовка в галузі соціальної роботи. Згідно, з Національним класифікатором професій ДК 003:2010 фахівці, які здобули освіту за освітньо-професійними програмами 231 «Соціальна робота» можуть обіймати такі первинні спеціалізації, які визначені професійними стандартами (див.табл.2) [14].

Таблиця 2

Первинні спеціалізації фахівців, які здобули освіту за освітньо-професійними програмами 231 «Соціальна робота» визначені Національним класифікатором професій

| Код | Назва спеціалізації | Стандарт вищої освіти |
|------------|---|--|
| 1210.1 | Керівники підприємств, установ та організацій | Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для (першого) бакалаврського рівня вищої освіти (№557 від 24.04.2019р) Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для (другого) магістерського рівня вищої освіти (№556 від 24.04.2019р) |
| 1238 | Керівники проектів та програм | |
| 1483 | Менеджери (управителі) у соціальній сфері | |
| 2446 | Професіонали в галузі соціального захисту населення | |
| 2446.1 | Наукові співробітники (соціальний захист населення) | |
| 2446.2 | Професіонали в галузі соціального захисту населення | |
| 2447 | Професіонали у сфері управління проектами та програмами | |
| 3443 | Інспектори із соціальної допомоги | |

| | | |
|------|---|--|
| 3460 | Соціальні працівники | |
| 5133 | Працівники, що надають індивідуальні послуги на дому, в організаціях соціального обслуговування | |

Джерело: складено автором за даними [14]

Відповідно до інформації Директорату розвитку ринку праці та умов оплати праці Міністерства економіки України майже до кожної спеціалізації розроблений професійний стандарт. На сьогодні, згідно з реєстром професійних стандартів затверджені:

- професійний стандарт «Директор (закладу) установи надання соціальних послуг»;
- професійний стандарт «Соціальний менеджер»;
- професійні стандарти «Фахівець із соціальної допомоги вдома», «Фахівець із соціальної роботи», «Соціальний працівник (допоміжний персонал)»;
- професійні стандарти «Соціальний працівник», «Соціальний робітник».

Варто зазначити, що затверджені стандарти не передбачають формування лідерської компетентності, хоча там згадуються деякі її складові, такі як міжособистісні навички, критичне мислення, вирішення проблем, самоуправління та організаційне управління (див. табл.3) [8].

Таблиця 3

**Основна мета діяльності соціального працівника
відповідно до професійного стандарту**

| Професійний стандарт | Основна мета виду професійної діяльності |
|---|---|
| Директор (закладу) установи надання соціальних послуг | Управління установою/закладом, яка надає соціальні послуги особам/сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, не можуть самотійно їх подолати та потребують сторонньої допомоги. |
| Соціальний менеджер | Здійснення планування, організації, координації, моніторингу соціальної роботи, оцінювання потреб у соціальних послугах для забезпечення надання соціальних послуг, соціальної підтримки сім'ям, дітям і молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах, у громаді. |
| Фахівець із соціальної роботи | Надання соціальних послуг, спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їхніх негативних наслідків для осіб та сімей, які в них перебувають і не можуть їх самотійно подолати. |

| | |
|--|--|
| Соціальний працівник | Забезпечення дій спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їхніх негативних наслідків для осіб та сімей, які в них перебувають. |
| Соціальний працівник (допоміжний персонал) | Забезпечення дій, спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їхніх негативних наслідків для осіб та сімей, які в них перебувають. |
| Фахівець із соціальної допомоги вдома | Організація, надання соціальних послуг та соціальної допомоги вдома особам похилого віку, особам з інвалідністю, хворим з числа осіб працездатного віку на період до встановлення їм групи інвалідності (але не більш як 4 місяці), які перебувають у складних життєвих обставинах, у подоланні таких обставин або мінімізації їх наслідків. |

Джерело: складено автором за даними [14]

Для визначення особливостей формування лідерських якостей у майбутніх соціальних працівників слід звернутися не тільки до професійного стандарту, а й до професійних особливостей їхньої діяльності. Згідно з дослідженнями Р. Бояциса, компетенції можуть бути розвинені на основі навчальних програм, коучинг-сесій і майстер-класів, оглядів результативності, а також шляхом навчання. Розвиток компетенцій та здібностей можна розділити на три етапи:

- допомогти отримати знання;
- розвинути розуміння, яким чином ці знання використовувати;
- дозволити зрозуміти, чому потрібно використовувати ці знання та компетенції [15].

Під час формування лідерських якостей студентам, як правило, пропонується до опанування матеріал, відповідний контексту їх майбутній професійній діяльності. Як приклад можна навести визначені Американською асоціацією виховання та розвитку разом із Карен Лоусон основні модулі, які доцільно використовувати для розвитку лідерства у студентів [16]:

- осмислення лідерства (визначення лідерства, якості та характеристики ефективних лідерів, стилі лідерства);
- комунікація та вплив (активне слухання, невербальна комунікація, якісна передача власної думки, адаптація власного стилю, ефективне використання email);
- мотивація та збереження персоналу (розуміння сьогодення працівників, управління кризь покоління, створення навколишнього середовища);
- керування змінами (розуміння природи змін, вміння правильно реагувати на зміни, використання стратегії для управління змінами, подолання опору до змін);

- робота з конфліктами (визначення симптомів і причин конфлікту, профілактика конфліктів, використання корисних сторін конфлікту, вирішення конфлікту);
- делегування (визначення можливостей для делегування, делегування влади з відповідальністю, процес делегування);
- коучинг (відмінність коучинга від консультивання, бар'єри для коучинга, розуміння процесу коучингу, характеристики ефективних коучерів, помилки у коучингу);
- управління діями (розстановка чітких стандартів та очікувань, надання зворотного зв'язку, управління на відстані, оцінка своїх дій);
- проведення ефективних нарад (проведення нарад вчасно та за планом, розуміння групових процесів, вміння проводити відео конференції);
- розвиток персоналу (адаптація нових співробітників, менторство, навчання, планування кар'єри);
- управління пріоритетами та боротьба зі стресом (управління своїм часом та собою, визначення причини та симптомів стресу, допомога іншим справлятися зі стресом, підтримування балансу в контексті робота–дім).

У процесі здійснення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників варто актуалізувати лідерський потенціал студентів шляхом:

- збагачення освітньо-професійних програм вибірковими компонентами з розвитку «soft skills», особистісно-професійних якостей, морально-етичних цінностей з метою розширення знань про сутність лідерства;
- збагачення формальної освіти з соціальної роботи методами, формами та засобами неформальної освіти;
- посилення практичної спрямованості до професійної, суспільно-значущої і волонтерської діяльності;
- залучення студентів до науково-дослідної та соціально-проектної діяльності.

Стосовно питання розширення знань майбутніх соціальних працівників про сутність лідерства визначено їх нагальну необхідність для всіх учасників освітнього процесу, оскільки [8]:

- студентам в умовах впровадження окремого навчального курсу з лідерства, дозволить підвищити їх обізнаність з лідерства, виявляти та розвивати лідерські навички; – навчальні курси з лідерства повинні бути впроваджені як в навчальну програму бакалавра, так і в магістратуру освітніх закладів вищої освіти, а відтак повинні відобразити їх зміст відповідними професійними завданнями, ролями та обов'язками щодо забезпечення наступності в розвитку лідерських здібностей студентів;
- неформальні програми з лідерства повинні надаватись на університетському рівні, щоб забезпечити можливості для розвитку, вдосконалення та відпрацювання цих навичок не лише для студентів соціальної роботи, але і для всіх учасників освітнього процесу;

– створення значущих можливостей для заохочення студентів щодо їх участі у спільних навчальних заходах, таких як навчання м'яким навичкам «soft skills», навчальних курсах, соціальних проєктах у закладах вищої освіти або за його межами, волонтерстві, участі у неурядових організаціях, додаткових стажуваннях, з правом визнання в межах навчальної програми із соціальної роботи.

Щодо неформальної освіти майбутніх соціальних працівників, то зауважимо, що як процес додаткової цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, організований поза межами змісту освітніх програм, форм, методів та засобів позааудиторної навчальної й соціально-виховної роботи закладів вищої освіти дозволяє органічно поєднуватися з формальною аудиторною навчальною роботою студентів [17].

Це пояснюється наявністю потужного потенціалу неформальної освіти щодо застосування її функцій, а саме:

- розвиваюча – розвиток вміння самостійно вчитися;
- проадаптаційна – підвищення професійної кваліфікації й формування конкурентоспроможності;
- навчальна – поглиблення та розширення знань, опанування новими знаннями та предметними компетенціями;
- громадянська – сприяння формуванню громадянського суспільства, зростання громадянської активності;
- дозвіллева – організація змістовного вільного часу учасників;
- психологічна – створення умов для зростання мотивації молоді, розвитку їх особистості» [17].

Як приклад посилення практичної спрямованості до професійної, суспільно-значущої і волонтерської діяльності у майбутніх соціальних працівників можна звернутися до моделі формування лідерства впровадженої на кафедрі соціальної роботи, управління і педагогіки ЧНУ імені Петра Могили, яка включає:

1) Створення та діяльність клубу практичної соціальної роботи Social Work Practice Club в рамках якого проводяться відкриті лекції, дискусійні зустрічі, професіографічні екскурсії, виїзні навчальні програми, залучення до соціальних ініціатив та благодійної діяльності;

2) Розробка авторських навчальних програм «Основи лідерства і професійної майстерності» і «Управління для лідерів» та включення до освітньо-професійної програми 231 «Соціальна робота»;

3) Використання різноманітних методів та форм розвитку лідерського потенціалу студентів під час навчання, зокрема: інтерактивні лекції, майстер-класи, дискусійні зустрічі, квести, світове кафе, метод кейсів.

4) залучення студентів до науково-дослідної та соціально-проєктної діяльності.

Висновки. В умовах стрімкого розвитку соціальної сфери, розширення спектру соціальних послуг та категорій клієнтів, суспільним запитом на формування лідерства у соціальних працівників гостро постає проблема підготовки лідерів соціальної сфери. Вирішення даної проблеми сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх соціальних працівників шляхом розвитку лідерського потенціалу студентів, впровадження сучасних напрямів теорії і практики соціальної роботи і як результат розробки нових моделей соціальної роботи, впровадження інноваційних соціальних послуг, адміністративних послуг соціального характеру, ефективній взаємодії з клієнтом та громадою. надання соціальних послуг вразливим групам населення.

Література:

1. Розвиток лідерського потенціалу національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти: Монографія / За редакцією О. Г. Романовського та О. С. Пономарьова. – Харків: ФОП Мезіна В.В., 2017. 292 с.
2. Global standards for the education and training of the social work profession, 2019, URL: <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training>
3. The Global Agenda for Social Work and Social Development, 2016, URL: <https://www.ifsw.org/product/books/global-agenda-for-social-work-and-social-development-2nd-report/>
4. Залучення молоді до розвитку громадянського суспільства: тренінговий посібник / Палагнюк Ю. В., Лушагіна Т. В., Акімова Т. Ю., Костева Т. Б. та ін.; під заг. ред. проф. Ю. В. Палагнюк, Т. В. Лушагіної. – Миколаїв: Вид-во: Ємельянова Т. В., 2021. – 165 с.
5. Калашнікова, С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія / К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка: Київ, 2010, 380.
6. Carol Smith (2003) Servant leadership: The leadership theory of Robert K. Greenleaf, URL: https://www.boyden.com/media/just-what-the-doctor-ordered-15763495/Leadership%20Theory_Greenleaf%20Servant%20Leadership.pdf
7. Савельчук, І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Педагогічні науки, 2016. - 1(83), С 117-122.
8. Horishna, N., Slozanska, H., Soroka, O., & Romanovska, L. (2019). Exploring the leadership skills of pre-service social work students: implications for social work education. *Problems of Education in the 21st Century*, 77-5, 598–615.
9. Семигіна Т. Чому соціальна робота набуває зеленого кольору? / Т. Семигіна // Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму. - 2018. - № 2. - С. 11-27. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VAPSV_2018_2_4
10. Rapp C. *The Strengths Model: Case Management with People Suffering from Severe and Persistent Mental Illness*. 1st ed. New York: Oxford University Press, 1997.
11. Pattoni L. *Strengths-based approaches for working with individuals*. URL: <https://www.iriss.org.uk/resources/insights/strengths-based-approaches-working-individuals>
12. Слозанська, Г. І. (2018). Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи: монографія; Тернопіль: Осадца Ю. В., 382. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13712/1/8slozanska_monogr.pdf
13. Donna Leigh Bliss, Edward Pecukonis & Mary Snyder-Vogel (2014). *Principled Leadership Development Model for Aspiring Social Work Managers and Administrators: Development and Application*, *Human Services Organizations Management, Leadership & Governance*, 38:1, 5-15, DOI: 10.1080/03643107.2013.853008

14. Національний Класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii>.
15. Бояцис Р. Резонансне лідерство: самовдосконалення та побудова плідних відносин із людьми на основі активної свідомості, оптимізму та емпатії / Р. Бояцис, Є. Маккі; пер. з англ. - М.: Альпіна Бізнес Букс, 2007. - 300 с. - (Серія «Класика Harvard Business Review»).
16. Lawson K. Leadership Development Basics (Training Basics)/ Karen Lawson. – ASTD Press, 2009. – 128 p.
17. Овчаренко, С. Г. Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dialog.lviv.ua/files/champions_final_conference.pdf

References:

- Romanovskogiy, O. G., Ponomar'ova, O. S. (2017). *Rozvitok liders'kogo potencialu nacional'noi gumanitarno-tehnichnoi ta upravlins'koï eliti: [Development of the leadership potential of the national humanitarian-technical and administrative elite]*. Harkiv: FOP Mezina V.V. [in Ukrainian].
- Global standards for the education and training of the social work profession, 2019, URL: <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training>
- The Global Agenda for Social Work and Social Development, 2016, URL: <https://www.ifsw.org/product/books/global-agenda-for-social-work-and-social-development-2nd-report/>
- Palagnjuk, Ju. V., Lushagina, T. V., Akimova, T. Ju., Kosteva, T. B. (2021). *Zaluchennja molodi do rozvitku gromadjans'kogo suspil'stva [Involvement of youth in the development of civil society]*. Mikolaïv: Vid-vo: Emel'janova T. V. [in Ukrainian].
- Kalashnikova, S. A. (2010). *Osvitnja paradigma profesionalizacii upravlinnja na zasadah liderstva [Educational paradigm of professionalization of management on the basis of leadership]*. Kiïv: Kiïvs'k. un-t imeni Borisa Grinchenka [in Ukrainian].
- Carol Smith (2003) *Servant leadership: The leadership theory of Robert K. Greenleaf*, URL: https://www.boyden.com/media/just-what-the-doctor-ordered-15763495/Leadership%20Theory_Greenleaf%20Servant%20Leadership.pdf
- Savel'chuk, I. B. (2016). *Pidgotovka social'nih pracivnikiv za suchasnih umov: innovacijni tendencii [Training of social workers in modern conditions: innovative trends]*. *Visnik Zhitomirs'kogo derzhavnogo universitetu im. Ivana Franka. Pedagogichni nauki - Bulletin of Zhytomyr State University. Ivan Franko. Pedagogical Sciences*, 1(83), 117-122 [in Ukrainian].
- Horishna, N., Slozanska, H., Soroka, O., & Romanovska, L. (2019). Exploring the leadership skills of pre-service social work students: implications for social work education. *Problems of Education in the 21st Century*, 77-5, 598–615.
- Semigina, T. (2018). *Chomu social'na robota nabuvae zelenogo kol'oru? [Why social work turns green]*. *Visnik Akademii praci, social'nih vidnosin i turizmu - Bulletin of the Academy of Labor, Social Relations and Tourism*, 2, 11-27 [in Ukrainian].
- Rapp C. *The Strengths Model: Case Management with People Suffering from Severe and Persistent Mental Illness*. 1st ed. New York: Oxford University Press, 1997.
- Pattoni L. *Strengths-based approaches for working with individuals*. URL: <https://www.iriss.org.uk/resources/insights/strengths-based-approaches-working-individuals>
- Slozans'ka, G. I. (2018). *Social'na robota v teritorial'nij gromadi: teorii, modeli ta metodi [Social work in the territorial community: theories, models and methods]*. Ternopil': Osadca Ju. V. [in Ukrainian].
- Donna Leigh Bliss, Edward Pecukonis & Mary Snyder-Vogel (2014). *Principled Leadership Development Model for Aspiring Social Work Managers and Administrators: Development and Application*, *Human Services Organizations Management, Leadership & Governance*, 38:1, 5-15, DOI: 10.1080/03643107.2013.853008

14. Nacional'nij Klasifikator profesij DK 003:2010 [National Classifier of Professions DK 003: 2010]. *dovidnyk.in.ua*. Retrieved from <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii>. [in Ukrainian].
15. Wojacis, R. (2007). *Rezonansne liderstvo: samovdoskonalennja ta pobudova plidnih vidnosin iz ljud'mi na osnovi aktivnoi svidomosti, optimizmu ta empatii* [Resonant leadership: self-improvement and building fruitful relationships with people based on active consciousness, optimism and empathy]. M.: Al'pina Biznes Buks [in Ukrainian].
16. Lawson K. Leadership Development Basics (Training Basics)/ Karen Lawson. – ASTD Press, 2009. – 128 p.
17. Ovcharenko, S. G. Neformal'na osvita – neobhidnij element suchasnoi osvitn'oï sistemi. [Non-formal education is a necessary element of a modern educational system]. *dialog.lviv.ua* Retrieved from http://dialog.lviv.ua/files/champions_final_conference.pdf. [in Ukrainian].

УДК 37.091.33 -059

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-26-33](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-26-33)

Башкір Ольга Іванівна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, 61168, тел.: (098) 446-82-62, <https://orcid.org/0000-0001-5237-9778>

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЗАСОБАМИ АКТИВНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ РЕФЛЕКСІЇ

Анотація. У статті автором акцентовано увагу на важливості формування в здобувачів освіти soft skills, до яких належать зокрема і навички рефлексії, яка сприяє мотивації особистості до саморозвитку та самовдосконалення, виявленню ефективних шляхів та способів покращення освітнього процесу, зокрема й за індивідуальною траєкторією розвитку особистості здобувача освіти. Виявлено класифікацію видів рефлексії як самоаналізу навчальної діяльності здобувачів освіти (рефлексія настрою та емоційного стану, рефлексія діяльності та рефлексія змісту навчального матеріалу) та запропоновано конкретні активні та інтерактивні методи, які доречно застосовувати для кожного виду.

Рефлексію настрою та емоційного стану доречно здійснювати активними методами навчання («Наклей настроїв», «Три обличчя», «Комплімент-похвала» тощо) на початку заняття на загальному та індивідуальному рівнях. Загальний призначений для фронтальної роботи і має на меті поліпшити настроїв за допомогою емоційно-художнього оформлення; індивідуальний рівень спрямований на виявлення настрою окремих здобувачів освіти. Ці методи носять активний характер і сприяють організації інтерактивної взаємодії на наступних етапах заняття чи освітньої взаємодії.

Рефлексію діяльності автором рекомендовано формувати активними та інтерактивними методами «Як ми працювали», «Як я працював/ла?», «Як я впорався/лася з конкретним завданням», «Східці успіху», «Рефлексійна мішень», «Світлофор», «Три М + Д» тощо. Ці методи дають можливість осмислити способи та прийоми роботи з навчальним матеріалом, знайти найефективніші та найраціональніші з них.

Рефлексія змісту навчального матеріалу сприяє виявленню продуктивності навчального заняття, рівня усвідомленості його змісту. Цей вид рефлексії доречно здійснювати за допомогою методів активного та інтерактивного навчання «Незакінчене речення», «Плюс-мінус-цікаво», «Корисно-некорисно-знадобиться», «М'ясорубка», «Шість капелюхів мислення», синквейн.

Ключові слова: рефлексія, методи, навчання, активний, інтерактивний.

Bashkir Olha Ivanivna Doctor of Pedagogy, associate professor, professor at the Chair of Educology and Innovative Pedagogy H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, 61168, Valentynivska St., 2, <https://orcid.org/0000-0001-5237-9778>

FORMATION OF SOFT SKILLS BY MEANS OF ACTIVE AND INTERACTIVE REFLECTION METHODS

Abstract. In the article, the author focuses on the importance of developing soft skills among applicants for education, which include, among other things, reflection skills that help motivate the individual to self-development and self-improvement, identifying effective ways and means of decorating the educational process, including along the individual trajectory of personality development applicant for education. A classification of the types of reflection as self-analysis of the educational activity of applicants for education (reflection of mood and emotional state, reflection of activity and reflection of the content of educational material) is revealed, and specific active and interactive methods are proposed that are appropriate to apply for each type.

It is appropriate to carry out reflection of mood and emotional state by active teaching methods («Stick the mood», «Three faces», «Compliment-praise», etc.) at the beginning of the lesson at the general and individual levels. The general one is intended for frontal work and aims to improve the mood with the help of emotional and artistic design; the individual level is aimed at identifying the mood of individual applicants for education. These methods are active and contribute to the organization of interactive interaction at the subsequent stages of a lesson or educational interaction.

The author recommends to form the reflection of activity by active and interactive methods «How did we work?», «How did I work?», «How did I cope with a specific task?», «Steps of success», «Reflexive target», «Traffic light», «Three M + D», etc. These methods make it possible to comprehend the methods and techniques of working with educational material, to find the most effective and rational of them.

Reflection of the content of the educational material helps to identify the productivity of the lesson, the level of awareness of its content. It is appropriate to carry out this type of reflection with the help of active and interactive learning methods «Unfinished sentence», «Plus-minus-interesting», «Useful, useless, needed», «Meat grinder», «Six thinking hats», cinquain.

Keywords: reflection, methods, learning, active, interactive.

Постановка проблеми. В умовах сучасного глобалізованого суспільства та викликів дистанційної освіти все більше уваги приділяється становленню і всебічному розвитку особистості, здатної активно проявляти себе в непередбачених обставинах, вирішувати проблемні ситуації, домовлятися,

піддавати критиці шалені інформаційні дані та повідомлення, активно здійснювати самовдосконалення, піддаючись конструктивній самокритиці.

Активному саморозвиткові особистості сприяє її здатність до рефлексії. Завдяки вмінню рефлексувати свою поведінку та вчинки інших людей, особа розвиває в собі такі soft skills, як проникливість, чуйність, терплячість, тактовність. Ці якості сприяють гармонізації відносин з людьми. Особистість часто вдається до рефлексії під час проблемної ситуації для успішного її вирішення.

Рефлексія є важливою під час індивідуальної роботи, спільної діяльності здобувачів освіти. Саме рефлексивний огляд усіх складників конкретного завдання та власних дій дозволяє людині, зайнявши іншу розумову позицію, відшукати потрібну ланку в конкретній ситуації або усвідомити власну помилку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації рефлексії на заняттях здобувачів освіти порушуються як у психології, так і в педагогіці та методиках викладання освітніх дисциплін. Зокрема, теоретичні основи рефлексії як освітнього явища розглядають А. Бізяєва, Л. Богадьорова, К. Ковальова, М. Холодна, А. Хуторський, Л. Штефан. Особливості та способи організації рефлексії здобувачів освіти порушують О. Башкір, В. Борисов, В. Плахтєєва, Г. Процик, О. Ковтун, Г. Крапівник, Н. Сенчина, Н. Тучина та інші. Однак поза увагою дослідників залишається питання методів організації рефлексії та мало приділено уваги значенню рефлексії як soft skills здобувача освіти. **Мета статті** – узагальнити та проаналізувати активні та інтерактивні методи організації рефлексії як гнучкої навички (soft skills) здобувача освіти.

Виклад основного матеріалу. Слово «рефлексія» походить від латинського reflexio, що в перекладі означає «звернення назад», роздуми про свій внутрішній стан, самопізнання. У тлумачних словниках української мови термін «рефлексія» означає відсвічування, відблискування; самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; у філософії – відображення, а також дослідження процесу пізнання [5, с.567].

К.І. Ковальова та Л.М. Богадьорова розглядають рефлексію як «здатність людини здійснювати будь-які дії або вчинки і при цьому фіксувати у свідомості кожен деталь, тобто одночасно бути «виконавцем» дії і її «спостерігачем»» [4]. Використовуючи рефлексію в освітньому процесі, учителі вкладають у неї самоаналіз діяльності та її результатів.

У педагогіці рефлексія трактується як процес усвідомлення чогось за допомогою вивчення і порівняння. У широкому практичному значенні рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних ставлень до навколишнього світу. У комунікативних процесах рефлексія розуміється як процес відображення однією людиною внутрішнього світу іншої. Рефлексія дає можливість людині свідомо контролювати своє мислення як з точки зору його змісту, так і його засобів [6].

Серед активних методів можна виокремити такі: «Мотивуй іншого», «Хто Я?», «Автопортрет», «Обмін», «Професійне Я» «У променях сонця», «Чотири фрази», «Я – емоція», «Він – емоція», «Несправедлива образа», «Чи легко правильно слухати?», «Відгадай», «Відчуй іншого», «Фантом», «Фотокартка», «Педагогічний експрес», «Постав себе на місце іншого», «Дерево мого Я», «Аналіз проблемної ситуації», «Важкий учень», «Рефлексивне коло запитань», case study, рефлексивні полілоги та інтерв'ю («Вибір конфліктної ситуації», «Урок»), «Рефлексивне коло», «Телеграма», «Анкета-газета», рефлексивні ігри («Знайди вихід», «Reflexive game»). Серед інтерактивних методів варто зазначити інтерактиви «Робота в парах», «Акваріум», «Мозкова атака», «Мікрофон», психодраматичний етюд («Монолог»), психотехнічні ігри і вправи («Тиск», «Відкритість», «Другий план», «Дзеркало», «Поведінка в конфлікті та його розв'язання») тощо [1; 5]. Вибір методу рефлексії залежить від етапу проведення заняття та цілей, яких потрібно досягти на конкретному занятті.

Перевіреною засобом рефлексії є питання. Однак викладачеві варто знати, що далеко не всі питання сприяють рефлексії. Порожні питання не сприяють думці та міркуванню. Питання без емоційного забарвлення також залишають здобувачів освіти байдужими. А надто важкі питання, без врахування реальних можливостей здобувачів освіти, а, крім того, час на їх обмірковування обмежений, відбивають будь яке бажання витратити час на їх обмірковування.

Секрет «правильного» питання, яке б сприяло рефлексії, полягає в тому, що люди думатимуть над тими питаннями, у яких приховане щось, над чим хочеться думати. І це «щось» становить собою проблема. Однак представити перед здобувачами проблему, яку вони б хотіли розв'язати, – велике мистецтво, яке потребує від викладача знань вікових та особистісних якостей здобувачів, а також їхніх інтересів і вподобань [12].

У практиці рефлексивного навчання розроблено різні підходи проблематизації навчальної ситуації. Ось деякі з них: •запропонувати здобувачам освіти придумати способи представлення інформації, альтернативні тому, що представлено в навчальній літературі або в поясненні викладача; •запропонувати здобувачам освіти порівняти різний виклад та інтерпретацію тих самих подій, ідей, явищ; •запропонувати здобувачам освіти вигадати альтернативні варіанти дозволу відомих подій із прогнозом відповідних наслідків; •запропонувати здобувачам освіти ігровий прийом «що було б, якщо...»; •запропонувати здобувачам освіти самостійно «додумати» будь-який феномен або подію, у поясненні якого викладач навмисно не згадав певні факти чи деталі тощо [3, с.54].

Великого значення рефлексія набуває під час мисленневих процесів. Поряд із когнітивними процесами переробки інформації (сприйняття, пам'ять, мислення) існують метакогнітивні процеси, які забезпечують організацію та регуляцію когнітивних. До таких належать інтегральні психічні процеси у вигляді цілепокладання, планування, прогнозування, прийняття рішення тощо.

Інтелектуальна рефлексія, або рефлексія власної розумової діяльності, – це здатність усвідомлювати підгрунтя власного мислення.

Особливість рефлексії як структурної одиниці заняття полягає в тому, що її можуть здійснювати не тільки в кінці заняття, як було прийнято вважати раніше, а й на будь-якому його етапі [4]. Загальноприйнятою вважають таку класифікацію рефлексії, засновану на функціональних відмінностях:

- рефлексія настрою та емоційного стану;
- рефлексія діяльності;
- рефлексія змісту навчального матеріалу.

Рефлексію настрою та емоційного стану доцільно проводити на початку заняття з метою встановлення емоційного контакту з колективом, визначення готовності до роботи, тестування міжособистісних стосунків між класом та окремими здобувачами освіти. Рефлексія настрою дозволяє виявити в здобувачів освіти неробочий настрій, апатію, агресію та інші негативні прояви на загальному та індивідуальному рівнях. Загальний призначений для фронтальної роботи і має на меті поліпшити настрій за допомогою емоційно-художнього оформлення. До цих методів належить перегляд картин, презентацій, музичний супровід, відео-фрагменти тощо) [2; 7].

Індивідуальний рівень спрямований на виявлення настрою окремих здобувачів освіти. Тут доречно просто попросити намалювати смайлик, що відображає настрій людини, можна використати прийоми «Наклей настрій», «Три обличчя». Наприкінці заняття доречно використати також прийом «Комплімент-похвала», під час якого здобувачі освіти оцінюють внесок товаришів у заняття, дякують один одному та викладачеві за проведений спільно час.

Рефлексія діяльності дає можливість осмислити способи та прийоми роботи з навчальним матеріалом, знайти найефективніші та найраціональніші з них; передбачає дослідження діяльності, яка вже відбулася, з метою фіксації її результатів і підвищення в подальшому її ефективності [3, с. 49]. Вона може здійснюватися і на етапі перевірки домашнього завдання, і після проведення будь якого виду роботи, і під час підбиття підсумків заняття, і навіть цілого навчального року. Під час рефлексії здобувачі освіти мають дати відповіді на запитання «Як ми працювали», «Як я працював/ла?», «Як я впорався/лася з конкретним завданням» тощо. А. Хуторський [10] пропонує методику організації рефлексії на уроці:

1) зупинка предметної діяльності (діяльність, яка виконується з певного навчального предмета, має бути завершена або призупинена; уся увага здобувачів освіти зосереджується на аналізі проробленої роботи);

2) установлення послідовності дій (здобувачам освіти пропонується усно чи письмово прописати всі свої дії під час діяльності, що рефлексується);

3) аналіз відтвореної послідовності дій з точки зору її ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням тощо (параметри для аналізу матеріалу, що рефлексується, пропонуються викладачем або визначаються самими здобувачами освіти на основі навчальних цілей);

4) виявлення та формування результатів рефлексії (ідеї, припущення, відповіді тощо за змістом предметної діяльності; прийоми та способи дій, що використовувалися впродовж діяльності; гіпотези, прогнози стосовно організації подальшої діяльності, її якісної та кількісної сторін);

5) перевірка гіпотез на практиці в подальшій предметній діяльності.

Застосування рефлексії діяльності наприкінці заняття дає можливість оцінити активність кожного на різних етапах уроку. У процесі змішаного навчання доречно використовувати прийоми «Східці успіху», «Рефлексійна мішень», «Світлофор», «Три М + Д» тощо [7].

Рефлексія змісту навчального матеріалу сприяє виявленню продуктивності навчального заняття, рівня усвідомленості його змісту. Класичним прийомом цього виду рефлексії є «Незакінчене речення». Його можна записати на аркушах, на дошці, спроектувати на екрані в режимі реального часу та онлайн. До незакінчених речень належать такі: *сьогодні я дізнався / дізналася..., було цікаво..., я виконував / виконувала завдання..., я зрозумів / зрозуміла, що..., тепер я можу..., я відчув / відчула, що..., я набув / набула..., я навчився / навчилася..., у мене вийшло..., я зміг / змогла..., я спробую..., мене здивувало..., урок дав мені для життя..., мені захотілося..., мене надихнуло...*

Крім того, наприкінці навчального заняття можна використовувати метод «Плюс-мінус-цікаво», «Корисно-некорисно-знадобиться», «М'ясорубка», «Шість капелюхів мислення» тощо. Останній можна використовувати як усно, так і письмово. Він, на переконання Л. Штефан [11], передбачає вироблення автономних умінь під час рефлексії через виконання лише однієї розумової дії у певний час. При цьому кожній розумовій дії умовно відповідає якийсь колір капелюха мислення (усний метод). Здобувачам освіти пропонується заповнити таблицю з трьох стовпчиків-граф (письмовий метод). У графу «плюс» записують усе, що сподобалося на занятті (інформацію, форми роботи, прийоми, засоби тощо); у графу «мінус» записують усе, що не сподобалося, було нудним, викликало відразу, залишилося незрозумілим або є непотрібним для вирішення повсякденних життєвих ситуацій; графу «цікаво» здобувачі освіти заповнюють фактами, про які вперше дізналися на занятті, або що ще їм би хотілося почути в межах проблеми, що порушувалася [7].

Цікавим методом рефлексії змісту навчального матеріалу є дидактичний синквейн. Цей метод був уведений у практику американської школи в ХХ ст. під впливом японської поезії. Слово «синквейн» («сенкан») походить від французького слова «п'ять». Звідси витікає, що синквейн – це вірш, що містить п'ять неримованих рядків, побудованими за певними правилами. Цей метод сприяє вдумливій рефлексії, заснованій на багатому понятійному запасі.

Крім традиційного варіанту синквейна можна запропонувати такі варіації: складання короткого оповідання за готовим синквейном з використанням слів і фраз, які входять до його складу; корекція та вдосконалення синквейна; аналіз неповного синквейна без вказівки теми синквейна і визначення назви

цього п'ятивірша; синквейн-загадка (без першого рядка – необхідно відгадати, яке поняття розглядатиметься, а впродовж заняття удосконалити його або створити власний синквейн). Рефлексію змісту навчального матеріалу доцільно здійснювати за допомогою і активних, і інтерактивних методів навчання.

Висновки. Отже, порушені автором питання формування soft skills засобами активних та інтерактивних методів рефлексії сприяли їхньому узагальненню та характеристиці. В освітньому процесі рефлексію доречно проводити не лише наприкінці заняття, а й на будь-якому його етапі. Звідси вирізняють рефлексію настрою та емоційного стану, рефлексію діяльності та рефлексію змісту навчального матеріалу. Переважно ці методи носять активний характер і сприяють організації інтерактивної взаємодії.

Література:

1. Башкір О. І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. Вип. 60. С. 33-45.
2. Башкір О.І. Сучасні методи та прийоми рефлексії. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 31 березня – 2 квітня 2021 р.). У 2 томах. Харків : «Стиль-Издат», 2021. Т.2. С.28-31.
3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
4. Ковальова К.І. Богадъорова Л.М. Рефлексія як структурна одиниця уроку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: педагогічні науки. Херсон, 2018. Випуск № 82 С. 45-48.
5. Ковтун О., Сенчина Н. Зміст поетапного формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. 2019. Вип. 1 (14). С. 54-59.
6. Процик Г.М. Особливості використання рефлексії при вивченні іноземної мови. *Матеріали IV Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. Актуальні задачі сучасних технологій*. Тернопіль, 25-26 листопада 2015. С.230.
7. Садкіна В.І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. Харків: Вид. група «Основа», 2016. 144с.
8. Тлумачний словник української мови / [укладачі Ковальова Т.В., Коврига Л.П.]. Харків : Синтекс, 2002. 672с.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: 2-ое изд., перераб. и доп. СПб.: Питер. 2002. 272с. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya_Psihologiya_intellekta.pdf
10. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. 544с.
11. Штефан Л.В. Концепція латерального мислення Е. Боно як основа активізації творчої діяльності майбутніх інженерів-педагогів. *Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія : щокв. наук.-практ. журн.* 2014. № 2. С. 27-33.
12. Krapivnyk G., Tuchyna N., Bashkir O., V. Borysov, Gonchar O., Plakhtyeyeva V. Modelling the Process of Reflection with Pre-Service Student Teachers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. 13(3). P.116-133. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/443>

References:

1. Bashkir O. I. (2018). Aktyvni y interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli [Active and interactive teaching methods in higher education]. *Pedahohika ta psykholohiia : zb. nauk. prats*. Kharkiv : TOV «DISA PLIuS», Vyp. 60. S. 33-45.

2. Bashkir O.I. (2021). Suchasni metody ta pryiony my refleksii [Modern methods and techniques of reflection]. *Psykholoho-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka : materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Kharkiv, 31 bereznia – 2 kvitnia 2021 r.). U 2 tomakh. Kharkiv : «Styl-Yzdat». T.2. S.28-31.
3. Byziaeva A.A. (2004). *Psykholohiia dumaiushcheho uchytelia: pedahohycheskaia refleksiia* [Psychology of a Thinking Teacher: Pedagogical Reflection]. Pskov: PHPY ym. S. M. Kyrova. 216 s.
4. Kovalova K.I. Bohadorova L.M. (2018). *Refleksiia yak strukturna odynytisia uroku* [Reflection as a structural unit of the lesson]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: pedahohichni nauky*. Kherson. Vypusk № 82 S. 45-48.
5. Kovtun O., Senchyna N. (2019). *Zmist poetapnoho formuvannia pedahohichnoi refleksii uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei u pisliadyplomnii osviti* [The content of the gradual formation of pedagogical reflection of teachers of humanities in postgraduate education]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia: zb. nauk. pr. Vyp. 1 (14)*. S. 54-59.
6. Protsyk H.M. (2015). *Osoblyvosti vykorystannia refleksii pry vyvchenni inozemnoi movy* [Features of the use of reflection in the study of a foreign language]. *Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv. Aktualni zadachi suchasnykh tekhnolohii*. Ternopil, 25-26 lystopada. S.230.
7. Sadkina V.I. (2016). *Malenki sekrety uchytelskoho uspiyku* [Little secrets of teacher success]. *Navchaimo z radistiu*. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova». 144s.
8. *Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Explanatory dictionary of the Ukrainian language]. (2002). / [ukladachi Kovalova T.V., Kovryha L.P.]. Kharkiv : Synteks. 672s.
9. Kholodnaia M.A. (2002). *Psykholohiia yntellekta. Paradoksy yssledovanyia* [The psychology of intelligence. Research paradoxes]: 2-oe yzd., pererab. y dop. SPb.: Pyter. 272s. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya_Psihologiya_intellekta.pdf
10. Khutorskoi A.V. (2001). *Sovremennaia dydaktyka* [Modern didactics]: *Uchebnyk dlia vuzov*. SPb: Pyter, 544s.
11. Shtefan L.V. (2014). *Kontsepsiia lateralnoho myslennia E. Bono yak osnova aktyvizatsii tvorchoi diialnosti maibutnykh inzheneriv-pedahohiv* [E. Bono's concept of lateral thinking as a basis for activating the creative activity of future engineers-teachers]. *Teoriia i praktyka upr. sots. systemamy: filosofii, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia : shchokv. nauk.-prakt. zhurn. № 2*. S. 27-33.
12. Krapivnyk G., Tuchyna N., Bashkir O., V. Borysov, Gonchar O., Plakhtyeyeva V. (2021). *Modelling the Process of Reflection with Pre-Service Student Teachers*. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 13(3). P.116-133. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/443>

УДК 378:373.2.011.3 -051J004

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-34-44](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-34-44)

Березовська Людмила Іванівна доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, 65000, тел.: (048) 732-48-02, <https://orcid.org/0000-0002-3032-7261>

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Обґрунтовано сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології», подано визначення феномену «інформаційно-комунікаційна компетентність майбутнього вихователя ЗДО», яке розуміємо як його здатність використовувати інформаційні і комп'ютерні технології для задоволення власних освітніх потреб та вирішення професійних завдань у роботі з дітьми, підвищення їхньої зацікавленості процесом навчання. Зазначено, що в сучасному освітньому середовищі професійна компетентність майбутнього вихователя ЗДО передбачає володіння сучасними цифровими інструментами. У дослідженні використано загальнотеоретичні (аналіз науково-педагогічної літератури) та емпіричні (аналіз освітніх програм навчальних дисциплін комп'ютерного циклу, спостереження за освітнім процесом у ЗВО та ЗДО (під час проходження студентами педагогічної практики), бесіди із викладачами та студентами, консультації, опитування, експериментальне дослідження щодо виявлення рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Результати дослідження полягають у сформованості у майбутніх вихователів практичних умінь використовувати сучасні онлайн платформи в освітньому процесі. Задля цього на практичних і семінарських заняттях студенти створювали мультимедійні презентації із використанням сучасних онлайн платформ, розробляли навчальні ігри та вправи, вікторини для дітей дошкільного віку тощо. На пропедевтичному етапі було проведено з викладачами, які були задіяні в експерименті вебінари, консультації, майстер-класи тощо. Доведено, що використання ІКТ у роботі зі студентами підвищує пізнавальну активність, урізноманітнює освітній процес, сприяє розвитку творчості, винахідливості, готовності до використання ІКТ у роботі з дітьми, що є і нормативною і суспільною вимогою.

Ключові слова: інформаційні технології, освітній процес, підготовка, майбутні вихователі, онлайн ресурси.

Berezovska Liudmyla Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Staroportofrankivska St., 26, Odessa, 65000, tel.: (048) 732-48-02, <https://orcid.org/0000-0002-3032-7261>

FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the problem of formation of information and communication competence of future educators of preschool education. The essence of the concept of "information and communication technologies" is substantiated, the definition of the phenomenon "information and communication competence of the future educator of preschool institutions" is given, which we understand as his ability to use information and computer technologies to, increasing their interest in the learning process. It is noted that in the modern educational environment the professional competence of the future educator of preschool education institutions involves the possession of modern digital tools. In general, theoretical study it is used analyses of pedagogical literature and analysis of educational programs, computer training courses cycle studying of the process of educational institutions of higher education and preschool education (during the Hour of passing students pedagogical study) beside of teachers and students, consultations, surveys, experimental research to identify the levels of information and communication competence of future educators of preschool education. The results of the study are the formation of future educators' practical skills to use modern online platforms in the educational process. To this end, in practical and seminar classes, students created multimedia presentations using modern online platforms, developed educational games and exercises, quizzes for preschool children and more. At the propaedeutic stage, webinars, consultations, master classes, etc. were held with teachers who were involved in the experiment. It is proved that the use of ICT in working with students increases cognitive activity, diversifies the educational process, promotes creativity, ingenuity, readiness to use ICT in working with children, which is a normative and social requirement.

Keywords: information technology and, educational process, training, future educators, online resources.

Постановка проблеми. Упродовж останніх років у системі освіти України відбуваються кардинальні зміни, спричинені діджиталізацією суспільства, активним використанням в освітньому процесі сучасних цифрових технологій, що вимагає якісно нового рівня підготовки фахівців – творчо мислячих, креативних, рішучих, які з легкістю адаптуються до

суспільних викликів, конкурентноздатні на міжнародному та світовому рівнях.

Ефективність підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) залежить від рівня набутих знань, сформованих практичних умінь та навичок, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності. ЗДО потребують фахівців-вихователів нової формації, які виявляють творчі вміння, сприяють розкриттю потенційних можливостей дитини, створюють сприятливе освітньо-розвивальне середовище, впроваджують нові проєкти, ідеї, інноваційні технології. Інноваційні процеси в системі освіти України потребують внесення коректив у наявні методики навчання та виховання підростаючої особистості, впровадження сучасних інноваційних технологій в організацію освітнього процесу, які б сприяли розвитку творчості дітей, формуванню у них пізнавальної активності, допитливості, ініціативності, самостійності у прийнятті рішень.

Реформування нової української школи (далі – НУШ) яке розпочалося ще у 2018 році, вимагає відповідних змін у дошкільній ланці освіти, зокрема це стосується і формування у випускників ЗДО дошкільної зрілості у зв'язку з переходом у нову соціально-освітню установу – школу. У зв'язку з цим у 2021 р. було оновлено Державний стандарт дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021), розроблено методичні рекомендації до роботи з документом, програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти.

Отже, важливо, щоб майбутні вихователі у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) оволоділи ґрунтовними теоретичними знаннями та вміннями, які дозволять їм у майбутньому вирішувати складні професійні завдання, покладені державою щодо виховання, навчання та соціалізації молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес ЗВО висвітлюється в наукових доробках як українських (В. Биков, І. Богданова, В. Дем'яненко, С. Сисоєва, О. Співаковський, І. Тимофеева, Т. Шроль та ін.), так і зарубіжних (П. Вастіа (P. Wastiau), Р. Бламір (R. Blamire), К. Кірні (C. Kearney), В. Квітр (V. Quitre), Е. Ван де Гаер (E. Van de Gaer), Хр. Монсер (Chr. Monseur) учених. Окремі аспекти готовності майбутніх педагогів до формування цифрової компетентності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку розкрито в дослідженнях А. Богуш, С. Дяченко, І. Мардарової, Л. Петухової, Н. Сороки, І. Тимофеевої, Т. Чекан та інших науковців. Проте, як засвідчує практика, інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) не знайшли ще належного впровадження у ЗВО, зокрема відсутнє в достатній мірі оновлене методичне та технічне забезпечення. Низький рівень підготовки викладачів та їхнє розуміння необхідності застосування ІКТ в освітньому процесі створює перешкоди для активного їх впровадження в освітній процес ЗВО.

Метою дослідження є формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Методологія та методи

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань було використано комплекс загальнотеоретичних (аналіз та узагальнення науково-педагогічної літератури, моделювання освітнього процесу); емпіричних (аналіз освітніх програм навчальних дисциплін пов'язаних з ІКТ, спостереження за освітнім процесом у ЗВО та ЗДО під час проходження студентами педагогічної практики, бесіди із викладачами та студентами, консультації, опитування, експериментальне дослідження щодо виявлення рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності (далі – ІКК) майбутніх вихователів ЗДО).

Результати та дискусії

Швидкий розвиток ІКТ вимагає широкого їх впровадження в усіх галузях виробництва, зокрема в науці та освіті. Інформатизація в освіті – це створення і використання інформаційних технологій для досягнення оптимальних результатів діяльності, з меншими затратами ресурсів (часових, матеріальних, фінансових) [1, с. 6]. Завдяки зменшенню часових затрат і збереженню розумової працездатності ІКТ в освітньому процесі створюють оптимальні умови для розвитку творчих здібностей студентів, добору способів виконання завдань різних рівнів складності, індивідуалізації та диференціації навчання, оцінювання результатів діяльності здобувачів освітнього процесу [6, с. 9].

Важливість упровадження в освітній процес ІКТ підтверджується і нормативно-правовими документами, зокрема Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), Законом України «Про Національну програму інформатизації» (проект від 2021 р), Концепцією розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів із її реалізації (2021 р.), Положенням про електронні освітні ресурси (2019), а також створенням Міністерства та Комітету цифрової трансформації України (2019 р). Так, у Концепції розвитку цифрових компетентностей (Концепція розвитку цифрових компетентностей, 2021) феномен «цифрова компетентність» визначається як комбінування знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, особистісних якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що сприяє успішній соціалізації особистості, ефективній професійно-освітній діяльності із застосуванням ІКТ. На необхідності впровадження ІКТ в освітній процес наголошується і в БКДО [7]. У документі зазначено, що дитина дошкільного віку має мати уявлення про ІКТ як сучасні технічні засоби навчання, що розширюють її інформаційну обізнаність та сприяють успішній соціалізації у сучасному інформатизованому суспільстві. Поняття «цифрова компетентність» розуміється, як здатність дитини використовувати ІКТ та цифрові ресурси для задоволення власних та освітніх потреб, ігрових завдань на основі набутих елементарних знань.

Крім того, задля забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти вихователям ЗДО необхідно враховувати вимоги Концепції Нової української школи та формувати у вихованців ключові

компетентності, серед яких провідними є: ІКК, яка передбачає опанування цифрової грамотності, вміле використання ІКТ у навчанні та інших життєвих ситуаціях, навчання упродовж життя [10].

Проте, не зважаючи на чималий перелік нормативно-правових документів у галузі ІКТ, створенні спеціальних установ та відомств, проблема впровадження ІКТ так і не знайшла належної реалізації в освітньому процесі ЗВО, зокрема на гуманітарних спеціальностях, про що засвідчують результати проведеного експериментального дослідження щодо з'ясування рівнів сформованості ІКК у майбутніх вихователів ЗДО.

У науковому обігу наявні різні поняття, дотичні дефініції «інформаційно-комунікаційні технології», зокрема: «комп'ютерні технології навчання», «інформаційні технології», «нові інформаційні технології», «цифрові технології навчання».

Так, у великому тлумачному словнику української мови [2, с. 512] подано термін «інформаційна технологія», який тлумачиться як: сукупність інформаційних процесів із використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують швидкий пошук інформації, доступ до джерел інформації. У спеціалізованому словнику з інформаційно-комунікаційних технологій [3, с. 53]. подано термін «ІКТ в освіті», який розглядається як «сукупність методів, прийомів, виробничих процесів і програмно-апаратних засобів, інтегрованих для розроблення інформаційно-цифрових освітніх систем, електронних освітніх ресурсів та побудови комунікаційних мереж, а також технології розв'язування задач у галузі освіти з використанням таких систем, ресурсів і мереж».

Вчені (О. Гуляєва, Ю. Іващенко, Л. Петречук, О. Соболенко, В. Толстой, Г. Швачич) під інформаційно-комунікаційними технологіями розуміють сукупність методів, виробничих процесів, програмно-технічних засобів, інтегрованих для збирання, оброблення, зберігання, розповсюдження, демонстрації та використання даних в інтересах їх користувачів [13].

Зарубіжні дослідники (Сімін Гавіфекр (Simin Ghavifekr) та Ван Атіра Ван Росд (Wan Athirah Wan Rosd) вважають, що ІКТ здатні забезпечити динамічне та активне середовище для викладання та навчання і мають бути включені у щоденний освітній процес у роботі із вихованцями. Педагогів учені розглядають як ключових гравців у використанні ІКТ в освітньому процесі [16].

Використання ІКТ у вищій освіті, на думку Ю. Триуса, «сприяє розкриттю, збереженню і розвитку індивідуальних інтересів; формуванню пізнавальних інтересів, прагненню до самовдосконалення та самореалізації студентів; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природознавством, технікою, гуманітарними науками і мистецтвом; постійному динамічному оновленню змісту, засобів, форм і методів навчання і виховання» [11, с. 22].

Таким чином, ІКТ є потужним інструментом для реформування системи освіти, сприяють накопиченню нових знань шляхом необмеженого доступу до

вибору та інтерпретації інформації, критичного її оцінювання, інтегрують теоретичне навчання із формуванням практичних умінь вирішувати професійно спрямовані завдання, підвищують якість підготовки майбутніх педагогів, орієнтують здобувачів освітнього процесу на самостійне навчання, забезпечують творчо-розвивальне середовище для навчання [14].

І. Мардарова, досліджуючи підготовку майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників визначає показники їхньої готовності, зокрема: обізнаність вихователів із використанням комп'ютерних технологій у роботі з дітьми; володіння формами і методами організації пізнавальної діяльності дітей засобами комп'ютерних технологій; оцінювання ефективності розроблених дидактичних матеріалів засобами ІКТ; бажання та вміння вихователів застосувати комп'ютерні технології у майбутній професійній діяльності [4, с. 169].

Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя ЗДО було предметом дослідження О. Чекан. Професійну компетентність майбутніх вихователів ЗДО засобами комп'ютерних технологій дослідниця визначає як інтегроване, особистісно-ціннісне, полікомпонентне утворення на основі сформованих фахових знань, умінь і навичок засобами комп'ютерних технологій [12, с. 23].

І. Тимофєєва під ІКК майбутнього вихователя ЗДО розуміє інтегративну, динамічну характеристику фахівця, що презентує вмотивованість і здатність орієнтуватися в інформаційному просторі дошкільної галузі освіти, отримувати та систематизувати інформацію щодо науково-методичного супроводу освітнього процесу ЗДО, оперувати нею у роботі з дітьми дошкільного віку [9, с. 3].

У дослідженні під ІКК майбутніх вихователів ЗДО розуміємо їх здатність використовувати інформаційні і комп'ютерні технології для задоволення власних освітніх потреб та вирішення професійних завдань у роботі з дітьми, підвищення їхньої зацікавленості процесом навчання.

Таким чином, інформатизація освіти є важливим етапом розвитку сучасного суспільства та підготовки компетентних фахівців, здатних ефективно впроваджувати новітні методи та ІКТ у майбутній професійній діяльності, задовольняти індивідуальні потреби, самовдосконалюватися та саморозвиватися у професії. Задля цього у ЗВО необхідно створити умови, які сприятимуть ефективному формуванню ІКК майбутніх вихователів ЗДО, активно використовувати інноваційні методи та технології навчання, ігрові та мобільно зорієнтовані цифрові ресурси для навчання, проєктні методики зі створенням мультимедійних презентацій, метод проблемного навчання, виконання практичних завдань студентами із використанням цифрових інструментів (розроблення ігор, вправ та завдань для дітей дошкільного віку). Зауважимо, що сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти передбачають осучаснення та збагачення її змісту інноваційними освітніми та

інтерактивними технологіями у роботі з дітьми, що здатні забезпечити їхню цифрову грамотність. Переконані, що активне використання цифрових технологій в освітньому процесі ЗВО забезпечить опанування студентами нових цифрових ресурсів, що дозволить модернізувати освітній процес, підвищити ефективність навчання, створити умови для активної взаємодії зі здобувачами вищої освіти; розвинути їхні інтелектуальні, творчі здібності, пізнавальну активність та мотиваційну спрямованість навчання; сформувані практичні вміння у процесі виконання професійно зорієнтованих завдань; забезпечити активне входження в цифровий інформаційний простір.

Для виявлення рівнів сформованості ІКК студентами спеціальності 012 «Дошкільна освіта» ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» було проведено опитування, у якому взяли участь 67 студентів 2-х – 4-х курсів. Результати опитування засвідчили здебільшого задовільний (38 %) та низький (23 %) рівні сформованості ІКК майбутніх вихователів ЗДО. Високому рівню сформованості ІКК відповідали 16 % студентів, достатньому – 23 %.

У ході експериментального дослідження було проаналізовано навчальні плани та робочі програми дисциплін пов'язаних з ІКТ. Аналіз їх змісту засвідчив, що більшість із них зорієнтовані на формування у студентів ІКК на рівні користувача, а не практико-зорієнтованості на майбутню професію вихователя. Жодна з програм не містила завдань, які передбачали б ознайомлення студентів із цифровими ресурсами, які доцільно використовувати як на заняттях, так і в повсякденній роботі з дітьми дошкільного віку, створювати ігрові завдання та вправи. Опитування викладачів факультету дошкільної педагогіки та психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» засвідчили, що лише 19 % викладачів використовують у роботі зі студентами ІКТ, 32 % – використовують частково, 38 % – виносять на самостійне опрацювання, 11 % викладачів – не використовують узагалі. Завдання, які пропонували викладачі студентам, полягали у створенні мультимедійних презентацій, побудові схем, таблиць, графіків для оформлення наукових досліджень, презентації матеріалів занять. Жоден з опитаних педагогів не вказав на використання онлайн сервісів для створення інтерактивних вправ, ігрових завдань, проведення опитування та оцінювання студентів засобами цифрових інструментів тощо.

Задля підвищення рівнів сформованості ІКК у процесі вивчення дисципліни «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» в роботі зі студентами було впроваджено ІКТ. Так, до кожної лекції розроблено мультимедійну презентацію із використанням онлайн сервісів Canva, Prezi, Google Presentations, Piktochart, Projeqt та ін. Це надало можливість продемонструвати студентам можливості онлайн сервісів для створення мультимедійних презентацій, наповнюючи їх різноманітними матеріалами, фото та відео картинками, готовими шаблонами, інфографікою,

анімацією, слайдами тощо, що значно полегшило роботу педагога у процесі висвітлення матеріалу.

На практичних заняттях студенти створювали інтерактивні ігри для дітей, розробляли вікторини, квести засобами онлайн-платформ Kahoot, LearningApps.org, Matific за темами, передбаченими освітньою програмою навчальної дисципліни. Створені завдання здобувачі освітнього процесу активно впроваджували на заняттях з дітьми під час проходження педагогічної практики.

На семінарських заняттях практикували зі студентами проведення вебінарів, як-от: «Сучасні погляди на формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку», «Проектна діяльність на заняттях із формування елементарних математичних уявлень у дітей», «Математичні задачі-жарти, ребуси, головоломки, лабіринти у формуванні логіко-математичної та дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку». Студенти працювали в групах. Кожна група позиціонувала тему вебінару та створювала презентаційні матеріали на запропонованих онлайн-платформах використовуючи слайди із посиланнями на YouTube-відео, аудіо; проводили опитування та тестування, демонструючи в діаграмах результати навчання; створювали питальники в Google Формам; проводили відео-конференції з тем, що виносилися на самостійне опрацювання.

Самостійна робота студентів передбачала створення інформаційного сайту для батьків «Розвиваємо логіко-математичну компетентність дітей дошкільного віку» та розроблення конспектів занять із використанням ІКТ.

Із викладачами професійно спрямованих навчальних дисциплін було проведено вебінар з теми «Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі ЗВО». На вебінарі представлено сучасні цифрові ресурси та розглянуто особливості їх використання в освітньому процесі ЗВО, розкрито практичний аспект та можливості їх використання в роботі зі студентами.

На підсумковому етапі експериментального дослідження задля з'ясування рівнів сформованості ІКК було проведено чергове онлайн опитування студентів та викладачів. Отримані результати засвідчили позитивні зміни. Так, високому рівню сформованості ІКК після експериментального етапу дослідження відповідало 36,7 % студентів (було 16 %), достатній рівень засвідчили 29,5 % студентів (було 23 %), задовільний рівень сформованості ІКК продемонстрували 24,6 % опитаних (було 38 %), на низькому рівні залишилося 9,3 % студентів (було 23 %).

Опитування викладачів також засвідчило позитивні зміни. 67,3 % професорсько-викладацького складу факультету на запитання анкети «Чи будете використовувати ІКТ в роботі зі студентами» дали ствердну відповідь «Так». Респонденти зазначили, що вебінар та консультації, в яких вони брали участь упродовж семестру, сприяли вдосконаленню їхньої ІКК, вмінню створювати власні мультимедійні розробки, користуючись сучасними

освітніми онлайн платформами, розробляти ілюстровані методичні та наочні матеріали, питальники за допомогою цифрових онлайн ресурсів, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в умовах інформатизації освітнього процесу.

Висновки. В умовах цифрової інформатизації суспільства виникає необхідність опанування майбутніми вихователями ЗДО інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Використання ІКТ в освітньому процесі ЗВО урізноманітнює роботу з навчальної інформації, забезпечує включення студента в активно-пізнавальну та пошуково-дослідницьку діяльність, сприяє кращому засвоєнню матеріалу завдяки унаочненню, формує практичні вміння щодо створення онлайн завдань, розвиває творчість, ініціативність наполегливість, сприяє самонавчанню.

Водночас вагомою проблемою впровадження ІКТ в освітній процес здебільшого є низький рівень ІКК викладачів ЗВО, про що засвідчили результати опитування, використання в роботі традиційних форм та методів, низький рівень мотивації. Причиною цього є відчуття напруженості та страху від інноваційних процесів у системі освіти. Задля підвищення рівня ІКК необхідно мотивувати викладачів до проходження курсів підвищення кваліфікації із цифрової грамотності, організовувати вебінари, майстер-класи, здійснювати самооцінку професійної діяльності, займатися самоосвітою. Організація освітнього процесу в сучасних умовах повинна забезпечити активне використання ІКТ у роботі зі студентами, майбутніми вихователями ЗДО, адже від сформованості ІКК залежатиме використання цифрових ресурсів у роботі з дітьми дошкільного віку.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розкритті особливостей використання інтерактивних технологій у процесі формування логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Література:

1. Биков В. Ю. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2010. 160 с.
2. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ : Ірпінь, ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті : словник. Київ: ЦП Компрінт, 2019. 134 с.
4. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2012. 239 с.
5. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (Дата звернення 29.09.2021).
6. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... доктора пед наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 50 с.
7. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти від 12.01. 2021 № 33 с. 26 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (Дата звернення: 20.09.2021).

8. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації. Схваленої Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (Дата звернення: 27.09.2021).

9. Тимофєєва І. Б. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2017. 23 с.

10. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Савченко Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1272 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (Дата звернення: 27.09.2021).

11. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.0.2. Київ, 2005. 48 с.

12. Чекан О. І. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 184 с.

13. Швачич Г. Г., Толстой В. В., Петречук Л. М., Іващенко Ю. С., Гуляєва О. А., Соболенко О. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології : навч. посіб. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с.

14. Jo Shan Fu (2013) ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol. 9, Issue 1, pp. 112-125. [in English].

15. P. Wastiau, R. Blamire, C. Kearney, V. Quittre, E. Van de Gaer, Chr. Monseur (2013) "The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe", *European Journal of Education: Research, Development and Policy*. Volume 48, Issue 1. Special Issue: ICT and Education: taking stock of progress and looking at the future, pp. 11-27. [in English].

16. Simin Ghavifekr, Wan Athirah Wan Rosdy (2015). Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools. *International Journal of Research in Education and Science*. Volume 1, Issue 2, Summer. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105224.pdf> [in English].

References:

1. Bykov, V. Yu. (2010). *Zacoby infopmatsiino-komynikatsiinyx texnolohii yedynoho infopmatsiinoho ppoctopy systemy osvity Ukraïny* [Means of information and communication technologies of the unified information process of the education system of Ukraine] : monohpafia. Kyiv: Pedahohichna dymka. [in Ukrainian].

2. Belykyi tlymachnyi clovnyk ukraïnckoï movy (2005). [Great explanatory dictionary of the Ukrainian language] / yklad. i holov. ped. B. Bycel. Kyiv. [in Ukrainian].

3. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti* (2019) [Information and communication technologies in education] : slovnyk. Kyiv. [in Ukrainian].

4. Mardarova, I. K. (2012). *Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii v orhanizatsii piznavalnoi diialnosti starshykh doshkilnykiv* [Preparation of future educators for the use of computer technology in the organization of cognitive activity of senior preschoolers] : *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa. [in Ukrainian].

5. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* [Ministry of Education and Science of Ukraine] Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua> [in Ukrainian].

6. Petukhova, L. Ye. (2009). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia informatychnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Theoretical and methodological principles of formation of computer competencies of future primary school teachers]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Odesa. [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (2021) [About the statement of the Basic component of preschool education]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

8. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii, (2021) [On approval of the Concept of development of digital competencies and approval of the action plan for its implementation]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

9. Tymofieieva, I. B. (2017). Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Formation of information and communication competence of future educators of preschool educational institutions] : *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

10. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom O. Savchenko [A typical educational program developed under the guidance of O. Savchenko]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> [in Ukrainian].

11. Tryus, Yu. V. (2005). Kompiuterno-orientovani metodychni systemy navchannia matematychnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Computer-oriented methodical systems of teaching mathematical disciplines in higher educational institutions]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

12. Chekan, O. I. (2015). Zastosuvannia kompiuternykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti vykhovatelja doshkilnogo navchalnogo zakladu [The use of computer technology in the professional activities of a preschool teacher] : navch. posib. Kyiv. [in Ukrainian].

13. Shvachych H. H, Tolstoi V. V., Petrechuk L. M., Ivashchenko Yu. S., Huljaieva O. A., Sobolenko O. V. (2017). Suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii [Modern information and communication technologies]: Navchalnyi posibnyk. Dnipro. [in Ukrainian].

14. Jo Shan Fu (2013) ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol. 9, Issue 1, pp. 112-125. [in English].

15. P. Wastiau, R. Blamire, C. Kearney, V. Quittre, E. Van de Gaer, Chr. Monseur (2013) "The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe", *European Journal of Education: Research, Development and Policy*. Volume 48, Issue 1. Special Issue: ICT and Education: taking stock of progress and looking at the future, pp. 11-27. [in English].

16. Simin Ghavifekr, Wan Athirah Wan Rosdy (2015). Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools. *International Journal of Research in Education and Science*. Volume 1, Issue 2, Summer. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105224.pdf> [in English].

УДК 378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-45-52](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-45-52)

Боднар Тетяна Олександрівна аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», вул. Степана Бандери, 12, Львів, 79000, тел.: (097) 589-63-50, <https://orcid.org/0000-0002-1497-5955>

ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. Запропоновано до розгляду проблема ІКТ-компетентності вітчизняних педагогів в закладах вищої освіти України. У зв'язку із швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх впливу в освітній напрям, перед українськими освітянами постала низка викликів, зокрема поступове знецінення якості, втрата довіри до української освіти серед сучасних українських студентів. Представники покоління «Y» та «Z», які постійно перебувають серед гаджетів, технологічних зручностей та в безкінечному інформаційному потоці, вимагають від освітньої індустрії нових урізноманітнених способів забезпечення знань. Навчальний процес не повинен бути стандартним, таким як ми звикли його уявляти, примітивний чи складно доступний. Для звичних до життя з гаджетом в руці, зараз надається перевага присутності технологій всюди, зокрема і в освітньому процесі, тому вони ретельно шукають для себе ті освітні пропозиції, які не будуть обтяжувати, а навпаки спрощувати студентське життя водночас здобуваючи релевантні знання. Мета даної статті дослідити поняття ІКТ-компетентності педагогів на основі тверджень вітчизняних науковців. Одним із завдань дослідження – висвітлити сучасні практики використання ІКТ-засобів в навчальному процесі в закладах вищої освіти України з метою розуміння, які засоби інформаційно-комунікативних технологій практикують сучасні викладачі в умовах змішаного та дистанційного навчання. Зокрема було проаналізовано досвід залучення інформаційних технологій в навчальному процесі іноземними закладами вищої освіти. На основі порівняння вітчизняних та іноземних практик запропонувати можливі рішення проблеми пасивного розвитку процесу інформатизації в системі університетської освіти України.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, ІКТ-компетенція, цифрова грамотність, ЗВО, віртуальні середовища.

Bodnar Tetiana Oleksandrivna Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Innovative Education of the Lviv Polytechnic National University, Stepana Bandery St., 12, Lviv, 79000, tel.: (097) 589-63-50, <https://orcid.org/0000-0002-1497-5955>

FORMATION OF TEACHERS ICT COMPETENCE IN THE SYSTEM OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION

Abstract. The problem of ICT competence of domestic teachers in higher education institutions of Ukraine is proposed for consideration. Due to the rapid development of information and communication technologies and their influence in the educational field, Ukrainian educators faced a number of challenges, in particular, gradual devaluation of quality, loss of trust in Ukrainian education among modern Ukrainian students. Representatives of the generation «Y» and «Z», who are constantly among gadgets, technological amenities and in the infinite information flow, require from the educational industry new diverse ways of providing knowledge. The learning process should not be standard, such as we used to imagine it, primitive or difficult to access. For those accustomed to living with a gadget in hand, the presence of technology is now preferred everywhere, in particular in the educational process, so they carefully look for those educational offers that will not burden, but rather simplify student life while gaining relevant knowledge. The purpose of this article is to investigate the concept of ICT competence of teachers based on the statements of domestic scientists. One of the tasks of the research is to highlight modern practices of using ICT tools in the educational process in higher education institutions of Ukraine in order to understand what means of information and communication technologies are practiced by modern teachers in conditions of blended and distance learning. In particular, the experience of attracting information technologies in the educational process by foreign institutions of higher education was analyzed. On the basis of comparison of domestic and foreign practices, offer possible solutions to resolve the problem of passive development of the informatization process in the university education system of Ukraine.

Keywords: information and communication technologies, ICT competence, digital literacy, higher education institutions, virtual environments.

Постановка проблеми. Інформаційна доба формує для сучасного суспільства нові умови, сценарії розвитку суспільних сфер життя і залучення інформаційно-комунікативних технологій в ті чи інші сфери. Нинішній інформатизований світ вимагає від суспільства нових знань, вмінь, рішень зокрема, це стосується й освітньої сфери. Сучасна система освіти потребує від майбутніх спеціалістів оновлених знань, якісних підходів до діяльності та перегляду власних вже набутих компетентностей з метою розуміння того наскільки якісно виконується фахівцем робота та їх актуальності. На основі стрімкого розвитку та активного використання інформаційно-комунікативних технологій було сформовано нову професійну компетентність – цифрову або ІКТ-компетентність, яка передбачає здатність та вміння правильно, логічно застосовувати інформаційні технології в процесі організації навчання. Цифрова компетентність забезпечує можливості швидко приймати рішення, формувати якісні навчальні матеріали, сприяти залученню студентів до

навчального процесу навіть не виходячи з дому, так як ІКТ-можливості покликані сприяти спрощенню суспільного життя. Тому, до теперішніх практикуючих педагогів також зросли вимоги та запити на вдосконалення своїх компетенцій, де першочерговим є підвищення рівня власної цифрової грамотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі ІКТ-компетентності та залученню інформаційно-комунікативних технологій було присвячено чимало праць та досліджень вітчизняними, зарубіжними науковцями, зокрема Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спірін, П. Беспалов, А. Єлізаров, О. Шилова, які звернули увагу на сутність і структуру ІКТ-компетентності та цифрової культури майбутніх педагогів [1; 2]. Використанню інформаційно-комунікативних технологій у вищій освіті присвятили свої роботи В. Бикова, О. Глазунова, М. Шишкіна [3]. Під час дослідження формуванню цифрових компетентностей науковцями доволі часто прослідковуються такі поняття як цифрова компетентність, цифрова/медіа грамотність.

Мета статті. Дослідити поняття ІКТ-компетентності та виявити проблему розвитку цифрової грамотності серед українських педагогічних фахівців.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день концепція компетентнісного підходу в освітній сфері все більше набуває ключового значення. Виокремлення ІКТ-компетентності як окремої складової професійної компетентності викладача зумовлене стрімким поширенням та впровадженням інформаційних технологій в освітні процеси. Аналізуючи поняття ІКТ-компетентності в низці наукових публікацій можна отримати різноманітні трактування. До прикладу, П. Беспалов пояснює ІКТ-компетентність як мотивацію до належного засвоєння знань та здатості до вирішення будь-яких завдань з допомогою технологій та володінням прийомів критичного мислення [4]. А. Єлізаров під ІКТ-компетентністю пояснює комплекс знань, досвіду у використанні ІКТ [5]. О. Шилова розуміє ІКТ-компетентність як можливість вирішувати професійні, навчальні та життєві обставини за допомоги інформаційних технологій. М. Жалдак та Н. Морзе передбачають вміння орієнтуватись в інформаційному просторі, аналізувати, фільтрувати та систематизувувати відібрану інформацію в глобальній мережі та здатність правильно нею управляти згідно з конкретними потребами [1; 2]. Скворцова С. описує ІКТ-компетентність як готовність особистості до педагогічної діяльності; до ефективного розв'язання стандартних і проблемних ситуацій у професійній діяльності теоретично та практично [6]. Спірін О. визначає ІКТ-компетентність як здатність застосовувати технології в навчанні для опрацювання інформації задля задоволення індивідуальної чи суспільних потреб щодо формування загальних та/або професійних компетентностей [7].

За для інтеграції з міжнародним освітнім простором, сьогодні набуває популярності поняття «цифрової компетентності», наявність якої у

педагогічного спеціаліста передбачає вміння застосовувати цифрові технології у професійній діяльності, в конкретному випадку в педагогічній. Європейським Парламентом та Радою ЄС в 2006 році цифрова компетентність названа однією з ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Існує велика кількість різних трактувань поняття цифрової компетентності [8]. Прохорова С. у своєму дослідженні про цифрову компетентність педагога трактує як вміння викладача ефективно використовувати інформаційно-комунікативні технології для професійного педагогічного розвитку. До складових елементів цифрової компетентності входять зокрема додаткові знання, вміння, здатності серед яких технічні навички роботи з технологіями, здатність коректно використовувати їх у навчальному процесі, та здатність планувати, аналізувати та керувати освітнім процесом за допомогою ІКТ-інструментів. Педагог має вміти критично оцінювати ресурси та бути добре ознайомленим з соціальними та етичними аспектами використання технологій [9]. Дж. Крумсвік вважає, що цифрова компетентність викладача – це майстерність, яка застосовується у професійній діяльності [10]. Відбір матеріалів, при цьому відбувається з урахуванням специфіки навчальної дисципліни, особливостей студентів, відповідної теми заняття. Скотт С. пояснює цифрову компетентність як вміння критично підходити до використання цифрових ресурсів та інформаційних технологій [11]. Науковець виокремлює такі складові цифрової компетентності: інформаційна і медіа грамотність; онлайн комунікація; технічний та споживацький компоненти. На основі ґрунтовного аналізу різних проектів та ініціатив А. Феррарі цифрову компетентність формулює як комплекс знань, навичок, які необхідні для використання ІКТ та цифрових медіа для виконання завдань; розв'язання проблем; керування інформацією; співпраці; спілкування; створення і поширення коректного контенту [12]. Цифрова компетентність майбутніх педагогічних фахівців є важливою складовою при здійсненні професійної діяльності в умовах інформатизації освіти України. У 2016 році Кабінетом Міністрів України з метою інтеграції у світові процеси було презентовано проект «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020») [13].

Отже, на основі аналізу наукових думок можна зробити висновки, що на сучасному етапі розвитку інформатизації, інформаційна грамотність для українського педагога є вкрай важливою, адже нові пандемічні умови життя завдали своєрідного удару по українській освіті. В умовах онлайн та змішаного навчання студенти потребують нових якісних підходів до процесу організації забезпечення знань від українських педагогів щоб нинішній непростий період для всіх людей жодним чином не вплинув на якість їхньої освіти та після отримання якої студенти б могли стати конкурентоздатними учасниками як українського ринку праці, так і міжнародного.

З огляду на інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх впливу на освітню сферу, досвід залучення ІКТ-засобів в

процесі підготовки майбутніх фахівців в закладах вищої освіти України потребує ще багато до опрацювань та якісної реалізації на практиці. На сьогоднішній день, практично в кожному закладі вищої освіти можемо спостерігати практику використання таких технологій як – MS Teams, Zoom, PowerPoint, MS Excel, MS Word, MS Database, Skype, Google Meet, Google Classroom, Moodle, кастомізовані освітні продукти окремих закладів вищої освіти, на кшталт університетських віртуальних середовищ або ж сховищ, де фіксуються дані про публікації.

До порівняння які залучаються та створюються ІКТ-інструменти іноземними педагогами для якісної організації навчання та різносторонньої забезпеченості навчальних матеріалів. Як приклад, в Массачусетському технологічному інституті було створено проект відкритих ресурсів «Open Educational Resources», де викладачі розміщують матеріали, які є доступними в Інтернеті, опубліковані з наданням права подальшого використання [14]. Тим же інститутом спільно з його працівниками було розроблено проект «Open Course Ware», де у відкритому доступі можна знайти будь-який матеріал з усіх курсів проведених інститутом [15]. Схожі проекти були створені освітянами Єльського університету (Open Yale Courses), Державного Каліфорнійського університету (MERLOT) та Техаського Університету Райса (Connexions). Яскравим прикладом технологічних новацій в освіті можна відзначити платформу Piazza, що виступає в ролі інтерактивної навчальної позааудиторної взаємодії. Платформа є абсолютно безкоштовною, простою у використанні і швидкою в налаштуванні для викладачів, що призначена ефективно управляти створеним на платформі Piazza класом. Студенти можуть задати питання і спільно редагувати відповіді на ці питання. Викладачі можуть також відповісти на запитання або підтримати відповіді студентів і редагувати їх, або видаляти будь-який розміщений зміст. Piazza призначена для імітації реального обговорення навчальних в аудиторії. Використання платформи Piazza у процесі навчання створює умови для реалізації таких методів навчання, як навчання у групах, метод проектів, метод різнорівневого навчання, де студенти виступають у ролі викладачів-консультантів, оскільки бесіди в Piazza можна продовжувати і після закінчення занять в аудиторіях. Під час використання платформи у процесі навчання, можна створити діаграму розвитку конкретного класу на основі діаграми-статистики скільки студентів брало участь в обговореннях та в який період обговорення було досягнуто піку активності студентів [16]. Цікавий приклад спрощення управління навчальними курсами в межах університету є розробка від Массачусетського технологічного інституту - Система управління навчанням - Stellar. Система Stellar надає студентам всі відомості про курси, які вони вивчають, у тому числі оголошення, анонси навчальних програм та календарі курсу, контактні дані викладачів, журнал оцінок. На сайті Stellar викладачі використовують велику кількість програм, у тому числі Web-додатки, для закріплення основних понять, які були представлені в аудиторії. Метою

розробки Stellar – зробити доступними навчальні відомості з кожного курсу, що пропонується в Массачусетському технологічному інституті; надавати можливість користувачам створювати інтуїтивно зрозумілий і багатофункціональний Web-сайт для класу або проекту; пропонувати надійне онлайн управління і публікувати навчальні матеріали; автоматизувати трудомісткі адміністративні задачі; забезпечити взаємодію між користувачами шляхом інтеграції вікі; публікувати матеріали досліджень і опитувань тощо [17].

Існує чимало прикладів того, що іноземні заклади вищої освіти, іноземні педагоги давно перетнули межу залучення базових програм з пакету MS Office та інших продуктів, що пропонують в Microsoft для організації навчання. Його використання можна прирівняти як до звичайного зошита, нотатника та іншого. Зараз зусилля тамтешніх педагогів спрямовані не лише на вдосконалення якості забезпечення знань сучасному студенту, а й на спрощення їх отримання. Представники американських, європейських ЗВО вважають, що немає потреби зосереджувати всю увагу на бюрократичних процесах, заповнень значної кількості таблиць, звітностей, а є необхідність прискорити та спростити процес забезпечення знань та їх оцінювання. Створення мобільних та веб-платформ для проведення лекцій, практичних в режимі реального часу, формування освітніх середовищ тому яскраві приклади.

Висновки. Отже, проаналізувавши поняття ІКТ-компетентності та проблему її розвитку серед вітчизняних педагогів в системі вищої освіти України можна зробити наступні підсумки – в сучасних умовах інформатизації, розвиток ІКТ-компетентності є обов'язковою вимогою для кожного педагогічного фахівця незалежно від типу освітнього закладу. Розвиток технологій та автоматизація процесів «поглинають» суспільні сфери надто швидко, тому тут є лише два сценарії розвитку, або йти «за течією» та вдосконалювати власні вміння та знання, або залишатись осторонь і віддати можливість автоматизації всіх можливих процесів, що є на разі утопічним сценарієм для України. Щоб залишити за собою авторитет якісної освіти та конкурентоспроможних ЗВО на міжнародному рівні, українським педагогічним спеціалістам не слід боятися йти на експерименти в навчанні, створювати нові способи, методики подачі знань сучасним студентам і намагатись відходити від старих заангажованих технік передачі знань. Зрозуміло, що недостатньо лише амбітних ідей та експериментів для формування нової цифрової педагогіки, оскільки створити щось нове потребує низку зусиль, технічного обладнання, відповідного фінансування. Однак, якщо довести на практиці, що нові методи працюють і доволі якісно демонструючи відповідні студентські показники по завершенню ЗВО, є потреба реалізовувати нові креативні ідеї, не зупинятись експериментувати і в перспективі є всі шанси стати на рівні з провідними європейськими та американськими закладами вищої освіти.

Література:

1. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / М.І. Жалдак, Ю.С. Рамський, М.В. Рафальська, 2009. – С. 3-10.
2. Морзе Н. В. Інформатична компетентність учнів може бути вищою від компетентності тих, хто їх навчає? (за матеріалами моніторингового дослідження з інформатичних компетентностей випускників в Україні) / Н.В. Морзе. 2010. – С. 3-8.
3. Биков В. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. Теорія і практика управління соціальними системами / Биков В., Лещенко М., 2016. – С. 115-130.
4. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П.В.Беспалов. 2003. – С. 41–45.
5. Елизаров А. А. Базовая ИКТ компетенция как основа Интернет-образования учителя. Конференция RELARN-2004. [Електронний ресурс] / А.А.Елизаров. – Режим доступу: http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html.
6. Скворцова С. Професійна компетентність учителя початкових класів. Початкова освіта / С. Скворцова // Методичний порадник. – 2011. – С. 9–12.
7. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання / О.М.Спірін / - 2009. – С. 1-11.
8. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union, 30.12.2006. – L 394/10-394/18 EN.
9. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. / С.М. Прохорова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2015. – С. 113-116.
10. Krumsvik, R. Situated learning and digital competence. Education and Information Technology. 4 (13). pp. 279-290.
11. Scott, C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, no. 15] / [Електронний ресурс] / С. Scott. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>.
12. Ferrari, A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxemburg: IPTS-JRC. 2011 / [Електронний ресурс] / А.Ferrari. – Режим доступу: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.
13. Цифрова адженда України 2020. Концептуальні засади (версія 1.0). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://issuu.com/mineconomdev/docs/digital_agenda_ukraine-v2__1_
14. Open Educational Resources. MIT Libraries. 2021. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://libguides.mit.edu/oer>
15. MIT OpenCourseWare. 2021. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ocw.mit.edu/index.htm>
16. Piazza. The incredibly easy, incredibly engaging Q&A platform. 2018. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://piazza.com/product/overview>
17. MIT Course Management System Stellar. 2021. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://wikis.mit.edu/confluence/display/SUG2/Home>

References:

1. Zhaldak M. I., Ramskyi Yu. S., Rafalska M. V. (2009). Model systemy sotsialno-profesiinykh kompetentnostei vchytelia informatyky. [Model of the system of socio-professional competencies of a computer science teacher]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 2. Kompiuterno-orientovani systemy navchannia. № 7. [in Ukrainian].

2. Morze N. V. (2010). Informatychna kompetentnist uchniv mozhe buty vyshchoiu vid kompetentnosti tykh, khto yikh navchaie? [Can students' computer competence be higher than the competence of those who teach them?]. (Za materialamy monitorynhovoho doslidzhennia z informatychnykh kompetentnostei vypusknnykiv v Ukraini) [in Ukrainian].
3. Bykov V., Leshchenko M. (2016). Tsyfrova humanistychna pedahohika vidkrytoi osvity. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy. [Digital humanistic pedagogy of open education. Theory and practice of social systems management]. [in Ukrainian].
4. Bespalov P.V. (2003). Kompiuternaia kompetentnost v kontekste lychnostno oryentirovannoho obuchenya. [Computer competence in the context of student-centered learning]. Pedahohyka. [in Russian].
5. Elyzarov A. A. (2004). Bazovaia ICT kompetentsyia kak osnova Internet-obrazovanyia uchytelia. [Basic ICT competence as the basis of online teacher education]. Konferentsyia RELARN-2004. URL: http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html. [in Russian].
6. Skvortsova S. (2011). Profesiina kompetentnist uchytelia pochatkovykh klasiv. [Professional competence of primary school teachers]. Pochatkova osvita. Metodychnyi poradnyk. Vypusk 8 (56). №32 (608). [in Ukrainian].
7. Spirin O. M. (2009). Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky. [Information-communication and information competencies as components of the system of professionally-specialized competencies of a computer science teacher]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [in Ukrainian].
8. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union, 30.12.2006. – L 394/10-394/18 EN
9. Prokhorova S. M. (2015). Poniattia tsyfrovoyi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy u svitovomu osvitnomu prostori. [The concept of digital competence of a foreign language teacher in the world educational space]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky. Vyp. 4. [in Ukrainian].
10. Krumsvik, R. (2008). Situated learning and digital competence. Education and Information Technology.
11. Scott, C. (2015). The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, no. 15]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>.
12. Ferrari, A. (2011). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxemburg: IPTS-JRC. URL: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.
13. Tsyfrova adzhenda Ukrainy 2020. Kontseptualni zasady (versiiia 1.0). [Digital Agenda of Ukraine 2020. Conceptual principles (version 1.0)]. URL: https://issuu.com/mineconomdev/docs/digital_agenda_ukraine-v2__1_
14. Open Educational Resources. MIT Libraries (2021). URL: <https://libguides.mit.edu/oer>
15. MIT OpenCourseWare (2021). URL: <https://ocw.mit.edu/index.htm>
16. Piazza. The incredibly easy, incredibly engaging Q&A platform (2018). URL: <https://piazza.com/product/overview>
17. MIT Course Management System. Stellar (2021). URL: <https://wikis.mit.edu/confluence/display/SUG2/Home>

УДК 379.83/84

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-53-62](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-53-62)

Бойко Ольга Петрівна доктор філософських наук, професор, професор кафедри психології, політології та соціокультурних технологій, Сумський державний університет, вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40000, тел.: (050) 882-05-15, <https://orcid.org/0000-0001-8484-6625>

Повалій Тетяна Леонідівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології, політології та соціокультурних технологій, Сумський державний університет, вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40000, тел.: (066) 484-78-95, <https://orcid.org/0000-0001-5821-9775>

Синах Андрій Олександрович кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій, Сумський державний університет, вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40000, тел.: (050) 518-63-18, <https://orcid.org/0000-0002-8699-3781>

Матковський Олександр Миколайович провідний концертмейстер кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 87, м. Суми, 40000, тел.: (050) 807-06-93, <https://orcid.org/0000-0001-7814-7991>

ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТНЬОГО ТАНЦЮВАЛЬНОГО ТАБОРУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті висвітлюються особливості організації літнього танцювального табору. В умовах комп'ютеризації та зменшення рухової активності дітей, надзвичайно важливого значення набуває організація їх активного літнього відпочинку. З огляду на це, саме танцювальний табір набирає все більше і більше популярності, оскільки він є таким соціальним інститутом, який сприяє збагаченню у дітей рухового досвіду, вдосконаленню їх моторики, розвитку активних розумових дій в процесі виконання фізичних вправ тощо.

Мета дослідження полягає у висвітленні особливостей організації літнього танцювального табору. Важливим результатом дослідження є те, що було конкретизовано та уточнено термін «танцювальний табір» яке розуміємо як тимчасовий заклад додаткової освіти для дітей і підлітків, зміст діяльності якого переважно побудовано на оволодінні практичними навичками у різних танцювальних напрямках. Зазначено, що активний відпочинок у таборі вбирає в себе багато переваг, зокрема таких як: системотворчу роботу, міжособистісні стосунки, активну участь у творчій діяльності, інтенсивність роботи,

комплексний підхід. Подано перелік можливих форм роботи в літньому танцювальному таборі, до яких відносяться наступні: вечори, ритмічні ігри, колективно-творчі справи, багаття, конкурси, танцювальні майстер-класи та тренінги. З'ясовано основні періоди діяльності літнього танцювального табору, а саме: підготовчий, організаційний, основний, заключний та посттабірний періоди. Проаналізовано декілька розважальних програм літніх танцювальних таборів. Результати аналізу представлено у вигляді переліку основних форм діяльності, до яких відносяться: роздача фірмових футболок табору, майстер-класи з різних танцювальних напрямів, вечірні розважальні програми, зйомки відеоролику з усіма моментами танцювальної зміни, вивчення та презентація танцювального флешмобу, фан-зустрічі з навідомішими хореографами міста, спортивна програма та змагання з усіх видів спорту.

Ключові слова: танцювальний табір, хореограф, майстер-клас, флешмоб, розважальна програма.

Boyko Olga Petrivna DSc, Professor, Professor of the Department of Psychology, Political and Socio-Cultural Technologies, Sumy State University, Rimsky-Korsakov St., 2, Sumy, 40000, tel.: (050) 882-05-15, <https://orcid.org/0000-0001-8484-6625>

Povalii Tetiana Leonidivna PhD, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Political and Socio-Cultural Technologies, Sumy State University, Rimsky-Korsakov St., 2, Sumy, 40000, tel.: (066) 484-78-95, <https://orcid.org/0000-0001-5821-9775>

Synakh Andrii Alexandrovich PhD, Assoc. Professor, Assoc. Professor of the Department of Psychology, Political and Socio-Cultural Technologies, Sumy State University, 40000, Sumy, Rimsky-Korsakov St., 2, tel.: (050) 518-63-18, <https://orcid.org/0000-0002-8699-3781>

Matkovskiy Oleksandr Mykolajovych Leading concertmaster of the Department of Choreography and Musical and Instrumental Performance, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, 40000, Sumy, Romenskaya St., 87, tel.: (050) 807-06-93, <https://orcid.org/0000-0001-7814-7991>

PRACTICE OF ORGANIZATION OF SUMMER DANCE CAMP: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Abstract. The article enlightens the features of organizing of summer dance camps. In the present-day digital era, when the physical activity among children decreased, the organization of their summer activities becomes utterly important. Thus, dancing camps gain more and more popularity, as they allow children to boost

their physical activity, improve motor skills, and help in developing of mental activities when doing physical exercises.

The aim of the article is to show the peculiarities of organizing the summer dance camp. An important result of the study is that the terminological and conceptual apparatus is examined, in particular, the term “dancing camp” is defined as the temporary additional educational facility for children and teens, which purpose is mostly to help them acquire various dancing skills. It’s mentioned, that summer dance camp pastime has many benefits, such as reoccurring creative activities, personal relationships, involvement in creative projects, intense recreation, integrated approach. Developed the forms of the work with the summer dance camp members, which are: dancing parties, rhythmic games, creative group activities, bonfire nights, competitions, dancing master classes, and training. Defined the main stages of the summer dance camp activity, namely: preparing, organizing, main stage, final stage, and the stage following the camp closure. Several entertainment programs of the summer dance camps were analyzed. The results are given as the list of the main forms of occupation, which are: distribution of the camp t-shirts, various dancing master classes, night entertainment programs, shooting a movie capturing every stage of dancing program or event, presenting of the dancing flash mob, meetings with the famous choreographers of the city, sports, and various competitions.

Keywords: dance camp, choreographer, master class, flash mob, entertainment program.

Постановка проблеми. Нині активний відпочинок у танцювальному таборі набирає все більше і більше популярності, оскільки він є установою, яка сприяє продовженню додаткової освіти дітей та є місцем їх самореалізації, самовираження, комунікації, підвищення самооцінки тощо. Літній танцювальний табір несе в собі життя в нестандартних умовах на чистому повітрі та найбільш ефективно готує дитину до дорослого життя й відповідальності.

Встановлено, що багато молодих і енергійних людей вважають за краще проводити свій вільний час з користю не тільки для розуму, але і для тіла. З огляду на це, саме танцювальне мистецтво допомагає у формуванні початкових математичних і логічних уявлень дитини, тренуванні навичок орієнтування в просторі. Заняття танцями розвивають образне мислення, фантазію та гнучкість, допомагають розвинути такі якості як організованість і працьовитість, збагачують руховий досвід, вдосконалюють моторику, розвивають активні розумові дії в процесі фізичних вправ. Навіть самі замкнуті діти стають більш розкутими, відкритими та товариськими. Отже, виникає нагальна потреба у вивченні практики організації літнього танцювального табору, оскільки його основною метою є навчання вихованців як акторської майстерності, так і танцювального мистецтва, які в свою чергу розвивають пам’ять і сміливість у висловлюванні своїх емоцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показав, що проблема активного відпочинку дітей у літній період та організація їх діяльності була актуальною серед широкого загалу дослідників. У цьому зв'язку назвемо праці таких відомих теоретиків і практиків як М. Вайндорф-Сисоєва, О. Копитіна, М. Самойлова, Р. Круглікова, Р. Лінкер, В. Лаппо, О. Леванова, Т. Сахарова, М. Батаєва, Н. Галой, Р. Голишев та ін. Проблеми соціалізації підлітків стали предметом дисертаційних досліджень таких науковців, як І. Трубавіна, О. Шигаєва та ін. У межах мистецтва особливості роботи літнього табору досліджувалися А. Гаврилюком, В. Неретіним, Д. Неретіною, В. Рутецьким та ін.

Проте, аналіз джерел із проблеми дослідження довів, що питання стосовно організації діяльності літнього танцювального табору й досі не систематизовані та розроблені не в повному обсязі, що й становить актуальність нашого дослідження.

Мета статті – дослідження психолого-педагогічних аспектів організації літнього танцювального табору.

Виклад основного матеріалу. Нині, в умовах комп'ютеризації та зменшення рухової активності дітей, надзвичайно важливого значення набуває організація їх активного літнього відпочинку. Рішення цієї проблеми передбачає використання найновітніших методик щодо зайнятості дітей під час літніх канікул, яку частково вирішує організація відпочинку в танцювальному таборі. Таким чином, потребує визначення ключове поняття нашого дослідження «танцювальний табір», складові якого потрібно розглянути детальніше.

Не дивлячись на широке використання в науковій та популярній літературі поняття «танець», воно вимагає уточнення. Так, дане поняття у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» означає «вид мистецтва, у якому художній образ створюється пластичними та ритмічними рухами людського тіла» [1, С. 1430].

Загальний сенс категорії «танець» має своє специфічне наповнення у сполученні з терміном «табір». Так, поняття «табір» розглядається багатьма науковцями як тимчасовий багатопрофільний заклад додаткової освіти для дітей і підлітків, що створюється з метою забезпечення їх сезонного відпочинку [2, С. 5-6].

Таким чином, узагальнення означених міркувань дозволяє надати сутнісні характеристики одному з ключових термінів дослідження. Так, ми визначаємо поняття «танцювальний табір» як тимчасовий заклад додаткової освіти для дітей і підлітків, зміст діяльності якого переважно побудовано на оволодінні практичними навичками у різних танцювальних напрямках.

Зауважимо, що літній танцювальний табір є соціальним інститутом який сприяє природньому продовженню додаткової освіти дітей та формується на базі якої-небудь зареєстрованої дитячої організації. І відповідно, працює за планами, затвердженими в даній дитячій організації. Часто реалізується на базі

заміського табору, може здійснюватися як повнофункціональний табір та як просто окрема табірنا зміна. Характеризується відкритістю, мобільністю, гнучкістю, максимально орієнтується на запити і потреби дитини та соціуму в цілому. При цьому найбільш ефективними в діяльності оздоровчого табору є педагогічні технології саморозвитку, самореалізації, самоактивізації підлітка. Тут є контрольована програма для дітей і підлітків, що проводяться протягом літніх місяців. Це найпоширеніший спосіб організації активного дитячого відпочинку в період літніх канікул [2].

Специфіка роботи літнього танцювального табору полягає в тому, що під час цього періоду відбувається сепарації дітей від батьків, їх спілкування, нові знайомства, самостійність і відповідальність. Діти вчаться самі вирішувати свої проблеми, самі визначають і задовольняють свої потреби. Дитина, потрапляючи в новий колектив, проходить етап адаптації. За короткий час їй потрібно зайняти своє місце в загоні, знайти собі друзів і однодумців, визначити заняття до душі й подолати бар'єри спілкування та взаємодії. Саме тому, активний відпочинок у літньому танцювальному таборі вбирає в себе багато переваг, а саме: системотворчу роботу, міжособистісні стосунки, активну участь у творчій діяльності, інтенсивність роботи, комплексний підхід [3, С. 20].

Перейдемо до визначення мети та формулювання конкретних завдань організації літнього танцювального табору. Мета полягає у формуванні творчої особистості дитини за допомогою хореографічного мистецтва. Мета реалізується в ряді конкретних завдань: розвиток особистості кожної дитини, її танцювальних здібностей, індивідуальності; розвиток творчості як колективної, так й індивідуальної; навчання правилам і формам спільної роботи у галузі хореографії; реалізація комунікаційних потреб дітей тощо [4, С. 42].

Зазначимо, що дітям увесь період перебування в таборі тренер допомагає у набутті певних знань і вмінь з танцювального мистецтва та суспільно-корисних навичок загалом. Навантаження є раціонально підібраним, з однієї сторони щоб діти сильно не втомлювались, а з іншої щоб воно сприяло успішному результату в їх роботі на будь-якому сценічному майданчику. Саме тому, діяльність літнього танцювального табору вбирає в себе різні форми роботи, до яких відносяться наступні [5]:

- вечори: танцювальні, зустрічі із видатними хореографами у різних жанрах, перегляд танцювальних відеофільмів тощо;
- ритмічні ігри: на знайомство, на згуртування колективу, сюжетні, рольові, рухливі, інтелектуальні тощо;
- колективно-творчі справи: рухові, дозвільні, інтелектуальні, трудові, з цілеспрямованим моральним змістом, по роботі з активом тощо;
- багаття: дружби, прощальний, одкровення;
- конкурси: танцювально-ритмічні змагання;
- танцювальні майстер-класи та тренінги.

Зауважимо, що специфіка діяльності літнього танцювального табору визначається, крім зазначених вище умов, також особливостями дитячого

тимчасового об'єднання – короткочасністю його існування, автономністю, насиченістю та різноманітням спілкування, відносинами та сумісною діяльністю, високою емоційною забарвленістю життєдіяльності тощо. А робота організатора такого танцювального табору має бути направлена на згуртування дітей, формування їх поважного ставлення один до одного, співпереживання [2, С. 21].

Перейдемо далі до розгляду основних періодів діяльності літнього танцювального табору. Так, у структурі організації й здійснення діяльності літнього танцювального табору дослідниці О. Копитіна, М. Самойлова, О. Леванова, Т. Сахарова, Г. Круглікова та ін. виділяють 5 періодів: підготовчий, організаційний, основний, заключний і посттабірний [2; 4; 6]. Розглянемо кожен з них детальніше.

1. Підготовчий період. На даному етапі відбувається продумування і побудова змісту табірної зміни, її основних форм роботи; підбираються певні методичні матеріали. Часто в даний період дитячі танцювальні табори проводять інструктивно-методичні збори, в яких майбутні тренери знайомляться з територією табору і його програмою. У день заїзду на зміну здійснюється реєстрація, тренер складає список дітей в його загоні, розподіляє їх по кімнатах, інструктує щодо правил перебування в таборі тощо. Важливо на цьому етапі з'ясувати у батьків інформацію про здоров'я дитини: чи немає у неї алергії на якісь продукти, чи є хронічні захворювання, чи були травми [4, С. 10–14].

2. Організаційний період. У перші три-чотири дні табірної зміни відбувається адаптація дітей. Важливо щоб тренер на цьому етапі організував не менше десяти ігор на знайомство та згуртування колективу, а особливо знайшов підхід до кожної дитини та час на особистісне спілкування з ними [2, С. 17–19].

3. Основний період. Найдовший період табірної зміни під час якого відбувається самореалізація дитини в загоні й таборі. Тренер змінює свою позицію: від керівника і лідера він переходить на позицію консультанта й координатора. Змістом діяльності тренера в цей період виступає: організація та проведення дитячих масових свят, колективних творчих справ, концертів, ігор різної спрямованості згідно з планом-сітки роботи табору, загону; організація та проведення загонових вечірніх вогників різноманітної тематики; перегляд тематичних фільмів; поточна діагностика загонового колективу й особистості дітей [4, С. 16–17].

Зауважимо, що основний період зміни ділиться на два самостійні етапи: навчально-демонстраційний та демонстраційно-закріплювальний. Під час навчально-демонстраційного вирішуються такі завдання: оволодіння дитиною знаннями і вміннями відповідно до профілю програми, самовизначення у виборі видів діяльності, створення умов для прояву творчої індивідуальності кожної дитини, коригування ціннісно-мотиваційних норм спілкування та поведінки тощо. Під час демонстраційно-закріплювального етапу вирішуються

наступні завдання: показ дитячих досягнень і надбань через різноманітні форми (ігрові програми, конкурси, турніри, спортивні змагання, танцювальні тренування), аналіз індивідуальних і групових дій спрямованих на стимулювання успішності учасників програми в різноманітних видах діяльності [4, С. 17–19].

4. Заключний період. Відбувається підведення підсумків за останні

3-4 дні зміни. Діти з'ясовують, чому вони навчилися, який досвід вони придбали. Основними завданнями тренера у цей період танцювальної зміни є: аналіз і демонстрація індивідуальних і групових досягнень; створення емоційної атмосфери успішного завершення зміни, нагородження грамотою найбільш активних дітей в команді; організація справ, що знімають психологічне напруження щодо тимчасовості перебування, викликане швидким від'їздом; діагностика і розробка індивідуальних програм саморозвитку. Означені завдання можуть вирішити наступні форми роботи: підсумковий збір загону, прощальний «Вогник», прощальна «Свічка», перегляд відео які були зняті протягом танцювальної зміни тощо [4, С. 19–21].

5. Посттабірний період. Настає після закінчення зміни, коли діти повертаються додому. На даному етапі відбувається аналіз діяльності в танцювальному таборі. Дитина формує ставлення до життя в таборі та бажання або небажання провести наступні літні канікули в дитячому танцювальному таборі. Тренер здійснює педагогічний аналіз своєї діяльності та знаходить відповіді на питання: «Що вийшло?», «Що не вийшло?», «Чому?» [4, С. 21–22].

Зауважимо, що діяльність літнього танцювального табору обмежується певними рамками (організаційними, творчими, психофізіологічними, віковими тощо), ознайомившись зі специфічними особливостями яких можна приступати до розроблення розважальної програми. Так, проаналізувавши декілька розважальних програм літніх танцювальних таборів (D.M.F., STAR TIME CAMP, Танцювальний табір 2021) [7; 8; 9] вважаємо, що представити результати варто у вигляді переліку основних форм діяльності, а саме:

- роздача фірмових футболок табору (на яких усі запрошені хореографи лишатимуть власний автограф);
- майстер-класи з різних напрямів: hip-hop, jazz funk, dancehall, vogue, contemporary, повітряна акробатика (танець на полотнах), балет, народні танці, бальні танці, східні танці, акторська майстерність тощо;
- вечірні розважальні програми: «Світлофор», «Рухливий морський бій», «Ліпсінк батл» (шоу зіркових пародій), «День Нептуна», «Кінозал просто неба», «Зйомка відео-кліпу», «White fashion», «Святковий концерт», «Прощальне багаття» тощо;
- зйомки відеоролику з усіма моментами танцювальної зміни для TikTok, Instagram, YouTube;
- вивчення та презентація танцювального флешмобу;
- фан-зустрічі з навідомішими хореографами міста;
- спортивна програма та змагання з усіх видів спорту.

Таким чином, аналіз розважальних програм літніх танцювальних таборів показав, його учасники мають величезну можливість не тільки брати в них пасивну участь, а й проявляти свої творчі, інтелектуальні, спортивні та інші здібності. Розглянемо далі специфіку перелічених вище форм діяльності більш детально.

Слід наголосити, що кожного дня на дітей повинна чекати спортивна програма на свіжому повітрі. Така форма роботи, зазвичай, має назву «бадьора стежка» – це стежка де на кожному наступному метрі лежать гілочки, шишки, каміння, кора дерев, пісок, сіль, звичайна трава тощо. Ця стежка виступає масажором для ніг, який дозволяє підняти загальний тонус, а також поліпшити кровообіг у всьому організмі. Після проходження означеної стежки діти відчувають піднесеність настрою і легкість при русі. Це пояснюється тим, що при впливі на стопи людини відбувається стимуляція точок, пов'язаних з внутрішніми органами, за рахунок чого стимулюється їх активна діяльність як у мистецькій сфері, так і в танцювальній зокрема. Після стежки вкрай важливо здійснювати пробіжку на свіжому повітрі, силові тренування та вправи з аквааеробіки, які у дітей розвивають витривалість і спритність, покращують мінеральну щільність кісток, сприяють регуляції рівня холестерину в крові та підтримку нормальної маси тіла [10, С. 102–103].

Обов'язково кожного дня здійснюються тренування в танцювальному залі з дзеркалами, під час яких діти вивчають нові стилі танцю, такі як hip-hop, jazz funk, dancehall, vogue, contemporary або отримують творчі завдання, а саме: за 30 хвилин придумати зв'язку із декількох рухів під музику, після закінчення відведеного часу кожен виходить та демонструє свій етюд. Така форма роботи допомагає в розвитку творчих здібностей та фізичного вивільнення.

Часто проводять з дітьми розважальну програму «ліпсінк батл» – це таке шоу зіркових пародій, завданням якого є: сліпе витягування імені відомого хореографа та його танцювального стилю; підготовка та пародіювання манери поведінки обраного під час виступу; демонстрування танцювальної комбінації під отриману музичну композицію. Часто «ліпсінк батл» поєднують з танцювальними майстер-класами цих самих хореографів, які тривають 2-3 години, після чого діти фотографуються на пам'ять та знімають танцювальні відео.

Наголосимо на тому, що важливою формою роботи в літньому танцювальному таборі є перегляд танцювальних відео команд з високим професійним рівнем або художніх фільмів хореографічного спрямування. Оскільки це надихає учасників на подальше розкриття своїх талантів та плідну роботу з метою особистого розвитку в цій сфері.

У кінці танцювальної табірної зміни, має відбутися святковий концерт, де всі учасники презентуватимуть флешмоби, танці з різних напрямів, сценки тощо. Після чого важливо провести «прощальне багаття» та перегляд змонтованого відеоролику з усіма моментами танцювальної зміни.

Отже, розважальні програми літніх танцювальних таборів досить насичені

великою кількістю заходів і виступів, в яких діти беруть безпосередню участь. Також у таборах має бути вся необхідна інфраструктура для занять танцювальним мистецтвом, зокрема: танц-класи, велика сцена актового залу, танцювальні майданчики на вулиці, літня естрада, майданчик зі штучним покриттям, «бадьора стежка», пляж табору на березі річки тощо.

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволяють визначити важливість висвітлення практики організації літнього танцювального табору та дійти таких висновків:

1. Конкретизовано та уточнено термін «танцювальний табір» яке розуміємо як тимчасовий заклад додаткової освіти для дітей і підлітків, зміст діяльності якого переважно побудовано на оволодінні практичними навичками у різних танцювальних напрямках.

2. Розкрито специфіку діяльності літнього танцювального табору. Зазначено, що активний відпочинок у таборі вбирає в себе багато переваг, зокрема таких як: системотворчу роботу, міжособистісні стосунки, активну участь у творчій діяльності, інтенсивність роботи, комплексний підхід. Виділено форми роботи з учасниками літнього танцювального табору, до яких відносяться наступні: вечори, ритмічні ігри, колективно-творчі справи, багаття, конкурси, танцювальні майстер-класи та тренінги. З'ясовано основні періоди діяльності літнього танцювального табору, а саме: підготовчий, організаційний, основний, заключний та посттабірний періоди.

3. Проаналізовано декілька розважальних програм літніх танцювальних таборів. Результати представлено у вигляді переліку основних форм діяльності, до яких відносяться: роздача фірмових футболок табору, майстер-класи з різних танцювальних напрямів, вечірні розважальні програми, зйомки відеоролику з усіма моментами танцювальної зміни, вивчення та презентація танцювального флешмобу, фан-зустрічі з найвідомішими хореографами міста, спортивна програма та змагання з усіх видів спорту.

Подальшу перспективу дослідження вбачаємо в розробленні комплексу танцювальних вправ та завдань для здійснення діяльності в літньому танцювальному таборі.

Література:

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Кругликова Г. Г., Линкер Г. Р. Теория и методика организации летнего отдыха детей и подростков : учебное пособие. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. 236 с.
3. Лаппо В. В. Методика виховної роботи в літніх дитячих оздоровчих таборах : практичний посібник. Івано-Франківськ : НАР, 2016. 306 с.
4. Леванова Е. А., Сахарова Т. Н., Батаева М. Д., Галой Н. Ю., Гольшев Г. С. Организация массовых мероприятий в детском оздоровительном лагере : методические рекомендации / под общей редакцией Е. А. Левановой, Т. Н. Сахаровой. Москва : МПГУ, 2017. 212 с.
5. Вайндорф-Сысоева М. Е. Организация летнего отдыха детей и подростков : учеб. пособие для прикладного бакалавриата. Москва : Издательство Юрайт, 2016. 160 с.

6. Копытина О. И., Самойлова М. Н. Организация работы в оздоровительном лагере: теория и методика : учебно-методическое пособие. Курган : Курганский государственный университет, 2011. 115 с.

7. Літній розвиваючий табір «STAR TIME CAMP». URL: <https://elitatour.com.ua/catalog/letnij-razvivayushhij-lager-star-time/> (дата звернення: 10.01.2022).

8. Танцювальний табір 2021. URL: <https://kidsvisitor.com/uk/lviv/camp/1985-tantsiuvalnii-tabir-2021/> (дата звернення: 10.01.2022).

9. Танцювальний табір D.M.F. URL: <https://ternopil.dityvmisti.ua/shkola-tantsyu-dance-mafia-family/tantsyuvalnij-tabir-d-m-f-dance-mooves-forever/> (дата звернення: 10.01.2022).

10. Трубавіна І. М. Проблеми і шляхи підготовки майбутніх педагогів до роботи в дитячих оздоровчих таборах. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 9. С. 102–104.

References:

1. Busel, V. T. (2005). *Velykyj tлумachnyj slovnyk suchasnoi ukrains'koi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. Kyiv, Irpin': VTF «Perun» [in Ukrainian].

2. Kruglikova, G. G., & Linker, G. R. (2011). *Teoriia i metodika organizatsii letnego otdykha detei i podrostkov [Theory and methods of organizing summer vacations for children and adolescents]*. Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevart. gumanit. un-ta [in Russian].

3. Lappo, V. V. (2016). *Metodyka vykhovnoi roboty v litnikh dytiachykh ozdorovchykh taborakh [Methods of educational work in summer children's health camps]*. Ivano-Frankivs'k: NAR [in Ukrainian].

4. Levanova, E. A., Sakharova, T. N., Bataeva, M. D., Galoi, N. Iu., & Golyshev, G. S. (Ed.). (2017). *Organizatsiia massovykh meropriiatii v detskom ozdorovitel'nom lagere [Organization of mass events in a children's health camp]*. Moskva: MPGU [in Russian].

5. Vaindorf-Sysoeva, M. E. (2016). *Organizatsiia letnego otdykha detei i podrostkov [Organization of summer vacations for children and adolescents]*. Moskva: Izdatel'stvo Iurait [in Russian].

6. Kopytina, O. I., & Samoilo,va, M. N. (2011). *Organizatsiia raboty v ozdorovitel'nom lagere: teoriia i metodika [Organization of work in a health camp: theory and methodology]*. Kurgan: Kurganskii gosudarstvennyi universitet [in Russian].

7. *Litnij rozvyvaiuchyj tabir «STAR TIME CAMP» [Summer Development Camp «STAR TIME CAMP»]*. Retrieved from <https://elitatour.com.ua/catalog/letnij-razvivayushhij-lager-star-time/> [in Ukrainian].

8. *Tantsiuval'nyj tabir 2021 [Dance camp 2021]*. Retrieved from <https://kidsvisitor.com/uk/lviv/camp/1985-tantsiuvalnii-tabir-2021/> [in Ukrainian].

9. *Tantsiuval'nyj tabir D.M.F. [Dance camp D.M.F.]*. Retrieved from <https://ternopil.dityvmisti.ua/shkola-tantsyu-dance-mafia-family/tantsyuvalnij-tabir-d-m-f-dance-mooves-forever/> [in Ukrainian].

10. Trubavina, I. M. (2010). Problemy i shliakhy pidhotovky majbutnikh pedahohiv do roboty v dytiachykh ozdorovchykh taborakh [Problems and ways of preparation of future teachers to work in child's health camps]. *Pedahohika, psykhohohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports]*, 9, 102–104.

УДК 378.124

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-63-74](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-63-74)

Борова Тетяна Анатоліївна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, просп. Науки, 9-А, м. Харків, 61166, тел.: (057) 702-18-32, <https://orcid.org/0000-0003-1765-4425>

Петренко Вікторія Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, просп. Науки, 9-А, м. Харків, 61166, тел.: (057) 702-18-32, <https://orcid.org/0000-0001-7209-5107>

Карталія Дарія Міле студентка магістеріума спеціальності 011 кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, просп. Науки, 9-А, м. Харків, 61166, тел.: (057) 702-18-32, <https://orcid.org/0000-0002-6431-6974>

ФОРМУВАННЯ ПРОФІЛЮ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС

Анотація. Модернізація Європейського простору вищої освіти передбачає інтеграцію закладів вищої освіти України у світовий освітній простір, що обумовлює перегляд вимог до викладачів згаданих закладів. В цьому контексті, важливим завданням, що стоїть перед вітчизняною вищою освітою є питання підготовки викладачів закладів вищої освіти відповідно до сучасних вимог, що сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців.

Європейські ініціативи в галузі освіти окреслюють сучасний профіль європейського викладача, що спрямований на опанування необхідними компетентностями. У загальній структурі компетентностей викладача ЗВО виокремлюють такі складові: компетентність саморозвитку і самоосвіти, інформаційна компетентність, комунікативна компетентність, компетентність творчої діяльності, соціальна компетентність, полікультурна компетентність.

Професійна компетентність сучасного фахівця ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках; на здатності та готовності до професійної діяльності, що базується на знаннях і досвіді, особистісному ставленні й професійно-значущих якостях та відповідальності за результати праці.

Професійний профіль викладача ЗВО складають загальнопрофесійні компетентності й професійно-посадові компетентності, що відбивають специфіку діяльності викладача ЗВО. Професійна діяльність викладача ЗВО характеризується значними психічними та розумовими навантаженнями; високим рівнем професійних знань та кваліфікації; професійно-значущими

якостями; творчим підходом; високим ступенем відповідальності.

Аналіз вимог до посади викладача ЗВО у вітчизняних ЗВО та на Європейському просторі вищої освіти свідчить, що однією з головних вимог є отримання ступені магістра, проте спостерігається спрямованість на подальше навчання на здобуття наукового ступеня. Слід також відмітити національний підхід до кваліфікаційних вимоги щодо посади викладача ЗВО та формування професійного профілю викладача ЗВО, що фокусується на підвищення якості підготовки викладачів ЗВО.

Ключові слова: викладач закладу вищої освіти, профіль, профіль викладача закладу вищої освіти, професійна компетентність, компетентність викладача закладу вищої освіти, професійна діяльність викладача закладу вищої освіти, вимоги до викладача закладу вищої освіти в країнах ЄС, підготовка викладача закладу вищої освіти.

Borova Tetyana Anatoliyivna Doctor of Science in Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Nauky Ave., 9-A, Kharkiv, 61166, tel.: (057) 702-18-32, <https://orcid.org/0000-0003-1765-4425>

Petrenko Viktoriia Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation; Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Nauky Ave., 9-A, Kharkiv, 61166, tel.: (057) 702-18-32, <https://orcid.org/0000-0001-7209-5107>

Kartaliya Daria Mile student of the master's degree majoring in 011 specialty, Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation; Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Nauky Ave., 9-A, Kharkiv, 61166, tel.: (057) 702-18-32, <https://orcid.org/0000-0002-6431-6974>

THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION TEACHER'S PROFILE FORMATION IN UKRAINE AND EU COUNTRIES

Abstract. Modernization of the European Higher Education Area involves the integration of Ukrainian higher education institutions into the world educational area stipulating a revision of the requirements for teachers of the above mentioned institutions. In this context, an important task facing the Ukrainian higher education is the issue of training teachers of higher education institutions in accordance with modern requirements to improve the quality of future professionals' training.

European initiatives in the field of education outline the current profile of the European lecturer aimed at mastering the necessary competencies. The general structure of the European lecturer's competencies encompasses the competence of self-development and self-education, the informative competence, communicative competence, creative activity competence, social competence, multicultural competence.

The modern teacher's professional competence is based on knowledge, skills, abilities; the ability and readiness for professional activity; knowledge and experience; personal attitude and professionally significant qualities as well as responsibility for the results of work.

The analysis of the requirements for the position of the teacher in the Ukrainian higher education area as well as and in the European Higher Education Area shows that one of the main requirements is to obtain a master's degree. Nevertheless, further study for a Doctoral degree in most countries qualifies the degree holder to teach at higher education level. It should also be noted the national approach to the qualification requirements for the position of teacher as well as the formation of the teacher's professional profile directed at improving the quality of lecturers' training.

Keywords: a teacher of the higher education institution, profile, the profile of a teacher of the higher education institution, a professional competence, competence of a teacher of the higher education institution, professional activity of a teacher of the higher education institution, requirements for a teacher of the higher education institution in EU countries, teachers' training.

Постановка проблеми. Серед викликів, які наразі постають перед вищою освітою визначено глобалізацію й діджиталізацію, що зумовлюють інтеграцію закладів вищої освіти в єдиний освітній простір, інтенсифікацію міжнародної академічної мобільності, імплементацію змішаних форм та форматів навчання в освітній процес. Відтак, посилюються сучасні вимоги до викладачів закладів вищої освіти (далі - ЗВО).

Як зазначено у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки, перед ЗВО визначені завдання щодо підготовки фахівців, які повинні виконувати завдання високої складності у майбутньому, що потребують вміння концентруватися, управляти власними емоціями, підтримувати розумову та фізичну працездатність, планувати навантаження [12]. Функція викладача у майбутньому визначається здебільшого у створенні середовища для навчання та управління освітнім процесом. Отже, викладач має і сам постійно розвивати свою професійну компетентність. У формах навчання переважатимуть змішані та онлайн з використанням інформаційних технологій. З огляду на це, актуальності набуває світовий досвід з визначення вимог до сучасного викладача закладу вищої освіти.

Зокрема, успіху модернізації системи освіти України в сучасних умовах сприяє вивчення та впровадження досвіду країн Європейського простору вищої освіти, пошук новітніх ефективних моделей професійної підготовки з урахуванням національних особливостей та вітчизняних здобутків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання модернізації педагогічної освіти в Україні та країнах ЄС з метою імплементації передового педагогічного досвіду в українську систему освіти розглядали в своїх дослідженнях Н. Базелюк, Т. Кристопчук, Н. Мачинська, А. Чистякова та інші.

У документі «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» визначені стратегічні питання щодо інтеграції вищої освіти України у світовий та Європейський освітньо-науковий простір та глобальних викликів вищій освіті [12].

Питанням професійної підготовки викладачів і вчителів приділяється значна увага у таких європейських документах та розробках, а саме: рекомендації ЮНЕСКО; Доповідь Світового банку «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки; Доповідь ОЕСР «Залучення, розвиток і збереження ефективних учителів», підготовлену за результатами міжнародного дослідження, що проведено у 2002 – 2004 рр.; дослідження Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008 р.), програми «Європейського центру професійної освіти» (2009 р.), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009 р.), звіти Європейської мережі освітньої інформації (Eurydice), Доповідь конференції міністрів Європейського простору вищої освіти в Римі, Італія, 19-20 листопада 2020; повідомлення ЄвроКомісії про Європейський освітній простір; план дій Європейського простору вищої освіти у сфері цифрової освіти тощо.

Мета статті – визначення сучасних вимог до викладача закладу вищої освіти в Україні та країнах ЄС. Завданнями є проаналізувати пріоритетні напрями формування сучасного профілю викладача в Україні та країнах ЄС, виокремити тенденції формування основних професійних вимог до викладача ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Європейська політика та ініціативи ЄС дають уявлення про план дій над створенням Європейського простору знань, що охоплює місії університетів у сфері вищої освіти, досліджень, інновацій та надання послуг суспільству.

Сучасний профіль викладача ЗВО залежить від опанування ним необхідними компетенціями.

Нині загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences), що визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника, та загальні компетентності (generic competences, transferable skills), які застосовуються для розв'язання професійних та/або позапрофесійних завдань та стосуються особистості, як суб'єкта життєдіяльності, як суб'єкта взаємодії людини; як суб'єкта діяльності людини [4].

Розглянемо результати аналізу науково-педагогічних джерел, в яких висвітлюється проблема трактування поняття «професійна компетентність», а саме:

поєднання професійних навичок як досвіду діяльності й професійних знань, вмінь, соціально-комунікативних, особистісних й професійно значущих якостей особистості, що забезпечують високий рівень автономної професійної діяльності [1, с. 78];

складне інтегральне інтелектуальне, професійне і особистісне утворення, яке формується в процесі підготовки у ЗВО [6];

здатність ефективно використовувати набуті знання, вміння і навички; набуття нового досвіду, вміння та навички з планування власної діяльності; особистісні та професійно значущі якості особистості (креативність, здатність до саморозвитку тощо) [2];

систему знань, умінь та навичок, а також способів та прийомів їх реалізації у професійній діяльності; здатності особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетентностей, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку та самовдосконаленню [5, с. 377].

В Енциклопедії освіти зазначається, що критерієм професійної компетентності є суспільне значення результатів праці фахівця, його авторитет у конкретній галузі знань (діяльності) [3, с. 723]. Також зазначається, що професійна компетентність передбачає сформованість умінь розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань та проблем.

Таким чином, на основі аналізу наукових досліджень, ми можемо зробити висновки щодо професійної компетентності сучасного фахівця, а саме: професійна компетентність є узагальненою характеристикою особистості фахівця, що ґрунтується на знаннях, вміннях, навичках; у здатності та готовності до професійної діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, особистісному ставленні й професійно-значущих якостей та відповідальності за результати праці.

З огляду на те, що професійні компетентності є основою профілю викладача, розглянемо поняття «профіль».

У словнику української мови поняття «профіль» тлумачиться як «сукупність основних типових рис, які характеризують ... фах і т. ін.» [11].

У Кембріджському словнику поняття «профіль» визначається як «інформація про особисте життя, роботу, інтереси тощо, які висвітлюються у соціальних мережах» та інше тлумачення – «суспільна увага, яка привертається до будь-чого» [17].

Відтак, профіль викладача можна розглядати у межах визначених професійних компетентностей.

На думку науковців Л. Поливаної, О. Луценко компетентнісний профіль – «список компетенцій, точне визначення рівня їх прояву, які відносяться до конкретної посади» [8].

За визначенням у Законі України «Про вищу освіту» науково-педагогічні працівники – «особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та

організаційну діяльність» [9].

В Енциклопедії освіти діяльність науково-педагогічного працівника розглядається як розумовий вид праці, що можна охарактеризувати такими рисами: «високою питомою вагою нервово-психічних навантажень; значними затратами розумової енергії; ступенем інтелектуальності, що потребує високого рівня професійних знань та кваліфікації; значною залежністю результатів від особистих якостей та здібностей практика; високою часткою творчості порівняно з фізичною працею та вищим ступенем відповідальності» [3, с. 557]. Таким чином, надаючи характеристику професійному розвитку науково-педагогічного працівника важливо враховувати специфіку його діяльності. На нашу думку, ефективність праці та професіоналізм викладача значною мірою залежить також від його особистості.

З таких позицій можна розглядати діяльність викладача на основі сформованих компетентностей. У Законі України «Про вищу освіту» компетентність визначається як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [9].

У загальній структурі компетентностей викладача ЗВО виокремлюють такі складові: компетентність саморозвитку і самоосвіти (навчально-пізнавальна компетентність), інформаційна компетентність, комунікативна компетентність, компетентність творчої діяльності (суспільно-трудова компетентність), соціальна компетентність (ціннісно-смилова компетентність), полікультурна компетентність (загальнокультурна компетентність [5].

Науковці також розглядають професійні компетентності викладача ЗВО ґрунтуючись на коло повноважень, функцій, обов'язків викладача ЗВО, а саме: загальнопрофесійні (методологічна, навчально-методична, дослідницька, психолого-педагогічна, інформаційна, комунікативна, управлінська, презентаційна, безпеки життєдіяльності) відповідно до видів діяльності й професійно-посадові компетентності (предметна, нормативно-правова, організаційна, прогностична, конструктивна, контрольна-оцінювальна), що відбивають професійний профіль викладача ЗВО, ідентифікують його професійну діяльність на конкретній посаді відповідного кваліфікаційного рівня.

Таким чином, сучасний профіль викладача ЗВО можна розглядати у контексті його професійних компетентностей.

Серед учасників освітнього процесу, що забезпечують його організацію у ЗВО є викладачі. Відповідно до Національного класифікатора України ДК 003–2010 «Класифікація видів економічної діяльності» такі професії як професор, доцент, викладач закладу вищої освіти, асистент належать до узагальненої назви професії «викладач закладу вищої освіти» [10]. Відповідно до Професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», який був затверджений 23 березня 2021 року, посади викладачів

можуть обіймати особи, які мають науковий ступінь та/або вчене звання, освітній ступінь магістра або освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста у галузі знань відповідно до профілю викладання. У випадку відповідного наукового ступеня та/або вченого звання від викладача може вимагатися стаж роботи у галузі чи виді професійної діяльності, що відповідає профілю викладання [10].

Посади викладачів також можуть обіймати особи, які виконують чотири підпункти п.38 щодо досягнень у професійній діяльності викладача, відповідно до Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності зі змінами від 24 березня 2021 року [7].

Таким чином, в Україні існують нормативні документи, які регламентують професійну діяльність на посаді викладача закладу вищої освіти.

Європейський простір вищої освіти (далі – ЄП ВО) нині налічує 48 країн-учасниць.

В Україні та на ЄП ВО посади викладачів ЗВО можуть займати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання, а також особи, які мають ступінь магістра.

Категорії науково-педагогічних та педагогічних працівників пов'язані з трьома етапами академічної кар'єри: молодший науково-педагогічний та педагогічний персонал, що складається з молодих дослідників/викладачів, які, можливо, мають намір досягти вищого рівня в професії викладача ЗВО; середній науково-педагогічний та педагогічний персонал: викладачі зі значним дослідницьким та/або викладацьким досвідом, що, як правило, дає їм право керувати дослідницькими проєктами та викладати на рівні післядипломної освіти; старший науково-педагогічний та педагогічний персонал: найвищі посади академічного персоналу, включаючи професорів, а в деяких країнах ЄС також такі категорії, як старші наукові робітники та наукові керівники. Вимоги щодо отримання посади викладача ЗВО, відрізняються в країнах ЄП ВО [16].

Наприклад, в Греції вимогами на отримання посади професора є диплом доктора філософії (PhD), мінімум шість років досвіду з викладання після отримання докторського диплома. Серед трудових функцій є такі: розробка та викладання за курикулум не менше двох модулів або робота у відповідній галузі, у визнаних (грецьких та/або закордонних) дослідницьких центрах; оригінальні дослідження, опубліковані у визнаних академічних журналах, деякі з яких мають бути авторськими або оригінальними науковими монографіями; досвід викладання не менше трьох років в аспірантурі національних чи іноземних ЗВО або досвід з керівництва та принаймні однією докторською дисертацією, яка була успішно захищена або участь у консультативних комісіях з наявністю не менше двох успішно виконаних докторських дисертацій; керівництво дослідницьким центром або наявність досвіду роботи на керівній посаді в міжнародній або європейській організації [15].

У Данії викладачем ЗВО можна стати до завершення докторської програми за відповідної галуззю освіти. Проте ад'юнкт/постдок (adjunkt/postdoc) має вузьке коло трудових функцій. Після завершення докторської програми, отримання досвіду викладання та оприлюднення наукових публікацій ад'юнкт/постдок може отримати посаду викладача, а згодом лектора (lecturer), доцента (assistant professor) та професора (full professor) за коротко- або довгостроковим контрактом. Проте, для отримання, наприклад, посади доцента потрібні додаткові кваліфікації, такі як педагогічні компетентності та кваліфікація викладача, тому ЗВО Данії пропонують різноманітні курси з отримання вищезгаданих компетентностей та кваліфікацій викладання [19].

Кар'єра викладача ЗВО в Італії розпочинається з конкурсу на отримання посади дослідника (ricercatore), що має трьох річний випробувальний термін з отриманням досвіду викладацької роботи. Кандидати на посаду дослідника повинні мати ступінь доктора. Щоб претендувати на звання доцента (associate professorship), дослідник (ricercatore) спочатку має отримати свідоцтво/сертифікат з підвищення кваліфікації (idoneita) у рамках відповідної дисципліни на національному конкурсі. Сертифікат затверджується національним комітетом Італії, і претендент згодом має чотири роки, щоб отримати вищезгадане звання. Для отримання звання професора (full professor), доцент повинен ще раз пройти національний конкурс, отримати відповідне свідоцтво/сертифікат з підвищення кваліфікації (abilitazione), що ґрунтується на кількості та напрямку публікацій, а потім пройти місцевий конкурс в конкретному університеті перед прийняттям на роботу [18].

Розглядаючи офіційні кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічного персоналу ЗВО, слід зазначити, що в більшості європейських країн докторська ступінь необхідна за законом для призначення на деякі посади в ЗВО. У більшості випадків вимога стосується посад середньої або вищої ланки, але це також може торкнутися молодших посад, таких як асистента та викладача. Іноді кандидатів, які не мають докторського ступеня, призначають на посаду викладача ЗВО, але очікується, що вони отримають ступінь доктора протягом визначеного терміну. Наприклад, у Польщі ті, хто має тільки ступінь магістра можуть бути найняті як асистенти, але вони повинні завершити свою докторську дисертацію протягом восьми років після їх працевлаштування. Подібна ситуація спостерігається в Угорщині, де асистенти мають закінчити свою докторську дисертацію протягом десяти років. У Словенії асистенти без ступеня доктора філософії можуть бути призначені на посаду тричі на три роки, і, після закінчення цього терміну вони можуть бути повторно призначені, лише якщо вони мають ступінь доктора філософії [13].

Оскільки ступінь доктора філософії часто є відправною точкою академічної кар'єри, можна поставити питання про те, якою мірою вона готує майбутніх науковців до виконання трудових функцій, зокрема, викладання курсів вищої освіти. Центральні органи влади, як правило, не втручаються у

зміст навчальних програм аспірантури/докторантури, залишаючи ЗВО самостійно розв'язувати ці питання. Лише в кількох країнах є законодавство, яке вимагає, щоб педагогічна практика була обов'язковим елементом аспірантських/докторських програм. Наприклад, у декількох країнах (Болгарія, Данія, Естонія, Польща та Словаччина) законодавчі акти сформульовані таким чином, що визначають педагогічну практику як стандартну складову всіх або більшості навчальних програм аспірантури/докторантури. Наприклад, у Словаччині законодавство зобов'язує всіх докторантів денної форми навчання – тобто 56 % усіх здобувачів ступеня доктора філософії у 2015/16 році – викладати в середньому чотири години на тиждень. У Польщі та Болгарії педагогічна практика є в програмах майже всіх здобувачів ступеня доктора філософії. Якщо в обох країнах точну кількість навчальних годин встановлюють університети, то законодавство Польщі визначає, що педагогічна практика для здобувачів ступеня доктора філософії не може перевищувати 90 годин на рік. Законодавство Данії передбачає, що кандидати в докторантуру повинні отримати досвід викладання, але воно не визначає кількісно ступінь досвіду. В Естонії законодавча база вказує на викладання та моніторинг компетентностей, які очікуються від здобувачів ступеня доктора філософії, проте не містить жодних додаткових деталей, тобто не визначає кількісно обсяг годин з педагогічної практики. Однак, навіть у випадку, коли педагогічна практика передбачена нормативно-правовими актами, як правило, це стосується лише деяких категорій здобувачів ступеня доктора філософії. Як засвідчують дані опитування, що проводилося Європейською інформаційною мережею в галузі освіти «Eurydice», значна частина докторантів вважають, що вони недосконало володіють навичками з викладання й консультативної підтримки студентів, не отримують досвід викладання під час своєї докторської програми та/або незадоволені своїми дидактичними навичками. Усі ці фактори викликають певні занепокоєння щодо якості викладання, якого слід очікувати від завтрашнього академічного персоналу [13].

Після отримання ступеня доктора філософії науковці зазвичай вступають у перехідну постдокторський період на постдокторських або асистентських посадах, який вважається найважчим і найважливішим протягом академічної кар'єри. Протягом цього періоду науковці формують свої дослідницькі та/або викладацькі навички та уміння. Ті, хто має намір просунути в академічній кар'єрі, зазвичай повинні відповідати ряду кваліфікаційних вимог, які формалізовані з різним ступенем органами влади. У деяких системах вищої освіти вчені зобов'язані пройти процедуру, відому як габілітація, та/або отримати кваліфікацію через централізовано координовану систему акредитації. В інших системах освіти тотожні вимоги є неявними, що закладені в спільному розумінні академічної кар'єри, а не в правилах. Поряд з кваліфікаційними вимогами, викладачам ЗВО іноді пропонують залишатися на певному етапі кар'єри протягом встановленого проміжку часу, перш ніж перейти на наступний [13].

Слід зауважити, що назви посад викладачів ЗВО, що працюють в ЗВО після отримання ступеня доктора філософії різняться на ЄП ВО [14].

Висновки. Отже, у процесі аналізу вимог до посади викладача у вітчизняному ЗВО та на ЄП ВО посади викладачів ЗВО можуть займати особи, які отримали ступень магістра, проте, на ЄП ВО посади викладачів ЗВО здебільшого займають особи, які закінчують навчання у докторантурі. За результатами аналізу також зазначаємо, що у кожній країні існують свої кваліфікаційні вимоги до посади викладача, але всі вони спрямовані на підвищення рівня якості підготовки майбутніх фахівців і містять національний підхід до професійної підготовки викладачів ЗВО. У подальших дослідженнях перспективним є вивчення моделей професійної підготовки магістрів та докторів філософії з освітніх та педагогічних наук у порівнянні з країнами ЄС.

Література:

1. Глоссарий современного образования / сост. Астахова В. И. и др. Харьков : Изд-во НУА, 2014. 532 с.
2. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 198 с.
3. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Захарченко В.М., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Таланова Ж.В. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / за ред. В.Г. Кременя. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
5. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
6. Ягулов В.В. Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»*, 2007. Т. 71. С. 3–8.
7. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності: Постанова Кабінету Міністрів України від 24.03.2021 року № 365. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/365-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.12.2021).
8. Поливана Л. А., Луценко О. А. Компетентнісний профіль фахівця в системі менеджменту персоналу. *Актуальні проблеми інноваційної економіки. Всеукраїнський науковий журнал «Новітні тенденції теорії і практики сучасного менеджменту»*. Харків, 2016. № 3. С. 67-73. URL: <http://dspace.khntusg.com.ua/handle/123456789/851> (дата звернення: 17.10.2021).
9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 15.12.2021).
10. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.03.2021 № 610. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishoyi_osviti.pdf (дата звернення: 12.11.2021).
11. Профіль. Словник української мови: Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/profilj/> (дата звернення: 11.11.2021).
12. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021—2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 10.10.2021).
13. Gaebel Michael & Zhang Thérèse. Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area. Brussels: Geneva European University Association Asbl, 2018. 109 p.

14. Academic Positions & Titles – PhD & Postdoc URL: <https://www.informatics-europe.org/data/higher-education/academic-positions/phds-postdocs.html>. (дата звернення: 17.12.2021).
15. Conditions of Service for Academic Staff Working in Higher Education. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-academic-staff-working-higher-education-29_en (дата звернення: 17.12.2021).
16. International Standard Classification of Education ISCED-2011 [Електронний ресурс] / Unesco Institute for Statistics. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (дата звернення: 25.12.2021).
17. Profile. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/profile> (дата звернення: 23.12.2021).
18. Riconoscimento professione docente URL: <https://www.miur.gov.it/riconoscimento-professione-docente> (дата звернення: 19.12.2021).
19. Teaching development. URL: https://www.ind.ku.dk/english/course_overview/teacher_training/(дата звернення: 16.12.2021).

References:

1. Astakhova, V. Y. (Eds.).(2014). *Hlossaryi sovremennoho obrazovanyia [Glossary of modern education]*. Kharkov : Izd-vo NUA [in Russian].
2. Dybkova, L. M. (2006). *Indyvidualnyi pidkhid u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv [The individual approach in forming a professional competence of future economists]*. *Candidate's thesis*. Kyiv: Institute of higher education of the Academy Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
3. Kremen, V. H. (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
4. Zakharchenko, V.M., Luhovyi, V.I., Rashkevych, Yu.M., Talanova, Zh.V. (2014). *Rozroblennia osvitnikh prohram: metodychni rekomendatsii [Development of educational programs: methodical recommendations]*. Kyiv: DP «NVTs «Priorytety» [in Ukrainian].
5. Dubaseniuk, O. A. (Eds.). (2011). *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid: monohrafiia [Professional pedagogical education: competence-based approach: monograph]*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
6. Yahupov, V.V. & Svystun, V.I. (2007). *Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competence-based approach to training specialists in the higher education system]*. *Naukovi zapysky NaUKMA. Seriiia «Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota» – Scholar notes of NaUKMA. Series: Pedagogical, psychological sciences and social work*, 71, 3-8 [in Ukrainian].
7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Litsenziini umovy provadzhennia osvitnoi diialnosti» vid 24.03.2021 r. № 365. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «About approval of Licensed conditions of implementation of educational activities» as of 24.03.2021, No.365]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/365-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
8. Polyvana, L. A. & Lutsenko, O. A. (2016). *Kompetentnisnyi profil fakhivtsia v systemi menedzhmentu personalu [The specialist's competence profile in the personnel management system]*. *Aktualni problemy innovatsiinoi ekonomiky. Vseukrainskyi naukovyi zhurnal «Novitni tendentsii teorii i praktyky suchasnoho menedzhmentu» – Current issues of innovative economy. All-Ukrainian scientific journal «The latest trends in the theory and practice of modern management»*, 3, 67-73. Retrieved from: <http://dspace.khntusg.com.ua/handle/123456789/851> [in Ukrainian].
9. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. [Law of Ukraine «On higher education» as of July 7 2014, № 1556-VII]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

10. Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva vid 23.03.2021 № 610: Profesiyni standart na hrupu profesii «Vykladachi zakladiv vyshchoi osvity» [Order of the Ministry for Development of Economy, Trade, and Agriculture of Ukraine «About Approval of Professional Standard for University Research and Teaching Staff» as of 23.03.2021, № 610]. *osvita.ua*. Retrieved from: https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishchoi_osviti.pdf [in Ukrainian].

11. Profil. Slovnyk ukrainskoi movy: Akademichnyi tlumachnyi slovnyk [Profile. Academic Explanatory Dictionary of the Ukrainian language]. *sum.in.ua*. Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/profilj> [in Ukrainian].

12. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021—2031 roky [Project of the Ukrainian Higher Education Development Strategy for 2021–2031] *mon.gov.ua*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> [in Ukrainian].

13. Gaebel, M., & Zhang, T. (2018). *Learning and teaching in the European higher education area*. Brussels ; Geneva European University Association Asbl.

14. Informatics Europe Higher Education Data Portal. (n.d.). Retrieved December 12, 2021, from www.informatics-europe.org website: <https://www.informatics-europe.org/data/higher-education/academic-positions/phds-postdocs.html>.

15. Doe, J. (2017, October 9). Conditions of Service for Academic Staff Working in Higher Education. Retrieved December 17, 2021, from Eurydice - European Commission website: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-academic-staff-working-higher-education-29_en

16. *ISCED 2011 International Standard Classification of education*. (n.d.). Retrieved December 25, 2021, from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

17. Cambridge Dictionary. (2021, December 23). *profile*. @CambridgeWords. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/profile>

18. *Riconoscimento professione docente*. (n.d.). Miur - Ministero Dell'istruzione - Ministero dell'Università e della Ricerca. Retrieved December 19, 2021, from <https://www.miur.gov.it/riconoscimento-professione-docente>

19. DSE-Webmaster. (2009, July 13). *Teaching development*. [Www.ind.ku.dk](http://www.ind.ku.dk). https://www.ind.ku.dk/english/course_overview/teacher_training/

УДК 81'374.8-022.218(0.034.2)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-75-85](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-75-85)

Вакалюк Тетяна Анатоліївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інженерії програмного забезпечення, Державний університет «Житомирська політехніка», вул. Чуднівська, 103, м. Житомир, 10005, <https://orcid.org/0000-0001-6825-4697>

Черниш Оксана Андріївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики, Державний університет «Житомирська політехніка», вул. Чуднівська, 103, м. Житомир, 10005, <https://orcid.org/0000-0002-2010-200X>

АНАЛІЗ ЗАСОБІВ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО БАГАТОМОВНОГО ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА

Анотація. Наукову розвідку присвячено особливостям створення електронного багатомовного термінологічного словника, покликаною фасилітувати міжнародну наукову співпрацю, а відтак сприяти науково-технічному прогресу. Автори наголошують на особливостях зазначеного типу словника та наводять низку його переваг. Відтак електронний багатомовний термінологічний словник цінується за компактність, динамічність, актуальність, мультимедійність, універсальність та багатофункціональність. Словник вирізняється значним обсягом словникової бази, а також швидкою й зручною системою пошуку необхідної інформації. У статті проаналізовано наявні засоби укладання електронного багатомовного словника, зокрема PolyDicML 3.0, TLex (Tshwanelex), Dictionary Maker, Softlex, FLEx, LingTransSoft, Lingo 4.0, Dictionary Organizer Deluxe 4.12, Alternate Dictionary 2.980, WeSay. Значна увага звертається на функціональність зазначених засобів створення електронного багатомовного словника, а також їх зручність у використанні, зрозумілий інтерфейс. Встановлено, що переважна більшість розглянутих засобів є ефективними у лексикографічній роботі, оскільки надалі сприяє якісній роботі перекладача-синхроніста та перекладача вузького профілю. Досліджені засоби створення електронного словника дозволяють надати вичерпну інформацію щодо особливостей функціонування певної лексеми, зокрема транскрипцію відповідно до ІРА, антонімію та синонімію, відмітку про частину мови, а також навести приклади її вживання у контексті. Ці засоби уможливають якісне укладання бізнес-глосаріїв, підручників з наукової термінології або словників користувача. Автори зазначають, що представлені засоби створення електронного багатомовного термінологічного словника застосовуються переважно для укладання тлумачних і/або двомовних електронних словників. Відповідно існує перспектива подальших

наукових досліджень у знаходженні можливостей укладання електронного багатомовного термінологічного словника із залученням п'яти мов.

Ключові слова: електронні словники, засоби створення електронних словників, інформаційно-комунікаційні технології.

Vakaliuk Tetiana Anatoliivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Software Engineering Department, Zhytomyr Polytechnic State University, Chudnivska St., 103, Zhytomyr, 10005, <https://orcid.org/0000-0001-6825-4697>

Chernysh Oksana Andriivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Zhytomyr Polytechnic State University, Chudnivska St., 103, Zhytomyr, 10005, <https://orcid.org/0000-0002-2010-200X>

ON THE MEANS OF ELECTRONIC MULTILINGUAL TERMINOLOGICAL DICTIONARY COMPILATION

Abstract. Scientific article is dedicated to the analysis of electronic multilingual terminological dictionary peculiarities. Electronic multilingual terminological dictionary is aimed to facilitate international scientific cooperation, and thus promote scientific and technological progress. Additionally, the authors emphasize electronic dictionary distinctive features and highlight a number of its advantages. Thus, electronic multilingual terminological dictionary is valued for its compactness, dynamism, relevance, multimedia, versatility and multifunctionality. The dictionary has a large scope of vocabulary items, as well as a user-friendly search system for finding the necessary information. The article analyzes current tools for electronic multilingual dictionary compilation, PolyDicML 3.0, TLex (Tshwanelex), Dictionary Maker, Softlex, FLEx, LingTransSoft, Lingo 4.0, Dictionary Organizer Deluxe 4.12, Alternate Dictionary 2.980, WeSay including. Furthermore, considerable attention is given to the functionality of electronic multilingual dictionary compilation tools, as well as their user-friendly interface. Moreover, it is established that electronic multilingual dictionary compilation tools are effective in lexicographic work as they significantly contribute to translators and localizers' quality work. Electronic multilingual dictionary compilation tools make it possible to provide thorough information about the peculiarities of lexical item use including transcription according to IPA, antonyms and synonyms, part of speech indication, as well as examples of its use in context. These tools enable high-quality compilation of business glossaries, textbooks on scientific terminology or user dictionaries. In addition, the authors highlight that the tools analyzed are mostly used for explanatory and / or bilingual electronic dictionaries compilation. Accordingly, the prospects for further research include finding the ways to compile a 5-language electronic multilingual terminological dictionary.

Keywords: electronic dictionaries, means of electronic dictionaries compilation, information and communication technologies.

Постановка проблеми. XXI століття характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій, посиленою глобалізацією та постійним науково-технічним прогресом. Відтак відчутною є потреба у систематичній актуалізації набутих знань та фіксації нових досягнень й надбань, що сприятиме гармонійному розвитку суспільства. Електронний багатомовний термінологічний словник безперечно є не лише одним з найкращих джерел фіксації науково-технічного прогресу, але й інструментом передачі знань наступним поколінням. Важливість зазначеного типу лексикографічного видання очевидна, зокрема: - компактність, універсальність та багатофункціональність; - значний обсяг словникової бази; - швидка й зручна система пошуку необхідної інформації; - локалізація релевантної інформації, наприклад, наявність гіпертекстових посилань із зазначенням синонімії, антонімії, омонімії тощо; - актуальність та динамічність, що включає можливість постійного своєчасного оновлення інформації та вилучення лексем, що вийшли з ужитку; - можливість вибору низки необхідних опцій; - наявність відповідних утиліт, що уможливають оперативне оновлення наведеної інформації; - мультимедійність, що передбачає озвучення слів, наведення необхідного ілюстративного матеріалу (фото, відео, графічні елементи); - можливість додаткового використання низки тлумачних, енциклопедичних, спеціальних та інших словників тощо. Відповідно наразі актуальність укладання електронного багатомовного термінологічного словника зростає, а відтак виникає нагальна потреба аналізу та систематизації існуючих засобів його створення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням дослідження особливостей створення електронного багатомовного словника займалася значна когорта як українських (О.С. Андрощук, Ю.Г. Білецька, С.І. Головащук, М.Г. Гордієнко, Н.П. Дарчук, Н.Ю. Етенко, О.С. Ковальчук, А.О. Маслюк, Л.І. Морська, К.Т. Селіверстова, Н.М. Сінкевич, Г.А. Чередніченко, Т.Є. Шевченко, А.В. Шіба), так і зарубіжних (М.О. Лангебах, Т.А. Сарангова, М.В. Троссель, В.В. Морковкін, С.В. Гріншов-Гриневиц, Т.С. Борщевська, Г. Бернгенгольц) науковців. Зокрема досліджено завдання сучасних електронних багатомовних словників [7], розглянуто типологію електронних словників [4], описано принципи створення [3] та специфіку укладання електронних навчальних словників вузьких спеціалізації [5], представлено комп'ютерно-технологічні аспекти створення сучасних лексикографічних систем [6], проілюстровано переваги та недоліки використання електронних лексикографічних видань [1], встановлено перспективні напрямки розвитку сучасної комп'ютерної лексикографії [2]. Однак відчувається необхідність систематизації існуючих засобів створення електронних багатомовних термінологічних словників задля покращення їхньої якості та вдосконалення

самого процесу їхнього укладання. Зазначений аналіз дозволить виокремити позитивні та негативні дистинктивні риси засобів укладання словників та сприятиме поліпшенню інструментарію створення електронного багатомовного термінологічного словника.

Таким чином, метою нашої наукової розвідки є аналіз наявних засобів створення електронного багатомовного термінологічного словника.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на постійно зростаючу необхідність використання користувачами електронних багатомовних словників, наразі існує низка засобів їх створення. Одним з таких засобів є *PolyDicML 3.0*, який містить два модулі (окремо для введення та редагування словникових баз та їхнього відтворення на дисках). Варто зазначити, що *PolyDicML 3.0* має низку вагомих переваг, до яких варто віднести: - наявність власне редактора словникових статей; - можливість конвертувати словникові бази у текстовий формат для подальшого редагування матеріалу; - можливість об'єднання декількох словникових баз та додавання окремих коментарів; - додаткова опція завантаження зображень, графіків, формул, аудіо та відео матеріалу; - можливість відтворення окремих елементів мови (антонімів, синонімів, транслітерації, транскрипції, граматичних та стилістичних коментарів, різних абревіатур і скорочень тощо); - простота та зручність у використанні, що значно пришвидшує процес пошуку необхідної лексеми. Не менш затребуваним є засіб *TLex* (також відомий як *TshwaneLex*). *TLex* є багатофункціональним засобом укладання електронних багатомовних словників [16] (див. рис. 1).

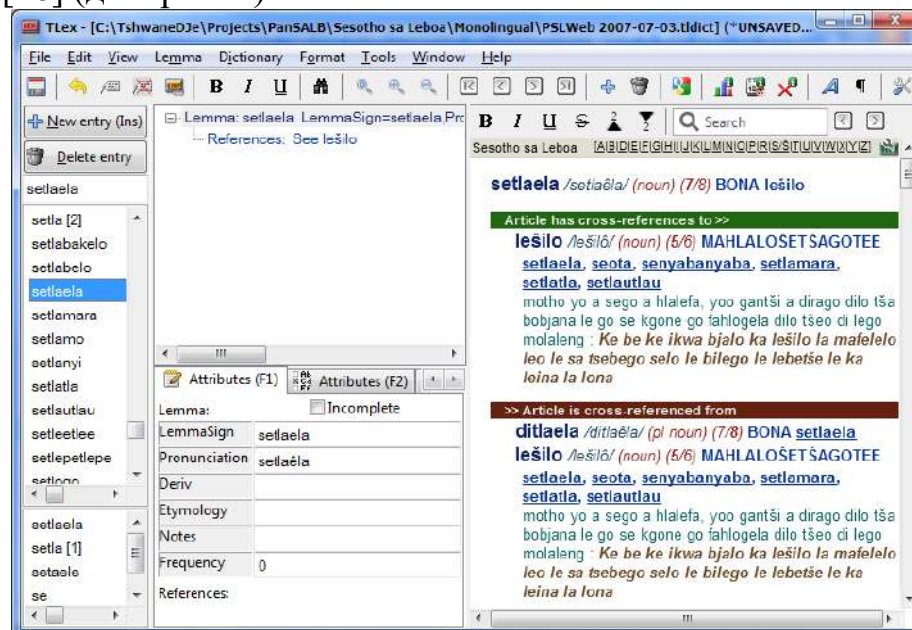


Рис. 1. *TLex* (*TshwaneLex*).

Зазначений засіб дозволяє укладати словники будь-якою мовою та включає в себе такі функції: - попередній перегляд словникової статті; - можливість встановлення усіх налаштувань; - експорт словникових статей у текстовий формат (*MS Word*) для подальшого редагування матеріалу; -

можливість спільної роботи в мережі; - наявність окремого модулю для набору (*Adobe InDesign*); - можливість створення окремого словника для подальшого розміщення в мережі Інтернет або як окремого додатка тощо. Дистинктивною особливістю цього засобу є можливість автоматичного відстеження перехресних посилань у словникових статтях [16]. Окрім того, *TLex* дозволяє зі створеного електронного багатомовного словника створити його друковану версію. До того ж, наявна також можливість попереднього перегляду статті в режимі реального часу. Слушною видається можливість налаштування мови, якою буде відображатись додаткова інформація. Не менш важливою перевагою *TLex* є функція пошуку в межах усього словника.

Саме цей засіб створення електронного багатомовного словника дозволяє порівняти різні версії словникових баз даних, а також об'єднувати їх. *TLex* також дозволяє долучати необхідні аудіо- та відео- матеріали, а також графічні елементи та зображення.

Для забезпечення цілісності даних, *TLex* має можливість обмеження доступу користувачів для редагування словникових статей, а також відображення статистики по роботі різних користувачів (моніторинг діяльності користувача). Доречним вважаємо унікальну можливість перегляду статистичних даних по кількості постійних відвідувачів і пошуків за певним діапазоном часу (день, тиждень, місяць тощо) (див. рис. 2).

| Day | Total | Normal | Inverse | Graphs (all) | Details | | | Visitors |
|------------|--------|--------|---------|--------------|---------|--------|---------|----------|
| | | | | | Total | Normal | Inverse | |
| 2003-07-07 | 293 | 114 | 179 | | | | | 734.01 |
| 2003-07-08 | 251 | 113 | 138 | | | | | 604.18 |
| 2003-07-09 | 270 | 146 | 124 | | | | | 495.51 |
| 2003-07-10 | 123 | 49 | 74 | | | | | 235.35 |
| 2003-07-11 | 318 | 80 | 238 | | | | | 714.48 |
| 2003-07-12 | 63 | 24 | 39 | | | | | 115.73 |
| 2003-07-13 | 116 | 49 | 67 | | | | | 1011.6 |
| 7 days | 1434 | 575 | 859 | | | | | |
| Average: | 204.86 | 82.14 | 122.71 | | | | | 42.43 |

Рис. 2. Статистичний дані загальної кількості пошуків та кількості відвідувачів (встановлений діапазон дати/часу).

Широкого застосування набув *Dictionary Maker*, безкоштовний засіб для створення електронних словників [10], який доступний для використання (для створення словника) лише англійською мовою. Варто зазначити, що це засіб для створення звичайних словників, а не тлумачних, відповідно його функціонал значно менший (див. рис. 3).

Наступний проаналізований засіб для створення електронних словників *Softlex* [3] поєднує в собі базу даних *NoSQL*, яка оптимізована саме для зберігання словникових даних, і спеціального текстового редактора, який дозволяє вводити складні дані словника [3].

Особливістю цього засобу є можливість експортування даних в XML або у файл, при цьому зберігається уся структура словника. Прикметною ознакою *Softlex* можна вважати: - можливість здійснення пошуку за відповідними параметрами; - сортування лексикографічної інформації; - опція зберігання складних словникових структур; - наявність лексикографічних елементів, фонетичної транскрипції тощо; - представлення метаданих, коментарів; - розподіл прав користувачів тощо [3]. Крім того, розробники зазначають, що невдовзі планують представити цю послугу у хмарі – через модель *SaaS*.

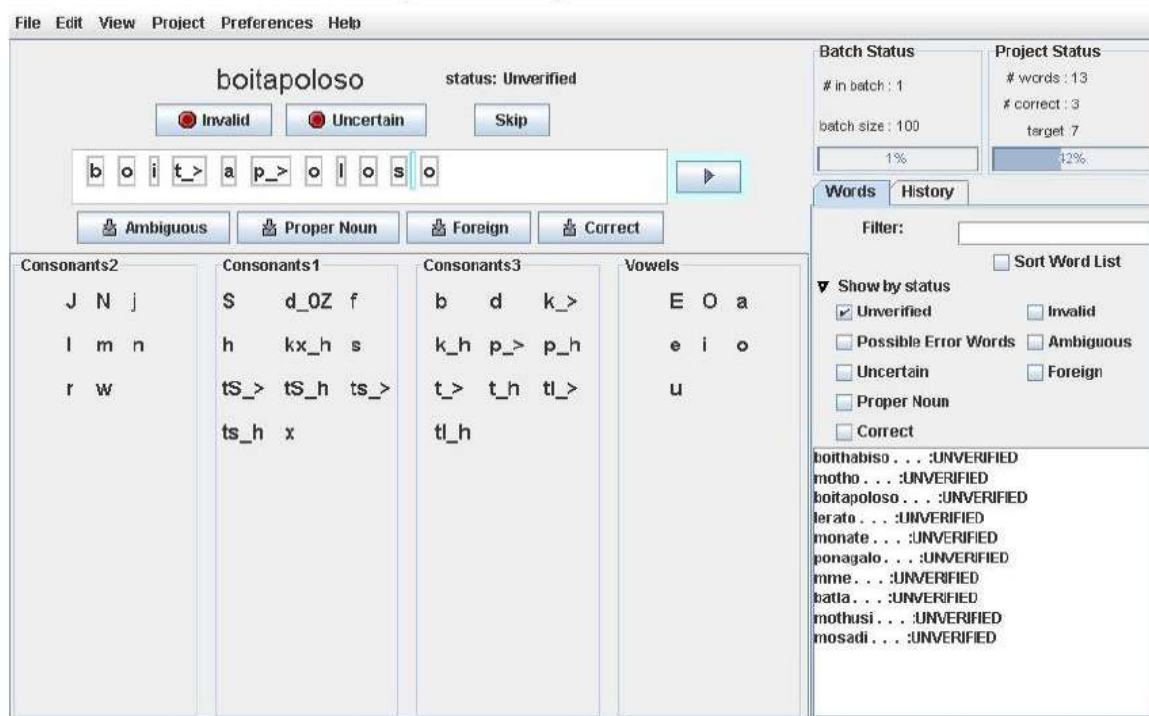


Рис. 3. Інтерфейс *Dictionary Maker*

Розглянемо *FLEX (FieldWorks Language Explorer)* як засіб створення електронного багатомовного словника, що включає компоненти лексичних і текстових інструментів *SIL FieldWorks* [12]. Це програма з відкритим вихідним кодом, розроблена в допомогу лінгвістам здійснювати відповідну лексикографічну роботу, зокрема: - вводити та актуалізувати лексичну інформацію; - налаштовувати та експортувати словники; - працювати з інтелекційними текстами; - аналізувати особливості дискурсу; - ґрунтовно вивчати морфологічні особливості відповідних лексичних одиниць; - впорядковувати екстралінгвістичну інформацію, необхідну для розуміння та правильного вживання відповідної лексичної одиниці тощо.

Широке застосування має також такий засіб створення електронного багатомовного словника як *LingTransSoft* [14]. *LingTransSoft* є одним з найактуальніших інструментів аналізу даних для лінгвістів, спрямований на редагування лексичних даних, синтаксичний розбір та інтерлінійність тексту. Однак функціональність цього засобу не обмежується перерахованим вище.

Цей засіб може бути успішно використаний для опрацювання будь-яких даних. Перевага *LingTransSoft* відчутна у його можливостях, зокрема: - застосування відповідних критеріїв пошуку та відбору необхідної лексичної інформації; - багаторазовий перегляд бази даних; - перегляд бази у вигляді систематизованої таблиці; - відображення підмножин бази даних тощо. *LingTransSoft* може опрацьовувати будь-яку кількість сценаріїв в одній базі даних. При цьому кожен скрипт має свої особливості шрифту та сортування.

LingTransSoft цінується за - морфонологічний аналізатор, який сприяє ґрунтовному аналізу морфофонемних процесів; - складову формулу слова, що уможлиблює опис усіх можливих афіксальних моделей слова та інші.

Вартий уваги *Lingo 4.0*, призначений для створення одно- та багатомовних словників, глосаріїв, а також їх постійної та систематичної актуалізації [13]. Програма зручна у використанні з будь-яким текстовим редактором Windows та має корисні функції імпорту та експорту, що дозволяє конвертувати дані відповідним чином. *Lingo 4.0* користується популярністю як у перекладачів-синхроністів, так і перекладачів вузького профілю та знаний в усьому світі.

Розглянемо програмне забезпечення для управління базою даних *Dictionary Organizer Deluxe 4.12*, яке дозволяє створити термінологічний словник або глосарій [11]. *Dictionary Organizer Deluxe 4.12* має цілком зрозумілий інтерфейс, зручний у використанні та призначений переважно для укладання бізнес-глосаріїв, підручників з наукової термінології або словників користувача (див. рис. 4).

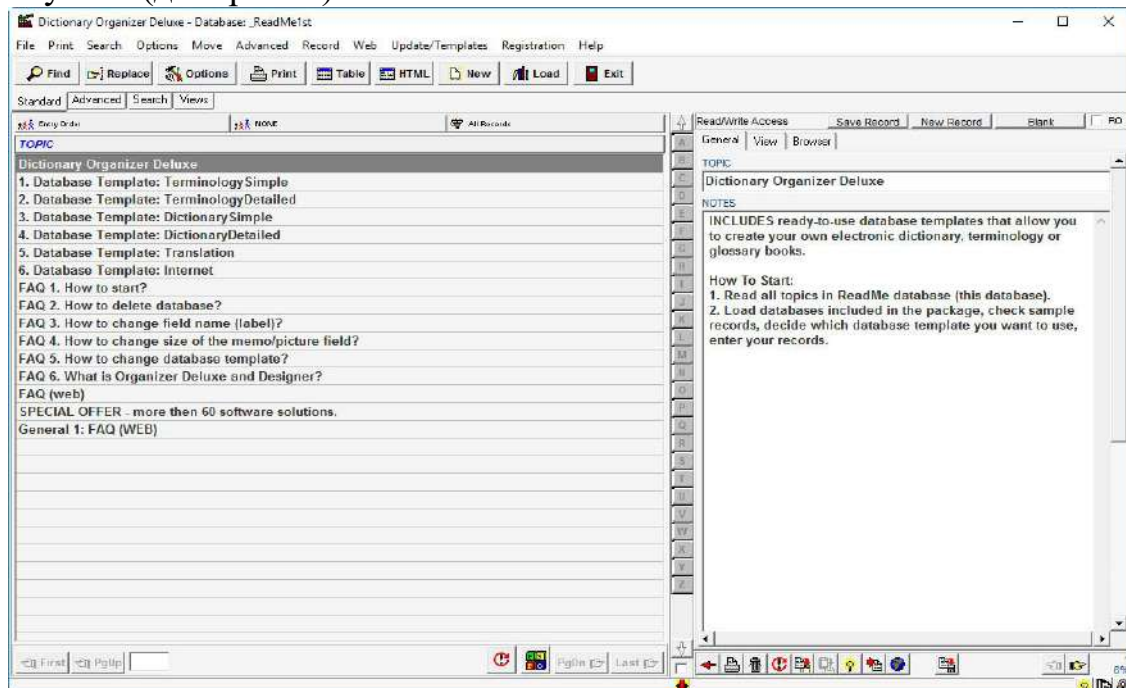


Рис. 4. Інтерфейс *Dictionary Organizer Deluxe 4.12*

Alternate Dictionary 2.980 інтуїтивна програма, яка завдяки зручному інтерфейсу дозволяє укласти словники у лічені кліки мишки [8]. Програма має декілька функціональних модулів, що передбачає як введення нового

терміну, так і редагування вже існуючого. *Alternate Dictionary 2.980* дозволяє зосередити увагу на відповіднику цільової мови у розрізі не лише слова, але й фрази. Перевагою також є можливість закріплення слів та фраз шляхом виконання низки вправ (див. рис. 5).

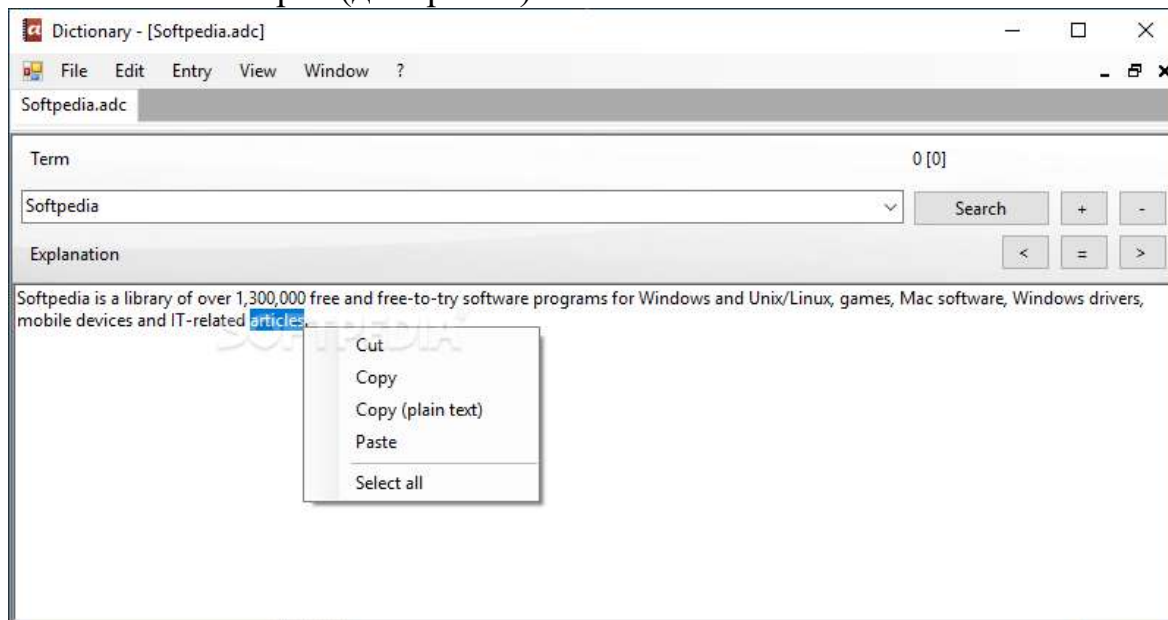


Рис. 5. Інтерфейс *Alternate Dictionary 2.980*

Доречним вважаємо програмний інструмент *WeSay*, призначений для створення словників різними мовами [18]. Конфігурація *WeSay* доволі проста та цілком зрозуміла для пересічного користувача (див. рис. 6). Крім того, розробники пропонують переглянути низку відео інструктажів. Цей програмний інструмент дозволяє створювати, переглядати та редагувати, додавати нові значення слова, вводити синонімію та антонімію, робити відмітку про частину мови, а також наводити приклади вживання відповідної лексеми.

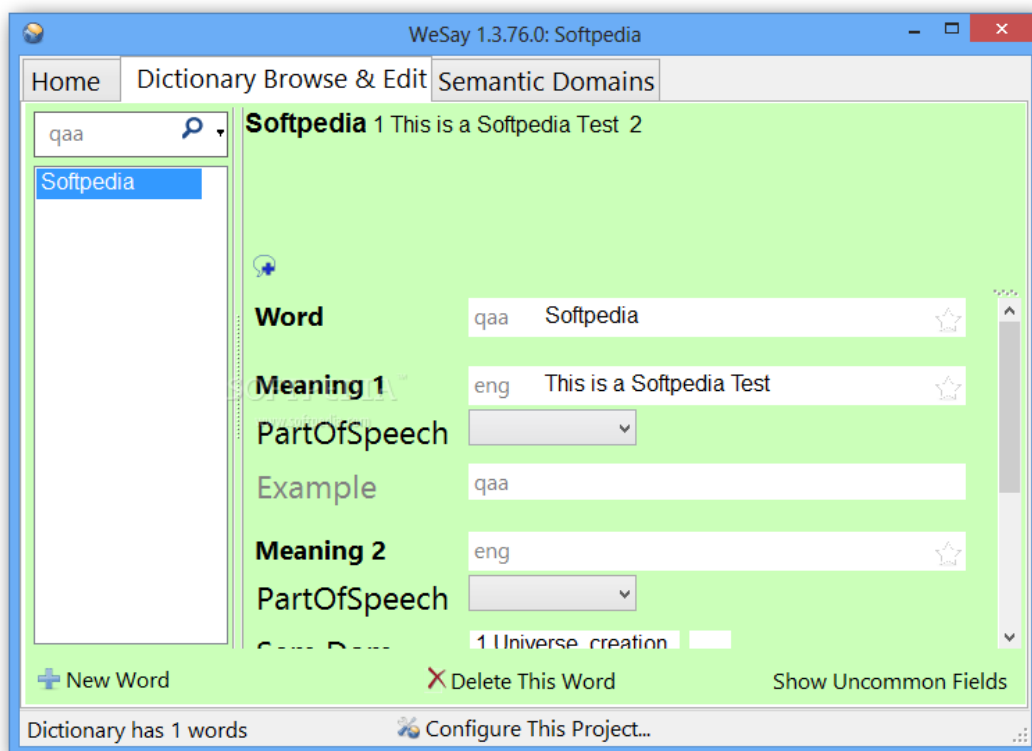


Рис. 6. Інтерфейс *WeSay*

Прикметною особливістю є можливість відображення та звукового супроводу транскрипції відповідно до IPA. Програма дозволяє здійснювати графічне увиразнення, а саме змінювати тип та колір шрифтового наведення. Необхідну інформацію можна вивести у форматах HTML, PDF, SFM або OpenOffice.

Висновки. Таким чином, електронний багатомовний словник є важливим інструментом міжкультурної наукової комунікації, а отже, існує нагальна потреба покращення засобів його створення. Розглянуті засоби укладання електронного багатомовного словника *PolyDicML 3.0*, *TLex (Tshwanelex)*, *Dictionary Maker*, *Softlex*, *FLEx*, *LingTransSoft*, *Lingo 4.0*, *Dictionary Organizer Deluxe 4.12*, *Alternate Dictionary 2.980*, *WeSay* свідчать про щире бажання розробників сприяти створенню якісного лексикографічного продукту. Зазначені засоби характеризуються привабливим та зрозумілим інтерфейсом, пропонують низку необхідних функцій. Однак більшість описаних засобів передбачає створення переважно тлумачних і/або двомовних словників. Відповідно перспектива подальших наукових досліджень вбачається у знаходженні можливостей укладання електронного багатомовного термінологічного словника із залученням п'яти мов.

Література:

1. Балалаєва О.Ю. Інформаційні технології як чинник формування нової парадигми освіти. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2013. Вип. 7. С. 437–446.

2. Білятинська І. М. Комп'ютерна лексикографія як перспективний напрямок розвитку процесу укладання словників. Прикладна лінгвістика : каталог статей конференції. 2013. [Електронний ресурс]. URL: https://prlingv.at.ua/publ/komp_juterna_leksikografija_jak_perspektivnij_naprjamok_rozvitku_procesu_ukladannja_slovniv/1-1-0-7.
3. Букреева Т.В., Лукаш Е.Н. Принципы построения электронного учебного словаря французского языка. Иностран. яз. в шк., 1990. №3. С. 23-28.
4. Джонг Й. Д. Терміни НАВЧАЛЬНИЙ СЛОВНИК/УЧЕБНИЙ СЛОВАРЬ та LEARNER'S DICTIONARY в сучасній науковій лексикографії. Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. 2009. Вип. 18. С. 41-49. [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2009_18_9.
5. Кудоярова О. В., Сологуб К. С. Специфіка укладання електронних навчальних словників вузької спеціалізації (на прикладі термінології галузі авіапілоту). 2016. [Електронний ресурс]. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/617053.pdf>.
6. Кульчицький І. М. Комп'ютерно-технологічні аспекти створення сучасних лексикографічних систем ; Укр. мов.-інформ. фонд НАН України. Київ : Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського НАН України, 2002. 59 с.
7. Скубюк М.В. Завдання сучасній електронних словників. XIV Міжнародна наукова інтернет-конференція "Advanced technologies of science and education". [Електронний ресурс]. URL: <http://intkonf.org/skubyuk-mv-zavdannya-suchasnih-elektronnih-slovniv/>.
8. Alternate Dictionary 2.980. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.softpedia.com/get/Others/Home-Education/Alternate-Dictionary.shtml>
9. Dictionary creation tools [Електронний ресурс]. URL: https://www.sil.org/dictionaries-lexicography/dictionary-creation-tools?fbclid=IwAR2S_qoo3Uk4RpRUh0X3J17fC7hn6Ib8vrkXFVFFHSNDzVpkmgwpA-FiXB4
10. Dictionary Maker 2.16 [Електронний ресурс]. URL: https://dictionary-maker.soft112.com/?fbclid=IwAR0bXwN684QBEUf6wK2FwgdXl6DEVBp6519_nSQearmsEKZ9IUdgo43OHEM
11. Dictionary Organizer Deluxe 4.12. [Електронний ресурс]. URL: <https://dictionary-organizer-deluxe.software.informer.com/>
12. FLEx (FieldWorks Language Explorer). [Електронний ресурс]. URL: https://www.sil.org/dictionaries-lexicography/dictionary-creation-tools?fbclid=IwAR2S_qoo3Uk4RpRUh0X3J17fC7hn6Ib8vrkXFVFFHSNDzVpkmgwpA-FiXB4
13. Lingo 4.0. [Електронний ресурс]. URL: https://www.lexicool.com/soft_lingo2_overview.asp?fbclid=IwAR29nuiIT4s8DKOPT5WmqQmGhtjNa5OH-nde9emiZTTfXXSnmBfa0xXa72s
14. LingTransSoft. [Електронний ресурс]. URL: <http://lingtransoft.info/apps/toolbox>
15. The Ultimate Dictionary Making Software [Електронний ресурс]. URL: <https://softleks.hr/wp/products/softlex/?fbclid=IwAR09y08fXkPV2Z0C62BkUHArrX9T3cOdodG05ohT-BXQQIm7D--25ThWzqc>
16. TLex (TshwaneLex) [Електронний ресурс]. URL: <https://tshwanedje.com/tshwanelex/?fbclid=IwAR3RUGSJuaGI0ITBxqdUiWTbiQvb3QPGWEqKiwRdg5SsCtUDAIZBrxAQdX8>
17. TLex Electronic Dictionary. [Електронний ресурс]. URL: <https://tshwanedje.com/electronic/?fbclid=IwAR1zveKvsc09-tbj7lhNm9ofAMAJs2DesLx0W6BjfoMiNVzqKtE3RZItTI>
18. WeSay. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.softpedia.com/get/Others/Home-Education/WeSay.shtml>

References:

1. Balalaieva O.Iu. Informatsiini tekhnolohii yak chynnyk formuvannia novoi paradyhmy osvity [Information technologies as a factor in the formation of a new paradigm of education]

Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity. 2013. Vyp. 7. S. 437–446. [in Ukrainian].

2. Bilyatyn'ska I. Komp'yuterna leksykohrafiya yak perspektyvnyj napryamok rozvytku procesu ukkladannya slovnykiv [Computer lexicology as a promising direction of compiling dictionaries] Prykladna linhvistyka : kataloh statej konferenciyi. 2013. URL: https://prlingv.at.ua/publ/komp_juterna_leksikografija_jak_perspektivnij_naprjamok_rozvitku_procesu_ukladannja_slovnykiv/1-1-0-7. [in Ukrainian].

3. Bukreeva T.V., Lukash E.N. Principy postroeniya jelektronnoho uchenogo slovarja francuzskogo jazika [The structure of electronic French dictionary] Inostr. jaz. v shk., 1990. №3. S. 23-28. [in Russian].

4. Dzhonh Y. D. Terminy NAVCHALNYI SLOVNYK/UCHEBNIYI SLOVAR ta LEARNERS DICTIONARY v suchasni naukovi leksykohrafi [Learners' dictionary in modern lexicography] Aktualni problemy ukrainskoi linhvistyky: teoriia i praktyka. 2009. Vyp. 18. S. 41-49. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2009_18_9. [in Ukrainian].

5. Kudoiarova O. V., Solohub K. S. Spetsyfika ukkladannia elektronnykh navchalnykh slovnykiv vuzkoi spetsializatsii (na prykladi terminolohii haluzi avtopilotu) [Specifics of compiling electronic training dictionaries of narrow specialization (on the example of autopilot terminology)] 2016. Retrieved from <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/617053.pdf>. [in Ukrainian].

6. Kul'chyc'kyj I. M. Komp'yuterno-texnologichni aspekty stvorennia suchasnyx leksykohrafichnyx system [Computer-technological aspects of creating modern lexicographic systems] Ukr. mov.-inform. fond NAN Ukrayiny. Kyiv : Nac. b-ka Ukrayiny im. V. I. Vernads'koho NAN Ukrayiny, 2002. 59 s. [in Ukrainian].

7. Skubiuk M.V. Zavdannia suchasni elektronnykh slovnykiv. KhIV Mizhnarodna naukova internet-konferentsiia "Advanced technologies of science and education". Retrieved from <http://intkonf.org/skubyuk-mv-zavdannia-suchasni-elektronni-slovnykiv/>. [in Ukrainian].

8. Alternate Dictionary 2.980. Retrieved from <https://www.softpedia.com/get/Others/Home-Education/Alternate-Dictionary.shtml> [in English].

9. Dictionary creation tools. Retrieved from https://www.sil.org/dictionaries-lexicography/dictionary-creation-tools?fbclid=IwAR2S_qoo3Uk4RpRUh0X3J17fC7hn6Ib8vrkXFVFFHSDzVpkmgwpA-FiXB4 [in English].

10. Dictionary Maker 2.16. Retrieved from https://dictionary-maker.soft112.com/?fbclid=IwAR0bXwN684QBEUf6wK2FwgdXl6DEVBp6519_nSQearmsEKZ9IUdgo43OHEM [in English].

11. Dictionary Organizer Deluxe 4.12. Retrieved from <https://dictionary-organizer-deluxe.software.informer.com/> [in English].

12. FLEx (FieldWorks Language Explorer). Retrieved from https://www.sil.org/dictionaries-lexicography/dictionary-creation-tools?fbclid=IwAR2S_qoo3Uk4RpRUh0X3J17fC7hn6Ib8vrkXFVFFHSDzVpkmgwpA-FiXB4 [in English].

13. Lingo 4.0. Retrieved from https://www.lexicool.com/soft_lingo2_overview.asp?fbclid=IwAR29nuiIT4s8DKOPT5WmqQmGhtjNa5OH-nde9emiZTTfXXSnmBfa0xXa72s [in English].

14. LingTransSoft. Retrieved from <http://lingtransoft.info/apps/toolbox> [in English]

15. The Ultimate Dictionary Making Software. Retrieved from <https://softleks.hr/wp/products/softlex/?fbclid=IwAR09y08fXkPV2Z0C62BkUHArrX9T3cOdodG05ohT-BXQQIm7D--25ThWzqc> [in English].

16. TLEx (TshwaneLex). Retrieved from <https://tshwanedje.com/tshwanelex/?fbclid=IwAR3RUGSJuaGI0ITBxqdUiWTbiQvb3QPGWEqKiwRdg5SsCtUDAIZBrxAQdX8> [in English].

17. TLEx Electronic Dictionary. Retrieved from <https://tshwanedje.com/electronic/?fbclid=IwAR1zveKvsco9-tbj7lhNm9ofAMAJiS2DesLx0W6BjfoMinVzqKtE3RZItTI> [in English].

18. WeSay. Retrieved from <https://www.softpedia.com/get/Others/Home-Education/WeSay.shtml> [in English].

УДК 37.036:378.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-86-96](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-86-96)

Варгата Оксана Валеріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29000, тел.: (067) 379-01-19, <https://orcid.org/0000-0002-1805-4643>

Кулешова Олена Віталіївна кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29000, тел.: (067) 933-49-80, <https://orcid.org/0000-0001-5428-2670>

Міхєєва Людмила Василівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29000, тел.: (097) 544-76-94, <https://orcid.org/0000-0003-0369-1129>.

ТЕХНОЛОГІЯ CASE-STUDY У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті здійснений теоретичний аналіз технології case-study та ефективність її використання у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін. Розкрито поняття: «технологія», «педагогічна технологія», «технологія case-study», «викладання», «технологія case-study у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін».

Окреслено психолого-дидактичні принципи технології case-study у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін. Визначено структуру та зміст технології case-study у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін. Проаналізовано основні ознаки та ідеї використання case-study під час викладання психолого-педагогічних дисциплін. Охарактеризовано основні завдання технології case-study у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін, а саме: оволодіння аналітичними навичками; формування практичних навичок; розвиток творчих навичок; розвиток комунікативних навичок; розвиток соціальних навичок; розвиток критичного та аналітичного мислення. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови щодо реалізації технології case-study у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін.

У статті здійснено емпіричне вивчення навчальної мотивації за методикою «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі». Завданням емпіричного дослідження було дослідити, яка мотивація переважає у майбутніх психологів. Для визначення результатів запропоновано три шкали «Здобування знань», «Оволодіння професією» та «Отримання диплома» та

ключ за допомогою якого можливо дослідити, яка мотивація переважає у досліджуваного. Згідно проведеного опитування визначено, що у більшості опитаних студентів-психологів сформована внутрішня мотивація, яка забезпечує розуміння важливості навчального процесу, зацікавленість в отриманні нових знань та відпрацюванні необхідних вмінь, саме для таких студентів-психологів технологія case-study буде ефективною та сприятиме розвитку необхідних навичок.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, технологія case-study, викладання, технологія case-study у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін.

Varhata Oksana Valeriivna PhD in Pedagogical Sciences, docent Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytsky National University, Institutskaya St., 11, Khmelnytsky, 29000, tel.: (067) 379-01-19, <https://orcid.org/0000-0002-1805-4643>

Kuleshova Olena Vitaliivna PhD in Psychological Sciences, docent Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytsky National University, Institutskaya St., 11, Khmelnytsky, 29000, tel.: (067) 933-49-80, <https://orcid.org/0000-0001-5428-2670>.

Mikheieva Liudmyla Vasylivna PhD in Pedagogical Sciences, docent Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytsky National University, Institutskaya St., 11, Khmelnytsky, 29000, tel.: (097) 544-76-94, <https://orcid.org/0000-0003-0369-1129>.

CASE-STUDY TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Abstract. The article provides a theoretical analysis of case-study technology and the effectiveness of its use in the teaching of psychological and pedagogical disciplines. The main concepts are: «technology», «pedagogical technology», «case-study technology», «teaching», «case-study technology in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines».

Psychological and didactic principles of case-study technology in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines were outlined. The structure and content of case-study technology in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines were determined. The main features and ideas of case-study use in teaching psychological and pedagogical disciplines were analyzed. The main tasks of case-study technology in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines were described such as: mastering analytical skills; formation of practical skills; development of creative skills; development of communication skills; development of social skills; development of critical and analytical thinking. Psychological and pedagogical conditions for the

implementation of case-study technology in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines were substantiated.

There was an empirical study of learning motivation according to the method "Motivation of learning in higher education" in the article. The task of the empirical study was to investigate what main motivation which prevails in future psychologists. To determine the results there were proposed three scales «Gain the knowledge», «Mastering the profession» and «Obtaining a diploma» and a key with which it is possible to investigate which motivation prevails in the subject. According to the survey it is determined that most of the surveyed students of psychology have an inner motivation that provides understanding of the importance of the educational process, interest in gaining new knowledge and skills, for such students of psychology case-study technology will be effective and promote the necessary skills.

Key words: technology, pedagogical technology, case-study technology, teaching, case-study technology in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines.

Постановка проблеми. Викладання психолого-педагогічних дисциплін потребує пошуку та використання нових технологій навчання, які мають охоплювати перевірку теоретично набутих знань та практичне напрацювання необхідних професійних умінь та навичок, які забезпечуватимуть ефективність роботи. Досить поширеним є те, що попри здатності фахівця до аналізу ситуації, розумінні сутності проблеми, знанні можливих шляхів вирішення, він не є спроможним до того, щоб діяти та використовувати все це у своїй професійній діяльності. Що потребує того, що під час навчання використовувались технології, які забезпечуватимуть практичність набутого досвіду. Вивчення психолого-педагогічних дисциплін потребує наявності високорозвинутих пізнавальних властивостей особистості, прагнення до саморозвитку та творчої активності. Тому за доцільне нами розглянуто метод-кейсів, як сучасна технологія викладання, що забезпечує розвиток гнучкості, критичності та систематичності мислення та навчає практично застосовувати свої теоретичні знання для вирішення нагальних питань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення технології case-study та можливості її застосування у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін розглядають у своїх дослідженнях: В. Кротенко [4], Г. Рідкодубська [8], І. Леонтьєва [5], І. Романов [9], Л. Козак [3], О. Андрієць [1], О. Долгоруков [3], С. Ковальова [11], Т. Білецька [2], Т. Пащенко [7], Ю. Сурмін [10] та ін.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз технології case-study та ефективність її використання під час викладання психолого-педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Процес викладання психолого-педагогічних дисциплін вимагає поєднання у своїй діяльності теоретичних

знань та практичних умінь, основним завданням є не лише засвоєння знань, розвиток вміння ефективно застосовувати ці знання та набуті навички, використовуючи наявні можливості в різноманітних умовах педагогічної взаємодії.

Викладання розглядається як діяльність викладача, що організована за спеціальних умов з ціллю підготовки та забезпечення успішності освітнього процесу, який має бути спрямованим на оволодіння актуальною інформацією та потенційними можливостями її ефективного використання у подальшій діяльності.

У наукових джерелах розглядають різноманітні цілі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, серед яких [11]:

- формування психологічної грамотності, шляхом розширення загальних знань з психології;

- краще розуміння власної життєдіяльності, вивчення власних особливостей характеру та темпераменту, особистісних характеристик для можливості подальшого розвитку сильних сторін та корекції слабких;

- розвиток навичок психологічного мислення, що розширює кругозір та коло можливостей, яке має значно ширші межі;

- теоретичне вивчення, опрацювання та засвоєння технік психологічної допомоги іншим та можливим способам самопомоги у різноманітних кризових ситуаціях.

У наш час модернізації системи освіти є потреба у процесі викладання дисциплін з використанням новітніх інноваційних методів та форм роботи або вмілого поєднання з різноманітними технологіями, для формування високорозвинутих, компетентних та кваліфікованих фахівців.

Поняття педагогічна технологія є досить широким та означає певну систему функціонування всіх компонентів навчально-виховного процесу, що має відповідати зазначеним вимогам: результативності, відтворюваності, концептуальності, системності, керованості [6].

Для ефективного викладання психолого-педагогічних дисциплін вважаємо за доцільне впровадження технології case-study, що з англійської мови має прямий переклад й означає вивчення випадку та розглядається як аналіз ситуацій, який має відбуватись інтенсивно з урахуванням індивідуального підходу та акцентувані відносно розвитку [1].

У своїх дослідженнях Ю. Сурмін зазначає два аспекти, що поєднуються у даному методі. У першому випадку це емпіричні дослідження, що розвиває дослідницькі навички та розвиває пошукові здібності для поєднання різноманітних інформаційних джерел. Другим аспектом є навчання шляхом обговорення ситуацій та розгляду її з декількох сторін, яка навчає використовувати наявні вміння та зазначені умови для продуктивності діяльності.

Автор визначає те, що даний метод розвиває важливі характеристики особистості, які забезпечуватиме ефективність професійної діяльності та

кваліфікаційну підготовку: спроможність до теоретичного аналізу та необхідної діагностики проблемних питань; уміння до чіткого та точного формулювання й висловлення своєї думки та здатності відстоювати прийняту позицію; розвиває культуру спілкування, яка полягає у можливості до дискусії, адекватному сприйнятті та об'єктивному оцінюванні різної інформації; формує впевненість у своїх силах, шляхом формування адекватної оцінки можливостей [10].

У своїх дослідженнях Т. Білецька зазначає, що застосування технології case-study в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін має базуватися на єдності таких дидактичних принципів: індивідуальний підхід; забезпечення наочності; максимальній свободі у процесі навчання; формуванні навичок самостійності, самоорганізованості, вмінні працювати з інформацією; зосередженні уваги на основних положеннях, а не на значному обсязі теоретичного матеріалу; розвиток позитивних якостей [2].

Структура case-study складається з конкретно запропонованої ситуації (проблемного випадку, історії з життя), описаного контексту (хронологія, історія, умови, фактори, можливості) та коментар від автора у вигляді запитання чи завдання для роботи [9].

У своїх дослідженнях Л. Козак розглядає «кейс» з методичної точки зору, як цілеспрямовано заздалегідь підготовлений матеріал для навчального процесу, що описує певну ситуацію чи випадок з реального життя, що створюватиме атмосферу нагальної проблеми для студента в можливій практичній діяльності та буде мотивувати до пошуку ефективних рішень [3].

В літературних джерелах зазначають, що сутність case-study розкривається в самостійній пізнавальній діяльності, яка розвивається за допомогою вирішення проблемних питань, що створені у штучному середовищі, яке дозволяє спробувати використовувати свої теоретичні знання для набуття практичного досвіду. При використанні даної технології у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін важливо підібрати та створювати ситуативні завдання та умови з урахуванням даної спеціальності. основним завданням для викладача є активізація здобувачів до пошуку істини різноманітними способами та методами, нестандартними шляхами та поєднанням різних підходів [3; 5].

У своїх дослідженнях О. Долгоруков виділяє певні ознаки case-study: наявність заздалегідь підготовленої моделі проблемної ситуації, що буде розглядатись; пошук рішень має колективну спрямованість; обов'язковим є наявність декількох альтернативних рішень; єдина мета під час вирішення проблемних завдань; створення певної системи, що дозволить колективно оцінювати діяльність; емоційна напруга студентів під час пошуку рішень має бути керована [3].

Згідно наукових досліджень кейси поділяються на [9]:

1. Науково-дослідні, для яких є важливим здійснення дослідницької діяльності;

2. Практичні, для яких є доречним відображення реальних ситуацій;
3. Навчальні, що орієнтовані на організацію та покращення ефективності освітнього процесу.

У нашому дослідженні, ми більш детально розглянемо навчальний кейс, що виступає, як інструмент реалізації технології case-study в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін. Активне застосування якого, на наш погляд, сприятиме підвищенню професійної майстерності викладача та підвищуватиме ефективність навчання здобувачів, розширить їх можливості у отриманні практичного досвіду, що для них є досить актуальним.

Використання case-study під час викладання психолого-педагогічних дисциплін має враховувати такі його основні ідеї [7]:

1. Завдання мають бути призначені для отримання знань та побудовані таким чином, що існує декілька альтернативних шляхів вирішення запропонованих випадків, що можуть відрізнитись ступенем істинності, спонукає до дискусії, відстоювання власної точки зору, презентації власних думок, що значно розширює кругозір, через наявні можливості відхилення від стандартних способів мислення та сприйняття.

2. Увага акцентується не на засвоєння готових знань, а на його практичне вироблення, у процесі спільної творчої діяльності, креативності, гнучкості, критичності у взаємодії студента та викладача. З цього одразу спостерігається відмінність з традиційними методами навчально-виховного процесу в якому переважає авторитарний стиль, для case-study властивим є демократична взаємодія у процесі отримання та засвоєння знань, коли існують рівні права між студентом і викладачем у розробці та під час обговорення запропонованих випадків.

3. У результаті використання методу відбувається комплекс засвоєння теоретичних знань та практичних навичок, що необхідні для ефективного виконання професійної діяльності.

4. Реалізація відбувається за такою технологією: для роботи розробляється певна модель конкретного проблемного випадку, що трапляється у реальності, а вирішення якого відображатиме комплекс знань та вмінь, на розвиток яких спрямоване навчання та які необхідно розвинути для подальшої ефективної діяльності; викладач виступає у ролі ведучого, який керує процесом вирішення ситуації ставить питання, фіксує активність та запропоновані відповіді, провокує та підтримує дискусію, виступає посередником.

5. Використання даного методу розвиває та може розширювати систему цінностей, професійних й особистісних позицій, набутих установок, сформованого стереотипного мислення та шаблонів у діяльності.

6. Ефективно організований кейс сприяє прояву творчої активності, емоційності, прояву чесної конкуренції та створює атмосферу довіри та підтримки.

У науковій літературі виділяють такі особливості технології case-study [10]:

- якісні дослідження неоднозначних випадків, що базується на різних джерелах знань;
- застосування творчості та креативності, але з наявним алгоритмом;
- орієнтація на колективну пізнавальну діяльність, яка розглядається як передумова синергетичного ефекту;
- забезпечення ситуації занурення у випадок, який сприяє поєднанню логічного та образного, інсайтного пізнання, що розширює можливості мислення.

Завданнями технологія case-study у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін є [3; 4]:

- оволодіння аналітичними навичками, які є корисними при дослідженні, обробці й аналізі різноманітних даних, структуровані, класифіковані, що відбувається шляхом розділення інформації на фрагменти для детальнішого вивчення, кращого розуміння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- формування практичних навичок, шляхом формування практичних умінь, яке відбувається при використанні набутих теоретичних знань для вирішення запропонованих кейсів, для перевірки власних переконань та упереджень, відбувається набуття власного досвіду та формується спроможність вирішувати нагальні проблеми та приймати рішення «тут і тепер»;
- розвиток творчих навичок, що відбувається у результаті пошуку різноманітних шляхів вирішення ситуацій та є важливим для генерування нових альтернативних рішень;
- розвиток комунікативних навичок, для того, щоб грамотно вести дискусію, чітко та ясно презентувати зібрані матеріали, вміти переконувати та відстоювати власну позицію, впевнено обґрунтовувати свою точку зору;
- розвиток соціальних навичок, які виробляються при аналізі та обговоренні ситуаційних випадків та груповій взаємодії;
- самоаналіз та осмислення власних думок та позиції інших, розвиває спроможність до адекватного прийняття конструктивної критики, за допомогою розвинутого критичного та аналітичного мислення;

Для ефективності використання технології case-study під час викладання психолого-педагогічних дисциплін важливо дотримуватись таких принципів [3]:

- відповідність цілям навчання;
- максимальна наближеність до реальності;
- завдань має передбачати декілька можливих шляхів вирішення;
- актуальність запропонованих кризових ситуацій;
- рівень складності ситуацій може відрізнятись.

Основною метою використання даного методу у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін є активне залучення здобувачів до аналізу,

вирішення та обговорення запропонованих проблемних ситуацій та повинно виконуватись за таких психолого-педагогічних умов [8]:

1. Високий рівень складності запропонованих проблемних випадків, що стимулюють розвиток пізнавальної сфери студентів.
2. Ситуації та відповідні до них запитання маю бути логічно побудовані щодо проблеми, проте мати можливість до творчого та нестандартного пошуку вирішення, яких має бути декілька можливих.
3. У процесі педагогічної взаємодії між учасниками має бути забезпечена атмосфера психологічного комфорту, довіри та підтримки.
4. Під час виконання завдань обов'язковим є відведення часу на осмислення та переосмислення усіх запропонованих способів та методів вирішення поставлених завдань.
5. Для викладачів є необхідним попередня організація підготовки до впровадження даної технології у навчальному процесі для викладання психологічних дисциплін.

Досліджуючи технологію case-study у літературних джерелах, ми вважаємо за доцільне зосередити увагу на перевагах її використання у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін [7]:

- набуття практичного особистісного досвіду;
- формування сталого інтересу до навчальної дисципліни;
- активне засвоєння необхідних професійних навичок;
- формування впевненості у власних можливостях;
- розширення кругозору та розвиток критичності мислення.

Проте дана технологія має певні недоліки, такі як: мало вивчений з психолого-педагогічної точки зору; вимагає затрати часу як у підготовці, так і під час використання; потребує від педагога попередньої підготовки та обізнаності для ефективного використання [7;10].

За результатами теоретичного вивчення ми дослідили, що основною проблемою для впровадження case-study у навчальний процес є недостатня обізнаність можливостями використання даної технології, відсутність розроблених кейсів із психологічних дисциплін і недостатня навчальна мотивація.

З метою вивчення навчальної мотивації нами було проведено дослідження за методикою «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (Т. Ільїна) у якому було опитано 75 респондентів. Завданням було дослідити, яка мотивація переважає у студентів. У даній методиці було запропоновано 50 тверджень, відповідно з якими потрібно погодитись «+» чи ні «-». Для визначення результатів запропоновано три шкали «Здобування знань», «Оволодіння професією» та «Отримання диплома» та ключ за допомогою якого можливо дослідити, яка мотивація переважає у досліджуваного. Результати за методикою відображені на рисунку 1.



Рис.1. Результати за методикою «Мотивація навчання» (Т. Ільїна)

За результатами дослідження нами виявлено, що серед опитаних студентів переважає мотивація за шкалою «Оволодіння професією» – 44%, що означає прагнення до набуття професійно важливих навичок, які забезпечуватимуть ефективність у роботі; за шкалою «Набуття знань» – 37%, що означає допитливість та спрямованість на вивчення нового, розширення кола своїх знань, прагнення до розвитку; за шкалою «Отримання диплому» – 19%, що означає формальність навчання у закладі та незацікавленість у освітньому процесі.

Згідно проведеного опитування визначено, що у більшості опитаних студентів сформована внутрішня мотивація, а саме 81% (сумарний результат за шкалами «Оволодіння професією» та «Набуття знань»), яка забезпечує розуміння важливості навчального процесу, зацікавленість в отриманні нових знань та відпрацюванні необхідних вмінь, саме для них технологія case-study буде ефективною та сприятиме розвитку необхідних навичок. Для решти опитуваних у яких мотивація спрямована на отримання диплому, дана технологія не матиме такого впливу, проте, ми вважаємо, за корисне її використовувати і для даної категорії. Так як, іноді теоретична частина не може зацікавити у процесі навчання, а практичне відпрацювання може мати протилежний ефект.

На наш погляд, варто поінформувати учасників освітнього процесу про технологію case-study, яка стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, забезпечує високу ефективність освітнього процесу, формує професійно необхідні компетенції, та одночасно створює можливість для викладачів самовдосконалюватись, по-іншому сприймати оточуючий світ та постійно розвиватись.

Висновки. Здійснивши теоретичний аналіз означеної проблеми у науковій літературі, визначено ефективність технології case-study у процесі

викладання психолого-педагогічних дисциплін, що забезпечує єдність теоретичних знань та напрацювання практичного, що відбувається у процесі демократичної взаємодії між учасниками, у результаті чого відбувається колективний обмін досвідом, вирішення проблемних завдань шляхом всебічного та різностороннього аналізу, що дозволяє знаходити усі можливі альтернативи вирішення та забезпечує отримання необхідного професійного досвіду. Використання кейсів у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін допоможе студентам усвідомити наявність труднощів у практичній діяльності, проте надасть можливість попередньо відпрацювати набуті знання та вміння, що забезпечить певний досвід та сприятиме розвитку впевненості у власних силах. Перспективи подальших досліджень, вбачаємо у розробці психологічного супроводу щодо впровадження кейс-технології у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі.

Література:

1. Андрієць О. М. Використання кейс-методу у формуванні та розвитку дискурсного мовлення старшокласників // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. с. 56-58.
2. Білецька Т. В. Використання «кейс-методу» у викладанні соціально-гуманітарних дисциплін [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: metodychnyj-biuleten-peredo...iky-ta-sotsialno-ekonomichnykh-dystsyplin-2021-rik.
3. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності // Освітологічний дискурс. 2015. с. 153-162.
4. Кротенко В. І. Використання кейс-методу у професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних) // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. с. 96-100.
5. Леонтєва І. В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів // Збірник наукових праць. 2019. с. 29-38.
6. Ліхачов В. К. Кейс-технології як продуктивний засіб формування компетентнісних професійних навичок на етапі медичної післядипломної освіти [Електронний ресурс] / [В. К. Ліхачов та ін.]. Режим доступу до ресурсу: <file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D1%8F/Downloads/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%BA%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%83.pdf>.
7. Пашенко Т. М. Методологічні аспекти кейс-методу при викладанні спеціальних дисциплін будівельного профілю [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D1%8F/Downloads/%D0%BA%D0%B5%D0%B9%D1%81.pdf>.
8. Рідкодубська Г. А. Кейс-метод у процесі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери // Педагогічні науки. 2017. с. 246-250.
9. Романов І. Р. Метод кейсів: перспективи використання у навчанні майбутніх правознавців англійської мови // «Молодий вчений». 2017. с. 529-534.
10. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D1%8F/Downloads/04.pdf>.
11. Тарасова Т. Б. Методика навчання психології у вищій школі : навчальний посібник. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 361с.

References:

1. Andriec', O. M. (2019). Viktoristannja kejs-metodu u formuvanni ta rozvitku diskursnogo movlennja starshoklasnikiv [The use of the case method in the formation and development of discourse speech of high school students]. *Pedagogika formuvannja tvorchoi osobistosti u vishnij i zagal'noosvitnij shkolah - Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 56-58 [in Ukrainian].
2. Bilec'ka, T. V. Viktoristannja «kejs-metodu» u vikladanni social'no-gumanitarnih disciplin [The use of the "case method" in the teaching of social sciences and humanities]. Retrived from [metodychnyj-biuletен-peredo...iky-ta-sotsialno-ekonomichnykh-dystsyplin-2021-rik](#) [in Ukrainian].
3. Kozak, L. V. (2015). Kejs-metod u pidgotovci majbutnih vikladachiv do innovacijnoї profesijnoї dijal'nosti [Case-method in the preparation of future teachers for innovative professional activities]. *Osvitologichnij diskurs - Educational discourse*, 153-162 [in Ukrainian].
4. Krotenko, V. I. (2021). Viktoristannja kejs-metodu u profesijnij pidgotovci psihologiv (special'nih, klinichnih) [The use of the case method in the training of psychologists (special, clinical)]. *Pedagogika formuvannja tvorchoi osobistosti u vishnij i zagal'noosvitnij shkolah - Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 96-100 [in Ukrainian].
5. Leont'eva, I. V. (2019). Pedagogichnij kejs jak zasib rozvitku kritichnogo mislennja majbutnih vikladachiv [Pedagogical case as a means of developing critical thinking of future teachers]. *Zbirnik naukovih prac' - Collection of scientific papers*, 29-38 [in Ukrainian].
6. Lihachov, V. K. Kejs-tehnologii jak produktivnij zasib formuvannja kompetentnisnih profesijnih navichok na etapi medicjnoї pisljadiplomnoї osviti [Case-technologies as a productive means of forming competent professional skills at the stage of medical postgraduate education]. Retrived from [file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D1%8F/Downloads/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%BA%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%83.pdf](#) [in Ukrainian].
7. Pashhenko, T. M. Metodologichni aspekti kejs-metodu pri vikladanni special'nih disciplin budivel'nogo profilju [Methodological aspects of the case method in teaching special disciplines of construction profile]. Rezhim dostupu do resursu: [file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D1%8F/Downloads/%D0%BA%D0%B5%D0%B9%D1%81.pdf](#) [in Ukrainian].
8. Ridkodubs'ka, G. A. (2017). Kejs-metod u procesi pidgotovki do profesijnoї mobil'nosti majbutnih pracivnikiv social'noї sferi [Case-method in the process of preparation for professional mobility of future workers in the social sphere]. *Pedagogichni nauki - Pedagogical Sciences*, 246-250 [in Ukrainian].
9. Romanov, I. R. (2017). Metod kejsiv: perspektivi vikoristannja u navchanni majbutnih pravoznavciv anglijs'koї movi [The case method: prospects for the use of future English lawyers in teaching]. «*Molodij vchenij*» - "Young Scientist", 529-534 [in Ukrainian].
10. Surmin, Ju. P. Kejs-metod: stanovlennja ta rozvitok v Ukraїni. [Case method: formation and development in Ukraine]. Retrived from [file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D1%8F/Downloads/04.pdf](#) [in Ukrainian].
11. Tarasova, T. B. (2019). *Metodika navchannja psihologii u vishnij shkoli [Methods of teaching psychology in high school]*. Sumi : Vid-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].

УДК 376:792-053.2 (045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-97-108](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-97-108)

Васильєва Марина Петрівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, факультет психології і соціології, кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки, вул. Чернишевської, буд. 60, каб. 6, м. Харків, 61002, тел.: (057) 702-66-15, <https://orcid.org/0000-0002-2765-1220>

Романова Інна Анатоліївна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, факультет психології і соціології, кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки, вул. Чернишевської, буд. 60, каб. 6, м. Харків, 61002, тел.: (057) 702-66-15, <https://orcid.org/0000-0002-5318-8970>

Шеплякова Ірина Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, факультет психології і соціології, кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки, вул. Чернишевської, буд. 60, каб. 6, м. Харків, 61002, тел.: (057) 702-66-15, <https://orcid.org/0000-0002-1098-3480>

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В СОЦІАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ У ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ

Анотація. У сучасних умовах актуальною суспільною потребою є підвищення ефективності соціально-виховної роботи в центрах соціально-психологічної реабілітації дітей з вихованцями підліткового віку з формування їхньої соціальності. Саме соціальне виховання є визначальним у процесі становлення та розвитку особистості, оскільки спрямоване на формування в дитини ієрархії соціальних цінностей, соціальних якостей, просоціальної поведінки. При цьому дієвими суб'єктами соціально-виховного процесу в зазначених соціальних інституціях, від професійних дій яких залежить його ефективність, є соціальні педагоги. Від використання фахівцями арсеналу методів, засобів організації соціально-виховної діяльності з підлітками, які перебувають у складних життєвих обставинах, залежить ефективність соціального виховання вихованців. У статті розкрито особливості дітей підліткового віку, що перебувають в центрах соціально-психологічної реабілітації дітей, їхні потреби; уточнено суть поняття «соціальне виховання

підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей».

Зважаючи на доведений потенціал засобів театрального мистецтва у соціальному вихованні особистості, що виражається в ігровій природі сценічної дії, синтезі багатьох видів мистецтв, колективному характері театральної творчості, схарактеризовано актуальність використання цих засобів у роботі з підлітками в центрах соціально-психологічної реабілітації дітей. Розкрито форми роботи, спрямовані на активізацію соціального розвитку вихованців з метою підвищення рівня їхньої соціальності. Основні методи, використані в дослідженні, – теоретичний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, порівняння.

Ключові слова: соціальне виховання, соціальність, підліток, центр соціально-психологічної реабілітації дітей, театральне мистецтво, засоби.

Vasylieva Maryna Petrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Faculty of Psychology and Sociology, Department of Social Work and Social Pedagogy, Chernyshevskaya St., 60, Room 6, Kharkiv, 61002, тел. (057) 702-66-15, <https://orcid.org/0000-0002-2765-1220>

Romanova Inna Anatoliivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Faculty of Psychology and Sociology, Department of Social Work and Social Pedagogy, Chernyshevskaya St., 60, Room 6, Kharkiv, 61002, тел.: (057) 702-66-15; <https://orcid.org/0000-0002-5318-8970>

Shepliakova Iryna Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Social, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Faculty of Psychology and Sociology, Department of Social Work and Social Pedagogy, Chernyshevskaya St., 60, Room 6, Kharkiv, 61002, тел.: (057) 702-66-15, <https://orcid.org/0000-0002-1098-3480>

URGENCY OF USING THEATER ART IN THE SOCIAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN THE CENTERS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN

Abstract. In modern conditions, the urgent social need is to increase the effectiveness of social and educational work in the centers of social and psychological rehabilitation of children with adolescents to form their sociality. It is social education that is decisive in the process of formation and development of personality, as it is aimed at forming in the child a hierarchy of social values, social qualities, prosocial behavior. At the same time, social educators are effective subjects of the social and educational process in these social institutions, on the professional actions of which its effectiveness depends. The effectiveness of social

education of pupils depends on the use of specialists in the arsenal of methods, means of organizing social and educational activities with adolescents who are in difficult life circumstances. The article reveals the features of adolescent children in social and psychological rehabilitation centers for children, their needs; the essence of the concept «social education of adolescents in the centers of social and psychological rehabilitation of children» is specified.

Given the proven potential of theatrical arts in the social education of the individual, which is expressed in the playful nature of stage action, synthesis of many arts, the collective nature of theatrical creativity, characterized the relevance of using these tools in working with adolescents in the centers of sociopsychological rehabilitation of children. Forms of work aimed at intensifying the social development of students in order to increase their level of sociality are revealed. The main methods used in the study - analysis, synthesis, systematization, generalization, comparison.

Keywords: social education, sociality, adolescent, center of social and psychological rehabilitation of children, theatrical art.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства наявною є тенденція до зростання кількості дітей, особливо підліткового віку, які потребують підвищеної уваги щодо їхнього соціального виховання. Це зумовлено впливом різних несприятливих чинників: девальвацією моральних цінностей, виховною пасивністю сімей та неналежним виконанням батьками своїх обов'язків, поширенням негативних явищ (наркоманії, алкоголізму), деморалізуючим впливом засобів масової інформації на свідомість дитини тощо. Проте, саме соціальне виховання, спрямоване на формування в особистості ієрархії соціальних цінностей, соціально важливих якостей, просоціальної поведінки, є визначальним у процесі становлення та розвитку особистості. В його ефективності зацікавленими є суспільство і держава, які мають реагувати на існуючі прогалини й проблеми.

Так, зважаючи на особливості дітей підліткового віку в разі відсутності виховного впливу з боку сім'ї, неналежне виконання батьками виховних функцій, державою передбачено створення спеціальних соціальних інституцій, зокрема центрів соціально-психологічної реабілітації дітей. На такі центри покладено функції соціального захисту, допомоги і соціального виховання підростаючого покоління, забезпечення потреб дитини. Вихованці центрів, перебуваючи у складних життєвих обставинах, часто мають проблеми в перебігу процесу соціального виховання. У зв'язку з цим, актуальною постає проблема пошуку ефективних методів і засобів організації в центрах соціально-психологічної реабілітації дітей цілеспрямованого, систематичного соціально-виховного впливу на вихованців підліткового віку для формування соціально здорової особистості. Провідну роль у цьому процесі виконують фахівці соціальної галузі – соціальні педагоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні питання соціалізації дітей підліткового віку досліджували О. Безпалько, Н. Бурая, Р. Вайнола, М. Галагузова, Л. Міщик, С. Харченко та ін.; соціального виховання – В. Бочарова, М. Васильєва, І. Зверєва, А. Капська, А. Мудрик, О. Рассказова, А. Рижанова та ін. Теоретико-методичні основи діяльності центрів соціально-психологічної реабілітації дітей розкрито в дослідженнях О. Караман, С. Коношенка, С. Пальчевського, А. Полянничко, М. Сосюри та інших.

Мистецтво як засіб соціального виховання репрезентовано в наукових розвідках І. Беха, Н. Максимовської, О. Мальцевої, Ю. Лисенко, О. Олексюк, В. Олійник, О. Отич, О. Хендрик та інших учених; театральне мистецтво – у працях А. Капської, М. Дергач, Л. Некрасова, Д. Якимовича.

Проведений аналіз розробленості проблематики в науковій літературі показав, що на сьогодні вже накопичено значний теоретичний і емпіричний матеріал з проблеми соціалізації дітей у центрах соціально-психологічної реабілітації.

Узагальнення проведеного аналізу наукових джерел уможливило висновок про те, що театральне мистецтво є дієвим засобом соціально-виховного впливу на людину протягом життя. Ефективне використання його інструментів у процесі соціального виховання підростаючого покоління (у тому числі підлітків – вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації дітей) здатне активізувати соціальний розвиток дітей з метою підвищення рівня їхньої соціальності, формування необхідних особистісних характеристик.

Водночас в соціально-педагогічній літературі не отримала достатнього висвітлення проблема використання засобів театального мистецтва в процесі соціально-виховної роботи з підлітками в зазначених соціальних інституціях.

Мета статті – визначити актуальність використання засобів театального мистецтва в процесі соціального виховання підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

Виклад основного матеріалу. Провідними положеннями дослідження соціального виховання особистості стали такі: «виховання є апіорі соціальним, а його результат (засвоєння особистістю соціально-культурного досвіду, включення індивіда в діяльність і суспільні відносини) – реалізацією соціальної функції суспільства» [1, С. 12]; соціальне виховання – це «система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння та засвоєння дітьми та молоддю загальнолюдських та спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально спрямованої поведінки» [2, С. 25]; результатом соціального виховання особистості є соціальність – «ієрархія соціальних цінностей, соціальних якостей, просоціальної поведінки людини» [3, С. 98].

Науковцями визначено особливості підлітків – вихованців центру

соціально-психологічної реабілітації дітей як «закладу соціального захисту, що створюється для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах для надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги» [4]. Зокрема, за результатами наукового дослідження «Діти у складних життєвих обставинах» [4], встановлено, що в зазначеній категорії дітей, здебільшого, є незабезпеченими такі базові потреби, як: *біогенні* (повноцінне харчування, достатній і спокійний сон, відпочинок, розвиток моторики, фізична активність тощо, «задоволення яких забезпечує фізичне здоров'я дитини» [4]), *психогенні* (емоційно-ціннісний, інтелектуальний, естетичний розвиток дитини, самоусвідомлення) та *соціогенні* (сімейне благополуччя, любов батьків, спілкування, співпраця, дружба і кохання, самоствердження). При цьому погоджуємося з думкою авторів дослідження, що «для гармонійного розвитку дитини необхідно формувати саме соціогенні та психогенні потреби вищого порядку, оскільки з віком саме вони будуть визначати поведінку дитини» [4].

На основі аналізу наукової концепції М. Сосюри [5], О. Рассказової [6] «соціальне виховання підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей» визначено як процес їхньої спрямованої, закономірної позитивної зміни, вдосконалення соціально значущих якостей, засвоєння соціальних емоційних реакцій; напрацювання різних форм самовиявлення в різних видах соціальної поведінки, звичних реакцій у певних соціальних діях, усвідомлення себе суб'єктом власної діяльності.

Установлено, що в центрах як спеціально створених державою соціальних інституціях забезпечується надання підліткам, які опинилися в складних життєвих обставинах, професійної комплексної допомоги (соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової), а також здійснюється соціальний захист, соціально-педагогічна підтримка, зокрема через створення умов для їхньої успішної соціалізації, задоволення потреб, розкриття творчого потенціалу та самореалізації в процесі реабілітації. При цьому серед першочергових завдань соціальних педагогів центрів є «допомога у зайнятті значущої соціальної позиції й усвідомленні власного «Я», подоланні інфантилізму, егоїзму, духовної спустошеності; сприяння становленню дитини як суб'єкта життя, який володіє мистецтвом пізнання самого себе, компетентністю ...; відновлення ... дитини засобами зміни її особистості, зрушення в емоційній сфері (подолання наслідків переживань, невпевненості у своїх силах)» [6].

Театральне мистецтво як синтез мистецтв (літератури, мистецтва дії і звучання слів, образотворчого мистецтва, музики, хореографії тощо) має унікальні можливості впливу на свідомість і почуття підлітків, сприяння їхньому етичному, естетичному вихованню, «певному витонченню внутрішнього світу, духовному зростанню, розкриттю та розвитку задатків, творчих здібностей, обдаровань» [7].

На основі аналізу джерельної бази з'ясовано, що театральне мистецтво загалом і театр мають виражений соціальний характер, а взаємодія акторів і зали – «як система колективної діяльності, у якій не тільки реалізується соціальний контроль, а й відбувається оволодіння особистістю глядача системою соціальних ролей, соціальним досвідом, що і визначає функцію театру як способу регулювання соціальних процесів та освоєння загальної культури і комунікації» [8, С. 11]. Отже, театральне мистецтво має потенціал для соціального виховання особистості і може використовуватися цілеспрямовано для певних цілей з формування особистості.

У дослідженні І. Зязюна наголошено на «вагомій ролі театального мистецтва, його образної системи в актуалізації як у глядачів, так і у виконавців цінностей людського життя і духу» [9, С. 22]. У наукових розвідках В. Шахрай репрезентовано театральне мистецтво як «чинник оптимізації взаємодії особистості та соціуму» [10]. У цілому, науковцями проаналізовано суть театру як засобу впливу на культурне та соціальне становлення особистості, розкрито теоретичні підходи щодо ролі театального мистецтва у процесі регуляції соціальних взаємин, удосконаленні міжособистісної взаємодії, що сприяє оптимізації буття соціуму.

Разом з тим з'ясовано, що в педагогічних (зокрема й соціально-педагогічних) наукових джерелах театральне мистецтво здебільшого визначалося як другорядний (додатковий) засіб впливу на особистість, який, в основному, впливає на формування виключно її морально-естетичних цінностей. Проте останнім часом спостерігається зміна у ставленні науковців до засобів театального мистецтва. Так, аналізуються можливості використання театального мистецтва (театру) як одного із засобів: підвищення ефективності процесу реабілітації хворих, зважаючи на те, що «театральне мистецтво може виконувати деякі арт-терапевтичні функції, а саме: катарсичну (очищення, звільнення від негативного стану); регулятивну (зняття нервово-психічного напруження, моделювання позитивного психоемоційного стану); комунікативно-рефлексивну (формування адекватної міжособистісної поведінки)» [11]; профілактико-корекційної роботи, зважаючи на те, що рефлексія, яка супроводжує театральну гру, надає її учаснику «ефективні інструменти власної корекції особистісних поведінкових стереотипів» [12, С. 372].

Отже, можливості використання театального мистецтва в процесі становлення особистості, зумовлені специфікою театру, що виражається в ігровій природі сценічної дії, синтезі багатьох видів мистецтв, колективному характері театальної творчості, на сучасному етапі значно розширюються.

Варто відзначити, що в основу кожного витвору театального мистецтва (вистави) покладено драматичний твір, який є синтетичним жанром: це і літературний, і сценічний твір. Джерелом дії у творі є конфлікт (як певне протиріччя, найчастіше, у поглядах різних персонажів). Конфлікт змушує героїв діяти, виявляючи власні характери, життєві позиції. Актори, своєю

чергою, повинні не просто відтворити цей конфлікт, а й усвідомити власне ставлення до нього. Так, творче ставлення до подій вистави сприяє виробленню (як у акторів, так і в глядачів) власних уявлень про життя, розвитку почуттів, вольових якостей, формуванню позитивної самооцінки та ціннісної спрямованості на творчість, самопізнання, соціальну активність. Таким чином, театр реалізує «соціальну сутність людини в її спонтанності та вільному прояві почуттів і творчої уяви, який завжди передбачає винесення їх на публіку, передачу глядачеві й встановлення із ним емоційно-почуттєвого контакту, в якому реалізуються очікування актора на емоційну зворотну реакцію залу – потужний стимул як акторської творчості, так і процесу її сприймання» [13, С. 57].

Завдяки можливості впливати на людську свідомість, декларуючи певні духовні цінності, театр як вид мистецтва опосередковано (через створювані художні образи) може впливати і змінювати як масову свідомість загалом, так і поведінку окремої людини в соціумі зокрема. Через це театральне мистецтво від початку виникнення використовувалося як ефективний засіб регуляції соціальних процесів, колективних дій, індивідуальної поведінки. Ще стародавні обряди і ритуали (як прообраз театру) «виконували надзвичайно важливу соціальну функцію – згуртування членів спільноти, консолідацію їхніх зусиль на досягнення певної мети і, що найголовніше, формування відчуття приналежності до Цілого» [14]. Виходячи з цього, театральне мистецтво визнається найбільш соціальним з усіх видів мистецтва, адже, по-перше, становить собою «концентрацію фундаментального людського досвіду» [10]; по-друге, є неможливим без спілкування акторів між собою й залом; по-третє, «здатне об'єднати думки, почуття, устремління та волю багатьох людей, «заражати» їх спільним переживанням» [10]. Водночас йому притаманна «здатність поєднувати індивідуальний і соціальний виміри людського буття, адже соціальне розглядається в ньому крізь призму індивідуального сприйняття і відчуття» [10].

Узагальнюючи, зазначимо: театр як художнє явище, як творчий організм, де переплетеними є різні види людської діяльності (художньої, виробничої, комунікативної, організаторської, ігрової), надає необмежену можливість фахівцям соціальної галузі в створенні необхідних умов для культурного, морального, фізичного розвитку особистості. Підтвердженням цього є висновки з аналізу наукових джерел і практики соціально-виховної роботи, зокрема в центрах соціально-психологічної реабілітації дітей, який засвідчив, що соціальні педагоги використовують засоби театрального мистецтва в таких формах, як: вправи із сценічної майстерності в процесі ігрової взаємодії; використання елементів мистецтва словесної дії під час організації концертної самодіяльності; проведення літературних вечорів, театралізованих вистав на актуальну соціально-виховну тематику («театральні агітки»); відвідування театру, перегляд вистав з подальшим їх обговоренням; театральний гурток (студія).

Такі форми є актуальними для просоціального розвитку дітей підліткового віку, оскільки передбачають створення сприятливого соціокультурного середовища (в якому можна спілкуватися, ділитися почуттями, обмінюватися досвідом, дізнаватися про щось нове тощо). При цьому для підлітків надзвичайно важливим є й те, щоб колектив, частиною якого вони є, розумів і підтримував їх на основі спільних інтересів.

Так, для підлітка під час використання засобів театрального мистецтва як колектив виступають учасники театального гуртка. Слід зазначити, що роль театального колективу як творця оригінальних творів мистецтва або їх інтерпретатора має відносну цінність, адже на перший план виступає проблема його соціально-педагогічної спрямованості на виконання соціально-виховних завдань (так би мовити «надзавдання»). Останні реалізуються, насамперед, через спрямування роботи колективу театального гуртка на досягнення спільної мети на основі консолідації зусиль як керівника (яким може бути соціальний педагог Центру), так і учасників колективу.

При цьому надзавдання закладається «всерездину» діяльності театального колективу, органічно вплітається в її зміст. Його реалізація вимагає від керівника (соціального педагога) особливого дару – розвиненого педагогічного перспективного мислення, майстерності, чуття і бачення розвитку особистості, здатності проєктувати цей процес, надавати соціально-виховної спрямованості всій навчально-творчій та репетиційній роботі, поєднувати розвиток технічних, художньо-виконавських навичок учасників та їхній морально-естетичний розвиток, формувати загальну культури поведінки, забезпечувати узгодженість дій. Зважаючи на те, що колектив має постійно рухатись уперед (за А. Макаренком), досягаючи все нових і нових успіхів, необхідною є організація перспективних спрямованостей вихованців, визначення цілей, що постійно ускладнюються, та перспектив, які захоплюють.

Це передбачає необхідність майстерного поєднання засобів театального мистецтва, які підсилюють сценічну дію, передаючи почуття виконавців, рухаючи дійство вперед. Тому в процесі підготовки театралізованих вистав соціально-виховного спрямування соціальному педагогові необхідно зосередити увагу на доборі ефективних засобів і прийомів активізації дії та емоційного впливу на учасників і глядачів.

Варто відзначити, що особливий вплив на емоційний стан чинить музика, яка може бути використана «як у формі окремого номеру (гра на музичному інструменті), так і в якості фону» [7, С. 62] (наприклад, музичний супровід під час перегляду слайдів на соціальну тематику). Дієвим прийомом також є демонстрація кінофрагментів у театралізованому дійстві, яка дає «можливість швидко переноситись в різні періоди історичних і соціальних подій і стати їхнім учасником» [15, С. 48]. Соціально-виховний потенціал використання хореографії в театральній виставі (сольний танець, дуетний, груповий, масовий; класичний та естрадний) полягає в тому, що хореографом-

постановником можуть бути «створені соціальні образи людини, які сприятимуть поглибленню уявлень глядача про індивідуальні та суспільні проблеми людства ... аналіз специфічних особливостей цих образів людини сучасного соціокультурного середовища, безумовно, сприяє розвитку соціальності глядачів» [16, С. 132]. Соціальним педагогом можуть бути використані такі засоби, як: «мистецтво слова, пантоміма, елементи ілюзії, клоунада, акробатика, художня гімнастика тощо» [17]. Дієвою і актуальною формою використання засобів театрального мистецтва в роботі з підлітками є інтерактивний театр, зокрема форум-театр, театр «рівний-рівному», який дає можливість особистісного проникнення й власної участі у розмірковуваннях над соціально важливими проблемами суспільства, вироблення власного усвідомленого ставлення до них.

Отже, така форма як театральний гурток у центрі соціально-психологічної реабілітації в роботі з підлітками дозволяє використовувати засоби театрального мистецтва комплексно. Відвідуючи театральний гурток, підлітки отримують можливість глибше пізнати самих себе, відчути задоволення від причетності до здійснення театральної діяльності, радість подолання особистісних труднощів та відчуття приналежності до колективу тощо. Використання засобів театрального мистецтва в процесі соціально-виховної роботи з підлітками сприяє усвідомленню ними себе частиною суспільства, власної ролі в ньому та місії, вибудовуванню стратегії особистого і суспільного життя, опануванню просоціальних моделей поведінки, активізації прагнення до самореалізації в позитивних соціально корисних видах діяльності. А ще – вихованню в них дисциплінованості, здатності до ефективної взаємодії з колективом, лідерських якостей, готовності підтримати один одного, а головне – бажання змінитися та проявити себе. Адже ігрова природа сценарної дії сприяє розвитку ініціативи і самодіяльності, створює атмосферу свободи, впевненості в собі, творчого розкріпачення та умов для саморозвитку.

Висновки. Урізноманітнення інструментарію соціально-виховної роботи з підлітками в центрах соціально-психологічної реабілітації дітей засобами театрального мистецтва здатне активізувати соціальний розвиток вихованців та підвищити рівень їхньої соціальності. Зокрема, це сприятиме: зниженню рівня тривожності дітей, стабілізації їхньої емоційно-ціннісної сфери; підвищенню самооцінки; формуванню в підлітків позитивного ставлення до інших людей на основі усвідомлення шляхів попередження і подолання конфліктів, освоєння принципів позитивного спілкування і взаємодії; розуміння соціально схвалюваних шляхів самореалізації; формуванню прагнення до самоствердження через позитивні вчинки; розвитку пізнавально-творчої активності підлітків, усвідомленню ними власної ролі як творця особистого життя; розвитку здатності до самореабілітації.

Література:

1. Бочарова В. Г. Соціальна педагогіка: діалог науки і практики. *Педагогіка*. 2003. № 9. С. 3-9.
2. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. К. : ІЗМН, 1997. 392 с.
3. Рижанова А. О. Розвиток соціальності людини як умова формування громадянського суспільства. *Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність* : матер. V міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 20-21 травня 2008 р.). Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2008. С. 98-100.
4. Діти у складних життєвих обставинах: програми і методики соціально-психологічної реабілітації дітей, які перебувають у центрі соціально-психологічної реабілітації дітей / керівник авт. колективу А. Г. Зінченко. [Електронний ресурс]. К. : Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики, 2013. Режим доступу: file:///C:/Users/user/Downloads/Diti-u-skladnih-zhittievih-obstavinah.pdf.
5. Сосюра М. О. Соціально-педагогічна реабілітація неповнолітніх, які опинилися у складних життєвих обставинах, в умовах центру реабілітації [Електронний ресурс]. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8(52). С. 420-426. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_8_51
6. Рассказова О. І. Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : дис. докт. пед. наук : спец. 13.00.05. Луганськ : ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка», 2014. 520 с.
7. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 188 с.
8. Вопросы социологического изучения театра : сб. научн. трудов. Л. : ЛГИТМИК им. Н. К. Черкасова, 1979. 180 с.
9. Заверико Н. В. Теоретичні засади соціально-педагогічної технології роботи з підлітками [Електронний ресурс]. *Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. 2004. Серія № 11. Вип. 2. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3789/1/Zaveryko.pdf>.
10. Шахрай В. М. Театральне мистецтво як чинник оптимізації взаємодії особистості та соціуму [Електронний ресурс]. *Народна освіта*. 2011. Вип. № 1 (13). Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/13/statti/shahrai.htm
11. Локарева Г. В., Стадніченко Н. В. Театральне мистецтво як засіб досягнення позитивних результатів у процесі реабілітації хворих: теоретичний та практичний аспекти [Електронний ресурс]. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2009. № 1. С. 95-100. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2009_1_21
12. Левчук І. Соціально-психологічний театр у профілактично-корекційній роботі соціального працівника. *Social Work and Education*. Vol. 6, No. 4. Ternopil-Aberdeen, 2019. pp. 372-381. DOI: 10.25128/2520-6230.19.4.3
13. Дергач М. А. Театральне мистецтво та соціалізація особистості. *Соціальна робота в Україні : теорія і практика*. 2004. №3 (8). К., 2004. С.57-62.
14. Кремешна Т. Театр як засіб впливу на культурне та соціальне становлення особистості [Електронний ресурс]. *Молодь і ринок*. 2012. №5 (88). С. 102-105. Режим доступу: file:///C:/Users/user/Downloads/Mir_2012_5_23.pdf.
15. Максимовська Н. О. Анімація засобами мистецтв як напрям соціального виховання. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2011. №2. Луганськ : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2011. С. 38-44.
16. Хендрик О. Ю. Розвиток соціальності людини інформаційного суспільства засобами хореографії. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2008. № 10. С. 131-135.

17. Некрасова Л. М. Театр как вид искусства и его возможности в воспитании школьников [Электронный ресурс]. *Педагогика искусства*. 2007. № 1. Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/teatr-kak-vid-iskusstva-i-ego-vozmozhnosti-v-vozpitanii-shkolnikov>

References:

1. Bocharova, V. G. (2003). *Social'naya pedagogika: dialog nauki i praktiki* [Social pedagogy: dialogue of science and practice]. *Pedagogika – Pedagogy*, 9, 3-9 [in Russian].
2. Koval, L. H., Zvierieva, I. D., Khliebik, S. R. (1997). *Sotsialna pedahohika / Sotsialna robota* [Social pedagogy / Social work]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
3. Ryzhanova, A. O. (2008). Rozvytok sotsialnosti liudyny yak umova formuvannia hromadianskoho suspilstva [Development of human sociality as a condition for the formation of civil society]. Proceedings from SSPS '8: *V Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Nauka i sotsialni problemy suspilstva: osvita, kultura, dukhovnist» – The Fifth International Scientific-Practical Conference «Science and Social Problems of Society: Education, Culture, Spirituality»*. (pp. 98-100). Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody. [in Ukrainian].
4. Zinchenko, A. H. (Eds.). (2013). Dity u skladnykh zhyttievykh obstavynakh: prohramy i metodyky sotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii ditei, yaki perebuvaiut u tsentri sotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii ditei [Children at the foldable living conditions: programs and methods of social and psychological rehabilitation of children, which are overloaded at the center of social and psychological rehabilitation of children]. Kyiv: SI of Family and Youth Policy. Retrieved from file:///C:/Users/user/Downloads/Diti-u-skladnih-zhittievih-obstavinah.pdf [in Ukrainian].
5. Sosiura, M. O. (2015). Sotsialno-pedahohichna reabilitatsiia nepovnolitnikh, yaki opynylisia u skladnykh zhyttievykh obstavynakh, v umovakh tsentru reabilitatsii [Socio-pedagogical rehabilitation of juveniles who find themselves in difficult life circumstances in the rehabilitation center]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8(52), 420-426. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_8_51 [in Ukrainian].
6. Rasskazova, O. I. (2014). Teoriia ta praktyka rozvytku sotsialnosti uchniv v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Theory and practice of development of students' sociality in the conditions of inclusive education]. *Doctor's thesis*. Luhansk: State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University» [in Ukrainian].
7. Oleksiuk, O. M. (2013). *Muzychna pedahohika [Music pedagogy]*. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, [in Ukrainian].
8. Voprosy sociologicheskogo izucheniya teatra [Questions of the sociological study of theater] (1979). Leningrad: LGITMIK im. N. K. Cherkasova [in Russian].
9. Zaveryko, N. V. (2004). Teoretychni zasady sotsialno-pedahohichnoi tekhnologii roboty z pidlitkamy [Theoretical principles of socio-pedagogical technology of working with adolescents]. *Sotsiologhiia. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. Upravlinnia – Sociology. Social work. Social pedagogy. Management*, 11(2) Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3789/1/Zaveryko.pdf> [in Ukrainian].
10. Shakhrai, V. M. (2011). Teatralne mystetstvo yak chynnyk optymizatsii vzaiemodii osobystosti ta sotsiumu [Theatrical art as a factor in optimizing the interaction of the individual and society]. *Narodna osvita – Public education*, 1(13). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/13/statti/shahrai.htm [in Ukrainian].
11. Lokarieva, H. V., Stadnichenko, N. V. (2009). Teatralne mystetstvo yak zasib dosiahnennia pozytyvnykh rezultativ u protsesi reabilitatsii khvorykh: teoretychnyi ta praktychnyi aspekty [Theatrical art as a means of achieving positive results in the process of rehabilitation of patients: theoretical and practical aspects]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Bulletin of Zaporizhia National University. Pedagogical sciences*, 1, 95-100.

Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2009_1_21 [in Ukrainian].

12. Levchuk I. (2019). Sotsialno-psykholohichnyi teatr u profilaktychno-korektsiinii roboti cotsialnoho pratsivnyka [Socio-psychological theater in the preventive and corrective work of a social worker]. *Social Work and Education*, 6 (4), 372-381. DOI: 10.25128/2520-6230.19.4.3. [in Ukrainian].

13. Derhach, M. A. (2004). Teatralne mystetstvo ta sotsializatsiia osobystosti [Theatrical art and socialization of the individual]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka – Social work in Ukraine: theory and practice*, 3 (8), 57-62. [in Ukrainian].

14. Kremeshna, T. (2012). Teatr yak zasib vplyvu na kulturne ta sotsialne stanovlennia osobystosti [Theater as a means of influencing the cultural and social development of the individual]. *Molod i rynok. – Youth and the market*, №5 (88), 102-105. Retrieved from file:///C:/Users/user/Downloads/Mir_2012_5_23.pdf. [in Ukrainian].

15. Maksymovska, N. O. (2011). Animatsiia zasobamy mystetstv yak napriam sotsialnoho vykhovannia [Animation by means of arts as a direction of social education]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice*, 2, 38-44. Luhansk: LNU im. T. Shevchenka [in Ukrainian].

16. Khendryk, O. Yu. (2008). Rozvytok sotsialnosti liudyny informatsiinoho suspilstva zasobamy khoreohrafii [Development of human sociality of the information society by means of choreography]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports* (Vols. 10), (pp. 131-135). S. S. Yermakov (Ed.). Kharkiv: KhDADM [in Ukrainian].

17. Nekrasova, L. M. (2007). Teatr kak vid iskusstva i ego vozmozhnosti v vospitanii shkol'nikov [Theater as an art form and its possibilities in educating schoolchildren]. *Pedagogika isskustva – Art Pedagogy*, 1. Retrieved from <http://www.art-education.ru/electronic-journal/teatr-kak-vid-iskusstva-i-ego-vozmozhnosti-v-vospitanii-shkolnikov> [in Russian].

УДК 37:378.015

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-109-121](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-109-121)

Вікторенко Ірина Леонідівна доктор педагогічних наук, доцент, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Університетська, 12, м. Слов'янськ, 84116, тел.: (050) 773-73-09, <https://orcid.org/0000-0003-3887-4662>

Федь Ірина Євгенівна кандидат педагогічних наук, доцент, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Університетська, 12, м. Слов'янськ, 84116, тел.: (095) 049-11-51, <https://orcid.org/0000-0002-4058-2047>

Каюда Надія Іванівна здобувач початкової освіти, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Університетська, 12, м. Слов'янськ, 84116, тел.: (095) 895-64-14

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»)

Анотація. У соціально-економічних і політичних реаліях, що склалися в країні, формування соціальної та громадянської компетентностей у здобувачів початкової освіти є однією з провідних напрямів розвитку системи освіти. Нашому суспільству потрібні свідомі громадяни, які поважають закон і державу, які вміють користуватися особистими свободами, готові до співпраці та соціальної взаємодії, які мають соціальні та громадянські якості, почуття відповідальності за долю країни, які компетентно беруть участь у демократичних процесах. Соціальна потреба у підготовці школярів до активної участі у суспільно-політичному житті країни, до ефективної соціально корисної діяльності в умовах демократичної правової держави зумовлює необхідність здійснення у закладах освіти соціальної та громадянської освіти учнів, формування у них соціальної та громадянської компетентностей.

На всіх історичних етапах розвитку освіти школа була і продовжує залишатися найважливішим ресурсом виховання підростаючого покоління. Саме у шкільні роки дитина стає особистістю, у неї формуються цінності, які визначатимуть її ставлення до себе та світу, впливатимуть на її вчинки та поведінку в цілому. І саме педагогу, відводиться важлива роль у формуванні активної соціальної та громадянської позиції, яка полягає у тому, щоб визначити форми та методи взаємодії, допомогти дітям знайти себе в житті, самовизначитися, прищепити навички, які допомогли б успішно функціонувати у світі.

Соціальна та громадянська освіта реалізується послідовно на всіх етапах навчання та за допомогою всіх навчальних предметів, і в першу чергу, в курсі «Я досліджую світ» як засобу формування основ соціальної та громадянської позиції здобувача початкової освіти. Для досягнення мети – формування засад соціальної та громадянської позиції здобувача початкової освіти у курсі «Я досліджую світ» – було сформульовано такі завдання: забезпечення здатності до осмислення понять та оволодіння знаннями про соціальні та громадянські цінності (Людина, Сім'я, Батьківщина тощо); формування усвідомленого прийняття цінностей та стійке емоційно-чуттєве ставлення до них.

Отже, формувати соціальну та громадянську позиції у підростаючого покоління можна лише за умови реалізації єдиної освітньої системи, у якій завдання, механізми, методи, принципи виховання підпорядковані єдиній меті – виховання культурної людини, громадянина і патріота.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, громадянськість, соціальна та громадянська компетентності, демократична держава, освіта для демократичного громадянства.

Viktorenko Iryna Leonidivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Donbass State Pedagogical University, University St., 12, Slovyansk, 84116, tel.: (050) 773-73-09, <https://orcid.org/0000-0003-3887-4662>

Fed Iryna Yevhenivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Donbass State Pedagogical University, University St., 12, Slovyansk, 84116, tel.: (095) 049-11-51, <https://orcid.org/0000-0002-4058-2047>

Kayuda Nadiya Ivanivna Applicant for primary education, Donbass State Pedagogical University, University St., 12, Slovyansk, 84116, tel.: (095) 895-64-14

FORMATION OF SOCIAL AND CIVIC COMPETENCIES OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF THE COURSE «I EXPLORE THE WORLD»)

Abstract. In the socio-economic and political realities prevailing in the country, the formation of social and civic competencies in primary school students is one of the leading directions in the development of the education system. Our society needs conscious citizens who respect the law and the state, who know how to enjoy personal freedoms, who are ready for cooperation and social interaction, who have social and civic qualities, a sense of responsibility for the country's destiny, who competently participate in democratic processes. The social need to prepare students for active participation in the socio-political life of the country, for effective socially useful activities in a democratic state governed by the rule of law necessitates the implementation of social and civic education in educational institutions, formation of social and civic competencies.

At all historical stages of educational development, the school has been and continues to be the most important resource for educating the younger generation. It is during the school years that a child becomes a person, values are formed in him, which will determine his attitude to himself and the world, will influence his actions and behavior in general. And it is the teacher who plays an important role in forming an active social and civic position, which is to determine the forms and methods of interaction, help children find themselves in life, self-determination, instill skills that would help to function successfully in the world.

Social and civic education is implemented consistently at all stages of learning and with the help of all subjects, and especially in the course "I explore the world" as a means of forming the foundations of social and civic position of primary school students. To achieve the goal - forming the foundations of social and civic position of primary school students in the course "I explore the world" - the following tasks were formulated: ensuring the ability to comprehend concepts and master knowledge of social and civic values (Man, Family, Motherland, etc.); formation of conscious acceptance of values and stable emotional and sensory attitude to them.

Thus, to form a social and civic position in the younger generation is possible only if the implementation of a single educational system in which tasks, mechanisms, methods, principles of education are subject to a single goal - the education of a cultured person, citizen and patriot.

Keywords: competence, competence approach, citizenship, social and civic competences, democratic state, education for democratic citizenship.

Постановка проблеми. У суспільстві на початку ХХІ століття відбулися кардинальні державно-політичні та соціально-економічні перетворення. Наша країна йде шляхом побудови демократичної держави та становлення громадянського суспільства, удосконалення всіх сфер життя людини та громадянина. Успіхи на цьому шляху залежать не тільки від розвитку економіки, удосконалення законодавства та модернізації правових відносин, а й від громадянської відповідальності та компетентності особистості, якими визначається рівень готовності молодого покоління до гідних відповідей на історичні виклики.

Актуальність проблеми становлення соціальної та громадянської компетентностей учнівської молоді визначається ще й докорінними змінами в організації освітнього середовища, внаслідок чого сучасна молодь швидко включається до хаосу освітнього Інтернет-простору, отримує вільний доступ до величезної кількості каналів розважального телебачення, що призводить до втрати соціальних орієнтирів у значної частини підростаючого покоління, яка найчастіше свої життєві настанови та перспективи бачить крізь призму «віртуальних світів» та сумнівних цінностей масової культури. Внаслідок цього у середовищі молоді стали частіше спостерігатися прояви асоціальної поведінки, сучасне покоління все меншою мірою стає носієм громадянських якостей у повному обсязі та не готове брати участь у побудові демократичного

суспільства внаслідок несформованості громадянських та патріотичних орієнтирів. Усе це свідчить про те, що чимала частина молоді характеризується низьким рівнем сформованості соціальної та громадянської компетентностей. Усвідомлення перелічених вище обставин підвищує вимоги до виховної діяльності у закладах освіти, передбачає розробку та вдосконалення технологій управління виховним процесом, причому процес становлення соціальної та громадянської компетентностей підростаючого покоління може стати одним із основних механізмів, що дозволяють підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціального та громадянського виховання підростаючого покоління завжди привертала увагу вчених, оскільки, по суті, молодь завжди несла особливу відповідальність за сучасне та майбутнє держави, за збереження та розвиток суспільства, за спадкоємність культури, за рівень життя старших поколінь та відтворення нових. Віра в Україну та міркування про завтрашній день українців, ціннісні орієнтації суспільства, національну безпеку країни завжди були і залишаються пов'язаними з питаннями виховання, оскільки коріння творчого розвитку, соціального та громадянського становлення підростаючого покоління криються, насамперед, у вихованні, у тому числі й у вихованні фахівця. Адже саме ті молоді люди, які сидять зараз у закладах освіти, незабаром стануть на чолі країни, визначатимуть її долю та впливатимуть на світовий розвиток.

У контексті сучасних суперечок про цілі та завдання виховання молодого покоління не втрачає актуальності вітчизняна філософська спадщина. Аналіз понять «громадянськість», «громадянський обов'язок», «патріотизм» та інших часто можна зустріти у творах Н. А. Бердяєва, С. М. Булгакова, І. А. Ільїна, В. В. Розанова, Н. І. Пирогова, П. А. Флоренського та інших вітчизняних учених. У їхніх працях проголошується абсолютна цінність особистості, її право на творчу свободу, які можуть бути досягнуті лише як результат виховання громадянина. У разі сучасного розвитку світової спільноти ці положення стають особливо значущі. Сучасному поколінню – майбутнім фахівцям, з одного боку необхідно бути психологічно та практично готовими до змін, що відбуваються в глобальній спільноті, а з іншого – до зростаючої соціальної відповідальності за долі країни та самостійності поведінки в межах моральних та правових норм. Саме на навчальні заклади покладено особливу історичну відповідальність за розвиток соціальної та громадянської позицій молоді, а роль освіти в цих умовах незмірно зростає.

У дисертаційних дослідженнях останніх років розглядаються різні аспекти та проблеми соціального та громадянського виховання підростаючого покоління: сутності соціальної компетентності особистості в цілому (Д. Бартемле, О. В. Варецька, С. З. Гончаров, І. Б. Зарубінська, С. М. Краснокутська, В. В. Москаленко, А. К. Мудрик, П. У. Каннінг, В. М. Шахрай, Х. Шулер), історико-педагогічний (В. І. Блінов, А. П. Булкін, О. І. Волжина, Л. В. Кузнецова, І. Ю. Синельников. Також у дослідженнях

вивчені шляхи та засоби громадянського виховання (А. В. Беляєв, А. С. Гаязов, Г. Я. Гревцева, Р. Г. Гурова, Т. В. Гурська, І. М. Дуранов та ін.), питання формування громадянських якостей у учнівської молоді (С. В. Анохін, І. Ю. Буланов, В. М. Власова, І. М. Дуранов, В. В. Мартинова, Т. Н. Османкіна, Т. В. Панаріна, О. І. Шаталович та ін.), формування громадянськості засобами різних навчальних дисциплін (Г. Я. Гревцева, Л. Б. Доржієва, Є. М. Карпаніна, Н. Ф. Крицька, І. М. Кондратенко, А. Ф. Нікітін, Ф. Х. Сахапова, М. Г. Чесняк, О. Р. Шефер та ін.). У дослідженнях розглянуто питання підготовки майбутнього вчителя до громадянського виховання (Т. М. Абрамян, С. В. Митросенко, О. П. Песоцька, Л. В. Скорикова та ін.), виявлено педагогічні умови ефективного виховання громадянськості (А. М. Бабаєв, Є. В. Бондаревська, Н. І. Васильєв, А. С. Гаязов, І. М. Дуранов, Ю. А. Танюхін, Д. С. Яковлева та ін.).

Ряд досліджень присвячено вивченню формування громадянської позиції особистості з опорою на національні традиції та культурні цінності (Н. І. Васильєв, С. М. Данинов, І. І. Павлова та ін.), проблеми духовно-морального виховання підростаючого покоління (Г. М. Іонова, І. М. Кондратенко, І. С. Мар'єнко, Т. І. Петракова, І. В. Саванович та ряд інших авторів).

Особливий інтерес представляють дослідження, статті, пов'язані з розглядом проблем становлення громадянського суспільства, ціннісних орієнтацій, громадянської культури, громадянської свідомості, громадянської активності, громадянської соціалізації (Т. В. Болотіна, К. С. Гаджієв, Г. Г. Ділігенський, О. В. Заславська, З. Я. Капустіна, Ю. А. Красін, В. К. Левашов, В. Т. Лісовський, І. Д. Лаптева, В. М. Межуєв, В. А. Міжеріков, Т. М. Самсонова, А. І. Соловйов, К. Г. Холодковський та ін.). Великий внесок у теорію громадянського суспільства та громадянського виховання зробили сучасні зарубіжні автори (Г. Алмонд, Е. Арато, М. Бренсон, Р. Патнем, А. Селігман, С. Шехтер та ін. Вони орієнтують на організацію виховання підростаючого покоління у дусі гуманізму, відродження духовного та морального потенціалу будь-якої нації, виховання громадянина за умов вільного, відкритого суспільства. До обов'язкових якостей громадянина відносять моральну відповідальність, самодисципліну, повагу до закону, здатність та бажання йти на компроміс, повагу до гідності кожної людини.

Особливо значущим стало вивчення психолого-педагогічних досліджень, присвячених питанням впровадження в освітній процес компетентнісного підходу, становленню та розвитку компетентностей – професійної, інформаційної, комунікативної, правової, дослідницької, соціальної, громадянської, загальнокультурної та ін. Сутність компетентнісного підходу, проблеми формування ключових компетенцій, зміст поняття «компетентність» аналізуються у роботах вітчизняних та зарубіжних авторів (А. Л. Андрєєва, В. І. Байденко, О. Г. Бермус, І. А. Зимньої, А. М. Князева, О. Є. Лебедева, А. К. Маркової, Г. К. Селевко, В. В. Серікова, С. Б. Серякової,

А. М. Тубельського, І. С. Фішмана, І. Д. Фрумiна, А. В. Хуторського, В. М. Шепеля, Б. Д. Ельконiна, Р. Даля, Дж. Равена, Х. Мюнклера та iн.

Таким чином, аналіз наявних робіт та досліджень із різних аспектів та проблем соціальної та громадянської освіти, виховання та компетентнісного підходу дозволяє зробити висновок, що в даний час проблема формування соціальної та громадянської компетентностей взагалі, а учнівської молоді особливо є однією зі слабо розроблених у вітчизняній літературі.

Мета статті. Обґрунтування необхідності формування соціальної та громадянської компетентностей у процесі навчання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. Сучасний період у історії та освіті держави характеризується усвідомленням необхідності виховання високоморального творчого, компетентного громадянина України, який приймає долю Батьківщини як свою особисту, усвідомлює відповідальність за сьогодення та майбутнє своєї країни, такого громадянина потрібно озброїти не лише глибокими та міцними знаннями про громадянські цінності, а й забезпечити готовність до суспільно-значущої діяльності. На етапі початкової освіти закладаються основні моральні цінності, норми поведінки, починається формування особистості, яка усвідомлює себе частиною суспільства та громадянином своєї Батьківщини. Розвиваються комунікативні здібності дитини, які дозволяють їй інтегруватися до спільноти, сприяють формуванню вміння вирішувати конфліктні ситуації через діалог. Молодший шкільний вік характеризується мотиваційною готовністю до прийняття зовнішнього впливу, позитивним ставленням до даного впливу та наявністю потреби в досягненнях у конкретній галузі знань чи діяльності. Цей вік є найбільш сприятливим для емоційно-психологічного впливу на дитину, оскільки образи сприйняття культурного простору яскраві і сильні, тому вони надовго залишаються у пам'яті.

Соціальні компетентності поруч із громадянськими включені до восьми основних компетентностей для навчання протягом усього життя Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. Правові основи соціальної та громадянської освіти в Україні закладені у Конституції України, Законі України «Про освіту»; Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки, затвердженій Указом Президента України від 26 лютого 2016 р. №68; Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки, затвердженій Указом Президента України від 13 жовтня 2015 р. №580; Національній стратегії у сфері прав людини, затвердженій Указом Президента України від 25 серпня 2015 р. № 501. З прийняттям нового Закону України «Про освіту» та з урахуванням Указу Президента України від 1 грудня 2016 р. № 534 «Про пріоритетні заходи щодо сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадськості у цій сфері», плану заходів щодо зміцнення національної єдності, консолідації українського суспільства та підтримки

ініціатив громадськості у зазначеній сфері, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 21 березня 2018 р. № 179, виникла необхідність визначення конкретних кроків на шляху формування соціальної та громадянської освіти в Україні.

Закон України «Про освіту» визначає, що держава створює умови для здобуття соціальної та громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних із реалізацією особистістю своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина. Правовою підставою для формування соціальної та громадянської компетентностей на рівні загальної середньої освіти є стаття 12 Закону України «Про освіту», яка визначає 12 ключових компетентностей, зокрема соціальні та громадянські компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей, що відповідають меті та принципам освіти, і додатково – наскрізні компетентності, зокрема критичне мислення.

Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988, до соціальної та громадянської компетентностей належать усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття.

Наприкінці 60-х років ХХ століття німецьким ученим Г. Ротом був уведений термін «соціальна компетентність». Так, ним виокремлено три види компетентності людини, що забезпечують її успішну життєдіяльність: самокомпетентність (знання самого себе), соціальна компетентність (взаємодія з іншими), предметна компетентність (практична діяльність) [2]. Саме таке розуміння соціальної компетентності стало підґрунтям її подальших досліджень.

Згідно із Рекомендаціями ради Європи щодо ключових компетентностей для освіти впродовж життя від 17.01.2018 р., соціальна компетентність визначається спроможністю людини здійснювати рефлексію щодо своєї діяльності, ефективно управляти часом та соціальною інформацією, працювати з іншими в конструктивний спосіб, бути стійким та управляти своєю кар'єрою.

Як зазначено у документі, вона включає в себе здатність давати собі раду зі складнощами й невизначеністю, співчувати та управляти конфліктними ситуаціями та забезпечується: знаннями, як-то: правила поведінки й спілкування, що є загальноприйнятими в різних суспільствах и середовищах;

уміннями та навичками, а саме: здатність виявляти свої можливості, зосереджуватися, долати складнощі, критично мислити та ухвалювати рішення; здатність конструктивно спілкуватись у різних середовищах, співпрацювати в команді та вести переговори; ставленнями, як-то: толерантність, висловлювання та розуміння різних точок зору, спроможність створювати атмосферу довіри та співчувати; готовність до співпраці, наполегливість та чесність; повага до інших та готовність як долати забобони, так і йти на компроміс [3].

Розглядаючи соціальну компетентність М. І. Лук'янова зазначає, що вона є особистісним утворенням, свідомим вираженням особистості, що виявляється в її переконаннях, поглядах, стосунках, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованих особистісних якостей, що сприяють конструктивній взаємодії [4].

Таким чином, соціальна компетентність виявляється у соціальній поведінці людини, що визначається соціальною ситуацією, існуючими соціальними нормами та правилами, а також цінностями людини, її цілями та обраними способами і засобами їх досягнення.

Поняття «громадянська компетентність», введено кілька років, тому у науковий обіг у зв'язку з розвитком компетентнісного підходу до визначення цілей та якості освіти. Однак у більшості досліджень (Г. Я. Гревцева, І. А. Зимної, Р. Даля та ін.) поняття громадянської компетентності розглядається або у зв'язку з проблемами громадянського виховання, або у зв'язку з проблемою компетентнісного підходу в широкому розумінні слова.

Одним із перших українських педагогів, хто звернувся до громадянського виховання, як до ключової педагогічної проблеми був Василь Сухомлинський, який визначив «підлітковий вік як особливо важливий для формування громадянина» і твердив, що «риси громадянина виховуються безліччю впливів педагогічного характеру й некерованими соціальними впливами» [5].

Педагог зауважував, що «задовго до повноліття наш підліток має жити громадянськими думками й сприйманнями», а «справжнє громадянське виховання у процесі навчання починається там, де думка надихає, пробуджує й утверджує прагнення до морального ідеалу» [6].

У сучасному світі громадянська освіта підростаючого покоління є предметом інтересу державних структур, громадських діячів і організацій національного та міжнародного масштабу, фахівців у галузі освіти. Вітчизняні дослідники модифіковано підходять до визначень і трактувань громадянської освіти. Вони вважають, що у сучасних умовах громадянська освіта має на меті підготовку молоді до активної участі в житті демократичного суспільства й розвитку демократичної культури.

Важливим є акцентування уваги на становленні громадянських цінностей підростаючого покоління в сучасному глобальному світі, що характеризується різким посиленням взаємопроникнення культур. У контексті трансформації ціннісних орієнтирів значно зростає роль освіти в громадянському становленні

української молоді.

Результатом громадянської освіти має стати сформованість у підростаючого покоління громадянської компетентності як складного особистісного утворення. На думку вітчизняних дослідників, громадянська компетентність передбачає такі здатності: орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування; застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян; виконувати громадянський обов'язок у межах місцевої громади та держави загалом; застосовувати способи і стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі й громадянському суспільству; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина; робити свідомий вибір, застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних та колективних рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави [7].

Таким чином, сучасні вітчизняні дослідники під громадянською компетентністю розуміють здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства.

У Рекомендаціях Комітету міністрів РЄ визначено умови набуття молоддю європейських країн громадянської компетентності, які є актуальними й для України. До них належать: активна участь учнів, студентів, викладачів і батьків у демократичному управлінні навчальним закладом; демократизація методів навчання та виховання, взаємовідносин суб'єктів навчально-виховного процесу; поширення методів, орієнтованих на особистість учні і студента, зокрема, реалізація педагогічних проєктів, що ґрунтуються на спільній колективній меті та співпраці учасників, які опікуються освітою з питань демократичного громадянства (неурядові установи, підприємства, професійні організації); сприяння дослідженням, індивідуальному навчанню та ініціативі; формування освітніх підходів, що тісно пов'язують теорію з практикою; залучення учнів і студентів до індивідуального та колективного оцінювання якості навчання, зокрема, в рамках педагогічних проєктів; заохочення обмінів, зустрічей і партнерства між учнями, студентами та вчителями з різних навчальних закладів з метою поліпшення міжособистісного взаєморозуміння; поширення підходів і методів освіти, що сприяють вихованню в суб'єктах навчально-виховного процесу толерантності і поваги до культурної та релігійної багатоманітності; зближення формальної та неформальної освіти; встановлення відносин громадянського партнерства між школою та сім'єю, громадою, трудовим колективом і ЗМІ [8].

Таким чином, проаналізувавши теоретичні напрацювання у галузі громадянської освіти, громадянської компетентності ми погоджуємося з

визначенням, що громадянська компетентність – це інтегративна якість особистості, що дозволяє їй усвідомлено, відповідально і ефективно користуватися громадянськими правами та свободами, виконувати обов'язки громадянина, займати активну громадянську позицію, поділяти цінності демократичного суспільства, бути патріотом своєї Батьківщини, шанобливо ставитися до народів і культур інших країн [9].

Отже, проблема формування соціальної та громадянської компетентностей, насамперед у здобувачів початкової освіти, пошук дієвих засобів та способів її досягнення є однією з найважливіших у сучасному вихованні учнівської молоді.

Молодший шкільний вік – період дитинства, етап розвитку дитини, що відповідає періоду навчання у початковій школі (6 – 10 років). З приходом дитини до школи відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю, вона починає здійснювати суспільно значиму і оцінювану діяльність [10]. Молодший шкільний вік є початком суспільного буття дитини як суб'єкта діяльності. У процесі діяльності відбувається накопичення знань про життя суспільства, взаємовідносини між людьми, про свободу вибору того чи іншого способу поведінки. Щоб діяльність мала запланований результат у формуванні основ соціальної та громадянської позиції молодшого школяра, її треба розумно направити дорослому, організуючи як спільно розподілену, колективну [11]. Основною функцією вчителя є створення сприятливих умов для: первісних уявлень про людину як частину громадянського суспільства, про права та відповідальність людини перед оточуючими: гідності та правам своїх та інших людей; здібності до прояву взаємодопомоги, конструктивного спілкування, до спільної діяльності з дорослими та однолітками; про морально-етичні норми поведінки та міжособистісні відносини; переваг у ситуаціях вибору на користь морально-етичних норм; позитивний досвід дотримання правил повсякденного етикету, дисципліни в освітній організації; прояви доброзичливості, толерантності, неприйняття будь-яких форм поведінки, спрямованої на заподіяння фізичної та моральної шкоди іншим людям; виховання поваги традицій свого народу, любові до Батьківщини, малої Батьківщини; прояви дій та вчинків школярів в аспекті соціальних та громадянських цінностей [12]. У відношенні до інших людей проявляється дитяча чутливість до оцінки своєї соціальної активності, коло людей, оцінки яких стають важливими для дитини, значно розширюється. Ставлення себе виявляється у загостреному почутті самоповаги, у переживанні своєї значимості інших як рівноправного партнера [13].

Соціальна та громадянська позиція здобувача початкової освіти нами розглядається, як якість особистості, що є складною багатofункціональною системою, що включає здатність до осмислення понять і оволодіння знаннями про соціальні та громадянські цінності (Батьківщина, сім'я, людина), на основі емоційно-чуттєвого сприйняття та стійкого ставлення до них та визначальна дії та вчинки тих, хто навчається в аспекті громадянських цінностей.

У своєму дослідженні ми звертаємося до шкільного курсу «Я досліджую світ» як засобу формування основ соціальної та громадянської позиції здобувача початкової освіти. Для досягнення мети – формування засад соціальної та громадянської позиції здобувача початкової освіти у курсі «Я досліджую світ» – було сформульовано такі завдання: забезпечення здатності до осмислення понять та оволодіння знаннями про соціальні та громадянські цінності (Людина, Сім'я, Батьківщина тощо); формування усвідомленого прийняття цінностей та стійке емоційно-чуттєве ставлення до них.

Реалізація моделі формування основ соціальної та громадянської позиції здобувача початкової освіти у курсі «Я досліджую світ» неможлива без використання інноваційних методів та форм. Погоджуючись з думкою вчених (Б. Т. Лихачов [14], І. П. Подласий [15] та ін.), вважаємо за доцільне використання наступних груп методів: методи формування свідомості (оповідання, переконання, бесіда, інструктаж, диспут, повідомлення, приклад тощо); методи організації діяльності та формування досвіду поведінки (вправа, привчання, громадська думка, доручення, що виховують ситуації, дослідження, проєктна робота тощо); методи стимулювання та мотивації діяльності (змагання, заохочення); методи контролю, самоконтролю, оцінки та самооцінки діяльності та поведінки. За допомогою цих методів створюється атмосфера співтворчості та співробітництва, яка залучає і педагога, і тих, хто навчається до творчої діяльності з розвитку своєї особистості. У зв'язку з методами формування основ соціальної та громадянської позиції перебувають її форми. Провідною формою є урок. Великим потенціалом у формуванні основ соціальної та громадянської позиції здобувача початкової освіти є інтегровані уроки, перевага яких полягає в тому, що вони сприяють із різних боків пізнавати явище, предмет.

Висновки. У сучасному світі суспільству та державі потрібні компетентні та освічені громадяни, відповідальні та креативні. З урахуванням соціально-економічних викликів саме системі освіти належить визначальна роль формування соціальної та громадянської компетентностей як інтегральних суб'єктних якостей особистості (свідома громадянська позиція, світогляд, уміння приймати самостійні рішення, брати участь у самоврядуванні тощо), які визначають її ефективну соціалізацію.

Література:

1. Гаязов А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире. Москва : Наука, 2003. 256 с.
2. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О. А. Дубасенюк. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства* : зб. наук. пр. Житомир, 2010. С. 10–16.
3. Рекомендації ради Європи щодо ключових компетентностей для освіти впродовж життя від 17.01.2018р. Режим доступу: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
4. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя / М. И. Лукьянова. *Психология инновационного управления социальными группами и организациями*. Кострома, 2001. С. 240–242.

5. Громадянин – Держава – Громадянське виховання. Антологія / за ред. М. А. Рогозін, О. В. Сухомлинська. Донецьк, 2001. С. 213.
6. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. Москва, 1971. 336 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за ред. Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Є. Трубочова. Київ : Видавництво «К.І.С.», 2004. 112 с.
8. Громадянська освіта : метод. посіб. Київ : Видавництво Етна-1, 2008. 194 с.
9. Степанова Н. М. Формування громадянської компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : навч.-метод. посіб. Черкаси : Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2014. 44 с.
10. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособ. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
11. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1992. № 3–4. С. 14–19.
12. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания. Москва, 2004. 208 с.
13. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Москва : Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2014.
14. Лихачев Б. Т. Педагогика. Москва : Прометей, 1992. 528 с.
15. Подласый И. П. Педагогика. Москва, 2013. 696 с.

References:

1. Gajazov, A. C. (2003). *Obrazovanie i obrazovannost' grazhdanina v sovremennom mire [Education and education of the citizen in the modern world]*. Moskva : Nauka [in Russian].
2. Dubasenjuk, O. A. (2010). Kompetentnisnij pidhid u profesijnij pidgotovci vchitelja [Competence approach in the professional training of teachers]. *Formuvannja estetichnoi kompetentnosti osobistosti zasobami narodoznavstva - Formation of aesthetic competence of the individual by means of ethnography*, 10–16 [in Ukrainian].
3. Rekomendacii radi Evropi shhodo ključovih kompetentnostej dlja osviti vprodovzh zhittja [Recommendations of the Council of Europe on key competences for lifelong learning]. *ec.europa.eu*. Retrived from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> [in Ukrainian].
4. Luk'janova, M. I. (2001). Social'naja kompetentnost' kak komponent upravlencheskoj kul'tury rukovoditelja [Social competence as a component of managerial culture of the leader]. *Psihologija innovacionnogo upravlenija social'nymi gruppami i organizacijami - Psychology of innovative management of social groups and organizations*, 240–242 [in Russian].
5. Rogozin, O. V., Suhomlins'ka, M. A. (2001). *Gromadjanin – Derzhava – Gromadjans'ke vihovannja. Antologija [Citizen - State - Civic education. Anthology]*. Donec'k [in Ukrainian].
6. Suhomlinskij, V. A. (1971). *Rozhdenie grazhdanina [Birth of a citizen]*. Moskva [in Russian].
7. Bibik, N. M. , Vashhenko, L. S. , Lokshina, O. I. , Ovcharuk, O. V. , Parashhenko, L. I. , Pometun, O. I. , Savchenko, O. Ja. , Trubachova, S. Є. (2004). *Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukraїns'ki perspektivi [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects]*. Kiiv : Vidavnictvo «K.I.S.» [in Ukrainian].
8. *Gromadjans'ka osvita [Civic education]*. Kiiv : Vidavnictvo Etna-1 [in Ukrainian].
9. Stepanova, N. M. (2014). *Formuvannja gromadjans'koї kompetentnosti uchniv zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv u vidpovidno do vimog novih derzhavnih osvitnih standartiv [Formation of civic competence of students of secondary schools in accordance with the requirements of new state educational standards]*. Cherkasi. Vidavnictvo Cherkas'kogo oblasnogo institutu pisljadiplomnoї osviti pedagogichnih pracivnikov Cherkas'koї oblasnoї radi [in Ukrainian].

10. Jel'konin, D. B. (2007). *Detskaja psihologija [Child psychology]*. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija» [in Russian].
11. Davydov, V. V., Slobodchikov, V. I., Cukerman, G. A. (1992). Mladshij shkol'nik kak sub#ekt uchebnoj dejatel'nosti [Junior student as a subject of educational activity]. *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 3–4, 14–19 [in Russian].
12. Rozhkov, M. I., Bajborodova, L. V. (2004). *Teorija i metodika vospitanija [Theory and methods of education]*. Moskva [in Russian].
13. Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. (2014). *Psihologija obrazovanija cheloveka. Stanovlenie sub#ektnosti v obrazovatel'nyh processah [Psychology of human education. Formation of subjectivity in educational processes]*. Moskva : Izd-vo Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta [in Russian].
14. Lihachev, B. T. (1992). *Pedagogika [Pedagogy]*. Moskva : Prometej [in Russian].
15. Podlasyj, I. P. (2013). *Pedagogika [Pedagogy]*. Moskvva [in Russian].

УДК 796.015: 814/ 374 (477)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-122-131](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-122-131)

Голяка Сергій Кіндратович кандидат біологічних наук, доцент, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0001-6805-584X>

Кольцова Ольга Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0002-4817-7812>

Коваль Вікторія Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0003-0550-8631>

Кучеренко Андрій Олександрович магістр з фізичного виховання, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65

ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИКИ ПІДВИЩЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ БОРЦІВ-САМБІСТІВ В УМОВАХ СЕКЦІЙНОЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ

Анотація. Належний розвиток фізичної підготовленості сучасних підлітків та юнаків можливий лише за умови тривалої, систематичної та цілеспрямованої підготовки, яка може здійснюватися під час класно-урочної, позаурочної, а також позашкільної форми фізичного виховання.

Рівень фізичної підготовленості останнім часом погіршується в учнівської молоді, і це визначає передумови щодо перегляду існуючої системи фізичного виховання, пошук новітніх засобів занять фізичним вправами, створення цікавих позашкільних спортивних секцій для підвищення мотивації учнів до систематичних занять фізичною культурою. Одним із ефективним засобів позашкільної секційної роботи для сприяння підвищенню фізичної підготовленості підростаючого покоління є заняття у секції бойового самбо.

Успішність у багатьох видах спорту багато в чому залежить від якісної фізичної підготовки, і цей процес відбувається за трьома взаємозалежними напрямками - виховання, навчання та підвищення функціональних можливостей організму борців-самбістів, реалізується на практиці через загальну та спеціальну фізичну підготовку, далі через технічну, тактичну, морально-вольову та теоретичну підготовку цих спортсменів.

Фізичну підготовку борців-самбістів фахівці розглядають як складний, досить багатосторонній процес цілісного та доцільного використання різних за

сукупністю факторів, тобто засобів та методів, а також інші умови, які забезпечують цілеспрямований розвиток борців у бойовому самбо і необхідний ступінь їх готовності до значних спортивних досягнень. При цьому раціональність побудови їх навчально-тренувального процесу буде визначатися певною спрямованістю формування оптимальної структури щодо змагальної діяльності, а також враховувати індивідуальні особливості.

Важливим методом використання засобів фізичної підготовки є коловий метод тренування з використанням елементів ігрового методу в їх поєднанні, що у свою чергу урізноманітнює засоби здійснення фізичної підготовки підлітків у бойовому самбо, підвищує їх зацікавленість до занять і сприяє більш ефективній фізичній підготовці юних спортсменів.

Ключові слова: фізична підготовленість, бойове самбо, позашкільні спортивні секції.

Holiaka Serhii Kindratovych Ph.D. of Biological sciences, Associate Professor, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0001-6805-584X>

Koltsova Olha Serhiivna Ph.D. of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0002-4817-7812>

Koval Viktoriia Yuriivna Ph.D. of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0003-0550-8631>

Kucherenko Andrii Oleksandrovyh Master's Degree Physical Education, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65

EFFICIENCY OF METHODS OF INCREASING PHYSICAL PREPAREDNESS OF SAMBIST WRESTLERS IN THE CONDITIONS OF SECTIONAL EXTRACURRICULAR WORK

Abstract. Proper development of physical fitness of adolescents and young people is possible only with long-term, systematic and purposeful training, which can be carried out during classroom, extracurricular and forms of physical education.

The level of physical fitness has recently deteriorated among students, and this determines the prerequisites for reviewing the existing system of physical education, finding new means of exercise, creating interesting extracurricular sports sections to increase students' motivation for regular exercise. One of the effective means of extracurricular sectional work to help improve the physical fitness of the younger generation is training in the combat sambo section.

Success in many sports largely depends on quality physical training and this process takes place in three interdependent areas - education, training and enhancement of the body of sambo wrestlers, implemented in practice through general and special physical training, then through technical, tactical, moral and volitional and theoretical training of these athletes.

Physical training of sambo wrestlers is considered by experts as a complex, multifaceted process of holistic and appropriate use of various factors, tools and methods, as well as other conditions that ensure purposeful development of wrestlers in combat sambo and the necessary degree of readiness for significant sporting achievements. In this case, the rationality of the construction of their educational and training process will be determined by a certain direction of formation of the optimal structure for competitive activities, as well as take into account individual characteristics.

An important method of using physical training is the circular method of training using elements of the game method in their combination, which in turn diversifies the means of physical training of adolescents in combat sambo, increases their interest in training and promotes more effective physical training of young athletes.

Keywords: physical fitness, combat sambo, extracurricular sports sections.

Постановка проблеми. Належний розвиток фізичної підготовленості сучасних підлітків та юнаків можливий лише за умови тривалої, систематичної та цілеспрямованої підготовки, яка може здійснюватися під час класно-урочної, позаурочної, а також позашкільної форми фізичного виховання [3].

Як відомо, рівень фізичної підготовленості остатнім часом погіршився у учнівської молоді, і це визначає передумови щодо перегляду існуючої системи фізичного виховання, здійснювати пошук новітніх засобів занять фізичними вправами, а також створення цікавих позашкільних спортивних секцій, які б дозволили підвищувати мотивацію учнів до систематичних занять фізичними вправами. І одним із ефективних засобів позашкільної секційної роботи, який сприяв підвищенню фізичної підготовленості підростаючого покоління є заняття у секції бойового самбо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню рівня фізичної підготовленості підростаючого покоління, зокрема під час занять бойовим самбо присвячено роботи багатьох вчених.

Питанням підвищення рівня фізичної підготовленості борців-самбістів присвячені роботи Александрова Ю. В., Кучеренка А. О., Троня Р.А., Ільїна В.М., Бицюри Р.В., Шабето М.Ф. та інших [1, 3, 5, 6].

Однак, питання розробки та впровадження ефективних методик вдосконалення рівня фізичної підготовленості старших підлітків під час занять у позашкільних секціях з бойового самбо розроблені не в повному обсязі і потребують додаткової уваги.

Мета статті – дослідити вплив експериментальної методики тренувальних занять бойовим самбо на рівень загальної та спеціальної фізичної підготовленості старших підлітків.

Виклад основного матеріалу. Дослідження фізичної підготовленості юних спортсменів, які займалися у позашкільній секції з бойового самбо базувалася в м.Херсон, в гімназії №20. У дослідженні прийняли участь 16 борців-самбістів віком від 14 до 16 років, які були віднесені до групи спеціальної базової підготовки першого і другого року навчання. Зі всіх самбістів було 12 спортсменів I-го юнацького розряду та 4 - II-го юнацького розряду. Тренери-інструктори Кучеренко А.О. та Гринько О.М.[3].

Визначення рівня загальної (ЗФП) та спеціальної фізичної підготовленості (СФП) у групі борців-самбістів ми здійснювали двічі: після переходу їх до групи спеціалізованої підготовки (вересень 2020 року) і після переходу їх другого року навчання в групі спеціалізованої підготовки.

Для визначення ефективності впровадження методу колового тренування (МКТ) з метою підвищення рівня фізичної підготовленості нами було створено однорідні за підготовленістю групи: експериментальна (ЕГ) (7 осіб) та контрольна (КГ) (9 осіб). У цих групах обстеження нами двічі проводилося тестування їх фізичної підготовленості: перше на початку вересня 2020 року та друге обстеження після 2,5 місяців впровадження МКТ із елементами ігрової діяльності наближеної до змагальних дій.

Нами розроблялася і вдосконалювалася застосування МКТ для забезпечення ефективної фізичної підготовки борців. В ЕГ основним методом тренувань передбачався МКТ із елементами змагального та ігрового методу, а в КГ обстежуваних – основним методом був лише МКТ [3].

Як ми відмічали раніше (Кучеренко А.О, 2020), у ЕГ на початку нового навчально-тренувального року після проходження адаптації після закінчення перехідного етапу попереднього року тренувань (вересень-жовтень) протягом 6-ти тижнів застосовувався МКТ, що був спрямований на підготовку самбіста, і що передбачав розвиток спритності, силової витривалості, а з другої половини жовтня був додатково спрямований на розвиток СФП. Головним показником для цих вправ були інтенсивність роботи досліджуваних, межі їх індивідуального пульсу характерного для тренування під час виконання завдань і відновлення під час відпочинку [3].

Колові тренування з підвищення фізичної підготовленості нами застосовувалися по вівторках і четвергах, тобто два рази на тиждень. Станції склалися із вправ на тренажерах, із застосуванням обтяжень, із застосуванням ваги власного тіла (підтягування на перекладині, віджимання на брусах тощо).

На цьому етапі ми також до основного МКТ включали елементи ігрового методу тренування. Він передбачав використання певної кількості спеціалізованих рухливих ігор, які сприяли підвищенню СФП. Зокрема використовували ігри в торкання, ті що блокують захоплення, атакуючі захоплення, на витіснення, на перетягування, ігри зі збереженням рівноваги тощо [3].

На початку першого етапу (перші 3 тижні – 6 занять), коли ми визначили максимальні навантаження у кожного обстежуваного, робота на станціях вже

створювалася за певною кількістю повторів, в основному, із різними обтяженнями (без чітких тимчасових інтервалів, але в рамках раунду). Вага різних обтяжень на станціях підбиралася для кожного спортсмена індивідуально. Відпочинок між зміною станцій становив 1 хвилину.

Після кожного кола проводилися вправи на розслаблення 2 хв і починали друге коло. Протягом першого тижня необхідно було виконувати по три кола, а протягом другого - по чотири кола.

У другій половині (протягом наступних 3-х тижнів - 3 тренування) першого етапу робота на станціях вже змінилася, ми стали застосовувати чіткі часові інтервали близько 1,5 хв з 1,5 хв відпочинку між станціями. Повтори у виконанні вправ на кожній станції обстежувани робили свою певну індивідуальну кількість разів, але щоб межі ЧСС знаходилися в I-й зоні - 140-160 уд/хв. Контролювалося відновлення спортсменів-самбістів за 1 хв відпочинку.

На наступному етапі підготовки у ЕГ протягом першої половини жовтня-першої половини листопада 2020 року (4 тижні) проводили колові тренування, але цього разу вони були спрямовані на розвиток специфічних для бойового самбо фізичних здібностей самбістів (два рази на тиждень). Різні станції склалися з фізичних вправ із боксерськими грушами, із власною вагою, легкими обтяженнями, вправ на скакалці, ігрових сутичок між суперниками. Робота на станціях була в чітко дозованих часових інтервалах - 1,5-2 хв. На деяких станціях передбачалося дотримання техніки виконання вправ, а це вимагало підвищених вимог до координації рухів, пам'яті, уважності та вольових зусиль.

Визначення рівня фізичної підготовленості борців-самбістів ми здійснювали за загальноприйнятими тестами з фізичної підготовки за рекомендаціями навчальних програм з бойового самбо (Є.Н. Велієв та ін.) [2], з посібника Л.П.Сергієнка, 2001 [4]. Використовували тести: біг на 100 м, крос на 3000 м, човниковий біг 10×10 м, згинання та розгинання рук в упорі лежачи, стрибок в довжину з місця, лежачи на спині піднімання тулуба в сід за 30 с. Для оцінки СФП використовували тести: виконання ударів по боксерській груші руками, виконання ударів по боксерській груші ногою, перекиди вперед-назад за 30 с, забігання приставним кроком навколо рук 10 разів.

Розглянемо зміни у показниках ЗФП борців-самбістів на двох етапах обстеження. З даних таблиці 1. видно, що на I етапі обстеження, коли застосовували запропоновану методика, середній показник бігу на 100 м у самбістів ЕГ становив $13,53 \pm 0,3$ с, а вже на II етапі цей показник становив $13,44 \pm 0,2$ с. Різниця становила 0,7% при достовірності різниці $t=0,25$, $p \geq 0,05$. Далі розглянемо результати тестування бігу на 100 м в борців-самбістів КГ.

Так, на I етапі обстеження показник, в середньому, становив $13,52 \pm 0,2$ с, а на II етапі цей показник підвищився на 0,3% до показника $13,48 \pm 0,3$ с. Відмінності у показниках бігу на 100 м на I та II етапах обстеження виявилися не достовірними ($t=0,25$, $p \geq 0,05$).

Далі розглянемо результати виконання нормативу з кросу на 3000 м у обох групах обстеження. Так, з даних таблиці видно, що в ЕГ борців-самбістів на I етапі обстеження показник кросового бігу на 3000 м становив, в середньому, $10,50,60 \pm 9,2$ хв, с, а вже на II етапі обстеження ми спостерігали підвищення показника на рівні 1,3% до величини $10,45,25 \pm 8,6$ хв ($t=0,41$, $p \geq 0,05$). У КГ борців-самбістів ми спостерігаємо наступні результати: під час I етапу обстеження середній показник кросового бігу на 3000 м становив $10,49,90 \pm 9,2$ хв, с, тоді як на II етапі ми спостерігаємо покращення показника бігу на 0,4% до величини $10,48,35 \pm 9,4$ хв, с. Різниця між показниками кросового бігу I та II етапів обстеження виявилася не достовірною ($t=0,12$, $p \geq 0,05$).

Таблиця 1.

Середні показники ЗФП самбістів на I та II етапах дослідження

| Групи/Тести | Вересень 2020 року | Листопад 2020 року | Достовірність | Різниця, % |
|---|--------------------|--------------------|---------------|------------|
| Біг на 100 м, с | | | | |
| ЕГ | $13,53 \pm 0,3$ | $13,44 \pm 0,2$ | 0,25 | 0,7 |
| КГ | $13,52 \pm 0,2$ | $13,48 \pm 0,3$ | 0,11 | 0,3 |
| Крос на 3000 м, хв.с | | | | |
| ЕГ | $10,50,60 \pm 9,2$ | $10,45,25 \pm 8,6$ | 0,41 | 1,3 |
| КГ | $10,49,90 \pm 9,2$ | $10,48,35 \pm 9,4$ | 0,12 | 0,4 |
| Човниковий біг 10×10 м, с | | | | |
| ЕГ | $24,3 \pm 0,4$ | $23,9 \pm 0,3$ | 0,8 | 1,6 |
| КГ | $24,5 \pm 0,5$ | $24,4 \pm 0,4$ | 0,16 | 0,4 |
| Згинання та розгинання рук в упорі лежачи, рази | | | | |
| ЕГ | $40,9 \pm 1,1$ | $44,4 \pm 1,1$ | 2,24 | 8,6 |
| КГ | $41,6 \pm 1,2$ | $42,2 \pm 1,2$ | 0,36 | 1,4 |
| Стрибок в довжину з місця, см | | | | |
| ЕГ | $185,4 \pm 3,4$ | $189,8 \pm 3,6$ | 0,89 | 2,4 |
| КГ | $187,0 \pm 4,0$ | $187,2 \pm 4,0$ | 0,04 | 0,1 |
| Лежачи на спині піднімання тулуба в сід за 30 с | | | | |
| ЕГ | $40,2 \pm 1,3$ | $43,2 \pm 1,2$ | 1,69 | 9,9 |
| КГ | $39,4 \pm 1,2$ | $40,8 \pm 1,3$ | 0,83 | 3,5 |

Наступною вправою за допомогою ми оцінювали рівень ЗФП борців-самбістів був тест «Човниковий біг 10×10 м». З даних таблиці 1 видно, що на I етапі обстеження середній показник становив $24,3 \pm 0,4$ с, тоді як на II етапі цей показник покращився на 1,6% до показника $23,9 \pm 0,3$ с. Достовірність різниці становила $t=0,8$, $p \geq 0,05$. У КГ борців-самбістів середній показник вправи «Човниковий біг 10×10 м» на I етапі обстеження становив $24,5 \pm 0,5$ с, а вже на II етапі на 0,4% краще і становив, в середньому, $24,4 \pm 0,4$ с. Достовірність різниці при цьому становила $t=0,8$, $p \geq 0,05$.

Отже, можемо зробити певне заключення, що за період дії експерименту нами не виявлено достовірні різниці у показниках у бігових вправах у групах обстежуваних борців-самбістів.

Розглянемо далі детальніше середні показники виконання самбістами

вправ «Згинання та розгинання рук в упорі лежачи». Результати представлені у таблиці 1. На I етапі обстеження середній показник виконання цієї вправи виявився відносно вищим у КГ самбістів і становив, в середньому, $41,6 \pm 1,2$ рази, тоді як у ЕГ самбістів не на багато, але нижче - $40,9 \pm 1,1$ рази. За період впровадження методики підвищення рівня фізичної підготовленості у ЕГ самбістів середній показник підвищився на 8,6% до величини $44,4 \pm 1,1$ рази. А у КГ борців-самбістів теж середній показник за період між двома обстеженнями підвищився, але величина підвищення становила лише 1,4% до середнього показника $42,2 \pm 1,2$ рази. При обробці отриманих результатів за допомогою критерію Стюдента достовірні різниці між показниками першого та другого етапів обстеження лише у ЕГ обстежуваних ($t=2,24$, $p \leq 0,05$) (Табл.1.).

Далі розглянемо показники розвитку швидко-силових якостей, які ми визначали за результатами виконання стрибка в довжину з місця у групах обстежуваних. На I етапі обстеження середній показник стрибка в довжину з місця у ЕГ борців-самбістів становив $185,4 \pm 3,4$ см, а у КГ спортсменів - $187,0 \pm 4,0$ см. Під час II етапу обстеження ми спостерігаємо приріст показника стрибка в довжину з місця у наших групах обстеження: у ЕГ на 2,4% до середнього показника $189,8 \pm 3,6$ см, у КГ на 0,1 % до середнього показника $187,2 \pm 4,0$ см. Статистичний аналіз отриманих показників стрибка в довжину з місця не дозволив нам встановити достовірність різниць даних I та II етапу обстеження окремо у групах ($t=0,04-0,89$, $p \geq 0,05$).

I остання вправа, за допомогою якої ми визначали рівень ЗФП борців-самбістів на обох етапах обстеження була вправа «Лежачи на спині піднімання тулуба в сід за 30 с». Видно, що на I етапі обстеження середній показник розвитку швидко-силової витривалості у ЕГ самбістів становив, в середньому $40,2 \pm 1,3$ разів, а у КГ - $39,4 \pm 1,2$ разів. Під час II етапу обстеження показник виконання цієї вправи покращився у борців-самбістів обох груп. Так, у ЕГ самбістів середній показник виконання цієї вправи зріс на 9,9% і становив, в середньому, $43,2 \pm 1,2$ рази, але показники між собою достовірно не відрізнялися ($t=1,69$, $p \geq 0,05$). У КГ борців-самбістів середній показник вправи «Лежачи на спині піднімання тулуба в сід за 30 с», під час I етапу обстеження покращився на 3,5% до середнього показника $40,8 \pm 1,3$ рази ($t=0,83$, $p \geq 0,05$).

Також нами передбачено визначення рівня СФП у групах борців-самбістів на початку та наприкінці експериментального дослідження. Дані дослідження представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Середні показники СФП самбістів на I та II етапах обстеження

| Групи/Тести | Вересень 2020 року | Листопад 2020 року | Достовірність | Різниця, % |
|---|--------------------|--------------------|---------------|------------|
| Виконання ударів по боксерській груші руками, рази | | | | |
| ЕГ | 151,8±1,3 | 156,0±1,3 | 2,28 | 2,8 |
| КГ | 153,0±1,3 | 153,8±1,2 | 0,45 | 0,5 |
| Виконання ударів по боксерській груші ногою, рази | | | | |
| ЕГ | 35,9±0,4 | 37,0±0,5 | 1,72 | 3,1 |
| КГ | 35,7±0,4 | 36,6±0,4 | 1,61 | 2,5 |
| Перекиди вперед-назад за 30 с, рази | | | | |
| ЕГ | 23,4±0,3 | 24,8±0,3 | 3,33 | 6,0 |
| КГ | 23,8±0,3 | 24,6±0,2 | 2,22 | 3,4 |
| Забігання приставним кроком навколо рук 10 разів, с | | | | |
| ЕГ | 16,6±0,3 | 15,8±0,2 | 2,22 | 4,8 |
| КГ | 16,2±0,3 | 15,7±0,2 | 1,39 | 3,1 |

Розглянемо результати здійснення вправи «Виконання ударів по боксерській груші руками» у групах обстеження. На I етапі дослідження середній показник виконання цієї вправи у ЕГ обстежуваних становив 151,8±1,3 рази, а вже під час II етапу цей показник покращився на 2,8% і становив, в середньому, 156,0±1,3 рази, що достовірно відрізнявся від показника I етапу обстеження ($t=2,28$, $p\leq 0,05$). У КГ обстежуваних ми також спостерігаємо приріст показника виконання цієї вправи під час II етапу обстеження на 0,5% з 153,0±1,3 рази I етапу обстеження до 153,8±1,2 рази під час II етапу обстеження, але ці показники достовірно між собою не відрізнялися ($t=0,45$, $p\geq 0,05$).

Далі розглянемо середні показники здійснення вправи «Виконання ударів по боксерській груші ногою» у групах обстеження. На I етапі відносно кращими результатами характеризувалися самбісти ЕГ, і в них цей показник, в середньому, становив 35,9±0,4 рази, тоді як у борців-самбістів КГ середній показник виконання цієї вправ становив, в середньому, 35,7±0,4 рази. За період дії експериментального дослідження ми спостерігаємо зростання показників виконання цієї вправи у обох групах обстеження. Так, у ЕГ цей показник підвищився на 3,1% до величини 37,0±0,5 рази, а у КГ і обстежуваних підвищення показника спостерігалось на рівні 2,5% до величини 36,6±0,4 рази. Статистичний аналіз отриманих результатів не дозволив стверджувати про наявність достовірних різниць показників I та II етапів обстеження окремо у ЕГ та КГ обстеження ($t=1,61-1,72$, $p\geq 0,05$) (Табл.2).

В таблиці 2. представлені також дані виконання тестів СФП борців-самбістів «Перекиди вперед-назад за 30 с» та «Забігання приставним кроком навколо рук 10 разів». Розглянемо спочатку результати виконання тестування вправи «Перекиди вперед-назад за 30 с» на обох етапах обстеження у наших група самбістів. На I етапі обстеження середній показник виконання цієї вправи становив 23,4±0,3 рази у ЕГ, тоді як у КГ, він становив, в середньому, 23,8±0,3 рази. Наприкінці дослідження ми спостерігаємо приріст показника

виконання цієї вправи у обстежуваних борців-самбістів обох груп. Так, у борців-самбістів ЕГ середній показник підвищився на 6,0% до величини $24,8 \pm 0,3$ рази, а КГ борців-самбістів підвищення на 3,4% до величини $24,6 \pm 0,2$ рази. При цьому достовірність різниці між показниками виконання цієї вправи I та II етапів обстеження спостерігалася у обох групах ($t=2,22-3,33$, $p \leq 0,05-0,01$) (Табл.2).

I остання вправа за допомогою, якої ми оцінювали рівень СФП у групах самбістів. На I етапі середній показник виконання вправи «Забігання приставним кроком навколо рук 10 разів» у ЕГ самбістів становив $16,6 \pm 0,3$ с, тоді як у КГ борців-самбістів середній становив $16,2 \pm 0,3$ с. На II етапі обстеження ми спостерігаємо приріст показника у обох групах обстеження: у ЕГ на 4,8%, у КГ борців-самбістів на 3,1%. Середній показник у спортсменів ЕГ становив $15,8 \pm 0,2$ с, а у спортсменів КГ - $15,7 \pm 0,2$ с.

Статистичний аналіз за допомогою критерію Стьюдента дозволив отримати достовірні різниці між показниками I та II етапу дослідження виконання цієї вправи лише у ЕГ обстежуваних ($t=2,22$, $p \leq 0,05$) (Табл. 2.).

Висновки. Здійснивши порівняльну характеристику отриманих середніх показників фізичної підготовленості борців-самбістів можемо відмітити, що за всіма тестами у обох групах обстеження виявлена позитивна динаміка змін показників, особливо чітко подібна тенденція спостерігається у експериментальній групі самбістів (на 0,7%-9,9%). Встановлено, що середні показники «Згинання та розгинання рук в упорі лежачи», «Виконання ударів по боксерській груші руками», «Забігання приставним кроком навколо рук 10 разів» борців-самбістів ЕГ покращилися на достовірні величини, ніж аналогічні показники борців-самбістів КГ. Середні показники тесту «Перекиди вперед-назад за 30 с» на II етапі у обох групах достовірно відрізнялися від показників I етапу тестування.

Література:

1. Александров Ю. В. Підвищення ефективності процесу тренування юних самбістів завдяки використанню вправ швидко-силової спрямованості [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-04/08ajvspo.pdf>
2. Велієв Е.Н. Бойове самбо. Навчальна програма для ДЮСШ. Київ, 2017. 65 с.
3. Кучеренко А. О. Контроль та оцінка фізичної підготовленості старших підлітків в умовах позашкільної секції з бойового самбо : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» ; наук. керівник к.б.н., доц. С. К. Голяка. Херсон : ХДУ, 2020. 58 с. – Режим доступу: <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/12577>
4. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів: Навчальний посібник. К.: Олімпійська література, 2001. 360 с.
5. Тронь Р.А., Ільїн В.М., Бицюра Р.В. Контроль фізичної підготовленості кваліфікованих спортсменів, які спеціалізуються у бойовому самбо // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 10 – С. 74-77. doi:10.6084/m9.figshare.775334
6. Шабето М.Ф. Боевое самбо. Самозащита безоружного против палки, ножа, пистолета. Мн.: Современное слово, 2004. 448 с.

References:

1. Aleksandrov, Yu.V. (2008). Pidvyschennia efektyvnosti procesu trenuvannya yunyk sambistiv zavdiaky vykorystannyu vprav shvydkisno-sylovoii spriamovanosti [Improving the efficiency of the training process of young sambo wrestlers through the use of speed-strength exercises]. *Elektronnyi resurs* URL: <https://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-04/08ajvspo.pdf> [in Ukrainian].
2. Veliyev, E.N. (2017). *Boyove sambo. Navchalna programa dlya DYuSSh [Sambo fights. Curriculum for CYSS]*. Kyiv, [in Ukrainian].
3. Kucherenko, A.O. (2020). Kontrol ta ocinka fizychnoyi pidgotovlenosti starshykh pidlitkiv v umovakh pozashkilnoii sekcyi z boyovogo sambo [Monitoring and assessment of older teenagers' physical training in the out-of-school section of combat sambo]. *Kvalifikaciyna robota na zdobuttya stupenia vuschoyi osvity «magistr»; nauk.kerivnyk k.b.n., doc. S.K.Holiaka - qualification work for the degree of "master"; Science. Head Ph.D., Assoc. SK Holiaka. Kherson : KhSU, [in Ukrainian] URL: <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/12577>*
4. Sergiyenko, L.P. (2001). *Yestuvannya rukhovykh zdibnosteyi shkolyriv [Testing of motor abilities of schoolchildren]. navchalnyi posibnyk*. Kyiv, Olympic literature. [in Ukrainian].
5. Tron, R.A., Ilyin, V.M. & Bycyura, R.V. (2013). Kontrol fizychnoyi pidgotovlenosti kvalifikovanykh sportyveniv, yaki specializuyutcy u boyovomy sambo [Control of physical fitness of qualified athletes who specialize in combat sambo] *Pedagogika, psykhologiya ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vykhovannya i sportu - Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 10. 74-77 [in Ukrainian]. doi:10.6084/m9.figshare.775334
6. Shabeto, M.F. (2004). *Boyevoye sambo. Samozaschyta bezorujnogo protiv palki, noja,pistoleta [Combat Sambo. Self-defense of an unarmed person against a stick, knife, gun]*. Mn: Sovremennoye slovo [in Russian]

УДК 808.05:811

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-132-140](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-132-140)

Гончаренко-Закревська Наталія Валеріївна кандидат педагогічних наук, доцент, зав. кафедри іноземних мов, факультет міжнародних відносин, Національний авіаційний університет, проспект Відрадний, 4, корп. 7, м. Київ, 03058, тел.: (067) 656-29-97, <https://orcid.org/0000-0002-4393-9750>

Дюканова Ніна Михайлівна доцент, доцент кафедри іноземних мов, факультет міжнародних відносин, Національний авіаційний університет, проспект Відрадний, 4, корп. 7, м. Київ, 03058, тел.: (066) 404-53-53, <https://orcid.org/0000-0001-7192-2705>

Петровська Надія Максимівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та перекладу, факультет міжнародних відносин, Волинський національний університет ім. Лесі Українки, проспект Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел.: (050) 733-44-34, <https://orcid.org/0000-0002-8028-1847>

ОРГАНІЗАЦІЙНІ І ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

1.

Анотація. Обговорено інтерактивний підхід до формування іншомовної комунікативної компетенції, який призводить до трансформації рольових характеристик суб'єктів освітнього процесу і до збагачення поширених методичних практик. Стверджено, що сучасна комунікативна парадигма пов'язана з умінням вчити і вчитися і, що існує єдність і взаємозв'язок між комунікативним і професійним компонентами при підготовці кадрів у вищій школі. Розрізнено інтерактивну освіту як режим і стиль викладання, що демонструє викладач (Interactive teaching), а також режим і стиль навчання, що практикує студент (Interactive learning). У статті проаналізовано переважно колективні форми навчання студентів в аудиторії. Інтерактивний підхід до викладання іноземної мови часто потребує вдосконалення наявних матеріалів і їх адаптації під рівень індивіду чи групи. Організаційні моменти інтерактивної освіти і розвитку ключових компетенцій репрезентують контент-менеджмент, статусно-рольовий менеджмент і тайм-менеджмент. Розглянуто також питання психологічної готовності студентів до іншомовної комунікації в рамках даного підходу. Лінгвістичну складову інтерактивного навчання характеризують горизонти формування риторичних готовностей мовної особистості. В сучасному освітньому дискурсі інтерактивне навчання часто асоціюється з інформаційними (цифровими) технологіями, що є не завжди коректним.

Автори критикують примітивну інтерпретацію інтерактивності, яка нерідко зводиться до образу дигітального тестування і обґрунтовують взаємозв'язок між інтерактивністю і творчістю.

Ключові слова: критичний аналіз сучасного освітнього дискурсу, дигітальне навчання, інтерактивність, інтерактивне навчання, співтворчість.

Honcharenko-Zakrevska Nataliia Valeriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Foreign Languages chair, head of the Chair of Foreign Languages, Department of International Relations in National Aviation University, Vidradnyi Avenu, 4, Building 7, Kyiv, 03058, tel.: (067) 656-29-97, <https://orcid.org/0000-0002-4393-9750>.

Diukanova Nina Mykhailivna Docent of Foreign Languages Chair, docent of the Chair of Foreign Languages, Department of International Relations in National Aviation University, Vidradnyi Avenu, 4, Building 7, Kyiv, 03058, tel.: (067) 656-29-97, <https://orcid.org/0000-0001-7192-2705>.

Petrovska Nadija Maksymivna Candidate of Philological Science, docent of Foreign Languages and Translation Chair, Department of International Relations in Lesia Ukrainka Volyn National University, Voli Avenue, 13, Lutsk, 43025, tel.: (050) 733-44-34, <https://orcid.org/0000-0002-8028-1847>.

ORGANIZATIONAL AND LINGUO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERACTIVE APPROACH TO FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. The article describes Interactive Teaching and Learning approach to the EFL communicative competence formation, ensuing transformation of the roles and dispositions of the educational process subjects due to enrichment of classroom methodological practices. It is stated that the up-to-date communicative paradigm relates to the ability to teach and to learn and that there exists an accord and interrelation between the communicative and the professional components while preparing students at a University. There is a difference between the *Interactive teaching* as a regime and a style, demonstrated and made a practice of a teacher, *Interactive learning* also made a practice of a student. The article considers primarily the collective forms of students' studying in classrooms. The interactive approach to the studying of a foreign language often requires the improvement of the available materials and their adjustment to the individual's or the group's level. The organizational issues of the interactive education and the development of the key competences include the content-management, the status-role management and the time-management. The issues of the psychological readiness of students to the foreign language communication within this approach are tackled. The linguistic

didactics component includes formation of rhetorical readiness of the communicator. In the up-to-date educational discourse the interactive teaching and learning are often associated with the information (digital) technologies which is not always correct. The over-simplified concept of interactivity is criticized. The article substantiates the interrelationship of interactivity and creativity.

Keywords: critical analysis of educational discourse, digital training, interactivity, interactive teaching and learning, co-creativity.

Постановка проблеми. Згідно з «Національною стратегією розвитку освіти в Україні», зусилля науково-педагогічних працівників мають бути націлені на розвиток компетенцій людини як суб'єкта праці. Йдеться про професійні якості і ціннісні установки студентів, про їх вміння знаходити спільну мову з керівництвом, колегами, клієнтами і іншими агентами впливу, вирішувати конкретні завдання і досягати професійних цілей. При цьому наголошується про єдність і взаємозв'язок комунікативного і професійного компонентів при підготовці кадрів. Компетентністний підхід до освіти є дещо більшим, ніж формування набору необхідних для професійної діяльності компетенцій, бо йдеться про розвиток і виховання особистості студента у взаємодії з викладачем [1, 5, 8, 11, 15].

Аналіз останніх досліджень. Різними аспектами компетентнісного підходу і інтерактивного навчання як його складової займалися Богатирев А. А., Гончаренко-Закревська Н. В., Гончарова В. Б., Гричановська Т. М., Зимня І. А., Кон А., Корніяка О. М., Кирикилиця В. В., Мачинська Н. Г., Тихомірова А. В., Фіцула Н. М., Grice Н. Р. та ін.

На думку О. М. Корніяка, комунікативна компетенція реалізує в процесі сумісної діяльності три функції: *комунікативну, перцептивну і інтерактивну*. Перша полягає в адекватному сприйнятті інформації і відповідній реакції неї в усній чи письмовій формі. Соціально-перцептивна функція характеризується здатністю збагнути психологічну сутність співрозмовника, проявляючи емпатію і толерантність. Нарешті, інтерактивна функція пов'язана із здатністю і вмінням організувати і регулювати взаємодію з співрозмовником і впливати на нього [5, с. 100].

Інтерактивний підхід до навчання припускає створення педагогічних умов для самостійного індивідуального чи здебільшого колективного пошуку студентами коректних висновків і рішень. Це пов'язано з розробкою відповідних навчальних матеріалів і так званим «контент-менеджментом». Ця концепція репрезентує управління навчальним матеріалом і коректними інформаційними потоками, статусно-рольовий менеджмент і тайм-менеджмент.

Інтерактивний підхід нерідко критикують за надмірну примитивізацію і стандартизацію способу мислення і розуміння предмету студентами [10]. Проте в цих випадках останні є жертвами не цифрової педагогіки, а певної методичної обмеженості викладача і тих не завжди коректних педагогічних

установок, які превалюють в системі освіти. В чинній системі освіти інтерактивні методичні матеріали і розробки часто використовувалися як засоби контролю і примусу щодо навчання, а не як засіб самоорганізації і самовдосконалення особистості [8].

Викладення основного матеріалу. *Мета* нашої роботи – проаналізувати зміст і термінологію концепції *інтерактивної освіти* і проблеми її застосування в аудиторній роботі.

При цьому автори ставили перед собою такі *завдання*:

- розглянути організаційні аспекти інтерактивного навчання;
- виявити психолінгвістичні аспекти інтерактивного навчання;
- охарактеризувати поняття «інтерактивний викладач»;
- охарактеризувати поняття «інтерактивний студент»;
- зробити критичний аналіз деяких термінів стосовно цієї

концепції.

Комунікативна парадигма в освіті пов'язана з вмінням навчатися і є основою самостійності і конкурентоспроможності студента. Вона оптимально реалізується лише тоді, коли їй забезпечено місце і час на занятті. При цьому йдеться не лише про кількість часу на запитання і відповіді, але й про якісний бік комунікації під час навчального процесу, який є формалізований у відомому принципі кооперації Г. П. Грайса [17].

Комунікативний потенціал особистості має три складові: 1) *комунікативні властивості* особистості, які визначають потребу у спілкуванні, 2) *комунікативні здібності*, тобто прояви ініціативи у спілкуванні і 3) *комунікативна компетентність*, що виражається у знанні відповідних норм і правил спілкування, які функціонують в межах певної культури [11].

У сучасному освітньому дискурсі інтерактивне навчання часто асоціюється з інформаційними і/або цифровими технологіями. Проте коли здобувач освіти користується смартфоном для навчальної інтеракції, то він міркує у термінах кнопок, стрілок, завдань, тактики і швидкості реагування. Педагог, у свою чергу, часто називає інформацією і бази даних, і джерела, самі дані і їх суб'єктивну інтерпретацію, нехтуючи обмін думками, почуттями, оцінками і побудову певних людських стосунків між викладачем і студентом.

Інтеракція розглядається тут не як якась окрема ознака активності студента на занятті, а як джерело природження і збагачення досвіду іншомовної комунікації і мета-комунікації (*рефлексії*), яка містить певні мовні, прагматичні, аксіологічні, культурні і комунікативні компоненти [2, 3, 12, 16].

Під інтерактивністю розуміють не просто навчання «у взаємодії», але навчання «через взаємодію». При цьому з усіх навчальних дисциплін іноземна мова займає унікальне положення, оскільки дозволяє студенту розмовляти з іншими про себе. Інтерактивне навчання іноземній мові створює для педагога особливі умови щодо конструювання, саморозкриття і самовдосконалення людини через спілкування. Воно дозволяє відпрацьовувати досягнення вербальних і невербальних прагматичних цілей з урахуванням стандартів і

обмежень цільової іншомовної комунікативної культури [12, 14].

Розрізняють інтерактивне навчання як режим і стиль навчання, що практикує і демонструє викладач (англ. Interactive Teaching), також режим і стиль навчання, що практикує студент (англ. Interactive Learning). В останньому випадку передбачається активний процес навчання з докладанням чималих зусиль [6, 10, 13].

Наш погляд, на питання впровадження і актуалізації принципів інтерактивного навчання є одним з декількох можливих. При цьому автори вважають за необхідне критично ставитися до у першу чергу тих термінів і понять, які вже встигли перетворитися на кліше сучасного освітнього дискурсу. Критичному осмисленню інноваційних процесів в цій сфері перешкоджає тенденція до зверхнього розуміння і тлумачення таких понять, як *інтерактивність*, *рефлексія*, а також *зміст* і *результати* інтерактивного навчання.

На разі методична установка на заучування зразків англійських висловлень, кліше і дрібних правил сприяє розвитку системи інтерактивних мовних тренажерів і тестів. У центрі власне інтерактивного підходу до навчання є готовність студента до навчання у діалоговому режимі [10]. Перехід «*від тесту до квесту*» – це передусім побудова діалогу людини, що говорить і людини, що слухає, в мовному дискурсі, і його важливим компонентом є мета-комунікативна рефлексія [10, сс. 84, 100, 243, 341, 439]. Це дозволяє не тільки застосовувати набуті навички і вміння у комунікативному контексті, але й сприяти підвищенню удосконалення щодо *іншомовної риторичної підготовки* студента.

Ми аналізуємо риторичну діяльність як планомірну і активну реалізацію соціалізації мови і мовлення, що сприяє інтелектуальному і соціальному розвитку особистості людини. Вона охоплює досвід мислення, спілкування, самоактуалізації власних комунікативних і соціальних дій і взаємодій. *Рефлексія* як «діяльність над діяльністю» виступає тут не як додаток до методики, а як повноправне джерело досвіду, тобто вміння спостерігати, робити і обґрунтовувати висновки і припущення. Вона є шлях і спосіб формування особистості людини і ресурс розвитку досвіду, діяльності і комунікації [8, с. 636].

Наприклад, за сучасних умов широкого доступу до текстів на англійській мові недоцільно вимагати в мовних групах рівня механічного заучування чужих діалогів замість складання власних, у тому числі у жанрі імпровізації. При цьому використання кліше і грамотна побудова фраз не повністю забезпечує готовність студента до реальної бесіди, для якої притаманні стратегічний план організації і відповідні статусно-рольові місії.

Відповідно зростає потреба у механізмах і технологіях залучення студентів до творчості. При цьому «гра» як джерело залучення і до активізації навчальної активності ми трактуємо широко, в тому числі і як застосування різних прийомів управління процесами (наприклад, ‘unlocking’ – розробка

винагород за коректні дії студента).

«Інтерактивний» викладач. У нашій роботі йдеться про колективне навчання у формі практичного заняття. Теорія колективного навчання органічно вписується у таку форму організації освітнього процесу, як практичне заняття, яке значною мірою забезпечує відпрацювання умінь і навичок, розвиток логічного мислення, вміння аналізувати явища, узагальнювати факти, що сприяють регулярній і планомірній самостійній роботі у процесі вивчення іноземної мови (15, с. 187). Для забезпечення психологічних і педагогічних умов ефективності наявних інтерактивних навчальних матеріалів сучасному викладачеві доводиться їх істотно доопрацьовувати, додатково мотивувати студентів до спілкування і супроводжувати його з урахуванням соціокультурних, вікових, індивідуальних і групових особливостей студентів. Ані електронні інтерактивні модулі, ані дайси не є інтерактивними засобами навчання самі по собі, – вони стають ними лише процесі навчання, якщо дотримуються низки комунікативних і педагогічних умов.

Баланс між віртуальним і реальним навчальним процесом, відповідні методичні матеріали, формування готовності студента до самоорганізації виступають як джерела ефективності інтерактивних матеріалів. Особливо важливим інтерактивний режим і стиль навчання стає, коли сама інтеракція перетворюється на предмет навчання і застосування в конкретних прагматичних контекстах [17, с. 210].

На інтерактивному занятті з іноземної мови викладач, як правило, застосовує різного роду *know-how* для створення інтерактивного режиму викладання. Наприклад, ми розробили дидактичну гру англійською мовою «Знайдіть близький до вас тип особистості», що припускає виявлення у невимушеній розмові (*small talk*) типу особистості згідно з заданими особливостями поведінки людей – ‘A Cool Fish’, ‘A Chatterbox’ тощо.

«Інтерактивний» студент. Хоча ми на разі маємо могутні засоби й методики зовнішньої мотивації студентів до навчання, інтерактивна модель все ж таки не є панацеєю щодо рішення проблеми внутрішньої мотивації людини до навчання. Відповідно, особистісний контекст освіти належить до іншої площини аналізу, який потребує додаткових зусиль педагога, а в першу чергу додаткових зусиль самого студента [7, 18].

У широкому розумінні педагогічне повідомлення не може вважатися інтерактивним, якщо воно нічого не змінює у досвіді реципієнта. Під досвідом розуміють визначаючий особистість потенціал як арсенал продуктивних накопичувань, що постійно змінюється, а не статичні елементи знань чи доступу до них. Іншими словами, інтерактивне навчання будується на готовності студента «змінюватися» задля досягнення однієї мети – самовдосконалення.

Інтерактивний підхід також є націленим на рішення завдань щодо подолання відчуження студента в аудиторії. Він не допускає його вилучення з

контексту навчального спілкування навіть за умови великої групи студентів різних рівнів підготовки. Залучення тут є визначальна вимога до організації педагогічного процесу. Тому слід вказати на диференціацію режимів залучення студентів до сумісної діяльності у навчальному процесі, яка склалася в англomовних країнах [17].

- engagement (позначає залучення студентів до певної діяльності чи заглиблення у рішення одного чи декількох завдань);
- entertainment (як правило, це створення умов для позитивного емоційного фону чи «емоційної розрядки студентів»);
- involvement (залучення, що є пов'язаним з актуалізацією в процесі діяльності певних особистісних змістів, самореалізацією у колективній праці і націленими на колективний результат).

Іншими словами, у першому випадку студент є зосередженим на самому завданні, у другому він є зануреним до атмосфери навчального процесу, в у третьому він є зосередженим на сумісній з викладачем та колективом діяльності задля досягнення якісних змін.

Вищою формою освіти і його поглибленим змістом є творчість як відкритість і здатність винаходити щось нове, а не тільки користуватися вже відомим. Якщо сумісна рефлексія на шляху пошуку істини витісняється авторитарною думкою викладача, то це дискредитує саму ідею інтерактивності і персоніфікації навчання [2, 3, 9].

Звичайно, навчання як співтворчість (англ. co-creation) вимагає більших витрат енергії порівняно до інших методик [18]. Воно вимагає від педагога відкритості, чуйності, винахідливості і терпіння. Стихійне конструювання нових реалій, знань і вмінь буде продуктивним лише за умови розвитку відповідного блоку рефлексивних компетентностей студента, а також за умови викладання в малих групах.

Висновки. Проведений авторами аналіз дозволяє зробити такі **висновки**:

- Сутність інтерактивного методу навчання полягає в інтенсивному колективному спілкуванні студентів зі зміною видів комунікативної діяльності, що сприяє покращенню їх комунікативної компетенції.
- Простір для творчості припускає інший стиль педагогічної комунікації не тільки і не стільки для викладача, але й в першу чергу для студента, оскільки в рамках інтерактивної моделі навчання саме він найповніше і найактивніше бере участь у синтезі нового для себе досвіду.
- Критичному осмисленню інноваційних процесів в цій сфері перешкоджає тенденція до невірної розуміння і тлумачення деяких термінів.

Перспективи подальшої роботи автори вбачають у поглибленому аналізі конкретних матеріалів для інтерактивного навчання студентів вищих навчальних закладів.

Література:

1. Богатырёв А.А., Красильникова Н.В., Тихомирова А.В. Пути формирования профессиональной коммуникативной компетентности в неязыковом вузе и иностранный язык. Языковой дискурс в социальной практике Сб. научных трудов Международной научно-практической конференции. 2020. С.6-14.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Чернівці: Букрек, 2015. 344 с.
3. Бондар В.І. Дидактика. Київ: Либідь. 2005, 264 с.
4. Вишневський О.Г. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Київ: Радянська школа, 1989. 224 с.
5. Гончаренко-Закревська Н.В. Формування комунікативної компетентності студентської молоді в освітньому середовищі. Молодь і ринок. 2017. № 8(151). С.98–102.
6. Гончарова В.Б., Аносова Ю.П. Метод проектної діяльності на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням у ВНЗ І-ІІ р.а. Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. 2013. Вип.3-4. С. 136–143.
7. Гричановська Т.М., Шинкаренко О.Г. Творча співпраця викладача і студента як необхідна умова навчання. Шляхи вдосконалення поза аудиторної роботи студентів: матеріали VI Міжвузівської обласної методичної наради (м. Суми, 24-25 квітня 2012 року). Суми, 2012. С.55–57.
8. Дьяченко В.К. Новая дидактика. Москва: Народное образование. 2001. 496 с.
9. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: просвещение, 1991. 222 с.
10. Кон А. Школа для детей, а не наоборот. Будущее без оценок и домашних заданий /Альфи Кон / Пер. Б. Шапиро. Москва: Ресурс, 2017. 520 с.
11. Корніяка О.М. Розвиток комунікативної компетентності особистості в сучасному соціокомунікативному просторі. Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-й річниці від дня народження Г.С. Костюка. Київ: Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. Т.1. С. 140–145.
12. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. – Винница, Нова Книга, 2009. 272 с.
13. Кирикилиця В.В. Форма взаємодії викладача і студента у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Проблеми освіти. 2019. Вип. 93. С. 33–49.
14. Мачинська Н.Г., Стельмах С.С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
15. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи. Київ: Альма матер, 2010. 456 с.
16. Тихомирова А.В., Богатырёв А.А. Интерактивное обучение иностранным языкам и его значимые импликации для учебного процесса. Языковой дискурс в социальной практике Сб. научных трудов Международной научно-практической конференции. 2018. С. 206–212.
17. Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In: Grice, H.P. Studies in the way of words. Cambridge, MA, London : Harvard University press. P. 23-40.
18. Schmitt, N. (2010). An Introduction to Applied Linguistics (2nd ed.). London Higher Education. 342 p.

References:

1. Bogatyrev, A.A., Krasilnikova, N.V., Tikhomirova, A.V. (2020) Puti formirovaniya professionalnoy kommunikativnoy kompetentsii v neyazykovom vuze i inostrannyi yazyk [Ways of professional communicative competence formation in non-language university and the foreign language] .*Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia "Yazykovyi diskurs v sotsialnoy praktike."* - *Proceedings of International Scientific and Practical Conference "Language discourse in social practice"*, 6–14. [in Russian]
2. Bekh, I.D. (2015) *Vykhovannia osobystosti [Upbringing of personality]*. Chernivtsi: Bukred, Ukraine [in Ukrainian]

3. Bondar, V.I. (2005) *Dydactika [Didactics]*. Kyiv: Lybid, Ukraine [in Ukrainian]
4. Vyshnevskiy, O.G. (1989) *Diyalnist uchniv na urotsi inozemnoyi movy [Students' activity at a foreign language lesson]*. Kyiv: Radianska Shkola, Ukraine [in Ukrainian]
5. Honcharenko-Zakrevska, N.V. (2017) *Formuvannia komunikativnoy kompetentsii studentskoi molodi v osvitiomomu seredovyshech [Formation of communicative competence in youth in educational community]*. *Molod i rynek. – Youth and Market*, 8(151), 98–102. [in Ukrainian]
6. Goncharova V.B., Anosova Yu. P. (2013) *Metod proiektnoi dialnosti na zaniattiah inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u vnz I-II r.a.[Method of project activity at foreign language for specific purposes lessons at colleges of I-II accreditation levels]* *Informatsiini telhnologii v osviti, nauksi ta vyrobnytstvi. - Information Technologies in Education, Science and Production*, 3-4, 136–143. [in Ukrainian]
7. Grychanovska, T.M., Shynkarenko, O.G. (2012). *Tvorcha spivpratsia vykladacha I studenta yak neobkhdna umova navchannia. Shliakhi vdoskonalennia posaaudytornoi roboty studentasv [Creative co-operation of a teacher and a student as a necessary condition for studying. Ways of students' extra-curriculum activities improvement]*. *Shosta mizhvuzivtska oblasna metodychna narada u Sumy. - Proceedings of the Sixth Interuniversity regional methodical meeting in Sumy*, 55-57. [in Ukrainian]
8. Diachenko, V.K. (2001) *Novaya didaktika [New Didactics]*. Moscow: Narodnoye Obrazovaniye, Russia [in Russian]
9. Zymnyaya, I.A. (1991) *Psycholohiia obucheniya inostrannym yazykam v shkole [Psychology of foreign languages teaching at school]* Moscow: Prosveshcheniye, Russia [in Russian]
10. Cohn, Alfie (2017) *Shkola dlia detey, a ne naoborot. Buduscheie bez otsenok i domashnikh zadaniy [School for children, not vice versa. Future without grades and homework]/ (B.Shapiro, Trans). Moscow: Resurs [in Russian]*
11. Korniiaka O.M. (2010) *Rozvytok komunikatyvnoyi kompetentnosti osobystosti v suchasnomy sotsiokomyunikatyvnomy prostori [Development of communicative competence of a personality in modern socio-communicative environment]*. *Drugyi vseukrainskiy psyholohichnyi kongres, prysviachnyi 110 richnyi H.S.Kostiuk. - Proceedings of the Second All-Ukrainian Psychological Congress dedicated to the 110th anniversary of H.S.Kostyuk*. Kyiv: "Informatsiyno-analirainskiy tychno ahenstvo", 1, 14-145 . [in Ukrainian]
12. Susov, I.P. (2009) *Lingvistychna pragmatyka [Linguistic pragmatics]* Vinnytsia: Nova Knyga [in Ukrainian]
13. Kyrykulytsia V.V. (2019) *Forma vzaiemodii vykladacha i studenta u protsesi vyvchennia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Form of a teacher and a student interaction in the process of foreign language for specific purposes learning]*. *Problemy osvity. - Problems of Education*, 93, 33–49 [in Ukrainian]
14. Machynska, N.H., Stelmah, S.S. (2012) *Suchasni formy organizatsii navchalnoho protsesy u vyshchii shkoli [Current forms of organization of educational process at university]* Lviv: Lviv Public University of Internal Affairs, Ukraine [in Ukrainian]
15. Fitsula N.M. (2010) *Pedahohika vyschoyi shkoly [Pedagogy at universities]* Kyiv: Alma Mater, Ukraine [in Ukrainian]
16. Tikomirova A.V., Bogatyrev A.A. (2018) *Interaktivnoye obucheniyе inostrannym yazykam i yego znachimyie implikatsii dlia uchebnogo processa [Interactive teaching of foreign languages and its significant implications for learning process]*. *Mizhnarodna naukovopraktychna konferentsiia "Yazykovyi diskurs v sotsialnoy praktike" [Proceedings of International Scientific and Practical Conference "Language discourse in social practice"*, 206–212. [in Russian]
17. Grice, H.P. (1975). *Logic and conversation. Studies in the way of words*. Cambridge, MA, London, England : Harvard University Press, 23-40. [in English]
18. Schmitt, N. (Ed.) (2010). *An Introduction to Applied Linguistics (2nd ed.)*. London: Higher Education [in English]

УДК 378.14

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-141-150](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-141-150)

Гришко Світлана Вікторівна кандидат географічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної географії і геології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, 72312, тел.:(0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0002-5054-3893>

Прохорова Лариса Анатоліївна кандидат геологічних наук, доцент, доцент, кафедри фізичної географії і геології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, 72312, тел.:(0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0001-7693-1897>

Левада Ольга Михайлівна кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної географії і геології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, 72312, тел.:(0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0003-1476-0089>

Непша Олександр Вікторович старший викладач кафедри фізичної географії і геології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, 72312, тел.:(0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0003-3929-9946>

Зав'ялова Тетяна Василівна старший викладач кафедри фізичної географії та геології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, 72312, тел.:(0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0002-0040-2611>

Іванова Валентина Михайлівна старший викладач кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, 72312, тел.:(0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0002-6121-6978>

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ГЕОЛОГІЯ З НАВЧАЛЬНОЮ ПРАКТИКОЮ» В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена надзвичайно актуальній темі сьогоднішніх проблемам екологічного виховання майбутніх вчителів географії загальноосвітніх навчальних закладів при вивченні курсу «Геологія з навчальною практикою» у педагогічних закладах вищої освіти. Відзначено, що значення геології в суспільстві зростає у зв'язку з необхідністю оцінки стану

природного середовища, передбачення небезпечних природних геологічних явищ – тобто для вирішення екологічних завдань. Аналіз навчального плану студентів спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) свідчить про те, що основою геологічної педагогічної освіти в Україні є принцип триєдності: геологічна наука – навчання – навчальна практика. Наголошується, що глибока модернізація шкільної та університетської освіти, що обумовлює зміну статусу різних освітніх програм і дисциплін, висуває геологію до дуже важливих знань в освітній стратегії реального майбутнього. При розгляді місця геологічних знань у загальній структурі освіти та завдання розвитку загальної освіченості студентів виявляється, що геологія більш ніж будь-яка інша наука пов'язана з багатьма природничими, технічними та гуманітарними напрямками освіти. Визначено, що вивчення курсу «Геологія з навчальною практикою» є неодмінною основою фундаментальної педагогічної освіти, оскільки дозволяє майбутньому вчителю географії отримати об'єктивні уявлення про будову навколишнього світу, планетарні, регіональні та локальні геологічні процеси, що визначають екологічно безпечну життєдіяльність та природокористування, здійснення технічних проектів. Доведено, що наявність фундаментальних знань із геології дозволить суттєво підвищити професійну компетентність майбутніх учителів географії. В результаті дослідження було визначено, що отримані екологічні знання з раціонального використання та охорони геологічного середовища на лекційних та практичних заняттях у курсі «Геологія з навчальною практикою» дозволять майбутнім вчителям географії застосовувати у їх подальшій педагогічній діяльності у закладах загальної середньої освіти України.

Ключові слова: навчальний курс, екологічна освіта, майбутні вчителі географії, студент-географ, навчальна практика.

Hryshko Svitlana Viktorivna Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Head of the Department of Physical Geography and Geology, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, 72312, Melitopol, Zaporizhzhia region, st. Getmanska, 20, tel.: (0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0002-5054-3893>

Prokhorova Larysa Anatoliivna Candidate of Geological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Geography and Geology, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Getmanska St., 20, Melitopol, 72312, tel.: (0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0001-7693-1897>

Levada Olga Mykhailivna Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Geography and Geology, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Getmanska St., 20, Melitopol, 72312, tel.: (0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0003-1476-0089>

Nepsha Oleksandr Viktorovych Senior Lecturer of the Department of Physical Geography and Geology, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Getmanska St., 20, Melitopol, 72312, tel.: (0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0003-3929-9946>

Zavyalova Tetyana Vasylivna Senior Lecturer of the Department of Physical Geography and Geology, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Getmanska St., 20, Melitopol, 72312, tel.: (0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0002-0040-2611>

Ivanova Valentyna Mykhailivna Senior Lecturer of the Department of Tourism, Socio-Economic Geography and Local History, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Getmanska St., 20, Melitopol, 72312, tel.: (0619) 44-04-27, <https://orcid.org/0000-0002-6121-6978>

ECOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS-GEOGRAPHERS DURING THE STUDY OF THE COURSE «GEOLOGY WITH EDUCATIONAL PRACTICE» IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The article is devoted to the current topic – the problems of environmental education of future teachers of geography of secondary schools in the study of the course «Geology with educational practice» in pedagogical institutions of higher education.

The importance of geology in modern society is growing in connection with the need to assess the state of the natural environment, predict dangerous natural geological phenomena – that is, to solve environmental problems. Analysis of the curriculum of students majoring in 014.07 Secondary education (Geography) shows that the basis of geological pedagogical education in Ukraine is the principle of a trinity: geological science – training – teaching practice. It is emphasized that the deep modernization of school and university education, leading to changes in the status of various educational programs and disciplines, puts geology among the very important knowledge in the educational strategy of the real future. When considering the place of geological knowledge in the general structure of education and the tasks of developing the general education of students, it turns out that geology, more than any other science, is associated with many natural, technical, and humanitarian areas of education. It is determined that the study of the course «Geology with teaching practice» is an essential basis of fundamental pedagogical education, as it allows future geography teachers to get objective ideas about the structure of the world, planetary, regional, and local geological processes that determine environmentally friendly life. It is proved that the availability of fundamental knowledge of geology will significantly increase the professional competence of future teachers of geography. As a result of the study, it was determined that the acquired ecological knowledge on the rational use and

protection of the geological environment in lectures and practical classes in the course «Geology with teaching practice» will allow future teachers of geography to apply in their further pedagogical activities in general secondary education.

Keywords: training course, environmental education, future teachers of geography, student geography, educational practice.

Постановка проблеми. У сучасному світі проблема екологічного виховання є загально визнаною. В даний час екологічний напрям в системі професійної освіти в процесі екологічного виховання студентів педагогічних закладів вищої освіти стає помітним фактором, з'являється необхідність інтеграції екологічної та природничої педагогічної освіти: відбувається радикальна зміна ціннісних систем, культурних норм і ідеалів у сучасній молоді, недостатньо розглядаються проблеми формування екологічної культури у студентів педагогічних вишів. Завдання професійної педагогічної освіти – сформуванню особистість учителя з високою екологічною культурою, яка прагнула б до оптимальної взаємодії з природним середовищем, особистість, що відрізняється наявністю переконань, потребою в діяльності щодо поліпшення навколишнього середовища. Одним з незаперечних фактів при цьому стала необхідність провідної ролі і відповідальності майбутнього вчителя у вирішенні проблем формування екологічної культури у підростаючого покоління, яка здатна сформуванню особистість, що відрізняється наявністю переконань дбайливого ставлення до природи. Тому актуальним на соціально-педагогічному рівні стає необхідність посилення уваги до питань формування екологічної культури студентів педвузів – майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Свої наукові доробки проблемам екологічної освіти та виховання присвятили низка вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема Л. Білик, Л. Беялова, О. Герасимчук, В. Вернадський, Л. Донченко, Н. Єфименко, В. Іванова, З. Курлянд, І. Зверев, О. Мандрик, Л. Лук'янова, В. Петрук, Н. Пустовіт; О. Пруцакова; А. Розсоха, Ю. Саунова, С. Совгіра, І. Суравегіна, В. Сухомлинський, Г. Тамбовцев, Л. Титаренко, О. Федоренко, С. Шмалей, Г. Ярчук та інші. Дослідження науковців зводяться до наступного: головною метою екологічного виховання є формування екологічної культури, тобто сукупності екологічно розвинених свідомості, емоційно-чуттєвої діяльності сфер особистості; екологічне виховання виступає сьогодні як пріоритетний напрям розвитку сучасної вищої школи та системи освіти в цілому.

Мета статті – визначити роль і значення курсу «Геологія з навчальною практикою» в екологічному вихованні студентів-географів – майбутніх вчителів географії.

Виклад основного матеріалу. Екологічне виховання та освіта є неодмінною умовою загального і екологічного розвитку всебічно розвиненої особистості. «Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства,

нації й держави, запорука майбутнього, найбільш масштабна и людиноємна сфера суспільства, його політичної, соціально-економічної, культурної й наукової організації», – зазначено в Національній доктрині розвитку освіти [14].

Як відзначають у своїх роботах В. Іванова, Я. Сугоняк [4], В. Іванова, Г. Тамбовцев [5], Л. Прохорова та ін. [11], А. Розсоха [12] про те, що екологічне виховання студентів-географів педагогічних закладів вищої освіти передбачає цілеспрямоване формування особливого стилю мислення – екологічного, в якому суспільство і природа є ланками одного системи, функціонуючи в тісному взаємозв'язку і доповнюючи один одного. Порушення балансу в цій системі як раз і призводить до негативних наслідків.

У контексті наведеної інформації слушною є думка О. Мандрик, М. Мальованого, М. Орфанової про те, що «Екологічна освіта має бути тривалим та міждисциплінарним за своєю суттю процесом, вивчати основні проблеми навколишнього середовища, надавати можливість молоді застосовувати свої знання та допомогти учням розглядати навколишнє середовище в усій його повноті» [9].

Аналіз науково-педагогічної літератури [1, 3, 8, 15] дозволив визначити, те, що при реалізації екологічного виховання студентів закладів вищої освіти (ЗВО) необхідно керуватися наступними завданнями:

- формування наукової основи уявлень про функціонування системи «людина-природа», що дає можливість зрозуміти механізм роботи цієї системи з точки зору екологічної доцільності;
- розвиток навичок і умінь по взаємодії людини з природою з раціональної точки зору;
- популяризація екологічних знань з метою залучення все більшої кількості зацікавлених осіб;
- розвиток особистісної мотивації в раціональному ставленні до природи;
- залучення студентів до роботи з охорони природи шляхом організації різних заходів екологічного спрямування (суботники, розробка екологічних стежок, екологічні квести, озеленення територій) та ін.

На сучасному етапі розвитку суспільства людство стоїть на межі глобальної екологічної кризи, антропогенне навантаження на природні ландшафти настільки велика, що багато негативні процеси запущені вже є незворотнім. Людиною освоєно більше половини поверхні суші, за рік з надр землі витягується близько 100 млрд. тонн мінеральної сировини, близько 600 млрд. тонн промислових стоків забруднюють поверхневі і підземні води. Разом з прискореними темпами зростання населення планети збільшуються його потреби в ресурсах, енергії, харчуванні і т. ін. [7]. Тому стає важливим здійснювати екологічне виховання на всіх етапах становлення особистості людини.

За визначенням екологічне виховання полягає у формуванні у людей дбайливого ставлення до навколишнього середовища, яке спрямоване на

охорону і раціональне використання природних ресурсів. Геологія – одна з дисциплін фізико-географічного блоку наук, основним об'єктом вивчення якої є Земля, а значить, в ході освоєння цієї дисципліни неминуче зачіпаються теми, пов'язані з дбайливим (раціональним) ставленням, наприклад, до надр Землі і не тільки. Геологія – наука комплексна, одним з її відгалужень є екологічна геологія – відносно новий напрямок, яке займається вивченням екологічних функцій літосфери, закономірностей її формування і просторово-часових змін під впливом в основному техногенних причин.

У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького курс «Геологія з навчальною практикою» викладається студентам I курсу спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) у I-II семестрах в обсязі 240 годин (8 кредитів ECTS). В даному курсі формуються уявлення про єдність природи і суспільства, розвиваються вміння оцінювати навантаження на геологічне середовище від видобутку корисних копалин, розвивається почуття особистої відповідальності за стан навколишнього середовища.

Екологічне виховання в ході вивчення геології здійснюється в кілька етапів:

I етап – студенти знайомляться з основними екологічними проблемами, пов'язаними з геологічними процесами, вивчають механізми їх розвитку, поширення.

II етап – оцінюють екологічні наслідки цих процесів, ступінь тяжкості їх прояви в різних регіонах.

III етап – прогнозують подальший розвиток подій і пропонують шляхи оптимізації. В результаті у студентів формується чітке уявлення про проблему в цілому та шляхи її вирішення, зростає свідомість і особиста мотивація до раціонального (екологічному) відношенню до природи.

Існує велика кількість екологічних проблем, пов'язаних з геологічними процесами і використанням надр землі, які вивчаються в курсі «Геологія з навчальною практикою»:

1. Виснаження запасів мінеральних ресурсів. Більшість видів мінеральної сировини відноситься до невідновлюваних, процес їх формування зайняв мільйони років, наприклад, вугленосні товщі сформувалися близько 350-280 млн. років тому, поклади крейди –145-65 млн. років тому. Це говорить про те, що нові поклади якщо і сформуються, то людство навряд чи зможе ними скористатися.

2. Мінеральна сировина видобувається з надр різними способами, які найчастіше призводять до значних перетворень поверхні Землі. Кар'єрним (відкритим) способом видобувають, наприклад, алмази, різні руди та ін. Як результат, на поверхні Землі залишаються антропогенні негативні форми рельєфу, що порушують екологічну рівновагу і псують естетичне сприйняття ландшафтів. Питання рекультивації кар'єрів і териконів саме на часі останнім часом, пропонується маса різних рішень: використання їх в якості об'єктів

туризму, облаштування гірськолижних трас, озеленення невибагливими видами рослинності.

3. Видобуток нафти йде шляхом викачування, в результаті на глибині залишаються величезні пустоти, згодом в цих місцях можуть виникати провали на поверхні, що призводять до руйнувань і порушують природні ландшафти. Крім того, іноді бувають аварії на платформах, які видобувають нафту, або танкерах, що перевозять її, що призводить до розливу нафти і забруднення територій.

4. При видобутку сипких корисних копалин або їх дробленні (пісок, мергель, вапняки та ін.) В повітря піднімається величезна кількість пилу, що знижує прозорість атмосфери, що розсіює сонячну радіацію, а значить, що порушує тепловий баланс поверхні і забруднює атмосферу твердими частинками.

5. Родовища отруйних або радіоактивних корисних копалин, а також тверді, погано розчинні відходи, що утворюються при видобутку, наприклад, кам'яної солі (по 3-4 тонни на тонну солі), розмиваючись атмосферними опадами, можуть потрапляти в наземні і підземні води, а звідти до людей і викликати отруєння.

6. Вітер і вода є руйнівними геологічними силами, вони ведуть колосальну роботу по переміщенню пухких гірських порід, це призводить до здування поверхневого шару ґрунту, виникнення пилових бур, ерозії і, як наслідок, утворення ярів. Землі втрачають родючість, виникають так звані бедленди, отримання з них хорошого врожаю стає проблематичним.

7. Видобуток корисних копалин призводить до зміни рівня підземних вод і виснаження поверхневих. Наприклад, при видобутку вугілля відкачують підземні води поблизу родовища, в результаті чого виникають депресивні воронки, зникають джерела і т. ін.

Вивчення цих явищ в курсі геології супроводжується розбором їх негативних наслідків, локалізації екологічних проблем. Тут добре зарекомендував себе метод проектів. Працюючи над матеріалом в ході створення проекту, студенти глибоко переймаються даними проблемами, у них формується особистісна мотивація щодо дотримання принципів раціонального природокористування. Пропонуючи шляхи рекультивації кар'єрів, териконів, студенти безпосередньо беруть участь у вирішенні екологічних проблем. Крім отримання еколого-геологічних знань, йде ще й екологічне виховання, так як при вивченні негативних наслідків деяких геологічних процесів мало хто залишається байдужим.

Екологічне виховання є також невід'ємною частиною навчальної практики з геології. Студенти, вивчаючи геологічну будову Запорізької області в польових умовах, бачать, яка гарна природа оточує їх, вчать любити її і оберігати [2, 6, 11]. При здійсненні польових досліджень, які полягають в копанні шурфів, бурінні, зборі геологічних зразків, необхідно проводити всі вишукування акуратно, не завдаючи шкоди навколишньому середовищу і, по можливості, з мінімальним пошкодженням поверхні. Всі шурфи після

вивчення акуратно закупаються, відновлюється природний покрив [13].

Висновки. Таким чином, ми бачимо, що питання екологічного виховання зараз дуже актуальне. Екологічне виховання студентів є невід'ємною частиною формування гармонійно розвиненої особистості, і здійснювати його необхідно в рамках всіх дисциплін. Велика роль екологічного виховання відводиться при вивченні курсу геології в педагогічних закладах вищої освіти, тут формується уявлення про планету Земля як цілісну систему, всі оболонки якої пов'язані між собою, і порушення в якийсь із них може призвести до незворотних змін. Вивчаються екологічні наслідки, пов'язані з геологічними процесами, розробляються шляхи вирішення екологічних проблем, і, звичайно ж, прищеплюється любов до природи і природних ресурсів, їх раціонального використання.

Література:

1. Герасимчук О.Л. Екологічне виховання в контексті сучасної парадигми сталого розвитку. Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 401-406.
2. Данильченко О., Корнус О., Корнус А., Сюткін С., Нешатаєв Б. Практична підготовка студентів: стан і проблеми // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії. 2018. Вип. 27. С. 28-34.
3. Донченко Л.М. Виховання екологічної культури студентів ЗВО в контексті гуманізації університетської освіти: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання». Глухів, 2020. С. 221.
4. Іванова В., Сугоняк Я. Шляхи формування екологічного світогляду та екологічної культури майбутніх вчителів географії. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Інтердисциплінарні виміри / редактори-упорядники: Я. Гжесяк, І.Зимомря, В. Ільницький. Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2019. С. 223-225.
5. Іванова В.М., Тамбовцев Г.В. Формування екологічної культури майбутніх учителів географії в процесі вивчення дисциплін фізико-географічного циклу. Актуальні наукові дослідження в сучасному світі. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 11(55), ч. 6. С. 91-96.
6. Іванова В.М., Шелудько О.М. Навчальна практика з геології як умова формування екологічної компетентності майбутніх вчителів географії. Наукове сьогодення: теоретико-прикладні дослідження та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 17 травня 2019 року). Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2019. С. 20-22.
7. Екологічна геологія: підручник. / за ред. д. г.-м. н. М.М. Коржнева. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2005. 257 с.
8. Екологічне виховання студентської молоді: Педагогіка вищої школи / авт.-укл.: З.Н. Курлянд. К.: Знання, 2007. 495 с.
9. Мандрик О.М., Мальований М.С., Орфанова М.М. Екологічна освіта та екологічне виховання // Екологічна безпека та збалансоване ресурсокористування. Науково-технічний журнал. 2019. № 1(19). С. 130-139.
10. Прохорова Л.А., Гришко С.В., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Педагогічні умови формування екологічної культури майбутніх учителів географії під час вивчення дисциплін професійного циклу // Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 34. Т. 2. С. 181-186.
11. Прохорова Л.А., Гришко С.В., Непша О.В. Екологічний зміст навчальної практики

з геології та геоморфології географів-бакалаврів. Географія та туризм: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди (м. Харків, 26 лютого 2021 р.). Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2021. С. 26-31.

12. Розсоха А.П. Формування екологічної культури у майбутніх учителів географії. Молодий учений. 2016. № 9.1(36.1). С. 138-142.

13. Стецишин М.М., Непша О.В., Кондратенко А.І. Вивчення фізико-геологічних та антропогенних процесів на навчальній практиці з геології в Північно-Західному Приазов'ї. Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: матеріали V Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 20 вересня 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 5. С. 14-18.

14. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти». № 347/2022 від 17.04.2002 р. <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

15. Ярчук Г. Екологічне виховання: сутність та основні напрями. Вища освіта України. 2008. № 2. С. 91-97.

References:

1. Herasymchuk O.L. (2014). Ekolohichne vykhovannia v konteksti suchasnoi paradyhmy staloho rozvytku [Environmental education in the context of the modern paradigm of sustainable development]. Innovatsiini pidkhydy do vykhovannia studentskoi molodi u vyshchykh navchalnykh zakladakh: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konferentsii (m. Zhytomyr, 22-23 travnia 2014 r.). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. S. 401-406 [in Ukrainian].

2. Danylchenko O., Kornus O., Kornus A., Siutkin S., Neshataiev B. (2018). Praktychna pidhotovka studentiv: stan i problemy [Practical training of students: state and problems]. Problemy bezpererвної heohrafichnoi osvity i kartohrafii. Vyp. 27, S. 28-34 [in Ukrainian].

3. Donchenko L.M. (2020). Vykhovannia ekolohichnoi kultury studentiv ZVO v konteksti humanizatsii universytetskoi osvity [Education of ecological culture of students of HEI in the context of humanization of university education]: materialy II Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii «II Shklovski chytannia «Problemy suchasnykh pryrodnycho-matematychnykh nauk ta metodyk yikh vykladannia». Hlukhiv. S. 221 [in Ukrainian].

4. Ivanova V., Suhoniak Ya. (2019). Shliakhy formuvannia ekolohichnoho svitohliadu ta ekolohichnoi kultury maibutnykh vchyteliv heohrafii [Ways of forming ecological worldview and ecological culture of future geography teachers]. Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy. Interdystyplinarni vymiry / redaktory-uporiadnyky: Ya. Gzhesiak, I. Zymomria, V. Ilnytskyi. Konin – Uzhhorod – Kherson – Kryvyi Rih: Posvit. S. 223-225 [in Ukrainian].

5. Ivanova V.M., Tambovtsev H.V. (2019). Formuvannia ekolohichnoi kultury maibutnykh uchyteliv heohrafii v protsesi vyvchennia dystsyplin fizyko-heohrafichnoho tsykladu [Formation of ecological culture of future teachers of geography in the process of studying the disciplines of the physical-geographical cycle]. Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire. Pereiaslav-Khmel'nic'kij. Vyp. 11(55). ch. 6, S. 91-96 [in Ukrainian].

6. Ivanova V.M., Sheludko O.M. (2019). Navchalna praktyka z heolohii yak umova formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnykh vchyteliv heohrafii [Educational practice in geology as a condition for the formation of environmental competence of future teachers of geography]. Naukove sohodennia: teoretyko-prykladni doslidzhennia ta perspektyvy: materialy Vseukraïnskoi naukovopraktychnoi konferentsii (m. Melitopol, 17 travnia 2019 roku). Melitopol: Vyd-vo MDPU imeni Bohdana Khmelnytskoho. S. 20-22 [in Ukrainian].

7. Ekolohichna heolohiia [Ecological geology]: pidruchnyk (2005). / za red. d. h.-m. n. M.M. Korzhneva. Kyiv: VPTs «Kyivskiy universytet». 257 s. [in Ukrainian].

8. Ekolohichne vykhovannia studentskoi molodi: Pedagogika vyshchoi shkoly (2007). [Ecological education of student youth: Higher school pedagogy] / avt.-ukl.: Z.N. Kurliand. K.:

Znannia. 495 s. [in Ukrainian].

9. Mandryk O.M., Malovanyi M.S., Orfanova M.M. (2019). Ekolohichna osvita ta ekolohichne vykhovannia [Environmental education and environmental education] // Ekolohichna bezpeka ta zbalansovane resursokorystuvannia. Naukovo-tekhnichnyi zhurnal. № 1(19), S. 130-139 [in Ukrainian].

10. Prokhorova L.A., Hryshko S.V., Nepsha O.V., Zavialova T.V. (2021). Pedagogichni umovy formuvannia ekolohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv heohrafii pid chas vyvchennia dystsyplin profesiinoho tsykladu [Pedagogical conditions of formation of ecological culture of future teachers of geography during studying of disciplines of a professional cycle] // Innovatsiina pedahohika. Vyp. 34, T. 2, S. 181-186 [in Ukrainian].

11. Prokhorova L.A., Hryshko S.V., Nepsha O.V. (2021). Ekolohichniy zmist navchalnoi praktyky z heolohii ta heomorfolohii heohrafiv-bakalavriv [Ecological content of educational practice in geology and geomorphology of geographers-bachelors]. Heohrafiia ta turyzm: materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii Kharkivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu im. H.S. Skovorody (m. Kharkiv, 26 liutoho 2021 r.). Kharkiv: KhNPU im. H.S. Skovorody. S. 26-31 [in Ukrainian].

12. Rozsokha A.P. (2016). Formuvannia ekolohichnoi kultury u maibutnikh uchyteliv heohrafii [Formation of ecological culture in future teachers of geography]. Molodyi uchenyi. № 9.1(36.1), S. 138-142 [in Ukrainian].

13. Stetsyshyn M.M., Nepsha O.V., Kondratenko A.I. (2016). Vyvchennia fizyko-heolohichnykh ta antropohennykh protsesiv na navchalnii praktytsi z heolohii v Pivnichno-Zakhidnomu Pryazovi [Study of physico-geological and anthropogenic processes in educational practice in geology in the North-Western Pryazovia]. Humanitarnyi prostir nauky: dosvid ta perspektyvy: materialy V Mizhnarod. nauk. prakt. internet-konf. (m. Pereiaslav-Khmelnitskyi, 20 veresnia 2016 r.). Pereiaslav-Khmelnitskyi. Vyp. 5, S. 14-18 [in Ukrainian].

14. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity» : vid 17.04.2002, № 347/2022 [Law of Ukraine «On the National Doctrine of Education Development» from April 17, 2002, № 347/2022]. (n.d.). president.gov.ua. Retrieved from <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> [in Ukrainian].

15. Iarchuk H. (2008). Ekolohichne vykhovannia: sutnist ta osnovni napriamy [Environmental education: essence and main directions]. Vyshcha osvita Ukrainy. № 2, S. 91-97 [in Ukrainian].

УДК 378(477)-054.6

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-151-163](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-151-163)

Давидова Жанна Вадимівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, ПВНЗ “Харківський міжнародний медичний університет”, вул. Героїв праці, 19, кв.144, м. Харків, 61144, тел.: (050) 597-99-34, <https://orcid.org/0000-0002-7514-8910>

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті проаналізовано особливості навчання студентів-іноземців у вітчизняній вищій школі. Відзначено, що в Україні за період останнього десятиріччя вітчизняні заклади вищої освіти зайняли належне місце за кількістю іноземних здобувачів у світовому освітньому просторі. Це сприяє, насамперед, підвищенню конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг. Здобуття вищої освіти в Україні визначається престижністю та затребуваністю серед іноземних студентів, оскільки вони отримують фундаментальну освіту за престижними спеціальностями у вишах, що забезпечує високий рівень конкурентоспроможності на світовому ринку праці. Визначено фактори, які враховуються іноземними абітурієнтами при здійсненні вибору закладу вищої освіти України, серед яких міжнародне визнання наукових досягнень вітчизняних закладів вищої освіти; використання ефективних методів навчання; якість освіти; престижність та фінансова вигідність; наявність рівних прав, свободи, обов'язків під час проживання в Україні. Проаналізовано зміст поняття «експорт освітніх послуг» у контексті сучасних тенденцій розвитку вищої освіти. Розглянуто етапи та суб'єкти здійснення експорту освітніх послуг іноземним студентам. Відзначено, що іноземні студенти зазвичай мають певні труднощі, проблеми, бар'єри, ризики тощо, оскільки вони попадають у нове мовне та соціокультурне середовище. Окреслено роль навчання іноземних студентів на факультеті з підготовки іноземних громадян вітчизняних університетів. Зазначено, що протягом періоду навчання на підготовчому відділенні вони мають можливість, завдяки планомірній організації навчання, соціокультурно адаптуватися до життя та навчання у новому середовищі.

Ключові слова: навчання, студенти-іноземці, заклади вищої освіти, експорт освітніх послуг, соціокультурна адаптація, факультет з підготовки іноземних громадян.

Davydova Zhanna Vadymivna Candidate of Pedagogical Science, associate professor, associate professor of the department of humanitarian and social-economic disciplines, PIHE “Kharkiv International Medical University”, Heroiv Pratsi St., 19, app.144, Kharkiv, 61144, tel.: (050) 597-99-34, <https://orcid.org/0000-0002-7514-8910>

ANALYSIS OF PECULIARITIES OF INTERNATIONAL STUDENTS TRAINING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE

Abstract. The article analyzes the peculiarities of training foreign students in domestic higher education. It is noted that in Ukraine over the past decade, domestic higher education institutions have taken their rightful place in the number of foreign applicants in the global educational space. This contributes, first of all, to increasing the competitiveness of domestic higher education in the global market of educational services. Higher education in Ukraine is determined by the prestige and demand among foreign students, as they receive a basic education in prestigious specialties in higher education, which ensures a high level of competitiveness in the global labor market. Factors that are taken into account by foreign entrants when choosing a higher education institution of Ukraine are identified, including international recognition of scientific achievements of domestic higher education institutions; use of effective teaching methods; quality of education; prestige and financial profitability; availability of equal rights, freedoms and responsibilities while living in Ukraine. The content of the concept of “export of educational services” in the context of current trends in higher education is analyzed. The stages and subjects of export of educational services to foreign students are considered. It is noted that international students usually have certain difficulties, problems, barriers, risks, etc., as they find themselves in a new language and socio-cultural environment. The role of education of foreign students at the faculty of training foreign citizens of domestic universities is outlined. It is noted that during the period of study at the preparatory department, they have the opportunity, thanks to the planned organization of training, to adapt socio-culturally to life and study in a new environment.

Keywords: education, foreign students, institutions of higher education, export of educational services, socio-cultural adaptation, faculty of training foreign citizens.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти спрямовані на забезпечення інтенсивної взаємодії та встановлення контактів між закладами вищої освіти різних країн світу. Експорт освітніх послуг та інтеграція у світовий освітній простір є найактуальнішими. Для вищої освіти в Україні розширення та популяризація надання освітніх послуг насамперед позитивно впливає на економічний розвиток, оскільки підготовка майбутніх фахівців з інших країн є окремою статтею національного доходу. Також прагнення залучити студентів-іноземців спонукає заклади вищої освіти

формувати систему підготовки фахівців відповідно вимог світового ринку праці до якості освіти та напрямів підготовки фахівців [1; 2].

Статистика свідчить про те, що в Україні за період останнього десятиріччя вітчизняні заклади вищої освіти зайняли належне місце за кількістю іноземних здобувачів у світовому освітньому просторі, що сприяє, насамперед, підвищенню конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг. У контексті цього Кабінетом Міністрів України 21 квітня 2021 року №350-р було видано розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо популяризації можливостей здобуття вищої освіти в Україні для іноземних студентів до 2025 року» [3] відповідно до Указу Президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» (2 червня 2020 року №210/2020) [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки іноземних студентів в системі вищої освіти України присвячено дослідження О.Білоус, В.Головки, Т.Кононової, А.Осипенко, О. Сегеда, В.Стрельцової, І.Штеймілер та інших науковців.

Мета статті. Проаналізувати сучасний стан з підготовки іноземних студентів у системі вищої освіти України та визначити особливості.

Виклад основного матеріалу. Україна посідає перше місце у світі серед інших країн за кількістю іноземних студентів, які навчаються у закладах вищої освіти. Здобуття вищої освіти в Україні визначається престижністю та затребуваністю серед іноземних студентів, оскільки вони отримують фундаментальну освіту за престижними спеціальностями у вишах, що забезпечує високий рівень конкурентоспроможності на світовому ринку праці. Завданням закладів вищої освіти є підготовка компетентного фахівця високого рівня та надання якісного рівня освіти усім здобувачам незалежно від їхньої національної приналежності.

Студенти, які свідомо та добровільно обирають заклад вищої освіти, чітко розуміють свою мету перебування в Україні, а це, в свою чергу, суттєво відрізняє їх від мігрантів, біженців тощо. Усвідомлене тимчасове перебування в іншій країні на період навчання пов'язане зі здобуттям вищої освіти та оволодінням обраною професією.

Л.Мазітова визначає низку факторів, які мають особливе значення для іноземних абітурієнтів при здійсненні вибору закладу вищої освіти, зокрема:

- вартість освіти;
- мова навчання;
- комфортність лінгвосоціокультурного середовища навчання;
- вивчення іноземних мов;
- можливість знайти після закінчення вишу й повернення на

батьківщину роботу за отриманою в ньому спеціальністю [5, с. 318].

Слід зазначити, що іноземні абітурієнти, обираючи українські ЗВО, беруть до уваги той факт, що порівняно із західноєвропейськими закладами вищої освіти в Україні значно нижча плата за навчання та відносна лояльність

щодо вимог до рівня володіння мовою навчання при вступі. Проте, якість професійної підготовки є досить високою.

А.Корощенко та А.Джошуа, висвітлюючи досвід навчання студентів-іноземців, виокремили, проаналізували та узагальнили низку переваг і недоліків через проведення опитування серед іноземних студентів. Серед переваг, було відзначено такі:

- найнижча плата за навчання в Європі;
- після успішного закінчення бакалаврату (другий рівень вищої освіти) є можливість завершити навчання в магістратурі (третій рівень вищої освіти) європейських університетів;
- висока кваліфікація та професійна компетентність професорсько-викладацького складу;
- поважливе та толерантне ставлення усіх учасників освітнього процесу та відсутність дискримінації по відношенню до іноземних студентів тощо [6].

Серед недоліків студенти відзначають такі, як от:

- застаріла матеріально-технічна база;
- недостатня кількість англійської навчальної літератури;
- недостатній рівень володіння іноземними мовами викладачів;
- проблеми організації побуту та дозвілля;
- відсутність інтернаціональних клубів в Україні;
- прогалина щодо залучення іноземних студентів до наукових досліджень через розрив між освітніми структурами та промисловістю різних країн тощо [6].

Тобто вибір щодо отримання вищої освіти саме в Україні для іноземних студентів зумовлений такими факторами:

- міжнародне визнання наукових досягнень вітчизняних закладів вищої освіти;
- використання ефективних методів навчання;
- якість освіти;
- престижність та фінансова вигідність;
- наявність рівних прав, свободи, обов'язків під час проживання в Україні [7].

Останнім часом замість словосполучення «надання освітніх послуг іноземним студентам» часто використовують альтернативне, а саме «експорт освітніх послуг», що визначається як нова економічна категорія з особливим змістом. Особливий зміст пояснюється тим, що надання освітніх послуг іноземним студентам є набагато складнішим та важчим процесом у порівнянні з наданням освітніх послуг вітчизняним студентам. Слід зазначити, що вживання дефініції «експорт освітніх послуг» у науковому просторі зовсім не суперечить світовій практиці, а навпаки наслідуює її [8, с.15].

Так, Д.Плинокос пропонує виокремити такі етапи здійснення експорту освітніх послуг іноземним студентам:

1. *Ініціюючий* (проведення рекламно-інформаційних кампаній, співбесід).
2. *Початковий* (отримання візи, зустріч студента, реєстрація за місцем навчання).
3. *Основний* (безпосереднє навчання студента у закладі вищої освіти, тобто здійснення експорту освітніх послуг).
4. *Завершальний* (завершення експорту освітніх послуг, виїзд з країни) [9, с.15].

Аналізуючи вище представлені етапи, слід зазначити, що фактично саме на основному етапі здійснюється експорт освітніх послуг іноземним студентам. Цей етап найтриваліший та найважливіший, але тісно пов'язаний з попередніми та наступними етапами. Чим складніша структура здійснення експорту освітніх послуг, тим більше різних суб'єктів у ній задіяно. Також Д.Плинокос уточнює, які суб'єкти та яка їхня кількість задіяна на кожному етапі, зокрема такі як от:

- заклади вищої освіти;
- фірми-посередники;
- Міністерство освіти та науки;
- консульські установи;
- Служба безпеки України;
- Державна прикордонна служба [9, с.15].

Іноземні студенти зазвичай мають певні труднощі, проблеми, бар'єри, ризики тощо, оскільки вони попадають у нове мовне та соціокультурне середовище. Слід відмітити, що проблема соціокультурної адаптації є досить складною та водночас вагомим для всіх вітчизняних закладів вищої освіти. Як правило, у структурі кожного вітчизняного закладу вищої освіти є підрозділ (підготовче відділення або факультет), що здійснює мовну, первинну фахову підготовку іноземних студентів до вступу до закладів вищої освіти протягом десяти місяців відповідно терміну заїзду.

Підготовчі відділення діють відповідно до Закону України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» №3929-ХІІ від 04.02.1994 р. [10], Наказу Міністерства освіти і науки України №1541 «Деякі питання організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства» від 01.11.2013. [11], Наказу Міністерства освіти і науки України № 1272 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 01.11.2013 № 1541» від 11.12.2015 р., Постанови Кабінету Міністрів України №136 «Про навчання іноземних громадян в Україні» від 26.02.1993 р. [12], Постанови Кабінету Міністрів України №684 «Деякі питання набору для навчання іноземних та осіб без громадянства» від 11 вересня 2013 року тощо.

Підвищити мовну компетентність на підготовчих курсах (відділенні, факультеті) мають можливість іноземні громадяни та особи без громадянства, які прибувають в Україну на навчання. Після успішного завершення навчання майбутні студенти отримують сертифікат та вступають до закладу вищої освіти.

Значення діяльності підготовчих курсів (підготовчого етапу, довузівської підготовки) важко переоцінити, оскільки студенти, прибувши в Україну, потрапляють у стресову ситуацію, а протягом десяти місяців вони мають можливість, завдяки планомірній організації навчання, соціокультурно адаптуватися.

А. Суригін, який вбачає вагомe значення підготовчого етапу в освітньому процесі, оскільки цей етап передбачає навчання студентів-іноземців, які орієнтовані на конкретну професійну галузь, нерідною для них мовою, якою буде пізніше здійснюватись навчання, в «умовах інтенсивної соціально-біологічної адаптації» [13].

Виходячи з того, що мовне середовище відіграє найважливішу роль у соціокультурній адаптації іноземних студентів, на підготовчому відділенні навчання проводиться на англійській та українській мовах. Особливостями навчання іноземних студентів на підготовчих факультетах є такі:

- застосування відповідної методики навчання, яка забезпечуватиме перехід від одного мовного середовища до іншого;
- актуалізація опорних знань студентів та застосування їх у іншомовному середовищі;
- організація самостійної роботи з урахуванням рівня адаптації студентів-іноземців тощо [14, с. 561].

Коли молода людина потрапляє в іншу країну та навіть тимчасово змінює місце проживання – це стресова ситуація. Окрім проблеми іншомовного середовища, безумовно це пов'язано зі зміною побуту, умов, пристосуванням до нового колективу, знайомством із традиціями, звичаями та культурою, нормами поведінки, етикетом та менталітетом українців, а також з іншою системою освіти. Особливо складно студентам-іноземцям доводиться у перші місяці навчання, перебуваючи в іншій країні. Саме в перші місяці студенти мають оволодіти досить великим обсягом знань, ознайомитися з новими дисциплінами, вчити мову для подальшого навчання. Не маючи досвіду досить складно в іншомовному середовищі адаптуватися до нових вимог та умов. Тому навчання на підготовчому відділенні для них являється базовим та сприяє швидшому процесу адаптації.

Окрім цього іноземні студенти постають перед необхідністю занурення не лише в нові знання, але й в нову культуру (акультурація) [15, с.155]. Студентам-іноземцям доводиться, окрім опанування професійними навичками, знайомитися та опанувувати культуру країни, у якій вони перебувають, долучатися до її етносу та духовного багатства [16, с.13]. Це в свою чергу є запорукою розвитку толерантності, поваги до інших культур, формування творчої особистості. Н. Стеніна зазначає, що в іноземних студентів формується система цінностей, способів діяльності та саме власна картина світу під час активної комунікативної взаємодії [17, с.12].

І. Штеймліер, досліджуючи проблему науково-методичного забезпечення іноземних студентів, наголошує на необхідності формування в

іноземних студентів міжкультурних цінностей, що дасть змогу налагоджувати комунікації з різними людьми, критично мислити та формулювати оцінні судження як про різні об'єкти реальності, так і про власне «Я» [18; 19].

О. Білик, досліджуючи проблему соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, акцентує увагу на важливості мовної соціалізації, оскільки мовлення формує мислення, орієнтує в діяльності та допомагає адаптуватися до нових вимог [20, с.179]. Слід зазначити, що в пригоді стали наукові розвідки Н. Ушакової, В. Дубчинського, О. Тростинської, де обґрунтовано, що «українська (російська) мови є для іноземців не лише навчальним предметом, а й освітньою дисципліною, засобом усестороннього розвитку впродовж життя та провідником майбутніх фахівців у їх становленні як професійних особистостей» [21, с.137]. Досягнення іноземними студентами рівня володіння мовою (українською або російською як іноземною) А1, А2, В1, здійснюється на підготовчому відділенні (факультеті), що є початковим етапом навчання, як зазначалося вище [21].

Нам імпонує думка науковців щодо важливості мовної підготовки на підготовчому відділенні (факультеті), оскільки це забезпечує комунікативні потреби студентів-іноземців у різних сферах спілкування – від побутової до наукової. При цьому заклади вищої освіти враховують вибір іноземних студентів, власні освітні можливості, а також умови контракту, де визначено якою мовою буде проходити навчання. Зазвичай це може бути українська, російська або англійська мова. Зміст мовної підготовки студентів на підготовчих відділеннях визначається відповідно комунікативних потреб іноземців, а також профілю навчання.

У пригоді стало дослідження В. Головка, яка у дисертаційній роботі зазначає, що «...більшість навчального часу на підготовчому етапі навчання відводиться саме на вивчення майбутніми фахівцями мови» [22, с. 93]. Науковиця зазначає, що саме такий спеціально організований підхід до навчання іноземних студентів сприяє їхній адаптації, оскільки створюються відповідні умови життєдіяльності в новому для них соціокультурному середовищі [22, с.93].

Чільне місце в мовній підготовці іноземних студентів відводиться навчанню професійної лексики відповідно спрямуванню за фахом, вибору факультету тощо. Якісне оволодіння студентами потрібним мовним професійним базисом на підготовчому відділенні є запорукою успішного професійного становлення майбутніх фахівців [22; 23; 24; 25].

З огляду на це, мовна підготовка іноземних студентів на підготовчому відділенні спрямована на вирішення таких завдань:

- розвиток комунікативних умінь за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо);
- оволодіння мовними знаннями, необхідними для професійно-комунікативного спілкування (знання фонетики, граматичних правил, лексичних одиниць тощо);

- формування соціокультурних знань, які допомагають іноземним студентам знати культуру, історію, традиції мови;
- оволодіння набором одиниць професійної лексики (лексика, терміни, поняття) тощо [22; 23; 24; 25; 26].

Мовна підготовка сприяє якісному оволодінню знаннями щодо особливостей майбутньої професійної діяльності [68, с. 34].

Для оволодіння іноземними студентами потрібним мовним професійним базисом, науковці радять приділяти значну увагу оволодінню:

- уміннями спілкування-діалогу як комунікативно-мовної взаємодії;
- моделями та вміннями внутрішньогрупового суб'єкт – суб'єктної та міжгрупової колективної взаємодії;
- професійним лексиконом;
- соціокультурними та професійно-орієнтованими ситуаціями, професійно-соціальним контекстом;
- уміннями, прийомами та засобами створювати свій творчий мовний продукт [22; 26: 28].

Нам імпонує думка Р. Гришкової щодо того, що професійно-орієнтовані тексти мають бути пов'язані з актуальними професійними проблемами, відображати практичні потреби студентів, спрямовувати на їхню майбутню професійну діяльність та бути соціально вмотивованими [29, с. 97]. З огляду на це робота з текстами фахового спрямування сприяє збагаченню:

- загальної й професійно-орієнтованої термінологічної лексики;
- мовленнєвої діяльності студентів;
- оптимальної результативності формування професійно спрямованої комунікативної мовленнєвої компетенції фахівців відповідної сфери [29, с. 10].

Як було вже зазначено вище, іноземні студенти після завершення курсу навчання на підготовчому відділенні (факультеті) отримують професійну освіту на обраному факультеті обраного закладу вищої освіти. Слід уточнити, що найпопулярнішими вітчизняними університетами серед іноземних студентів є такі, як от: Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, Харківський національний медичний університет, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, Одеський національний медичний університет, Запорізький державний медичний університет, Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова, Дніпровський державний медичний університет та інші [30].

Отже, особливістю навчання іноземних студентів у вишах України є якісна організація мовної підготовки, що здійснюється на підготовчих відділеннях (факультетах).

О. Сегеда й А. Осипенко аналізуючи особливості адаптації іноземних студентів до освітнього середовища України, зазначають, що професійно орієнтоване навчання іноземних студентів ґрунтується на особливостях майбутньої професії, а також поєднує в собі «оволодіння професійно орієнтованою мовою, розвиток особистісних якостей студента-суб'єкта

навчання, знання культури країни навчання та набуття спеціальних умінь, заснованих на професійних і лінгвістичних знаннях» [31].

Висновки. Таким чином, іноземні здобувачі вищої освіти свідомо обирають навчання в українських закладах вищої освіти, базуючись на низці факторів й переваг перед ЗВО інших країн. Діяльність факультетів з підготовки іноземних громадян відіграють значну роль у системі підготовки та сприяють ефективній соціокультурній та мовній адаптації іноземних студентів.

Література:

1. Оригінал новини «Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти»- <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3758>
2. «Євро Освіта» - <http://www.euroosvita.net/index.php>
3. Кабінет Міністрів України 21 квітня 2021 року №350-р «План заходів щодо популяризації можливостей здобуття вищої освіти в Україні для іноземних студентів до 2025 року» <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-sh-a350r>
4. Верховна рада України. Указ Президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/210/2020#Text>
5. Мазитова Л. Т. Социальная адаптация иностранных студентов : на примере вузов Башкортостана : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Л. Т. Мазитова. Уфа, 2002. 154 с.
6. Корощенко А.В., Асмоах Джошуа Проблемы и особенности обучения иностранных студентов на английском языке <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/21739/1/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%91%D0%9B%D0%95%D0%9C%D0%AB%20%D0%98%20%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%91%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%98%20%D0%9E%D0%91%D0%A3%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%AF.pdf>
7. Плинокос Д. Особливості здійснення експорту освітніх послуг в Україні. Матеріали V Міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні. 14-16 жовтня 2020 р. Тернопіль. С. 14-17.
8. Закон України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» (ред. 2011 р) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3929-12#Text>
9. Плинокос Д. Особливості здійснення експорту освітніх послуг в Україні. Матеріали V Міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні. 14-16 жовтня 2020 р. Тернопіль. С. 14-17.
10. Закон України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» №3929-ХІІ від 04.02.1994 р. - <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3929-12#Text>
11. Наказ Міністерства освіти і науки України №1541 «Деякі питання організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства» (ред.2021) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2004-13#Text>
12. Постанова Кабінету Міністрів України №136 «Про навчання іноземних громадян в Україні» (ред.2018) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/136-93-%D0%BF#Text>
13. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях. СПб : Нестор, 2000. С. 30.
14. Романова Т.А., Виндижева М.К., Сабанова Р.К., Мамаева Ж.М. Особенности обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах. *Педагогический журнал*. 2018. Т. 8. № 5А. С. 559-567.
15. Білик О.М. Теорія та методика соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. Дис...на здоб. доктора пед.наук. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» – Харківська державна академія культури, Харків;

Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Старобільськ, 2018. 683 с.

16. Стенина Н. С. Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов, обучающихся в высших художественных учебных заведениях России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». М., 2007. 20 с.

17. Стенина Н. С. Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов, обучающихся в высших художественных учебных заведениях России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». М., 2007. 20 с.

18. Штеймільлер І. О. Науково-методичне забезпечення акультурації іноземних студентів класичного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія навчання» / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2015. 20 с.

19. Штеймільлер І. О. Педагогічний супровід соціокультурної адаптації іноземних студентів під час навчання в українському університеті. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 2. С. 97–100.

20. Білик О.М. Теорія та методика соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. Дис....на здоб. доктора пед.наук. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» – Харківська державна академія культури, Харків; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Старобільськ, 2018. 683 с.

21. Ушакова Н. І., Дубічинський В. В., Тростинська О. М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі : міжпредметні зв'язки* : зб. наук. пр. Харків. 2011. Вип. 19. С. 136–146.

22. Головка В. А. Педагогічний супровід професійного самовиховання іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах. - дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед. наук : спец.13.00.07 “Теорія та методика виховання” / В.В.Головка. Харків, 2015 - 239 с.

23. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів України технічного профілю до вивчення професійної лексики : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Палка. – К., 2003. – 18 с.

24. Субота Л. А. Комунікативний підхід до навчання професійно-орієнтованому читанню іноземних студентів у немовному ВНЗ *Одеський лінгвістичний вісник*. 2015. № 5. Т. 2. С. 149-153.

25. Субота Л. А. Самостійна навчальна діяльність іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням. *Вісник Запорізького національного університету*. Запор. нац. ун-т, 2012. № 1(17). С. 188-191.

26. Батраева О. М. Практическая работа над языком специальности иностранных студентов, изучающих дисциплину «Профессиональный иностранный язык II» в техническом вузе. *Концепт*. 2015. Т. 27. С. 141–145. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65529.htm>.

27. Семененко І.Є. Особливості фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів. Педагогічний процес: теорія і практика. Вип. 2. 2014. С.33-36.

28. Хинзеева Н.П. Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в иноязычной образовательной среде. Дис. ...канд.пед.наук. 13.00.01 Улан-Уде. 2017. 189 с.

29. Гришкова Р. О. Реалізація оновленого змісту англомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей в умовах сьогодення. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"*. Сер. : Педагогіка. 2010. Т. 123. Вип. 110. С. 94-98.

30. Міністерство освіти і науки України Український державний центр міжнародної освіти. Іноземні студенти в Україні. <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>

31. Сегеда О. О., Осипенко А. А. Особливості адаптації іноземних студентів до освітнього середовища України. *Психологія*. Харків. 2014. Вип. 48. С. 205-208.

References:

1. Original novini «Ukraina na mizhnarodnomu rinku osvitnih poslug vishhoї osviti» [Original news "Ukraine in the international market of higher education services"]. *www.euroosvita.net*. Retrieved from <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3758> [in Ukrainian].
2. «Євро Освіта» ["Euro Education"]. *www.euroosvita.net*. Retrieved from *www.euroosvita.net*. Retrieved from <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3758> [in Ukrainian].
3. Kabinet Ministriv Ukraїni «Plan zahodiv shhodo populjarizacїi mozhливостей здобuttja vishhoї osviti v Ukraїni dlja inozemnih studentiv do 2025 roku» [The Cabinet of Ministers of Ukraine April 21, 2021 50350-r "Plan of measures to promote opportunities for higher education in Ukraine for foreign students until 2025"].(n.d.). *www.kmu.gov.ua*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennja-planu-zahodiv-sh-a350r> [in Ukrainian].
4. Ukaz Prezidenta Ukraїni «Pro vdoskonalennja vishhoї osviti v Ukraїni» [Decree of the President of Ukraine "On Improving Higher Education in Ukraine"].(n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/210/2020#Text> [in Ukrainian].
5. Mazitova L. T. (2002). Social'naja adaptacija inostrannyh studentov : na primere vuzov Bashkortostana [Social adaptation of foreign students: on the example of universities of Bashkortostan]. *Candidate's thesis*. Ufa [in Ukrainian].
6. Koroshhenko, A.V., Asmoah, Dzhoshua Problemy i osobnosti obuchenija inostrannyh studentov na anglijskom jazyke [Problems and features of teaching foreign students in English]. *ea.donntu.edu.ua/bitstream* Retrieved from <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/21739/1/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%91%D0%9B%D0%95%D0%9C%D0%AB%20%D0%98%20%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%91%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%98%20%D0%9E%D0%91%D0%A3%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%AF.pdf>[in Ukrainian].
7. Plinokos, D. (2020). Osoblivosti zdijsnennja eksportu osvitnih poslug v Ukraїni [Features of the export of educational services in Ukraine.]. *Proceedings from V Mizhnarodnoї naukovo-metodichnoї konferencїi «Aktual'ni pitannja organizacїi navchannja inozemnih studentiv v Ukraїni – The V International Scientific and Methodological Conference "Current issues of education of foreign students in Ukraine"». (pp. 109-111). Ternopil' [in Ukrainian].*
8. Zakon Ukraїni «Pro pravovij status inozemciv ta osib bez gromadjanstva» [The Law of Ukraine «On the Legal Status of Foreigners and Stateless Persons»]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3929-12#Text> [in Ukrainian]
9. Plinokos, D. (2020). Osoblivosti zdijsnennja eksportu osvitnih poslug v Ukraїni [Features of the export of educational services in Ukraine.]. *Proceedings from V Mizhnarodnoї naukovo-metodichnoї konferencїi «Aktual'ni pitannja organizacїi navchannja inozemnih studentiv v Ukraїni – The V International Scientific and Methodological Conference "Current issues of education of foreign students in Ukraine"». (pp. 109-111). Ternopil' [in Ukrainian].*
10. Zakon Ukraїni «Pro pravovij status inozemciv ta osib bez gromadjanstva» [The Law of Ukraine «On the Legal Status of Foreigners and Stateless Persons»]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3929-12#Text> [in Ukrainian]
11. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukraїni «Dejaki pitannja organizacїi naboru ta navchannja (stazhuvannja) inozemciv ta osib bez gromadjanstva» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "Some issues of organization of recruitment and training (internship) of foreigners and stateless persons"].(n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2004-13#Text> [in Ukrainian]
12. Postanova Kabinetu Ministriv Ukraїni «Pro navchannja inozemnih gromadjan v Ukraїni» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine 36136 "On the training of foreign

citizens in Ukraine"].(n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/136-93-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]

13. Surygin, A. I. (2000). *Didakticheskie osnovy predvuzovskoj podgotovki inostrannyh studentov v vysshih uchebnyh zavedenijah* [Didactic bases of pre-university training of foreign students in higher educational institutions]. SPb : Nestor [in Russian].

14. Romanova, T.A., Vindizheva, M.K., Sabanova, R.K., Mamaeva, Zh.M. (2018). *Osobennosti obuchenija inostrannyh studentov na podgotovitel'nyh fakul'tetah* [Features of teaching foreign students at the preparatory faculties]. *Pedagogicheskij zhurnal - Pedagogical journal*, 8, 5A, 559-567 [in Russian].

15. Bilik, O.M. (2018). *Teorija ta metodika socializacii inozemnih studentiv v osvith'o-kul'turnomu seredovishhi vishhogo navchal'nogo zakladu* [Theory and methods of socialization of foreign students in the educational and cultural environment of higher education]. *Doctor's thesis*. Harkiv: Derzhavnij zaklad «Lugans'kij nacional'nij universitet imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

16. Stenina, N. S. (2007). *Formirovanie professional'noj kompetencii inostrannyh studentov, obuchajushhijhsja v vysshih hudozhestvennyh uchebnyh zavedenijah Rossii* [Formation of professional competence of foreign students studying in higher art educational institutions of Russia]. *Extended abstract of candidate's thesis*. M [in Russian].

17. Stenina, N. S. (2007). *Formirovanie professional'noj kompetencii inostrannyh studentov, obuchajushhijhsja v vysshih hudozhestvennyh uchebnyh zavedenijah Rossii* [Formation of professional competence of foreign students studying in higher art educational institutions of Russia]. *Extended abstract of candidate's thesis*. M [in Russian].

18. Shtejmiller, I. O. (2015). *Naukovo-metodichne zabezpechennja akul'turacii inozemnih studentiv klasichnogo universitetu* [Scientific and methodological support of acculturation of foreign students of the classical university]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Harkiv: nac. un-t im. V. N. Karazina. Harkiv [in Ukrainian].

19. Shtejmiller, I. O. (2014). *Pedagogichnij suprovid sociokul'turnoi adaptacii inozemnih studentiv pid chas navchannja v ukraïns'komu universiteti* [Pedagogical support of socio-cultural adaptation of foreign students while studying at a Ukrainian university]. *Aktual'ni problemi derzhavnogo upravlinnja, pedagogiki ta psihologii* [Current issues of public administration, pedagogy and psychology], 2, 97– 100 [in Ukrainian].

20. Bilik, O.M. (2018). *Teorija ta metodika socializacii inozemnih studentiv v osvith'o-kul'turnomu seredovishhi vishhogo navchal'nogo zakladu* [Theory and methods of socialization of foreign students in the educational and cultural environment of higher education]. *Doctor's thesis*. Harkiv: Derzhavnij zaklad «Lugans'kij nacional'nij universitet imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

21. Ushakova, N. I., Dubichins'kij, V. V., Trostins'ka, O. M. (2011). *Koncepcija movnoi pidgotovki inozemciv u VNZ Ukraïni* [The concept of language training of foreigners in Ukrainian universities]. *Vikladannja mov u vishhijh navchal'nijh zakladah na suchasnomu etapi - Teaching languages in higher education at the present stage*, 19, 136–146 [in Ukrainian].

22. Golovko, V. A (2015). *Pedagogichnij suprovid profesijnogo samovihovannja inozemnih studentiv u vishhijh tehnicnijh navchal'nijh zakladah* [Pedagogical support of professional self-education of foreign students in higher technical educational institutions]. *Candidate's thesis*. Harkiv [in Ukrainian].

23. Palka, O. V. (2003). *Pidgotovka inozemnih studentiv vishhijh navchal'nijh zakladiv Ukraïni tehnicnogo profilju do vivchennja profesijnoi leksiki* [Preparation of foreign students of higher educational institutions of Ukraine of technical profile for the study of professional vocabulary]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kiev [in Ukrainian].

24. Subota, L. A. (2015). *Komunikativnij pidhid do navchannja profesijno-orientovanomu chitannju inozemnih studentiv u nemovnomu VNZ* [Communicative approach to teaching professionally-oriented reading to foreign students in a non-language university]. *Odes'kij lingvistichnij visnik - Odessa Linguistic Bulletin*, 5, 2, 149-153 [in Ukrainian].

25. Subota, L. A. (2012). Samostijna navchal'na dijal'nist' inozemnih studentiv u vivchenni tekstiv za profesijnim sprjamuvannjam [Independent educational activities of foreign students in the study of texts in the professional field]. *Visnik Zaporiz'kogo nacional'nogo universitetu - Bulletin of Zaporizhia National University*, 1(17), 188-191 [in Ukrainian].
26. Batraeva, O. M. (2015). Prakticheskaja rabota nad jazykom special'nosti inostrannyh studentov, izuchajushhijh disciplinu «Professional'nyj inostrannyj jazyk II» v tehničeskom vuze [Practical work on the language of the specialty of foreign students studying the discipline "Professional Foreign Language II" in a technical university]. *Koncept - Concept*, 27, 141–145 [in Russian].
27. Semenenko, I.Є. (2014). Osoblivosti fahovoi pidgotovki inozemnih studentiv vishhijh tehničnih navchal'nih zakladiv [Features of professional training of foreign students of higher technical educational institutions]. *Pedagogičnij proces: teorija i prakтика - Pedagogical process: theory and practice*, 2, 33-36 [in Ukrainian].
28. Hinzeeva, N.P. (2017). Formirovanie komunikativnoj kompetentnosti inostrannyh studentov v inozazyčnoj obrazovatel'noj srede [Formation of communicative competence of foreign students in a foreign language educational environment]. *Candidate's thesis*. Ulan-Ude [in Russian].
29. Grishkova, R. O. (2010). Realizacija onovlenogo zmistu angломовної pidgotovki studentiv nefilologičnijh special'nostej v umovah s'ogodennja [Implementation of the updated content of English-language training of students of non-philological specialties in today's conditions]. *Naukovi praci Chornomors'kogo derzhavnogo universitetu imeni Petra Mogili kompleksu "Kievo-Mogiljans'ka akademija". Ser. : Pedagogika - Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex. Ser. : Pedagogy*, 123, 110, 94-98 [in Ukrainian].
30. Ministerstvo osviti i nauki Ukraїni Ukraїns'kij derzhavnij centr mizhnarodnoi osviti. Inozemni studenti v Ukraїni [Ministry of Education and Science of Ukraine Ukrainian State Center for International Education. International students in Ukraine]. *studyinukraine.gov.ua* Retrieved from <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/> [in Ukrainian].
31. Segeda, O. O., Osipenko, A. A. (2014). Osoblivosti adaptacii inozemnih studentiv do osvit'ogo seredovishha Ukraїni [Features of adaptation of foreign students to the educational environment of Ukraine]. *Psihologija - Psychology*, 48, 205-208 [in Ukrainian].

УДК- 37.091.12:005.963

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-164-172](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-164-172)

Дікова-Фаворська Олена Михайлівна доктор соціологічних наук, професор, професор кафедри суспільно-гуманітарних наук, КЗ "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти Житомирської обласної ради", вул. Михайлівська, 15, Житомир, 10014, <https://orcid.org/0000-0002-1600-6875>

ТРАНСФОРМУВАННЯ МОДЕЛИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИК ПАНДЕМІЇ

Анотація. В представленій статті акцентовано увагу на оновлених вимогах щодо професійних стандартів педагогічних працівників, що зумовлені процесами реформування освіти. В цьому контексті освіта дорослих трансформує свою модель, яка з формату традиційної траєкторії переходить у формат багатовекторності. Освіта впродовж життя надає можливості поглиблювати, модернізувати отримані знання та опанувати новим контентом відповідно до актуальних запитів. Сучасна ситуація, що пов'язана з викликами пандемії COVID-19 окреслила суттєві проблеми у професійній підготовці фахівців, що потребують швидкого реагування та розробки освітніх пропозицій в системі підвищення кваліфікації фахівців, зокрема в галузі освіти. Окреслено сучасні вимоги до професійного потенціалу сучасного фахівця, зокрема до soft skills. Наголошено на широті можливостей у підготовці та реалізації професійної стратегії фахівця. Акцент здійснено на ролі інституту післядипломної педагогічної освіти у забезпеченні професійного оновлення базових знань вчителів-слухачів курсів та модернізації їх змісту. У роботі представлено матеріали власного дослідження, що дозволило побудувати модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників регіону з урахуванням нормативної складової та запитів слухачів, що сформувалися в ситуації епідеміологічних ризиків та невизначеності.

Ключові слова: освіта дорослих, вимоги до професійної підготовки вчителя, якість освіти, пандемія, підвищення кваліфікації педагогів, дистанційне навчання.

Dikova-Favorska Olena Mykhailivna Dr Habil. (Sociology), Professor, Department of Social Sciences and Humanities, Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Mykhailivska St., 15, Zhytomyr, 10014, <https://orcid.org/0000-0002-1600-6875>

TRANSFORMING THE ADVANCED TRAINING MODEL FOR PEDAGOGICAL WORKERS AS A RESPONSE TO THE PANDEMIC CHALLENGE

Abstract. The presented article focuses on the updated requirements for professional standards of teachers due to the processes of education reform. Adult education is transforming from a traditional trajectory format to a multi-vector format in this context. Lifelong learning provides opportunities to deepen, modernize the acquired knowledge and master new content following current needs. The current situation caused by the challenges of the COVID-19 pandemic has outlined significant problems in the training of specialists who need to respond quickly and develop educational proposals in the professional development system in the field of education. The author outlines modern requirements to the professional potential of a modern specialist, particularly soft skills. Emphasis is placed on the breadth of opportunities to prepare and implement the specialist's professional strategy. Emphasis is placed on the role of the institute of postgraduate pedagogical education in providing a professional update of basic knowledge of teachers-students and on modernization of their content. The paper presents our research materials, which allowed us to build a model of teachers' professional development in the region, considering the regulatory component and the demands of students formed in a situation of epidemiological risks and uncertainty.

Keywords: Adult education, teacher training requirements, quality of education, pandemic, teacher training, distance learning.

Постановка проблеми. В умовах реформування сучасної освіти та створення умов для розвитку мобільної, креативної, конкурентоздатної особистості, яка постійно саморозвивається є стрижневою складовою в організації підготовки фахівця. До педагога, як головного учасника модернізаційних змін в освіті, висуваються високі вимоги. Професійні стандарти педагогічних працівників вимагають від сучасного педагога універсальної освіченості, максимальної інформованості (компетентності), ерудиції, прогресивності (креативності), гнучкості у підходах, бездоганного зовнішнього вигляду, здатності адаптуватися до нестандартних рішень, постійного професійного розвитку [1,2]. Сучасні європейські документи також диктують значимість неперервного особистісного розвитку педагога, розвитку особистісних цінностей, підтримку ключових та універсальних компетентностей [3,4].

Донесення знань з використанням сучасних форм та технологій – це один аспект процесу, інший – формування у суб'єктів навчального процесу soft skills, що передбачає формування:

- здатності працювати з людьми, сприймати нові ідеї та іншу думку;
- вміння розбирати професійні завдання;
- аналізувати причини та наслідки;

- вміння виокремлювати головне від вторинного;
- готовності до змін, зокрема в освітній галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активно займають свої позиції представники (спеціалісти) нових модерних професій, таких як координатори освітніх онлайн-платформ, модератори навчальних процесів, ментори стартапів тощо.

Виклад основного матеріалу. Освіта, зокрема освіта дорослих, тобто тих, хто бажає продовжувати навчатися, здобувати нові, сучасні професії, та тих, хто відчуває необхідність у постійному оновленні професійних знань через самоосвіту, формальні та неформальні активності у підвищенні кваліфікації, потребує оновлення змісту та пошуку нового. Це підтверджує тезу, що освіта з формату традиційної траєкторії, де людина отримувала одну освіту по завершенню школи, переходить у формат багатовекторності.

Спостерігається тенденція здобуття набору спеціальностей однією особою, що надає можливість їй набути певної універсальності, гнучкості, і це, в свою чергу, зміцнює позицію у певній професійній групі, створює умови для побудови кар'єри, а у разі необхідності, надає можливості здійснити власний стартап, спираючись на набутий досвід та осучаснені знання.

Освіта впродовж життя (lifelong learning) – ознака сучасного суспільства, частина професійної культури спеціаліста, зокрема в галузі освіти. Усвідомлення думки, що налаштування на зміни є однією з умов професійної та особистісної самореалізації. Неперервна освіта розглядається як об'єднання знань, що необхідні базовій освіті, як навчання, наближене до реалій життя.

Ключовим завданням в умовах криз та невизначеності є забезпечення якості освіти, в цілому, та освітнього процесу зокрема. Якість стає керівною ідеєю закладів освіти та розглядається як суттєва складова освітньої політики. Це пов'язано з реалізацією цілей та принципів сталого розвитку суспільства, заснованих на задоволенні запитів споживачів у покращенні якості життя, як однієї з основних складових якого є якість в сфері освіти. Якість освіти – це комплексний показник співвідношення мети і результатів навчання, ступеня задоволеності очікувань учасників освітнього процесу від наданих освітніх послуг, а також рівня сформованості компетентностей у тих, хто навчається.

Формуючи професійні компетентності необхідно будувати *наскрізні* компетентності, що високо цінуються роботодавцями. Саме вони дають можливість фахівцю, незалежно від набутої професії, більш ефективно реалізувати себе на ринку праці, швидко адаптуватися до динамічних змін, критично усвідомлювати отриманні дані та опановувати нові види діяльності. Визнання важливості “наскрізних” або “ключових” компетентностей призвело до переосмислення набору вимог, що висуваються працівнику, зокрема педагогічному.

Сьогодні людина має широкі можливості щодо побудови власної професійної стратегії як через формальну, так і через неформальну освіту. Формальна освіта- безперервний процес навчання з набуття професійних

компетентностей дорослих, які навчаються в закладах освіти, що пройшли державну реєстрацію. Неформальна освіта – освітній процес, що відбувається поза організації формальної освіти, але пропонує отримання документа державного зразка та забезпечує необхідним потенціалом мобільно адаптуватися до різних просторових та часових умов відповідно до запитів аудиторій різних вікових груп, з орієнтацією на загальні та особистісні потреби задля адаптації до мінливих умов життя, а також для творчої самореалізації. Інформальна освіта – неорганізована, позбавлена основних характеристик дидактично (форми і методи освіти) організаційного процесу (в родині, на робочому місці, в неформальних об'єднаннях, соціальних групах тощо).

Додаткова освіта дорослих має два шляхи:

– Перший – отримання другої, іншої освіти, навчання в аспірантурі (докторантурі);

– Другий – проходження курсів підвищення кваліфікації.

Перепідготовка – це вид додаткової освіти (альтернатива другій/іншій освіті). Саме проходження курсів підвищення кваліфікації дозволяють працювати в закладах освіти спеціалістам – інженерам, економістам, медикам, які бажають долучитися до певного профілю педагогіки, що є суміжним базовій професії.

Соціальна ситуація в світі, що знаходиться в стані розбалансованості, економічної нестабільності та глобального стресу, пов'язана з поширенням нового небезпечного вірусу, змусила уряди країн вживати заходи епідеміологічної безпеки, зокрема забезпечення соціальної ізоляції, що стало чи не єдиним ефективним засобом протидії поширенню хвороби планетою.

Системи освіти у всьому світі змушені стрімко вживати заходів реагування та адаптації. Уряди країн оперативно здійснювали кроки для забезпечення неперервної освіти та безпеки всіх суб'єктів навчального процесу, здійснюючи перехід на віддалене навчання в дистанційному-синхронному та асинхронному форматі та організацією за державний кошт онлайн (телевізійних) шкіл тощо.

Раптовий перехід на новий формат навчання виявив низку проблем, зокрема таких як:

– відсутність швидкісного інтернету, особливо в місцях сільської місцевості, що не дозволило системно організувати передбачений онлайн процес навчання;

– низький показник забезпечення сучасними гаджетами всіх членів родини, і тих, хто навчається, і тих, працює віддалено;

– невідповідний рівень цифрової грамотності серед учнів та, що особливо непередбачено, вчителів.

Обумовлена COVID-19 криза продемонструвала, що система підготовки вчителів як на етапі першочергового здобуття освіти, так і в системі підвищення кваліфікації потребує реформування з метою більш ефективного розвитку у вчителів навичок використання нових засобів викладання.

Зміцнення потенціалу педагогічної практики через оновлення програм перепідготовки та підвищення кваліфікації дозволить витримати та гідно відповісти на виклик сьогодення. Освітні втрати, що пов'язані з тривалим розбалансуванням навчального процесу, ставлять під загрозу численні досягнення в сфері освіти. Світ вже не буде таким як раніше, тому системи освіти маємо будувати на засадах гнучкості, мобільності, доступності та інклюзивності.

З метою оцінки якості освітніх послуг, що надаються Житомирським інститутом післядипломної педагогічної освіти на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників у листопаді 2020 р. проведено зондажне дослідження, в якому за суцільною вибіркою було опитано 1279 слухачів.

Об'єктом дослідження виступала організація навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників (регіональне замовлення). Предметом – визначення запитів слухачів на нові теми для формування навчальних планів на 2021 р. У фокусі дослідження було:

- визначення за рейтингом практично-орієнтованих тем та тем, що формують уяву про явище, технологію, систему;
- окреслення тем, що потребують поглиблення або кардинальної зміни;
- оцінка якості матеріалів, що розміщені на платформі для самостійного опрацювання, та презентацій лекцій, які супроводжують лекції викладачів.

Результати опитування респондентів свідчать про високий рівень задоволеності організацією навчання в умовах пандемії (92% повністю задоволені, 5,9% частково задоволені, 0,7% частково незадоволені). Представлені матеріали, що доповнюють лекції викладачів теж отримали високу оцінку (89,3% повністю задовольнили, 9,9% – частково задовольнили, 0,8% – частково не задовольнили).

Дослідницькій команді Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти вдалося окреслити запити слухачів курсів підвищення кваліфікації щодо оновлення навчальних планів в ситуації змін та невизначеності.

Так, першою позицією окреслено тему "Дистанційне навчання", респонденти одностайно наголошують на необхідності вдосконалення та поглиблення знань з методології організації дистанційного навчання, удосконалення методик викладання з використанням цифрових технологій, опанування освітніми платформами для забезпечення сучасного навчального процесу, оволодіння інструментами, що дозволить надати належну якість викладання, підвищить мотивацію учнів, розширить можливості вчителів в умовах карантинних обмежень.

Наступною, за рейтингом, була названа тема "COVID-19". Респонденти усвідомлюють новизну ситуації, що склалася, недостатність інформації, її непереконливість та суперечливість, тому висловлюють побажання у підготовці теми, яка б не тільки пояснювала особливості сучасного стану, а й надавала певний алгоритм роботи з учнями та їх батьками через усвідомлення

кризи як ситуації невизначеності з характеристиками викликів, що формуються, та пропонувала би алгоритм дій на період дистанційного або змішаного навчання.

Навантаження, викликане новими умовами професійної діяльності, призвело до певного стану психологічного виснаження, емоційного та професійного вигорання, що потребує корекції. Тому логічною була пропозиція щодо посилення *психологічного супроводу навчального процесу*, ознайомлення з методиками та техніками превентивної вигорання як для педагогічних працівників так і для учнів, які опинилися в ситуації обмеженого міжособистісного спілкування, що призвело до певного психологічного дискомфорту.

Неординарність нової соціальної ситуації обумовила формування нового запиту щодо посилення взаємодії трикутника "школа-батьки-діти" в зв'язку з поглибленням напруження та проявів агресії у дітей та емоційної втоми у батьків під час роботи у віддаленому форматі. Вчителі усвідомлюють, що збільшення обсягів домашнього навчання, зростання відповідальності та навантаження батьків у забезпеченні якості навчання потребують нових підходів, в тому числі і методичної підтримки учнівських родин.

Безумовно, традиційним запитом на курсах підвищення кваліфікації залишається запит на нові методики та успішні практики в навчальному процесі. Ситуація, що склалася, потребує швидкого реагування на переформатування, тому доцільно вивчати світовий досвід організації навчального процесу під час карантинних обмежень та запроваджувати кращі практики в навчальний процес українських закладів освіти.

Окремою позицією визначено особливості організації інклюзивного навчання в період карантину. Саме ця категорія дітей опинилася у найкритичнішому стані, під загрозою також і ті досягнення, які формувалися повільно кропіткою роботою командою інклюзивного класу. Нові умови, зокрема викладання онлайн та ТВ-школа, а в більшості випадків відсутність безпосередньої структурованої роботи з учнем, який має особливі освітні потреби, поглиблює проблемну ситуацію з організації інклюзивного навчання в цілому.

Новим запитом у формуванні навчального плану на 2021 рік була пропозиція введення теми "Алгоритм роботи з учнями в позаурочний час у віддаленому режимі". Послаблення позитивної складової, порушення комунікаційних практик поглиблюють ситуацію психологічного дискомфорту в учнів, і це потребує вивчення та вирішення через розробку та впровадження нових форм роботи з використанням цифрових технологій і не тільки.

Результати опитування дозволили здійснити узагальнення та визначити, що залишається актуальним, які теми потребують розширення та поглиблення та, що необхідно ввести до навчальних планів відповідно до нових запитів слухачів курсів.

Таким чином, нам вдалося побудувати модель підвищення кваліфікації на 2021/2022 навчальний рік, що має стати роком подолання викликів, роком стабільності та системності в освіті.



Рис. 1. Актуальні теми підвищення кваліфікації педагогічних працівників

На рис. 1 представлено теми, які залишаються найзатребуванішими серед слухачів курсів підвищення кваліфікації. Безумовно, їх вибір обумовлено як об'єктивною, так і суб'єктивною складовою, що пов'язана з особистістю викладача, який викладає ту чи іншу тему. Як бачимо, актуальними залишаються цифрові технології, що виступають основою в організації дистанційного навчання, STEM-освіта, модерні методики, а також теми булінгу та кібербулінгу, що викликають занепокоєння професійної спільноти у своєму поширенні та різноманітності загрозливих та небезпечних форм. Затребуваними залишаються теми нормативного забезпечення навчального процесу, методів контролю та інституційного аудиту. Саме поширення нової форми перевірки діяльності закладів середньої освіти пояснює затребуваність означеної теми.



Рис. 2. Темі, що потребують розширення у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Як бачимо, поглиблення потребують теми, які набули нового звучання в ситуації епідеміологічних обмежень. Це, в першу чергу, діджиталізація навчального процесу, про яку мова велась вище, це – здоров'язберігаючи технології навчання, що потребують оновлення, глибини та багатовекторності, це – методики роботи з учнями, які мають різні нозології (хвороби), що дозволить змінити на краще ситуацію в організації інклюзивного навчання.

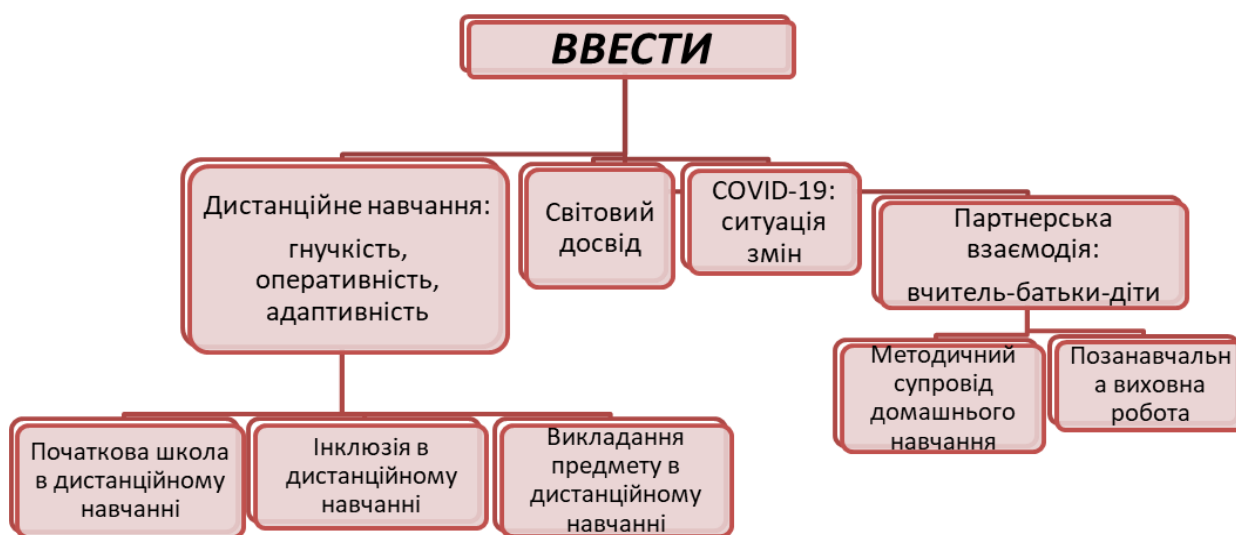


Рис. 3. Темы, що потребують запровадження у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Орієнтуючись на запити педагогічних працівників, які проходять підвищення кваліфікації на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти до нових навчальних планів бажано ввести чотири тематичних блоки:

– дистанційне навчання, де залежно від категорій слухачів, запропонувати теми з "Початкова школа в дистанційному навчанні", "Інклюзія в дистанційному форматі" та викладання окремих предметів з використанням цифрових технологій в режимі дистанційного навчання;

– світовий досвід. Тема передбачає як розкриття особливостей організації навчання під час пандемії, так і знайомство з успішними практиками викладання окремих предметів та реалізацій нових освітніх концепцій таких як наскрізне викладання та інклюзія;

– COVID-19 – ситуація змін. Структура лекції передбачає не тільки окреслення ситуації, що склалася з поширенням нового агресивного вірусу, а й містить пропозицію щодо алгоритму дій по збереженню психічного та емоційного здоров'я всіх учасників навчального процесу.

– партнерська взаємодія – вчитель-батьки-учні, яка передбачає оптимізацію командної роботи задля упередження соціальних ризиків в дитячому середовищі, задоволення потреби на позитивну емоцію та формування засад соціальної солідарності.

Висновки. Отже, представлена модель, яка враховує нормативні вимоги та нагальні запити споживачів освітніх послуг, дозволяє забезпечити оновлення професійної діяльності педагогічного працівника, озброїти необхідними інструментами для проведення сучасного уроку в нових умовах, сформувати уяву щодо особливостей викликів, пов'язаних з поширенням небезпечного вірусу, підготувати до протидії небезпечних проявів в дитячому середовищі, ознайомити з техніками самопомоги з попередженням емоційного та професійного вигорання. Безумовно, системна підготовка педагогічних працівників, їх підтримка на рівні держави та місцевих громад в ситуації сьогодення набуває особливого значення та глибини. Довготривалі рішення мають ґрунтуватися з урахуванням отриманого досвіду, аналізу слабких позицій, що були виявлені в ситуації професійного стресу під час пандемії, та на основі широкого впровадження технологій для забезпечення неперервності освіти.

Література:

1. Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» : Наказ Міністерства економіки України від 24.11.2020 № 2425 – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profesijnij-standart-praktichnij-psiholog-zakladu-osviti>
2. Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)" : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020 р. №2736. – Режим доступу: https://rada.info/upload/users_files/20420514/f73713a43039fd44a9e595d01b9adf7a.pdf
3. Меморандум безперервного процесу освіти Європейського Союзу (2006). Адукатар № 2 (8), С. 25. Режим доступу: http://adukatar.net/wpcontent/uploads/2009/12/Adu_8_Pages_24-27.pdf
4. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: European Association for the Education of Adults [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf>

References:

1. Pro zatverdzhennja profesijnogo standartu «Praktichnij psiholog zakladu osviti» : Nakaz Ministerstva ekonomiki Ukraïni vid 24.11.2020 № 2425 [On approval of the professional standard "Practical psychologist of an educational institution": Order of the Ministry of Economy of Ukraine dated 24.11.2020 № 2425] Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profesijnij-standart-praktichnij-psiholog-zakladu-osviti> [in Ukrainian]
2. Pro zatverdzhennja profesijnogo standartu za profesijami "Vchitel' pochatkovih klasiv zakladu zagal'noï seređn'oï osviti", "Vchitel' zakladu zagal'noï seređn'oï osviti", "Vchitel' z pochatkovoï osviti (z diplomom molodshogo specialista)" : Nakaz Ministerstva rozvitku ekonomiki, torgivli ta sil's'kogo gospodarstva vid 23.12.2020 r. №2736 [On approval of the professional standard for the professions "Primary school teacher of general secondary education", "Teacher of general secondary education", "Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)": Order of the Ministry of Economy, Trade and Agriculture of 23.12.2020 №2736] Retrieved from: https://rada.info/upload/users_files/20420514/f73713a43039fd44a9e595d01b9adf7a.pdf [in Ukrainian]
3. Memorandum bezperernvogo procesu osviti Evropejs'kogo Sojuzu (2006). Adukatar № 2 (8), S. 25. Retrieved from: http://adukatar.net/wpcontent/uploads/2009/12/Adu_8_Pages_24-27.pdf [in Russian]
4. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: European Association for the Education of Adults. Retrieved from: <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf>

УДК 373.2.015.3:159.922.7

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-173-183](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-173-183)

Іваненко Наталія Вольдемарівна аспірант кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (044) 272-19-02, <https://orcid.org/0000-0002-5238-0768>

Козак Людмила Василівна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (044) 272-19-02, <https://orcid.org/0000-0002-4528-1905>

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті висвітлено актуальні питання педагогічного супроводу дітей дошкільного віку. Встановлено, що звернення багатьох сучасних учених до феномену педагогічного супроводу не є випадковим. У педагогіку це поняття увійшло за поняттями психологічна й соціальна допомога та підтримка, що обумовлено проникненням до освітнього простору ідей гуманістичної філософії та психології: розуміння людини як творця власного життя; здатність людини до саморозвитку та особистісного зростання, реалізації внутрішнього потенціалу; унікальність кожної людини. Надзвичайно важливим чинником має стати організація педагогічного супроводу дитини дошкільного віку, тобто ставлення до неї не лише як до об'єкта засвоєння знань та умінь, а й як до суб'єкта спілкування, співпраці, розширення ступенів її свободи, надання права на власний вибір. Проаналізовано поняття психологічний супровід, психолого-педагогічний та педагогічний супровід, соціально-педагогічний супровід. Педагогічний супровід розглядають як технологію взаємодії між учасниками освітнього процесу (педагогами, дітьми, батьками), яка спирається на сильні сторони дитини, її особистісний потенціал, свободу і самостійність, метою якої є позитивна динаміка в розвитку кожної дитини, що дозволяє сформуванню у неї здібності до саморегуляції, адаптивності в реальних ситуаціях життєдіяльності. У теорії супроводу важливим положенням виступає твердження, що носієм проблеми розвитку дитини у кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і її батьки, і найближче оточення дитини, і педагоги. Зроблено висновок, що модель педагогічного супроводу засновується на компетентнісному підході та реалізується на основі взаємодії його основних складових компонентів: цілепокладання, стратегії планування змісту та технології його реалізації, чіткого визначення рольових позицій усіх учасників освітнього процесу, єдності принципів та очікуваних

результатів; створення оптимальних умов для особистісного розвитку дитини.

Ключові слова: дошкільний вік, супровід, психологічний супровід, психолого-педагогічний супровід, педагогічний супровід, соціально-педагогічний супровід.

Ivanenko Natalia Voldemarivna Graduate student of the Department of Preschool Education, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (044) 272-19-02, <https://orcid.org/0000-0002-5238-0768>

Kozak Liudmyla Vasylivna Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Preschool Education Department, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (044) 272-19-02, <https://orcid.org/0000-0002-4528-1905>

PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article highlights current issues of pedagogical support of preschool children. It was found that the appeal of many modern scientists to the phenomenon of pedagogical support is not accidental. In the pedagogy, this concept was included after the concepts of psychological and social assistance and support, due to the penetration into the educational space of the ideas of humanistic philosophy and psychology: understanding of man as the creator of his own life; human ability to self-development and personal growth, realization of inner potential; the uniqueness of each person. An extremely important factor should be the organization of pedagogical support of preschool children, ie attitude to it not only as an object of acquisition of knowledge and skills, but also as a subject of communication, cooperation, expanding its freedom, giving the right to choose. It was analyzed the concepts of psychological support, psychological-pedagogical and pedagogical support, social-pedagogical support. Pedagogical support is considered as: technology of interaction between participants in the educational process (teachers, children, parents), which is based on the strengths of the child, his personal potential, freedom and independence, which aims at positive dynamics in the development of each child, which allows it to form the ability to self-regulation, adaptability in real life situations. In the theory of support, an important provision is the statement that the carrier of the problem of child development in each case is the child himself, and his parents, and the child's immediate environment, and teachers. The model of pedagogical support is based on the competence approach and is implemented on the basis of interaction of its main components: goal setting, content planning strategy and technology of its implementation, clear definition of role positions of all participants in the educational process, unity of principles and expected results; creating optimal conditions for the personal development of the

child.

Keywords: preschool age, support, psychological support, psychological and pedagogical support, pedagogical support, socio-pedagogical support.

Постановка проблеми. Найпершим суспільним середовищем для дитини є дошкільний заклад, головне призначення якого – соціальна адаптація до умов життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих, виховання ціннісного ставлення до природи, людей, самої себе. Саме заклад дошкільної освіти має забезпечити фізичне, психічне здоров'я дитини, її різнобічний гармонійний розвиток, набуття життєвого досвіду, стати своєрідним посередником між сім'єю та широким світом.

У вирішенні цих завдань надзвичайно важливим чинником має стати організація педагогічного супроводу дитини дошкільного віку, тобто ставлення до неї не лише як до об'єкта засвоєння знань та умінь, а й як до суб'єкта спілкування, співпраці, спільної діяльності, розширення ступенів її свободи, надання права на власний вибір. Знання, вміння та навички визнаються психологами та педагогами не лише як показники розвитку особистості, а й як вихідні якості особистісного зростання. Вікові та індивідуальні особливості розглядаються як ступені реалізації свого природного потенціалу, зокрема, соціального, пізнавального, художнього, творчого, інтелектуального.

Потреби часу передбачають, щоб зміни у ставленні дитини до власного «Я» були позитивними. А для цього педагогам потрібно допомогти дитині пізнати себе, інших людей; навчити її відчувати власний стан, аналізувати поведінку, адекватно оцінювати реальні успіхи, запобігати невдачам [1].

На думку Т. Сєдової, найкращою системою роботи з дітьми є така, у якій виявляється і розвивається кожна дитина, виявляються її нахили і здібності. Система має бути спрямована, перш за все, на те, щоб пізнати талант кожного і розвинути його. Одним із напрямів цієї роботи є педагогічний супровід – система підтримки та допомоги дитині у навчально-виховному процесі [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звертання багатьох сучасних вчених до проблеми обґрунтування парадигми педагогічного супроводу (М. Бившева, М. Іваненко, І. Ісаєва, І. Кареліна, К. Крутій, І. Рогальська, О. Трофімова та ін.) не є випадковим. У педагогіку це поняття увійшло за поняттями психологічна й соціальна допомога та підтримка, що обумовлено проникненням до освітнього простору ідей гуманістичної філософії та психології: розуміння людини як творця власного життя; здатність людини до саморозвитку та особистісного зростання, реалізації внутрішнього потенціалу; унікальність кожної людини (дитини).

Парадигма педагогічного супроводу дітей дошкільного віку своєю появою у педагогічній теорії та практиці багато в чому завдячує утвердженню особистісно-орієнтованої моделі освіти. Обистісно-орієнтований підхід в освіті розглядається сучасними вченими як важливий

психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини, і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах функціонування системи освіти.

Особистісно-орієнтована освіта – це освіта, що гармонійно резонує з внутрішнім світом дитини. Вона ставить перед вихователем такі завдання: забезпечити особистісний розвиток суб'єктності дитини, її інтелектуальний, духовно-моральний, фізичний розвиток, формування в її світогляді цілісної картини світу. Центральним моментом педагогічного керівництва при такому підході більшість вчених (І. Бех, Є. Бондаревська, В. Слободчиков та ін.) вважають допомогу, підтримку, соціально-педагогічний захист. Таким чином, проблема створення умов для цілісного, гармонійного розвитку дитини дошкільного віку в освітньому процесі є одним із пріоритетних напрямів діяльності закладу дошкільної освіти.

Мета статті – дослідження сутності та особливостей педагогічного супроводу дітей дошкільного віку як психолого-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Поняття «педагогічна підтримка», яке міцно закріпилося у вітчизняній освіті, стало вихідним для появи нового терміну – «педагогічний супровід», який найбільш повно відповідає гуманістичним підходам до взаємодії в освітньому процесі відповідно до соціокультурної ситуації, що постійно змінюється (І. Бех, К. Роджерс та ін.).

Розглянемо детальніше сутність поняття «супровід». Тлумачний словник української мови подає таке пояснення супроводу: «Супровід – те, що супроводить яку-небудь дію, явище, товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» [3]. С. Гончаренко відмічає багатоаспектність поняття «супровід», розрізняючи його як: дію зі значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; поєднання дії з іншою, побічною дією; додавання чогось до чогось, доповнення до чогось [4]. Е. Козакова подає таке тлумачення супроводу: «Супровід – це метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору» [5]. І. Рогальська наголошує на одній принциповій особливості супроводу: одночасне знаходження поруч, як посередництво між соціальним світом і власним життєвим світом дитини, забезпечення її захисту, позитивного самопочуття, підтримки в небезпечних ситуаціях [6].

Як свідчить аналіз підходів до обґрунтування змістового навантаження поняття «супровід», його іноді вважають однією з моделей, яка відрізняється від інших самостійних моделей – моделі підтримки, моделі корекції тощо. Супровід також визначають як цілеспрямовану діяльність, яка супроводжує весь процес життєдіяльності дітей і педагогів закладу дошкільної освіти [7, с. 22].

Зазначимо, що модель супроводу, зміст якого має свою специфіку, знайшла спочатку широке розповсюдження у психології. Проте у сучасній психології ще не маємо єдиного методологічного підходу до визначення сутності психологічного супроводу. Його характеризують як усю систему професійної діяльності психолога (М. Бітянова), як загальний метод роботи психолога (Н. Глуханюк), як один з напрямів та технологій професійної діяльності психолога (Р. Овчарова). Сутнісною характеристикою супроводу у психологічному контексті є створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання та навчання дітей в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, яка організується в межах освітнього закладу.

У психолого-педагогічній літературі (І. Бех, О. Газман, О. Запорожець, Н. Кудикіна, Н. Михайлова, Г. Строева, О. Лідерс) прослідковується інтерес до феномену психолого-педагогічного супроводу, який сприяє особистісному розвитку і вихованню дитини. На думку дослідників, основи такого супроводу не протирічать ідеям особистісно зорієнтованого підходу, співзвучні з ними, та водночас розвивають та культивують суб'єктний потенціал дитини.

Психолого-педагогічний супровід досі не має завершеного цілісного наукового опису, в ньому спостерігаються ознаки, які відносяться до різних галузей наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології. Широка інтерпретація педагогічного змісту супроводу пов'язується зі створенням сприятливих умов, безпечного середовища, необхідних для розвитку і саморозвитку дитини, розкриттям, реалізацією внутрішнього потенціалу, формуванням здатності до самостійних дій та вільного вибору. У працях І. Беха, О. Газмана, Н. Кудикіної супровід розглядається як цілісний процес створення необхідних соціальних та психолого-педагогічних умов для успішного гармонійного розвитку кожної дитини. Завдання педагогічного супроводу – створювати умови для успішного і продуктивного руху дитини її життєвим шляхом, допомога їй в усвідомленні свого «Я», розумінні себе й інших, засвоєнні взаємовідносин з однолітками, іншими дітьми, дорослими.

М. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова вважають, що особливість психолого-педагогічного супроводу полягає у цінності самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху. Дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. На їх думку, завдання дорослих – сформулювати здатність і готовність вихованця до усвідомлення своїх можливостей і потреб, здійснення самостійного вибору. Педагогу потрібно не перебирати ці вибори на себе, а навчити дитину ставити та досягати індивідуальних цілей, співвідносячи їх із цілями оточуючих людей і суспільними цінностями. На думку цих дослідників, супровід здійснюється в різних за формами психологічних розвивальних заняттях [8].

Зазначимо, що психолого-педагогічний супровід сьогодні є не просто сукупністю різноманітних методів коректувально-розвивальної роботи з

дітьми, а виступає комплексною технологією, особливою культурою підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань її розвитку, навчання, виховання, соціалізації. Відтак, фахівець з психолого-педагогічного супроводу повинен не лише володіти методиками діагностики, консультивання, корекції, але й мати навички системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію з цією метою учасників освітнього процесу (дитина, однолітки, батьки, педагоги, адміністрація) [9].

Узагальнюючи наведені вище підходи, можна дійти висновку, що загальною метою психолого-педагогічного супроводу дитини в навчально-виховному процесі є забезпечення всебічного розвитку дитини. Для цього необхідно: 1. Забезпечити умови для самореалізації особистості, використовуючи сучасні технології навчання. 2. Скорегувати програми, які задовольняють пізнавальні потреби різного рівня через систему основного й додаткового навчання (інваріантна частина освітніх програм, додаткові години). 3. Спрямувати роботу з батьками на виявлення та розвиток здібностей їхньої дитини. 4. Скоординувати роботу фахівців з даної проблеми щодо надання кожній дитині індивідуальних рекомендацій щодо створення карт просування здібних дітей [там само].

До проблеми обґрунтування парадигми педагогічного супроводу зверталися вітчизняні і зарубіжні вчені. Так, на думку Є. Казакової, педагогічний супровід – це метод, що забезпечує створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. При цьому суб'єкт визначається і як людина, що розвивається, і як система, котра розвивається [10]. За М. Шакуровою, педагогічний супровід є одним із «механізмів тривалої двосторонньої педагогічної взаємодії». Автором висвітлено такі характеристики, що належать цій взаємодії: суб'єктна позиція всіх учасників процесу; спільність і взаємореферентність, яка приймається та підтримується суб'єктами взаємодії; багатопроєктність; схожість інтерпретацій; адаптивність; переважне використання «м'яких» методів педагогічної взаємодії [11]. М. Іваненко визначає педагогічний супровід як технологію взаємодії між учасниками освітнього процесу (педагогами, дітьми, батьками), яка спирається на сильні сторони дитини, її особистісний потенціал, свободу і самостійність, має за мету позитивну динаміку в розвитку кожної дитини і дозволяє сформувати у неї здібності до саморегуляції, адаптивності в реальних ситуаціях життєдіяльності [12, с. 9]. Дослідниця стверджує, що до таких понять, як підтримка, допомога, забезпечення поняття супроводу не зводиться, за обсягом воно є більшим. Його основу становить збереження максимуму свободи та відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанту розв'язання проблеми.

Вітчизняна дослідниця К. Крутій під супроводом розуміє метод, що забезпечує створення умов для вибору суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Суб'єктами розвитку є дошкільник і

соціальна система. «Супровід – це комплексний метод, в основі якого – єдність чотирьох функцій: діагностика проблеми, що виникла; інформація про проблему і шляхи її рішення; консультація на етапі вибору рішення і вироблення плану рішення проблеми; первинна допомога та етапі реалізації плану рішення» [13]. Дослідниця пояснює, що використання терміну «супровід» продиктовано необхідністю додатково виокремити самостійність суб'єкта у виборі рішення. Слід погодитися з тим, що «супроводжувальний розвиток» є альтернативою розвитку, що направляє, бо основний його постулат – віра у внутрішні сили дитини, потреба в самореалізації. Тобто, основними пріоритетами супроводу мають стати навчання вибору, створення орієнтаційного поля розвитку, зміцнення внутрішнього «Я» дитини дошкільного віку. К. Крутій робить висновок, що в основі психолого-педагогічного супроводу повинна лежати теоретична модель, що є єдністю концептуальних положень і технологій, зорієнтована на розв'язання проблем розвитку дитини в різних соціальних системах. Дослідниця наполягає на тому, що в основу проєктованої моделі супроводу мають бути покладені такі принципи: гуманізація, системний підхід, комплексний підхід, урахування індивідуальних і вікових особливостей дитини, безперервність. Змістове наповнення психолого-педагогічного супроводу включає такі параметри: попередження виникнення проблем розвитку дитини; допомога дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання; психологічне забезпечення індивідуальних освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків і педагогів. У реальній практиці, як зазначає дослідниця, подібна модель майже не використовується, а супровід здійснюється фрагментарно та еkleктично.

Проблема соціально-педагогічного супроводу дитини розглядається у працях І. Рогальської. Вона зазначає, що соціально-педагогічний супровід молодших школярів забезпечує умови для поетапного якісного соціального зростання дітей, стрижнем якого є морально-ціннісна площина розвитку особистості, оскільки саме вона визначає позицію дитини в світі, систему її ставлень до природи, предметної і духовної культури, людей, самої себе [14]. Сутність соціально-педагогічного супроводу полягає у створенні у межах соціального простору дитинства умов для засвоєння дитиною позиції суб'єкта соціалізації і виявлення себе суб'єктом власної життєтворчості. І. Рогальська підкреслює, що принциповою відмінністю соціально-педагогічного супроводу від інших моделей (підтримки або корекції) є те, що успішність соціалізації особистості досягається за умови створення ефективних умов, пошуку прихованих ресурсів, прищеплення дитині імунітету проти негативних впливів соціального оточення, що дозволить запобігати її неблагополуччю, сформувати стійкість перед негативними впливами соціального середовища.

Отже, стає зрозумілим, що педагогічний супровід можливо реалізувати, використовуючи декілька видів педагогічного впливу [15]:

1) супровід-співробітництво педагога й дитини. Суть співробітництва полягає в допомозі дитині усвідомити сутність проблеми, виявити власні реальні та потенційні можливості, обрати найбільш оптимальні варіанти рішень. Супровід-співробітництво передбачає спільне планування педагога й дитини, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для подальшого самостійного подолання проблем, які виникли, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей дитини;

2) супровід-ініціювання, відомий з часів Сократа, суть якого сформулювала М. Монтесорі: «Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне річище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам». Організуючи супровід-ініціювання, педагог створює дитині необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань і, тим самим, допомагає дитині відкрити загально визнані моральні істини;

3) супровід-попередження. Педагог, випереджаючи небажані події, їх можливий негативний розвиток, передбачає невірні кроки дітей і, тим самим, допомагає обрати адекватні рішення з урахуванням поведінки та діяльності дитини. Логіка дій педагога допоможе дитині розібратися в сутності проблеми, намітити можливі варіанти дій для її вирішення, обрати найбільш оптимальний із них, стимулювати виконання прийнятого рішення.

У науковій літературі мають місце різні підходи та критерії до визначення видів (форм) педагогічного супроводу: опіка, наставництво, партнерство, співпраця, співдружність (А. Белкін); захист, допомога, підтримка, супровід (М. Бившева, Н. Касіцина, Н. Михайлова, С. Юсфін); добровільна та вимушена форми супроводу, запланований та імпровізаційний супровід, довгостроковий і короткостроковий, «живий» контакт і заочний, продуктивний і непродуктивний (Є. Коротаєва); метод створення сприятливих умов (К. Крутій); комплексний метод, що включає діагностику, інформаційне забезпечення, консультація та первинна допомога (К. Крутій, Н. Рогальська).

Таким чином, педагогічний супровід передбачає: інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; оптимальну реалізацію цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість дитини; максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості, спрямовану на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме і повну самореалізацію, творчу налаштованість.

Висновки. Узагальнюючи результати наукових досліджень відзначимо, що підхід до розв'язання проблеми супроводу розглядається як парадигмальний, що підкреслює його діяльну та суб'єктну природу, ненасильницький, безперервний та ціннісний характер. У науковому полі існує поліваріантність підходів в обґрунтуванні сутності поняття «супровід» (через видові ознаки (відмінності)): механізм тривалої двосторонньої педагогічної взаємодії; створення умов для прийняття суб'єктом розвитку

оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору; посередництво між соціальним світом і власним життєвим світом дитини, забезпечення її захисту, позитивного самопочуття, підтримки в небезпечних ситуаціях; допомога дитині, її сім'ї та педагогам у формуванні орієнтаційного поля розвитку; метод, що забезпечує єдність всіх суб'єктів освітнього процесу; система професійної діяльності педагога, психолога, що спрямована на створення умов для успішного навчання і розвитку особистості; технологія взаємодії між учасниками освітнього процесу (педагогами, дітьми, батьками), яка спирається на сильні сторони дитини, її особистісний потенціал, свободу і самостійність; створення оптимальних умов для особистісного розвитку дитини; цілісна система психологічного забезпечення освітнього процесу, в якій взаємодіють діагностичний, розвивальний, профілактичний і соціальний напрями; «ведення» дитини за індивідуальним освітнім маршрутом за умови добору відповідних освітніх програм. Встановлено, що поняття «супровід» є більш широким за обсягом та динамічним за значенням і змістом. У теорії супроводу важливим положенням виступає твердження, що носієм проблеми розвитку дитини у кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і її батьки, і найближче оточення дитини, і педагога.

Поняття «супровід», можемо вважати комплексним методом, в основі якого лежить єдність чотирьох функцій: діагностична (виявлення суті проблеми); інформаційна (розкриття шляхів розв'язання проблеми); консультаційна (надання допомоги на етапі ухвалення рішення й вироблення плану вирішення проблеми); оперативна (вчасна допомога в розв'язанні проблеми з опорою на потенційні можливості особистості), аналітична (вивчення результатів педагогічного супроводу, корекція відхилень у розв'язанні проблем, пошук шляхів удосконалення умов для самореалізації суб'єкту супроводу). Модель педагогічного супроводу ґрунтується на компетентнісному підході та реалізується на основі взаємодії його основних складових компонентів: цілепокладання, стратегії планування змісту та технології його реалізації, чіткого визначення рольових позицій усіх учасників освітнього процесу, єдності принципів та очікуваних результатів.

Виокремлюють психологічний, психолого-педагогічний, педагогічний, соціально-педагогічний супровід залежно від певних проблем, умов, потреб, освітньої мети і завдань, професіоналізму кадрів тощо. В останній час значно активніше використовується поняття «педагогічний супровід» щодо дітей дошкільного віку. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого дослідження потребує вивчення особливостей педагогічного супроводу пізнавального розвитку дітей шостого року життя.

Література:

1. Гарвасюк І. Г. Психологічний супровід обдарованої дитини // Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 3 (22) /03/2014. С. 46–50.

2. Седова Т. Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів освітньому середовищі гімназії // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. Харків, 2009. 40 с.

3. Новий тлумачний словник української мови. Т. 4. К.: АКОНІТ, 1999. 684 с.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с. 6.

5. Казакова Е. И. Сопровождение развития – новая образовательная технология // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка / Е.И. Казакова. СПб., 2001. Ч.1. С. 9-14.

6. Рогальська І. Сутнісні характеристики соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Слов'янськ: СДПУ, 2010. Ч. 1. С.230–236.

7. Байер О. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини в освітньому процесі ДНЗ. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Слов'янськ: СДПУ, 2010. Ч. 1. С. 21-31.

8. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Пед. думка, 2001. 514 с. – С.2.

9. Антонова О.Є. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу // Професійно-педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. С. 316-345.

10. Казакова Е.И. Комплексное сопровождение развития учеников в образовательном процессе: аналитические материалы. СПб., 1998. 213 с. С. 78

11. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / М.В. Шакурова. М., 2007. 361 с. С. 90

12. Иваненко М. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка в период детства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук:13.00.07. Екатеринбург, 2005. 22 с.

13. Крутій К. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Слов'янськ: СДПУ, 2010. Ч. 1. С. 185 – 198.

14. Рогальська І. Сутнісні характеристики соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Слов'янськ: СДПУ, 2010. Ч. 1. С.230–236.

15. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору. <http://osvita.ua/school/method/upbring/1334/>

References:

1. Harvasiuk I. H. (2014). Psykholohichniy suprovod obdarovanoi dytyny [Psychological support of a gifted child] // *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. № 3 (22). S. 46–50. [in Ukrainian].

2. Siedova T. D. (2009) Tsinnisni oriientatsii pedahohichnoho suprovodu obdarovanykh uchniv osvitnomu seredovyschi himnazii [Value orientations of pedagogical support of gifted students in the educational environment of the gymnasium] // *Orhanizatsiia roboty z obdarovanymy uchniamy: dosvid kharkivskykh shkil (za rezultatamy vidkrytoho konkursu-zakhystu proektiv) : Metodychnyi posibnyk dlia zastupnykiv dyrektoriv ZNZ ta vchyteliv, yaki pratsiuiut z obdarovanymy ditmy*. Kharkiv. 40 s. [in Ukrainian].

3. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New explanatory dictionary of the Ukrainian language] (1999). Т. 4. К.: АКОНІТ. 684 s. [in Ukrainian].

4. Honcharenko S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. K.: Lybid, 19. 376 s. 6. [in Ukrainian].
5. Kazakova E. Y. (2001) *Soprovozhdenye razvytyia – novaia obrazovatelnaia tekhnolohyia* [Development support - a new educational technology] // *Pyskholoho-pedahohycheskoe, medyko-sotsyalnoe soprovozhdenye razvytyia rebenka* / E.Y. Kazakova. SPb. Ch.1. S. 9-14. [In Russian]
6. Rohalska I. (2010). *Sutnisni kharakterystyky sotsialno-pedahohichnoho suprovodu sotsializatsii osobystosti u doshkilnomu dytynstvi* [Essential characteristics of socio-pedagogical support of socialization of the individual in preschool childhood]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats. Sloviansk: SDPU*. Ch. 1. S.230–236. [in Ukrainian].
7. Baiier O. (2010). *Psykhologo-pedahohichnyi suprovid rozvytku dytyny v osvitnomu protsesi DNZ*. [Psychological and pedagogical support of child development in the educational process of secondary schools] *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats. Sloviansk: SDPU*. Ch. 1. S. 21-31. [in Ukrainian].
8. *Pedahohichnyi slovnyk* [Pedagogical dictionary] (2001) / *Za red. M. D. Yarmachenka*. K.: *Ped. dumka*. 514 s. – S.2. [in Ukrainian].
9. Antonova O. (2012). *Psykhologo-pedahohichnyi suprovid obdarovanoi dytyny yak realizatsiia osobystisno oriientovanoho pidkhodu* [Psychological and pedagogical support of a gifted child as a realization of a personality-oriented approach] // *Profesiino-pedahohichna osvita: osobystisno-oriientovanyi pidkhid : monohrafiia / za red. O.A. Dubaseniuk*. Zhytomyr: *Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka*. S. 316-345. [in Ukrainian].
10. Kazakova E.Y. (1998). *Kompleksnoe soprovozhdenye razvytyia uchenykov v obrazovatelnom protsesse: analytycheskye materyaly* [Comprehensive support for the development of students in the educational process: analytical materials]. SPb. 213 s. S. 78 [In Russian]
11. Shakurova M.V. (2007). *Pedahohycheskoe soprovozhdenye stanovleniia y razvytyia sotsyokulturnoi ydentychnosti shkolnykov* [Pedagogical support for the formation and development of the socio-cultural identity of schoolchildren] : *dys. na soyskanye uchenoi stepeny d-ra ped. nauk : spets. 13.00.01 / M.V. Shakurova*. M.. 361 s. S. 90 [In Russian]
12. Yvanenko M. (2005). *Pedahohycheskoe soprovozhdenye razvytyia sotsyalnoho yntellekta rebenka v peryod detstva* [Pedagogical support for the development of a child's social intelligence during childhood]: *avtoref. dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.07. Ekaterynburh*. 22 s. [In Russian]
13. Krutii K. (2010). *Kontseptualni zasady psykhologo-pedahohichnoho suprovodu: pryntsyipy i tekhniky* [Conceptual principles of psychological and pedagogical support: principles and techniques.]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats. Sloviansk: SDPU*. Ch. 1. S. 185 – 198. [in Ukrainian].
14. Rohalska I. (2010). *Sutnisni kharakterystyky sotsialno-pedahohichnoho suprovodu sotsializatsii osobystosti u doshkilnomu dytynstvi* [Essential characteristics of socio-pedagogical support of socialization of the individual in preschool childhood]. *Humanizatsiia navchalno- vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats. Sloviansk: SDPU*. Ch. 1. S.230–236. [in Ukrainian].
15. *Psykhologo-pedahohichnyi suprovid i pidtrymka v umovakh modernizatsii osvitno-vykhovnoho prostoru* [Psychological and pedagogical support and support in the modernization of educational space]. <http://osvita.ua/school/method/upbring/1334/> [in Ukrainian].

УДК 37.036:378.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-184-193](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-184-193)

Комар Таїсія Василівна доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, вул. Профспілкова 14, м. Хмельницький, 29000, тел.: (067) 380-28-00, <https://orcid.org/0000-0001-8957-0971>

Варгата Оксана Валеріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, вул. Проїзд Гоголя 17, м. Хмельницький, 29000, тел.: (067) 379-01-19, <https://orcid.org/0000-0002-1805-4643>

ТЕХНОЛОГІЯ CASE-STUDY ЩОДО РОЗВИТКУ «SOFT SKILLS» МАГІСТРІВ-ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті проаналізовано психолого-педагогічні підходи до сутності поняття «технологія», зокрема у дидактичному, виховному, педагогічному аспектах. Розкрито сутність понять: «принципи», «методи», «метод кейс-стаді», «інтерактивні методи навчання», «технологія», «технологія case-study», «soft skills», «соціально-психологічні компетентності», «технологія case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів».

У ході нашого дослідження під поняттям технології case-study визначається нами, як комплексна система, яка сприятиме розвитку «soft skills» у магістрів-психологів: креативного та критичного мислення; здатності вислуховувати і враховувати оптимальну, альтернативну точку зору колег; чітко та аргументовано висловлювати свою точку зору; розвитку умінь працювати в команді та знаходити найбільш ефективно, раціональне рішення визначеної проблеми.

В основу технології щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів покладено метод кейс-стаді, який являє собою техніку активного, інтерактивного, розвивального, проектного навчання.

Розкрито змістову структуру технології case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів. Технологія case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів включає в себе такі компетентності, як: розвиток комунікативних здібностей; розвиток емоційного інтелекту; розвиток креативного та критичного мислення; розвиток лідерських здібностей; розвиток навичок командної роботи; розвиток умінь раціонально використовувати час у магістрів-психологів.

Виокреслено психолого-дидактичні принципи та завдання реалізації технології case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів. Охарактеризовано психолого-дидактичні особливості та вимоги технології

case-study щодо розвитку «soft skills». Визначено критерії оцінювання роботи з методом кейсів.

Ключові слова: «принципи», «методи», «метод кейс-стаді», «інтерактивні методи навчання», «технологія», «технологія case-study», «soft skills», «соціально-психологічні компетентності», «технологія case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів».

Komar Tayisiya Vasylivna Doctor of Psychological Sciences, professor Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytsky National University, 29000, Khmelnytsky, Prospilкова St., 14, тел.: (067) 380-28-00, <https://orcid.org/0000-0001-8957-0971>

Varhata Oksana Valeriivna PhD in Pedagogical Sciences, docent Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytsky National University, 29000, Khmelnytsky, Proizd Gogola St., 17, tel.: 0673790119, <https://orcid.org/0000-0002-1805-4643>

CASE-STUDY TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS MASTERS-PSYCHOLOGISTS

Abstract. The article analyzed psychological and pedagogical approaches to the essence of the concept of "technology" in particular in the didactic, educational and pedagogical aspects. The essence of the concepts is revealed: "principles", "methods", "case study method", "interactive teaching methods", "technology", "case-study technology", "soft skills", "socio-psychological competencies" and "technology case-study on the development of "soft skills" of masters of psychology".

In the course of our research the concept of case-study technology is defined by us as a comprehensive system that will promote the development of "soft skills" in master psychologists: creative and critical thinking; ability to listen and take into account the optimal, alternative point of view of colleagues; clearly and reasonably express their point of view; developing the ability to work in a team and find the most effective and rational solution to a particular problem.

The technology for the development of "soft skills" of master psychologists is based on the case study method which is a technique of active, interactive, developmental and project-based learning.

The upkeep structure of case-study technology on the development of "soft skills" of masters-psychologists was revealed. Case-study technology for the development of "soft skills" of master psychologists includes such competencies as: development of communication skills; development of emotional intelligence; development of creative and critical thinking; development of leadership skills; development of teamwork skills and development of skills to rationally use time in master psychologists.

Psychological and didactic principles and tasks of case-study technology implementation for the development of "soft skills" of master psychologists were

outlined. Psychological and didactic features and requirements of case-study technology for the development of "soft skills" were described. Criteria for evaluating work with the case method were defined.

Keywords: "principles", "methods", "case study method", "interactive teaching methods", "technology", "case-study technology", "soft skills", "socio-psychological competencies" and "case technology" -study on the development of "soft skills" of masters of psychology.

Постановка проблеми. Важливим завданням сучасної системи вищої освіти є впровадження інтерактивно-ситуативної технології case-study, цільовим змістом якої є створення сприятливих, комфортних умов для сприймання теоретичних завдань та оволодіння практичними навичками вирішення конкретних завдань, що, у свою чергу, сприятиме професіоналізації магістрів-психологів їх саморозвитку та сформуванню професійного інтересу до діяльності.

Проблема реалізації технології case-study у практику вищої школи передбачає врахування таких аспектів: по-перше врахування спрямованості розвитку сучасної системи освіти на формування професійно-фахових компетенцій магістрів-психологів їх умінь та навичок; по-друге спрямування на розвиток соціально-психологічних компетентностей, які забезпечать оволодіння необхідними навичками фахівців для пошуку оптимальних рішень у різних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних дослідженнях технологію case-study розглядають такі науковці, як: Г. Багієв, Г. Баєва, Г. Батигін, Ш. Бобохужаєв, В. Духневич, А. Долгоруков, А. Зобов, Г. Каніщенко, С. Ковальова, І. Козіна, В. Лобода, Е. Михайлова, В. Наумов, Г. Рідкодубська, Ю. Сурмін, А. Сидоренко, О. Смолянинова, Л. Чижевська, С. Цесаренко, В. Чуба, П. Шеремета, А. Фурда та ін.

Мета статті – розкрити сутність та зміст технології case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічних підходах поняття технологія розкривається у дидактично-виховному, порівняльно-педагогічному, цілісно-педагогічному аспектах. У нашому дослідженні технологія case-study визначається нами, як комплексна змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу у вищій школі.

У ході нашого дослідження під поняттям технологія ми будемо розуміти певну комплексну інтегративну технологію навчально-виховного процесу, що забезпечить розвиток «soft skills» магістрів-психологів.

Технологія case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів, максимально включає в себе принципи, методи, змістову структуру та компоненти «soft skills».

Впровадження та використання технології case-study має забезпечити розвиток «soft skills» у магістрів-психологів, тому розглядаємо її, як

упорядковану систему дій, операцій та процедур. Розроблений методичний комплекс забезпечить ефективність досягнення діагностично-прогнозованого результату в сучасних умовах навчально-виховного процесу.

Умовою її ефективної реалізації є забезпечення комплексу системи умов навчально-виховного процесу щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів. Даний комплекс передбачає певну логіку та послідовність дій щодо її використання. Впровадження технології case-study передбачає детальний аналіз психолого-дидактичної літератури та підбір оптимальних засобів, методів, форм технік її виконання.

По-перше, кейс розглядається як досить складне і багатофункціональне інтелектуальне утворення, яке характеризується різноманіттям функцій

По-друге, виявлено гносеологічні можливості кейс-методу. Він орієнтований на неоднозначне, ймовірне знання, яке виявляється під час аналізу практичної ситуації. З цього визначення випливають найважливіші гносеологічні особливості аналізу ситуації [3].

У сучасній психолого-педагогічній думці під технологією case-study розуміється:

- інноваційно-ситуаційна методика навчання шляхом чого є вирішення аналізу певних завдань (кейсів).

- комплексна система, яка сприятиме навчанню та розвитку у магістрів-психологів креативно-критичного мислення, здатності вислуховувати і враховувати оптимальну, альтернативну точку зору колег, чітко та аргументовано висловлювати свою точку зору, розвиток умінь працювати в команді та знаходити найбільш ефективно, раціональне рішення визначеної проблеми;

- багатофункціональний інтерактивний метод, який розвиває такі професійні, соціально-психологічні характеристики магістрів-психологів, як: здатність до аналітичної діагностики проблеми; уміння конструктивно формулювати і відстоювати свою позицію; уміння дискутувати у процесі спілкування; уміння ефективно сприймати та оцінювати потрібну інформацію.

В основу технології щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів покладено метод кейс-стаді, який являє собою техніку активного, інтерактивного, розвивального, проектного навчання, яка полягає у використанні конкретних, життєвих, проблемних ситуацій у процесі організації навчання та націлену на результат формулювання певної проблеми й пошуку оптимальних варіантів її вирішення з наступним алгоритмічним аналізом.

У теоретико-методологічному контексті технологія кейс-стаді, представляється комплексною системою, в яку інтегровано інтерактивні методи навчання такі, як: мозковий штурм, коло ідей, мікрофон, моделювання ситуацій, комплексний системний аналіз, проблемний метод відповідей-запитань, метод опису конкретної ситуації, ігрові дидактичні методи, брейнстормінг, дискусія, бесіда, метод вирішення творчих завдань, метод ажурної пилки тощо.

Технологія case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів має таку змістову структуру:

- проблемний аналіз, визначається певними аспектами соціального відчуття самої проблеми, що потребує вирішення;
- системний аналіз сформує певні уміння цілісного бачення конкретної проблеми;
- праксеологічний аналіз розкриває прагматизм діяльності та формує критичне мислення, що впливає на ефективність діяльності;
- прогностичний аналіз розвиває прогностичне мислення та прагнення до логічного осмислення проблемної ситуації та передбачення на цій основі конкретних дій для прийняття рішень;
- причинно-наслідковий аналіз встановлює причини та обставини, які спровокували виникнення даної проблемної ситуації;
- аксеологічний аналіз передбачає проектування системи оцінювання проблемної ситуації, враховуючи різні позиції.

Метою технології case-study є розвиток «soft skills» магістрів-психологів, тобто соціально-психологічних компетентностей таких, як:

- комунікативної компетентності у магістрів-психологів;
- емоційної компетентності у магістрів-психологів;
- креативної компетентності у магістрів-психологів,
- лідерської компетентності у магістрів-психологів;
- здатності до командної роботи та взаємодії магістрів-психологів;
- часової компетентності у магістрів-психологів.

Технологія case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів передбачає такі завдання:

- отримання теоретичних знань щодо структурних компонентів «soft skills»;
- розвиток комунікативних здібностей у магістрів-психологів;
- розвиток емоційного інтелекту у магістрів-психологів;
- розвиток креативного та критичного мислення у магістрів-психологів;
- розвиток лідерських здібностей у магістрів-психологів;
- розвиток навичок командної роботи у магістрів-психологів;
- розвиток умінь раціонально використовувати час у магістрів-психологів.

Технологія case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів включає в себе такі компетентності, як:

- розвиток аналітичних навичок у магістрів-психологів, вміння аналізувати та розпізнавати дані інформації, класифікувати її, виділяти важливу та неважливу інформацію, мислити швидко, чітко та логічно у процесі вирішення конкретної ситуації;
- розвиток практичних навичок у магістрів-психологів передбачає сформування креативно-критичного мислення щодо використання теорії, методів та принципів розв'язування конкретних ситуацій;

- розвиток творчих навичок у магістрів-психологів передбачає вирішення ситуацій-кейсів та на основі цього здійснювати генерацію альтернативних рішень, які не можливо знайти логічним шляхом;

- розвиток комунікативних навичок у магістрів-психологів (вміння дискутувати, переконувати інших, використовувати вербальні та невербальні техніки спілкування);

- розвиток соціальних навичок у магістрів-психологів (оцінювання поведінки колег, уміння вислухати та активно підтримувати дискусії, контролювати свої думки у процесі спілкування);

- розвиток навичок самоаналізу у магістрів-психологів (осмислення власних думок та думок інших);

- розвиток навичок до аналізу і синтезу у магістрів-психологів (вміння структурувати, класифікувати, виділяти значну та незначну інформацію, швидко мислити та аналізувати) [2].

Реалізація технології case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів передбачає врахування психолого-дидактичних принципів, а саме:

- індивідуальності – індивідуальний підхід до кожного магістра та врахування їх інтересів;

- активності – активна позиції кожного учасника соціальної групи у розв’язанні та обговоренні кейсів; активно пропонувати свої варіанти щодо розв’язання проблемної ситуації у процесі обговорення;

- системності – комплексний, систематичний підхід до розв’язання професійних завдань та уміння визначати взаємозв’язки, структуру конкретної ситуації;

- багатоваріантності – уміння проектувати можливі варіанти рішень під час аналізу та розв’язання конкретного завдання;

- вибіркової – підбір оптимального та продуктивного розв’язання завдання;

- практичності – орієнтація на професійну спрямованість результату розв’язання проблеми;

- перспективності – прогнозування та передбачення результатів діяльності, визначення пріоритетних варіантів прийняття рішень;

- гнучкості – уміння легко адаптуватися до нових ситуацій та знаходити нові зв’язки проблемних ситуацій;

- оперативності – швидкий рівень розв’язання конкретного завдання;

- самостійності – сформування навиків самоуправління;

- конкретизації – чіткість, точність, конкретність висловлювання своєї точки зору [1].

Технологія case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів, передбачає дотримання певних психолого-дидактичних вимог, а саме:

- тематичні кейси мають бути взаємопов’язаними з навчальним матеріалом;

- тематичні кейси мають відповідати рівню складності;

- передбачати окреслення проблем, із якими магістри-психологи зустрічаються у професійній діяльності;
- стимулювати до дискусії, вдосконалюючи практичні навички;
- розробляти декілька рішень конкретної проблеми та спрямовувати на пошук достовірних шляхів розв'язання означеної проблеми.

Для сформування визначених завдань доцільно використовувати такі кейс-технології:

- метод ситуаційного аналізу;
- метод мозкового штурму;
- метод інциденту;
- метод запитань-відповідей;
- метод розбору ділової ситуації;
- метод проектування;
- метод моделювання;
- метод ситуаційно-рольових ігор;
- метод дискусії.

Нами визначені такі критерії оцінювання роботи з методом кейсів:

- участь у командній роботі групи під час розв'язання проблемної ситуації, визначається коефіцієнтом трудової участі у командній роботі;
- розробка та презентація проекту;
- активність, логічність, конкретність та аргументованість розв'язання проблемної ситуації кожним учасником групи;
- самостійна готовність до заняття;
- підготовка інтерактивних, наочних матеріалів та відеофрагментів.

Технологія case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів, як і інші інноваційні методи навчання, зацікавлює аудиторію та активізує її.

Застосування технології case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів забезпечується досягненням поставлених цілей, що з одного боку, мотивує індивідуальну активність учасників, а з другого боку, формує позитивну установку до навчання, зменшуючи кількість неактивних учасників.

Технологія case-study щодо розвитку «soft skills» забезпечується високою ефективністю навчання і формуванням творчих здібностей магістрів-психологів та надає можливість креативному викладачу самовдосконалюватися й розвивати власний творчий потенціал у спільній діяльності.

Технологічними особливостями кейс-методу визначено:

- метод включає в себе дослідницькі, аналітичні операції та процедури;
- метод являється технологією колективного, спільного взаємонавчання та взаємообміну інформацією;
- метод включає в себе технологію розвиваючого навчання;
- метод включає в себе технологію проблемного навчання;
- метод являється різновидом проектної технології;

- метод спонукає до технології «створення успіху» та формування позитивної установки й мотивації навчально-пізнавальної активності магістрів-психологів.

Психолого-дидактичними особливостями технології case study, нами охарактеризовано:

1. Технологія case study є інтерактивним методом викладання та є результатом якісного інноваційного навчання магістрів-психологів.

2. Технологія case study відрізняється високою алгоритмічною насиченістю та розкривається гносеологічним, праксеологічним та аксіологічним потенціалами.

3. Технологія case study надає можливість засвоювати великі об'єми складної інформації.

4. Технологія case study сформує професійні якості магістрів-психологів.

5. Технологія case study допомагає налагодити ефективний контроль.

6. Технологія case study є методом інтенсивної освіти.

7. Технологія case study взаємобілізує та взаємоактивізує діяльність, як викладача, так і магістрів-психологів.

8. Технологія case study створює сприятливі умови для творчої свободи особистості кожного учасника.

9. Технологія case study забезпечує рівноправ'я та самовизначення викладача та магістрів-психологів.

10. Технологія case study формує соціально-професійні якості магістрів-психологів.

11. Технологія case study формує здатність адаптуватися до екстремальних ситуацій та приймати оптимальні рішення.

12. Технологія case study відрізняється інтегруванням з іншими методами навчання.

13. Технологія case study орієнтована на викладання психології, педагогіки, соціології, політології, менеджменту, психології управління в яких можливо розглядати проблемні ситуації та знаходити різноманітні варіанти їх розв'язку.

14. Технологія case study основний акцент у навчанні переносить на переорганізацію навчального процесу, де магістри-психологи самостійно знаходять рішення в процесі комунікації з колегами та викладачем.

15. Технологія case study забезпечує сенсорно-емоційну окрасу навчального процесу.

16. Технологія case study значно знижує інформаційні перевантаження та спонукає до творчості магістрів-психологів.

17. Технологія case study визначає взаємозв'язок теорії і практики та віддає перевагу на користь практики.

18. Технологія case study забезпечує активну роль викладача, який управляє інтелектуальним розвитком магістрів-психологів.

19. Технологія case study допомагає вивільняти свій час наповнюючи його новими знаннями та творчим змістом.

20. Технологія case study забезпечує взаємодію, дискусію, моделювання ситуацій тощо.

21. Технологія case study значно полегшує діяльність магістрів-психологів та викладача.

22. Технологія case study забезпечує творчий характер навчання, яка допомагає підтримувати порядок в аудиторії та допомагає об'єктивному оцінюванню роботи магістрів-психологів.

23. Технологія case study формує надскладні навички роботи з інформацією.

24. Технологія case study виробляє навички формулювати конкретну проблему та визначати її окремі складові, ставити чіткі запитання, відповідати на них.

25. Технологія case study формує навички відстоювання своєї точки зору та здійснення презентації своєї позиції.

26. Технологія case study характеризується численними інформаційними, комунікаційними, проєктивними технологіями.

27. Технологія case study забезпечує технологічну сприйнятливість до нової інформації.

28. Технологія case study реалізується навчальними цілями та забезпечує міжособистісну комунікацію.

Потреба в реалізації та впровадженні технології case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів у практику навчання вищої школи є, на нашу думку, дуже важливою, що зумовлено сучасними тенденціями системи освіти. Важливо орієнтуватися не стільки на теоретизацію конкретних знань у процесі навчання, скільки на сформування умінь і навичок інтелектуальної-пошукової діяльності, розвиток творчих здібностей. Особливої уваги слід приділити розвитку соціально-психологічних компетенцій у магістрів-психологів таких, як «soft skills», що сприятимуть їх професійній самореалізації.

Висновки. Таким чином, розробка та застосування технології case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів, з одного боку, сприятиме мотивації індивідуальної активності магістрів-психологів, а з іншого боку, сформує позитивне ставлення до навчання у вищій школі, що в свою чергу, забезпечить високу, продуктивну, оптимальну взаємодію учасників освітнього процесу. Застосування технології case-study, сформує у магістрів-психологів професійно-важливі компетенції, що надасть їм можливість у подальшому самовдосконалюватись та постійно працювати над розвитком власного творчого потенціалу. Перспективою подальших досліджень, вбачаємо у розробці психолого-педагогічного супроводу технології case-study, що допоможе відкрити для магістрів-психологів величезні потенційні можливості щодо підвищення рівня їх практичних навичок, зокрема «soft skills» у сфері психології, що сприятиме їх професійній мобільності.

Література:

1. Рідкодубська Г. А. Кейс-метод у процесі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери // Педагогічні науки. 2017. с. 246-250.
2. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.lan.krasu.ru
3. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Desktop/%D0%BA%D0%B5%D0%B9%D1%81/04.pdf>

References:

1. Ridkodubs'ka, G. A. (2017). Kejs-metod u procesi pidgotovki do profesijnoi mobil'nosti majbutnih pracivnikiv social'noi sferi [Case-method in the process of preparation for professional mobility of future workers in the social sphere]. *Pedagogichni nauki - Pedagogical Sciences*, 246-250 [in Ukrainian].
2. Smoljaninova, O. G. Didakticheskie vozmozhnosti metoda sase-study v obuchenii studentov [Didactic possibilities of the case-study method in teaching students]. Retrived from www.lan.krasu.ru [in Ukrainian].
3. Surmin, Ju. P. Kejs-metod: stanovlennja ta rozvitok v Ukraïni. [Case method: formation and development in Ukraine]. Retrived from <file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Desktop/%D0%BA%D0%B5%D0%B9%D1%81/04.pdf> [in Ukrainian].

УДК 373.5.015.31:613.955

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-194-202](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-194-202)

Кондрацька Галина Дмитрівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спортивних дисциплін і туризму, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул Театральна 2, м. Дрогобич, 82100, <https://orcid.org/0000-0001-8856-1125>

РОЛЬ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. У статті розглядається питання впливу педагогіки на формування світоглядної політики закладів освіти. Розглянуто роль просвітницької роботи серед учнів та студентів як важливої складової у формуванні знань про здоровий спосіб життя, фактори які визначають індивідуальну освітню траєкторію кожної особистості зокрема. Встановлено, що проблема формування здорового способу життя учнів та студентів потребує впровадження системи просвітницьких заходів. Визначено вплив освіти на етапи формування здорового способу життя учнівської молоді. Складна епідеміологічна ситуація у світі вимагає постійного моніторингу для визначення сучасних тенденцій щодо формування компетентностей здорового способу життя учнівської молоді. Вказано, програми розвитку та формування здорового способу життя учнівської молоді через патріотичне виховання наслення, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, соціальні програми, які можуть ефективно реалізуватися в оздоровчих центрах, освітніх закладах. Виділено п'ять траєкторій просвітницького руху у формуванні здорового способу життя учнівської молоді: культурно-просвітницький, фізкультурно-оздоровчий, реабілітаційно-профілактичний, загальногігієнічний, рекреаційно-екологічний. Результатом проведеного дослідження є здійснення контекстуально-компаративістичного аналізу педагогічних поглядів до проблеми просвітницької діяльності у формуванні здорового способу життя учнівської молоді визначено, що саме ініціатива: освітніх, соціальних, бізнес-структур, релігійних організацій мають підтримувати, керувати і координувати процес формування здорового способу життя населення України.

Ключові слова: просвітницька діяльність здоровий спосіб життя, учнівська молодь.

Kondratska Halyna Dmytrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Sports Disciplines and Tourism, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, 2 Teatralna St., Drohobych, 82100, <https://orcid.org/0000-0001-8856-1125>

THE ROLE OF EDUCATIONAL WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH THE PURPOSE OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE FOR STUDENT YOUTH

Abstract. The article considers the issue of the influence of pedagogy on the formation of worldview policy of educational institutions. The role of educational work among pupils and students as an important component in the formation of knowledge about a healthy lifestyle, the factors that determine the individual educational trajectory of each individual in particular. It is established that the problem of forming a healthy lifestyle of pupils and students requires the introduction of a system of educational activities. The influence of education on the stages of formation of a healthy lifestyle of student youth is determined. The complex epidemiological situation in the world requires constant monitoring to identify current trends in the formation of competencies for a healthy lifestyle of young students. The programs of development and formation of a healthy way of life of student's youth through patriotic education of the population, development of spirituality and strengthening of moral bases of society, social programs which can be effectively realized in the health centers, educational institutions are specified. There are five trajectories of the educational movement in the formation of a healthy lifestyle of young students: cultural and educational, physical culture and health, rehabilitation and prevention, general hygiene, recreational and environmental. The result of the study is a contextual-comparative analysis of pedagogical views on the problem of educational activities in the formation of a healthy lifestyle of young students. It is determined that the initiative: educational, social, business structures, religious organizations should support, manage and coordinate Of Ukraine.

Keywords: educational activity, healthy lifestyle, student youth.

Постановка проблеми. З часу проголошення незалежності України наростає тенденція активного перегляду, переосмислення та об'єктивного висвітлення освітнього процесу в Україні. Інтенсивно розвиваються різні галузі знань в усіх сферах суспільного життя, і серед них – в освітня. Триває бурхливий процес розвитку науки і техніки, проводяться глибокі дослідження історико-педагогічної спрямованості.

Педагогічна освіта сьогодні – це один із найпоширеніших напрямів історико-педагогічних досліджень, тому існують труднощі аналізу та популяризації їхньої творчої спадщини. Вивчення теоретичного і практичного доробку в галузі педагогіки тепер повертається до нас через ідеї, цікаві міркування, дотичні до побудови освітнього процесу, структурних компонентів процесу навчання тощо, які актуальні й для сучасного шкільництва. На сучасному етапі актуальним і доцільним, є висвітлення науково-педагогічної та просвітницької діяльності сучасних науковців, дослідників їх педагогічних світоглядних ідей.

Історично склалося так, що впродовж останнього ХХ століття вагомим внеском у розробку теорії формування здорового способу життя стали дослідження канадського та південноамериканського регіонів. Ці проекти, спрямовані на позитивний вплив на усі сфери здоров'я, що втілюється на засадах партнерства з різними муніципальними, суспільними, приватними, релігійними структурами. Науковцями представлено закордонні проекти формування здорового способу життя на досвіді Канади і США. Оскільки вітчизняних проектів суттєво менше за кількістю, тому важливо їх використовувати з просвітницькою метою.

Це дає можливість простежити роль і місце просвітницької діяльності у формуванні індивідуальної траєкторії здорового способу життя сучасної молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий пошук, теоретико-методологічний аналіз історичних процесів і явищ дає можливість вивчити етапність впливу просвітницької діяльності на формування здорового способу життя людини.

Для того, щоб сформувати особистість яка б прагнула здорового способу життя, потрібно передати їй історичний досвід українського народу накопичений в аспекті формування здорової, загартованої особистості.

Виховання дітей у первісній дородовій общині мало в основному наслідувальний характер, вирішальний вплив на виховання мала праця. В епоху палеоліту вихованням дітей, в тому числі фізичним, займалася релігія. Поступово впродовж багатьох тисячоліть виховання відокремлювалося від загального процесу діяльності людини. Значним показником інтересу давніх слов'ян до формування здорового покоління можуть служити ініціації юнаків. Цікавим досвідом ділиться Балушок В. [1], дослідник вважає юнацькі ініціації – це школа сили і мужності. Змужніння і соціальний стан молоді в архаїчному і традиційному суспільствах у багатьох народів супроводжували особливі обряди – молодіжні ініціації. Оскільки в архаїчному та традиційному суспільствах дуже високо цінувалась чоловіча сила, спритність і витривалість, на виховання цих якостей у чоловічої молоді і спрямовувалися обряди, що супроводжували її соціалізацію. Це було властивим і традиційним ініціціям наших предків – давніх слов'ян. Балушок В. [1] підтверджує, що давньослов'янські юнацькі ініціації справді були суворою школою, яка виховала здорових, загартованих людей, на яких змогло б покласти суспільство.

Виникнення перших шкіл в Давній Русі дало початок новим формам і методам фізичного виховання дітей, з одного боку діти виховувалися під впливом християнських віровчень, з другого боку фізична витривалість виховувалась за допомогою народних традицій, виражених в народних забавах, рухових іграх та прислів'ях.

В Україні фізичне виховання з найдавніших часів мало військово-прикладний характер. Система фізичної підготовки молоді була спрямована на

використання засобів військово-фізичного виховання, народні ігри та забави, народні та бойові танці, національні види боротьби, фізичні вправи загального характеру, військові походи, полювання. Запоріжська Січ була своєрідною школою, де були створені досить ефективні спеціальні фізичні і психофізичні вправи, спрямовані на самопізнання, саморозвиток, тілесне, психофізичне вдосконалення воїнів, що приводило до загартування здоров'я, сили, спритності [4].

Соکیلський рух бере свій початок з Галичини, безпосередньо зі Львова (1894-1939), він є засобом фізичного виховання всього народу і покликаний зміцнювати його силу, мужність, гартуванням тіла і волі. Окрім традиційних організацій «Сокола» і «Січі», які утворилися відповідно до історичних обставин на західноукраїнських землях (1918-1939) були створені нові товариства «Пласт», «Луч». Мета цих товариств - всебічне плекання руханки і здоров'я, відродження фізичного виховання і вдосконалення молоді. Робота у товариствах була скерована на загартування людини, зміцнення фізичного стану, це в свою чергу було активним вкладом в організацію суспільно-оздоровчого життя у регіонах України [4].

В процесі розвитку людства проблема безпеки здоров'я і способу життя почала набувати соціального характеру.

Французький дослідник Мішель Міндер пропонує свою книжку «Поле педагогічної дії» – це дослідження проблем школи одночасно на соціологічному та порівняльно-педагогічному рівнях. Автор ґрунтовно розглядає зміст і значення цих напрямків діяльності школи, основною метою яких є підготовка молоді до життя в сучасному високорозвинутому суспільстві [4].

Беручи до уваги публікації Спіріна О. [5]., Ціюсь Н. [6]., можемо із впевненістю зазначити, що шкільна реформа готувалась в умовах високого педагогічного піднесення. Тому в школах України кінця ХІХ – початку ХХ століття педагогічні колективи намагаються створити всі умови для розвитку дитячої індивідуальності. Будь-яке завдання, що ставиться перед дітьми, повинне мати в собі стимул творчості, враховуватись і розподіляться згідно з дитячою індивідуальністю і з усвідомленням проблем, які постають перед дітьми.

На думку Міхеєнко О. [3] виховання особистості – це одна з тих сфер діяльності школи, яка вимагає від сучасного вчителя співпраці з іншими соціалізуючими інституціями – громадою, церквою, правоохоронними органами, сім'єю. Отже, навчання учнівської молоді адекватному опануванню формами поведінки у різних життєвих ситуаціях, допоможе їм вести здоровий спосіб життя та швидкій адаптації до умов сьогодення.

Мета статті - обґрунтувати доцільність просвітницької діяльності для формування здорового способу життя майбутнього покоління.

Виклад основного матеріалу. У своєму огляді ми, взяли до уваги роботи науковців пострадянського періоду при цьому стало зрозумілим, що проблема

здорового способу життя школярів розв'язувалась за допомогою фізичного виховання. Фізичне виховання об'єднувало в собі систему заходів, які розвивали, вдосконалювали і контролювали здоровий спосіб життя дітей та підлітків. Засобами фізичного виховання необхідно вважати різноманітні фізичні вправи, рухливі ігри, гімнастика, вправи, які виконуються в різних природних умовах. Організаційними формами фізичного виховання вважаються урочні, позаурочні та позашкільні.

За останні десятиліття в галузі фізичної культури і спорту накопичено великий досвід роботи науковців, що ґрунтується на матеріалі широкого кола наукових досліджень в галузі використання фізичних вправ для здорового способу життя.

Вважаємо, за необхідне відзначити, що науковці розглядали потребу здорового способу життя, не тільки як педагогічну проблему, але як соціальну, намагаючись визначити місце здорового способу життя у системі освіти.

Окрім цього, дослідники виділяють сім нових гуманістичних принципів у стосунках дітей і дорослих. Принцип рівності – світ дітей і дорослих – вдосконалення рівних прав, їх гідності і недоліків, які доповнюють одне одного. Принцип діалогізму – цілісний діалог двох світів дитячого і дорослого. Принцип існування – світ дитинства і світ дорослих повинні підтримувати суверенітет. Принцип волі – дати дітям волю у виборі індивідуальної траєкторії. Принцип єдиного розвитку – процес розвитку світу дітей іде паралельно з розвитком світу дорослих. Принцип єдності – світ дітей і дорослих складається з одного світу. Принцип сприйняття – особливості людини, повинні сприйматися іншими людьми, такими якими є насправді [5].

На сьогоднішній день існує безліч оздоровчо-профілактичних програми з фізичної культури і спорту для різних вікових груп населення.

Так науковці пропонують навчально-профілактичні програми: Подорожня Ю., програма профілактики «Формування в учнівської молоді навичок ведення здорового способу життя»; Воронцова Т., Оржеховська В., Пономаренко програма навчального курсу для учнівської молоді старшого підліткового та юнацького віку «Формування здорового способу життя та профілактика ВІЛіСНІДу»; також пропонуються такі програми: «Національна програма патріотичного виховання наслення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства; соціальна програма «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів» розраховані для учнівської молоді, які можуть ефективно реалізуватися в оздоровчих центрах, освітніх закладах.

Завдання цих програми: дати учнівській молоді об'єктивну інформацію про дію куріння, алкоголю, наркотиків на здоров'я підлітків і виробити стійкий психологічний захист від патологічного зваблювання; виробити навички вирішення складних завдань в необхідних ситуаціях; формування відповідальної внутрішньої позиції щодо свого здоров'я на основі позитивних перспективних мотивів; виробити певні навички поведінки, які посприяють

введенню здорового способу життя.

В результаті проведеного дослідження ми, прийшли до висновку, що широко розповсюджене вживання паління та вживання алкоголю серед підлітків, в період самоствердження особистості школярів.

Науковці вважають, що на формування потреби здорового способу життя підлітків безпосередньо впливають об'єктивні та суб'єктивні чинники [2,5].

До об'єктивних чинників відносять: Економічне та соціальне благополуччя. Діти із соціально неблагополучних, ізольованих і незабезпечених житлом сімей, батьки яких малозабезпечені – мають більше шансів пристраснення до негативних звичок. Суспільна невлаштованість – проживання у нестандартних умовах. Часті переводи і переїзди підлітків. Доступність алкоголю, тютюну, наркотиків в сім'ї, школі.

Суб'єктивні фактори: Сімейна вседозволеність. Паталогічні форми виховання. Вживання алкоголю батьками і позитивне ставлення до цього. Відсутність бажання навчатись у школі. Спілкування з друзями які вживають алкоголь та наркотики. Відсутність занять спортом, руховою активністю.

Проаналізувавши джерелознавчі матеріали з досліджуваної проблеми нами зазначено, що саме розроблені програми ведуть просвітницьку роботу в освітній та соціальній сферах. Такий підхід дозволяє авторці виділити, що саме освітні, соціальні, бізнес-структури та релігійні організації можуть допомогти в реалізації завдань профілактичних і оздоровчих програм. Надати підтримку, керувати і координувати процес формування здорового способу життя учнівської молоді.

Вагоме значення для формування здорового способу життя української молоді має культурно-просвітницька діяльність педагогів. Позитивної оцінки заслуговує робота просвітницьких центрів: «Аналітично-інформаційний та просвітницький центр демократія XXI століття», церковних та спортивних громад, широких прошарків соціальних осередків, які мають провідний напрям і ведуть національно-культурно-просвітницьку роботу серед молоді. Розбудовуючи науковий сегмент української науки, завжди приділяв увага учнівської молоді просвітницьким завданням.

Характеризуючи здоровий спосіб життя, слід пам'ятати, що він є основою безпеки життєдіяльності людини в суспільстві. Тому функції здорового способу життя значно ширші, вони виходять за рамки чисто медичної проблеми, бо саме поняття «здоровий спосіб життя» багатогранне. Узагальнення дослідження з цієї проблеми дозволяє виділити п'ять траєкторій просвітницького руху у формуванні здорового способу життя учнівської молоді: культурно-просвітницький, фізкультурно-оздоровчий, реабілітаційно-профілактичний, загальногігієнічний, рекреаційно-екологічний.

Теоретичними основами дослідження проблеми просвітницької діяльності в освітньо-соціальній сфері формування молодого покоління виступають соціально-історичні та психолого-педагогічні передумови формування

здорового способу життя учнівської молоді і, як потреби збереження здоров'я та довголіття.

Розгляд соціально-історичних передумов дозволяє заакцентувати нашу увагу на тому, що в історичному аспекті проблема здоров'я і здорового способу життя набула свого значення взаємності від кліматичних, соціальних і культурно-побутових особистостей розвитку людства, зокрема постановка вченими цього питання, як важливої соціальної проблеми дозволяє простежити еволюцію її сутності від вчинків та думок людини, зовнішніх умов її життя від особливостей оточуючих обставин, діяльності та індивідуальних нахилів до виховання «здорового духу в здоровому тілі»; від турботи про охорону здоров'я дітей, про гігієну і режим дня, до забезпечення здоров'я дітей і створення для них оптимальних умов навколишнього середовища, від об'єктивних потреб сучасного суспільного розвитку до комплексу оздоровчих заходів, що забезпечить гармонійний розвиток і зміцнення здоров'я, підвищить працездатність людей, продовжить їх творче довголіття.

Проаналізувавши досвід теорії та практики з питань формування потреби здорового способу життя в учнівської молоді виявили, що: проблему здоров'я і життя потрібно розглядати як найвищу людську цінність, і шукати засоби і методи їх підтримки; для наукового обґрунтування процесу флотування здорового способу життя учнівської молоді потрібно врахувати сутність, зміст шкільних, оздоровчих, профілактичних програм з формування здорового способу життя, виділити структурні компоненти освітніх програм з формування здорового способу життя учнівської молоді.

В процесі педагогічного спостереження встановлено, що лише третина школярів обізнані з правилами формування здорового способу життя, тому просвітницька діяльність вимагає системного підходу, який підвищить мотивацію молоді до ведення здорового способу життя.

Виходячи з теоретико-методологічних засад проблеми формування здорового способу життя, обґрунтовано програми формування та профілактики здорового способу життя, що мають на меті формувати потребу, дотримання установлених правил рухового режиму, харчування, праці та відпочинку, визначено структури які можуть сприяти формуванню у сучасної молоді ведення здорового способу життя.

Насамперед, запропоновано особисто-індивідуальний підхід до розвитку учнівської молоді, який формує самосвідомість, набуває ціннісних орієнтацій компетентності, автономності, усвідомлення ефективності просвітницької діяльності у формуванні здорового способу життя учнівської молоді. Просвітницька діяльність у формуванні здорового способу життя означає саме внутрішній розвиток, вироблення педагогічного світогляду, філософсько-педагогічної концепції, установок, що формує особистісний характер, своєрідність поведінки та здатність проживати в сучасному суспільстві.

Просвітницька діяльність розглядається як складна система, яка функціонує відповідно до цілей та принципів формування здорової

особистості. У процесі роботи поступово визначається кожний елемент системи, який водночас виконує функцію підсистеми і це спрямовує на створення структурної моделі просвітницької діяльності у формуванні здорового способу життя учнівської молоді.

Педагогічна практика свідчить, що просвітницька діяльність для здійснення своїх функцій може використовувати різні форми роботи з молоддю і має усі можливості вивільнити індивідуальні спроможності молоді, створити умови для позитивного свідомого вибору засад здорового способу життя.

Висновки. Здійснення контекстуально-компаративістичного аналізу педагогічних поглядів до проблеми просвітницької діяльності у формуванні здорового способу життя учнівської молоді визначено, що саме ініціатива: освітніх, соціальних, бізнес-структур, релігійних організацій мають підтримувати, керувати і координувати процес формування здорового способу життя населення України.

Залишається не вивченою, потрібно простежити, по-перше, вплив соціо-політичних та культурних чинників на формування світогляду учнівської молоді щодо формування здорового способу життя; по-друге, здійснити порівняльний аналіз педагогічних поглядів інших українських освітян, а відтак аргументовано окреслити новаційність їх педагогічно-просвітницької роботи.

Література:

1. Балушок В. Г. Етногенез українців: до історії вивчення, питання методології. *Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи*. 2016. Вип. 5. С. 239-255. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pikctse_2016_5_21
2. Ireland's National Strategy to Reduce Suicide 2015-2020 <https://www.hse.ie/eng/services/list/4/mental-health-services/connecting-for-life/publications/connecting%20for%20life.pdf>
3. Міхеєнко О. І. Валеологія: Основи індивідуального здоров'я людини *Університетська книга*. 2009. 400 с. ISBN 978-966-680-434-4 <http://194.44.152.155/elib/local/sk779511.pdf>
4. Педагогічна освіта: теорія і практика. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*. Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип.19 (2-2015). Ч.1. Кам'янець-Подільський. 2015. 324 с.
5. Спірін О.М. Методологічні засади розвитку сучасних систем вищої освіти *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 20. С. 104-109. <http://eprints.zu.edu.ua/14369/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82.%20%D0%B2%D0%B8%D0%BF%D1%80.pdf> С. 8-10
6. Цюсь Н., Становлення педагогічно-просвітницької діяльності в країні (кін. XIX – поч. XX ст.) *Збірник наукових праць Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку*. За заг. ред. О.А. Дубасенюк, Л.В. Калініної, О.Є. Антонової. Житомир. Вид-во ЖДУ. 2006. С. 8-10 <http://eprints.zu.edu.ua/14369/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82.%20%D0%B2%D0%B8%D0%BF%D1%80.pdf> С. 8-10

References:

1. Balushok, V. G. (2016). Etnogenez Ukraïnciv: do istorii vivchennja, pitannja metodologii [Ethnogenesis of Ukrainians: to the history of study, questions of methodology]. *Problemi istorii kraïn Central'noi ta Shidnoi Ėvropi- Problems of the history of Central and Eastern Europe*, 5, 239-255 [in Ukrainian].
2. Ireland's National Strategy to Reduce Suicide 2015-2020 [Ireland's National Strategy to Reduce Suicide 2015-2020]. www.hse.ie Retrived from <https://www.hse.ie/eng/services/list/4/mental-health-services/connecting-for-life/publications/connecting%20for%20life.pdf> [in Ukrainian].
3. Miheenko, O. I. (2009). *Valeologija: Osnovi individual'nogo zdorov'ja ljudini [Valeology: Fundamentals of individual human health]*. Universitets'ka kniga [in Ukrainian].
4. Pedagogichna osvita: teorija i praktika. Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kij nacional'nij universitet imeni Ivana Ogienka. Institut pedagogiki NAPN Ukraïni [Pedagogical education: theory and practice. Collection of scientific works Kamyants-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine], 19 (2-2015) [in Ukrainian].
5. Spirin, O.M. (2005). Metodologichni zasadi rozvitku suchasnih sistem vishhoï osviti [Methodological bases of development of modern systems of higher education]. *Visnik Zhitomir's'kogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka - Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 20, -109 [in Ukrainian].
6. Cios', N. (2006). Stanovlennja pedagogichno-prosvitnic'koï dijial'nosti v kraïni (kin. ХІХ – поч. ХХ ст.) [Formation of pedagogical and educational activities in the country (late XIX - early XX centuries.)]. *Zbirnik naukovih prac' Aktual'ni problemi profesijno-pedagogichnoï osviti ta strategii rozvitku - Collection of scientific papers Current issues of vocational education and development strategies*, 8-10 [in Ukrainian].

УДК 378.147.227

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-203-211](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-203-211)

Копочинська Юлія Володимирівна доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, ЗВО "Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая", Магнітогорський провулок, 3, м. Київ, 02000, <https://orcid.org/0000-0001-5018-3747>

Дмітрієва Ніколь Субханівна викладач кафедри фізичної терапії, ЗВО "Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая", Магнітогорський провулок, 3, м. Київ, 02000, <https://orcid.org/0000-0001-6492-3371>

Глиняна Оксана Олександрівна кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри біобезпеки і здоров'я людини, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського», проспект Перемоги, 37, м. Київ, 03056, <https://orcid.org/0000-0003-4118-0856>

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

Анотація. Метою статті є дослідження актуальності та ефективності застосування інформаційних технологій у викладанні теорії і практики фізичної терапії у професійної підготовки майбутніх фахівців. Сучасний розвиток вітчизняної вищої освіти характеризується появою нових освітніх напрямів та спеціальностей. На сучасному етапі розвитку суспільства фізична терапія є освітньо-професійною галуззю, що швидко розвивається в усіх країнах, в тому числі в Україні. Зважаючи на гостру потребу держави у фахівцях з фізичної терапії, вища освіта за цією спеціальністю має перспективи для подальшого розвитку. Використання інформаційних технологій викладання теорії і практики фізичної терапії є одним із пріоритетних напрямків сьогодення. Інформаційні технології дозволяють удосконалювати методологію, зміст, методи та організаційні форми навчання з клінічних дисциплін, удосконалювати механізми управління педагогічним процесом. Сучасні інформаційні технології є інструментом прискорення освітнього процесу, дозволяють створювати, зберігати та переробляти інформацію медичного призначення та представляти її студентам для навчання та оцінки рівня знань. Інформаційні технології дозволяють давати ілюстрації найважливіших понять фізичної терапії. Це підвищення наочності, активізації пізнавальної діяльності студентів, поєднання механізмів вербально-логічного та образного мислення. Традиційні вимоги до навчальних занять (запам'ятати, вміти відтворити) трансформуються до базових інформаційних

умінь типу пошуку знань (уміти знайти та застосувати під час вирішення поставлених завдань). Сучасні програми відкривають доступ передових джерел інформації – електронних підручників, освітніх сайтів та систем дистанційного навчання. При цьому здійснюється і особистісно-орієнтований розвиток усіх учасників педагогічного процесу: студентів та викладачів. Інформаційні технології вимагають від викладача розвитку спеціальних навичок, прийомів педагогічної роботи, значно підвищують вимоги до якості навчальних матеріалів, що розробляються, через відкритість доступу до них студентів, інших викладачів та експертів. Специфіка технології професійної підготовки, що застосовується під час викладання дисципліни "Теорія і практика фізичної терапії" проявляється в тому, що при проведенні заняття у вигляді "ситуаційного тренінгу" або розв'язання "ситуаційного завдання" можна досягти прогнозованих результатів. Робота в групі з аналізу ситуації дозволяє студентам не лише краще засвоїти матеріал, але й розглядати різноманітні можливості та підходи до вирішення того чи іншого практичного завдання чи проблеми.

Ключові слова: фізична терапія, професійна підготовка, інформаційні технології, теорія і практика фізичної терапії, професійна освіта.

Korochynska Yuliia Volodymyrivna Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Therapy Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University, Magnitogorsk Lane, 3, Kyiv, 02000, <https://orcid.org/0000-0001-5018-3747>

Dmitriieva Nikol Subkhanivna Lecturer at the Department of Physical Therapy Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University, Magnitogorsk Lane, 3, Kyiv, 02000, <https://orcid.org/0000-0001-6492-3371>

Glynyana Oksana Oleksandrivna Candidate of Science in Physical Education and Sports, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biosafety and Human Health National Technical University of Ukraine "I.Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Prosp. Peremohy, 37, Kyiv, 03056, <https://orcid.org/0000-0003-4118-0856>

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING THEORY AND PRACTICE OF PHYSICAL THERAPY

Abstract. The aim of the article is to study the relevance and effectiveness of information technology in teaching the theory and practice of physical therapy in the training of future professionals. The modern development of domestic higher education is characterized by the emergence of new educational areas and specialties. At the present stage of development of society, physical therapy is an educational and professional field that is developing rapidly in all countries,

including Ukraine. Given the urgent need of the state for specialists in physical therapy, higher education in this specialty has prospects for further development. The use of information technology in teaching the theory and practice of physical therapy is one of the priority areas today. Information technologies allow to improve the methodology, content, methods and organizational forms of teaching in clinical disciplines, to improve the mechanisms of management of the pedagogical process. Modern information technologies are a tool to accelerate the educational process, allow you to create, store and process medical information and present it to students for learning and assessment. Information technology allows to illustrate the most important concepts of physical therapy. This is an increase in visibility, activation of cognitive activity of students, a combination of mechanisms of verbal-logical and figurative thinking. Traditional requirements for training sessions (remembering, being able to reproduce) are transformed into basic information skills such as knowledge search (being able to find and apply in solving tasks). Modern programs open access to advanced sources of information - electronic textbooks, educational sites and distance learning systems. At the same time, the personality-oriented development of all participants in the pedagogical process is carried out: students and teachers. Information technologies require the teacher to develop special skills, methods of pedagogical work, significantly increase the requirements for the quality of educational materials being developed, through open access to them by students, other teachers and experts. The specificity of the technology of professional training used in the teaching of the discipline "Theory and practice of physical therapy" is manifested in the fact that when conducting classes in the form of "situational training" or solving "situational tasks" can achieve predictable results. Working in a situation analysis group allows students not only to better master the material, but also to consider a variety of opportunities and approaches to solving a practical problem or problem.

Keywords: physical therapy, vocational training, information technology, theory and practice of physical therapy, vocational education.

Постановка проблеми. У сучасних умовах дедалі більше зростає роль і важливість інноваційних форм та технологій навчання у сфері охорони здоров'я. Традиційні форми навчання поступаються місцем інноваційним засобам, що дає можливість викладачеві максимально раціонально використовувати час заняття та дозволяє легко залучити до навчального процесу учнів, а студенту проявити себе під час самостійної роботи [1, 5, 7]. Сутність інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес організується таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими до пізнавальної діяльності [2, 3, 6]. Впровадження нових інформаційних технологій навчання дозволяє адаптувати студентів до реальних ситуацій у практичній діяльності фізичного терапевта та випускати фахівців, які отримали високий рівень професійної підготовки.

Сучасний розвиток вітчизняної вищої освіти характеризується появою

нових освітніх напрямів та спеціальностей. Однією з таких спеціальностей у галузі охорони здоров'я є спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія». Реформи в галузі охорони здоров'я, які відбуваються в Україні, пред'являють нові вимоги до фахівців з фізичної терапії. Відповідно, об'єктивно зростає значення розвитку професіоналізму цих фахівців і підвищення їх конкурентоспроможності. На сучасному етапі розвитку суспільства фізична терапія є освітньо-професійною галуззю, що швидко розвивається в усіх країнах, в тому числі в Україні. Зважаючи на гостру потребу держави у фахівців з фізичної терапії, вища освіта за цією спеціальністю має перспективи для подальшого розвитку [1].

Освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 - 2021 рр. освіта є стратегічним ресурсом духовного, культурного і соціально-економічного розвитку суспільства, підвищення рівня добробуту людей, забезпечення національних інтересів, формування позитивної репутації держави і зміцнення міжнародного авторитету, створення умов для самореалізації кожної особистості [1].

З огляду на визначені пріоритети найважливішими для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку системи освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта стає необхідною умовою формування нових життєвих орієнтирів особистості, забезпечення сталого розвитку суспільства, гуманізації суспільно-економічних [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із сучасних напрямків розвитку активного навчання є інтерактивні технології навчання. Поняття «інтерактивні технології» розглядається як сучасний етап розвитку активного навчання.

У сучасній педагогічній літературі представлені відмінні риси активного та інтерактивного навчання. Автори відзначають, що основним способом організації взаємодії викладача та учнів стає не тільки активний зворотний зв'язок між педагогом та учнями, а й організація взаємодії учнів між собою [2].

У психологічних дослідженнях зазначається, що інформаційні технології впливають на формування теоретичного творчого та модульнорефлексивного мислення учнів, що комп'ютерна візуалізація навчальної інформації істотно впливає на формування уявлень, що займають центральне місце в образному мисленні [1, 3, 9], а образність уявлень у пам'яті учнів збагачує сприйняття навчального матеріалу, сприяючи його науковому розумінню [2, 4, 8]. У процесі навчання студенти набувають навичок роботи з інформацією медичного призначення, яка відноситься до здоров'я та його стану для конкретної людини, навчаються використовувати інформаційно-технологічні медичні системи.

Мета статті – дослідження актуальності та ефективності застосування інформаційних технологій у викладанні теорії і практики фізичної терапії у професійної підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. На кафедрі фізичної терапії накопичено практичний досвід використання інформаційних технологій у викладанні дисципліни «Теорія і практика фізичної терапії»: рольові та ділові ігри, робота в групах, іноді – метод мозкового штурму та дискусії при обговоренні способів та методів фізичної терапії хворих з множинною та поєднаною травмою. Впроваджено технічні засоби навчання та контролю у вигляді комп'ютерного тестування за основними розділами спеціальності. Все це не замінює викладача на заняттях, а лише допомагає студенту самостійно вивчати та закріплювати знання з предмета, що вивчається. Впровадження інформаційних технологій змінює звичні трансляючі форми навчання на діалогові, орієнтовані на взаємодію студента як з викладачем, а й один з одним [1]. Ми підтримуємо дані авторів у тому, що впровадження інформаційних технологій у навчання дозволяє вирішувати такі завдання:

- підвищення пізнавальної мотивації студентів та поява навичок самостійної навчальної діяльності, активна участь на практичних заняттях у засвоєнні нового матеріалу;
- підвищення навичок групового навчання;
- вміння працювати в команді та з командою (виконання індивідуальних та групових процедур кінезіотерапії) при здійсненні програми фізичної терапії пацієнта.

У чому ми бачимо переваги нових інформаційних технологій у педагогічному процесі? Це засвоєння навчального матеріалу студентами не як пасивних слухачів, а як активних учасників, коли йде засвоєння великого обсягу пропонованого матеріалу. Значно збільшується обсяг самостійної роботи студента з пацієнтами, отримання навичок та умінь обґрунтовувати свої думки, працювати у парі чи групі, формуються вміння самостійно знаходити корисну інформацію та розширювати кругозір учня. При цьому змінюється роль викладача як організатора педагогічного процесу та як консультанта у складних клінічних ситуаціях. На таких заняттях потрібно використовувати заздалегідь підготовлений матеріал, на що потрібна додаткова підготовка, знання комп'ютерних технологій та принципів використання інтерактивних технологій у педагогічному процесі.

Нові технології допомагають зняти нервову навантаженість зі студентів, активізувати їхню увагу, здійснювати взаємне навчання з урахуванням досвіду та знань усіх учасників, включаючи викладача, підвищують мотивацію у навчанні та збільшують його ефективність.

Сучасні інформаційні технології дозволяють створювати, зберігати, переробляти інформацію та забезпечують ефективні способи її подання студентам, а це – потужний інструмент прискорення освітнього процесу висококваліфікованих фахівців з фізичної терапії.

Ефективність інноваційних методик дозволяє урізноманітнити форми представлення навчального матеріалу, забезпечувати високий рівень наочності, звільняє від рутинної роботи, дає можливість викладачеві диференціювати рівень підготовки студента, стимулювати його пізнавальні інтереси. Інформаційні технології полегшують доступ до інформації, відкривають можливість варіативності навчальної діяльності, дозволяють за новим організувати взаємодію всіх суб'єктів навчання, побудувати освітню систему, в якій студент був би активним рівноправним учасником освітньої діяльності.

Інформаційні технології дозволяють давати ілюстрації найважливіших понять фізичної терапії. Це підвищення наочності, активізації пізнавальної діяльності студентів, поєднання механізмів вербально-логічного та образного мислення. Традиційні вимоги до навчальних занять (запам'ятати, вміти відтворити) трансформуються до базових інформаційних умінь типу пошуку знань (уміти знайти та застосувати під час вирішення поставлених завдань). Сучасні програми відкривають доступ передових джерел інформації – електронних підручників, освітніх сайтів та систем дистанційного навчання. При цьому здійснюється і особистісно-орієнтований розвиток усіх учасників педагогічного процесу: студентів та викладачів. Інформаційні технології вимагають від викладача розвитку спеціальних навичок, прийомів педагогічної роботи, значно підвищують вимоги до якості навчальних матеріалів, що розробляються, через відкритість доступу до них студентів, інших викладачів та експертів.

Необхідно зазначити, що вища освіта має безперечну специфіку, яка полягає в тому, що кінцевий продукт – фахівець, здатний до професійної діяльності – формується за безпосередньої участі учня і тому вирішально залежить від зусиль самого студента, прояву ним власної ініціативи.

У ході такого навчання та взаємодії студенти набувають і так званих афективних здібностей, під якими маються на увазі навички міжособистісного спілкування, здібності роботи в команді, лідерські якості, навички постійного самовдосконалення. Роль викладача при цьому також зазнає змін, переходячи від носія знань до співпраці, його активність поступається місцем активності самих учнів.

Специфіка технології професійної підготовки, що застосовується під час викладання дисципліни "Теорія і практика фізичної терапії" проявляється в тому, що при проведенні заняття у вигляді "ситуаційного тренінгу" або розв'язання "ситуаційного завдання" можна досягти прогнозованих результатів. Робота в групі з аналізу ситуації дозволяє студентам не лише краще засвоїти матеріал, але й розглядати різноманітні можливості та підходи до вирішення того чи іншого практичного завдання чи проблеми.

У процесі вирішення клінічної задачі студенту потрібно актуалізувати знання, отримані раніше, а якщо не вистачає знань, то знайти їх та застосувати. При цьому нерідко сама проблема може не мати однозначного рішення, а

вимагати різнобічних знань щодо проведення диференціальної діагностики захворювань, що дозволяє викладачеві планувати хід заняття.

Технології аналізу ситуацій дозволяють розвивати аналітичні здібності та критичне мислення, більш осмислено поєднувати теоретичні знання з практикою, формувати навички оцінки альтернативних варіантів в умовах невизначеності. Для практичної діяльності майбутнього фахівця з фізичної терапії важливе значення має і формування в процесі аналізу клінічних ситуацій певних комунікативних навичок, а саме: точність вираження власної точки зору та аргументації її, формування навичок розв'язання комплексних завдань, проведення самооцінки тощо.

Даний варіант інтерактивного навчання дозволяє студентам реалізувати, з одного боку, отримані теоретичні знання, з іншого – відпрацювати практичні навички. Це дозволяє студенту застосувати на практиці вміння та навички при виборі тактики курації пацієнта та, найголовніше, набути впевненості при здійсненні ефективних дій в умовах реальної роботи в галузі фізичної терапії.

Використання методу аналізу клінічних ситуацій у викладанні теорії і практики фізичної терапії створює основу для вирішення проблем, сприяючи становленню майбутнього фізичного терапевта як кваліфікованого фахівця, різнобічно та творчо розвиненого та креативного фахівця.

Висновки. Використання інформаційних технологій викладання теорії і практики фізичної терапії є одним із пріоритетних напрямків сьогодення. Інформаційні технології дозволяють удосконалювати методологію, зміст, методи та організаційні форми навчання з клінічних дисциплін, удосконалювати механізми управління педагогічним процесом. Сучасні інформаційні технології є інструментом прискорення освітнього процесу, дозволяють створювати, зберігати та переробляти інформацію медичного призначення та представляти її студентам для навчання та оцінки рівня знань.

Інформаційні технології дозволяють давати ілюстрації найважливіших понять фізичної терапії. Це підвищення наочності, активізації пізнавальної діяльності студентів, поєднання механізмів вербально-логічного та образного мислення. Традиційні вимоги до навчальних занять (запам'ятати, вміти відтворити) трансформуються до базових інформаційних умінь типу пошуку знань (уміти знайти та застосувати під час вирішення поставлених завдань). Сучасні програми відкривають доступ передових джерел інформації – електронних підручників, освітніх сайтів та систем дистанційного навчання. При цьому здійснюється і особистісно-орієнтований розвиток усіх учасників педагогічного процесу: студентів та викладачів. Інформаційні технології вимагають від викладача розвитку спеціальних навичок, прийомів педагогічної роботи, значно підвищують вимоги до якості навчальних матеріалів, що розробляються, через відкритість доступу до них студентів, інших викладачів та експертів. У ході такого навчання та взаємодії студенти набувають і так званих афективних здібностей, під якими маються на увазі навички міжособистісного спілкування, здібності роботи в команді, лідерські якості,

навички постійного самовдосконалення. Роль викладача при цьому також зазнає змін, переходячи від носія знань до співпраці, його активність поступається місцем активності самих учнів.

Специфіка технології професійної підготовки, що застосовується під час викладання дисципліни "Теорія і практика фізичної терапії" проявляється в тому, що при проведенні заняття у вигляді "ситуаційного тренінгу" або розв'язання "ситуаційного завдання" можна досягти прогнозованих результатів. Робота в групі з аналізу ситуації дозволяє студентам не лише краще засвоїти матеріал, але й розглядати різноманітні можливості та підходи до вирішення того чи іншого практичного завдання чи проблеми.

Література:

1. Копочинська Ю. В. Теоретичні і методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2021. 571 с.
2. Aboud, F. The effect of E: Learning on EFL teacher identity. *International Journal of English Research*. 2020. 6(2). P. 22–27.
3. Brown, A., Lawrence, J., Basson, M., Redmond, P. A conceptual framework to enhance student online learning and engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*. 2019. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1860912>
4. Dhawan, S. Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 2020. 14(1). P. 5–22.
5. Dreamson, N. Online design education: Meta-connective pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*. 2020. 39(3). P. 483–497. <https://doi.org/10.1111/jade.12314>.
6. Khalid, F. Students' identities and its relationships with their engagement in an online learning community. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2019. 14(5). P. 4–19.
7. Kwon, S., Kim, W., Bae, C. The identity changes in online learning and teaching: instructors, learners, and learning management systems. *Int J Educ Technol High Educ*. 2021. 18. P. 67. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00304-8>
8. Renz, A., Hilbig, R. Prerequisites for artificial intelligence in further education: identification of drivers, barriers, and business models of educational technology companies. *Int J Educ Technol High Educ*. 2020. 17. P. 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00193-3>
9. Santiago, B. J., Ramírez, J. M. O., Rodríguez-Reséndiz, J., Dector, A., García, R. G., González-Durán, J. E. E., Sánchez, F. F. Learning management system-based evaluation to determine academic efficiency performance. *Sustainability*. 2020. 12. P. 2–17.

References:

1. Kopychynska, Yu. V. (2021). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnix fakhivtsiv z fizychnoi terapii, erhoterapii v zakladakh vyshchoi osvity [Theoretical and methodological principles of forming the professional identity of future specialists in physical therapy, occupational therapy in higher education] : dissertation of the doctor of pedagogical sciences. *Theory and methods of vocational education*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University. [in Ukrainian]
2. Aboud, F. (2020). The effect of E: Learning on EFL teacher identity. *International Journal of English Research*, 6(2), 22–27.

3. Brown, A., Lawrence, J., Basson, M., Redmond, P. (2019). A conceptual framework to enhance student online learning and engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1860912>
4. Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 14(1), 5–22.
5. Dreamson, N. (2020). Online design education: Meta-connective pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*, 39(3), 483–497. <https://doi.org/10.1111/jade.12314>.
6. Khalid, F. (2019). Students' identities and its relationships with their engagement in an online learning community. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(5), 4–19.
7. Kwon, S., Kim, W., Bae, C. (2021). The identity changes in online learning and teaching: instructors, learners, and learning management systems. *Int J Educ Technol High Educ*, 18, 67. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00304-8>
8. Renz, A., Hilbig, R. (2020). Prerequisites for artificial intelligence in further education: identification of drivers, barriers, and business models of educational technology companies. *Int J Educ Technol High Educ*, 17, 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00193-3>
9. Santiago, B. J., Ramírez, J. M. O., Rodríguez-Reséndiz, J., Dector, A., García, R. G., González-Durán, J. E. E., Sánchez, F. F. (2020). Learning management system-based evaluation to determine academic efficiency performance. *Sustainability*, 12, 2–17.

УДК: 376.42

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-212-223](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-212-223)

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, <https://orcid.org/0000-0003-2723-2031>

РОЗВИТОК СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ В 90-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті висвітлено комплексний історико-ретроспективний аналіз розвитку спеціальної методики навчання суспільствознавчим дисциплінам учнів з інтелектуальними порушеннями в Україні в 90-х роках минулого століття. Опрацьовано підручники суспільствознавчого змісту початку 90-х років за якими навчалися діти з порушеннями інтелектуального розвитку, здійснено аналіз навчальної програми з початкового курсу історії України для допоміжних шкіл, висвітлено особливості побудови та функціонування програми курсу «Методика викладання історії в допоміжній школі» для студентів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів України, охарактеризовано навчальний посібник А. Капустіна та П. Ковтонюка «Методика викладання історії» для студентів-дефектологів і вчителів допоміжних шкіл.

Відзначено важливість підручника О. Кучерука «Оповідання з історії України» у формуванні суспільствознавчих уявлень і понять у школярів із порушеннями інтелекту. Підкреслено важливість появи в 1996 році навчальної програми з історії орієнтованої на пізнавальні можливості учнів з порушеннями інтелекту. Виділено концептуальні погляди авторів програми, які передбачали засвоєння такими школярами найбільш важливих фактів і подій в історії України, спрямованості змісту навчального курсу на формування загальнолюдських цінностей, залучення їх до надбань національної духовної та матеріальної культури.

Описано найбільш ефективні методи формування суспільствознавчих знань у дітей з інтелектуальними порушеннями того часу (розповідь вчителя, пояснююче читання тексту підручника та уривків художніх творів, бесіди, робота з адаптованими документами, виконання доступних завдань на історичній, територіально-адміністративній та контурній картах, робота з образною наочністю та інші).

Наголошено на важливості розділу «Основи правових знань» в межах курсу історії України в процесі вивчення якого, діти знайомилися з державним устроєм, основами адміністративного та кримінального права, що сприяло

вихованню в учнів поваги до закону та формуванню соціально-нормативної поведінки.

Ключові слова: спеціальна освіта, 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, <https://orcid.org/0000-0003-2723-2031>

DEVELOPMENT OF SOCIAL EDUCATION EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS IN UKRAINE IN THE 90-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 90s of last century. Textbooks of social science content of the early 90s were studied for children with intellectual disabilities, the curriculum of the primary course of Ukrainian history for auxiliary schools was analyzed, the peculiarities of construction and functioning of the course program «Methods of teaching history in auxiliary school» for students of special education pedagogical institutes of Ukraine, the textbook of A. Kapustin and P. Kovtonyuk «Methods of teaching history» for students of special education and teachers of auxiliary schools is described.

The importance of O. Kucheruk's textbook «Stories on the History of Ukraine» in the formation of social science ideas and concepts in schoolchildren with intellectual disabilities is noted. The importance of the emergence in 1996 of a history curriculum focused on the cognitive abilities of schoolchildren with intellectual disabilities was emphasized. The conceptual views of the authors of the program are highlighted, which provided for such schoolchildren to learn the most important facts and events in the history of Ukraine, the content of the course on the formation of universal values, their involvement in national spiritual and material culture.

The most effective methods of forming social science knowledge in children with intellectual disabilities of that time are described (teacher's story, explanatory reading of textbook text and excerpts from works of art, conversations, work with adapted documents, performing available tasks on historical, territorial and administrative and contour maps, working with figurative clarity and others).

Emphasis was placed on the importance of the section «Fundamentals of Legal Knowledge» within the course of Ukrainian history in the process of studying which, children learned about the state system, the basics of administrative and criminal law, which contributed to educating students to respect the law and social

and normative behavior.

Keywords: special education, schoolchildren with intellectual disabilities, educational material of social science content, historical-retrospective analysis.

Постановка проблеми. Вивчення школярами суспільствознавства створює передумови для їхнього професійного самовизначення через знайомство з системою економічних, соціальних, політичних, історичних, національних, культурно-світоглядних, духовно-моральних та інших відносин.

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, початкові знання і уявлення суспільствознавчого характеру формуються переважно на уроках курсів «Історія України», «Основи правознавства», а також під час вивчення окремих тем і розділів корекційних занять з соціально-побутового орієнтування, української літератури та інших навчальних предметів.

Методика навчання предметам суспільствознавчого змісту має глибоке коріння й бере початок з позаминулого століття. Протягом багатьох десятиліть процес навчання суспільствознавству удосконалювався, з'являлися нові методи, прийоми й технології, впроваджувалися більш сучасні засоби й організаційно-педагогічні форми проведення таких занять. З появою інформаційно-комп'ютерних технологій цей процес став більш цікавим і ефективним [1; 2; 3; 4].

Варто зауважити, що в роботі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, розлади аутистичного спектру або множинні порушення, не завжди результативними можуть бути заняття з використанням сучасних технологій. Провідну роль у цьому процесі відіграє вчитель, який враховує рівень інтелектуального, мовленнєвого, психофізичного та емоційного розвитку дитини, її мотивацію та інтерес до заняття.

На нашу думку, вивчення досвіду попередніх поколінь у процесі формування суспільствознавчих знань у дітей означеної категорії буде корисним. Історичний огляд наукових досліджень 90-х років ХХ століття дозволить більш глибоко зрозуміти методологію спеціальної дидактики, що є важливим чинником у розробці новітніх підходів до навчання школярів із порушеннями інтелектуального розвитку предметам суспільствознавчого змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Початок 90-х років ХХ століття характеризуються розпадом СРСР та утворенням низки незалежних країн. У першій половині зазначеного хронологічного періоду продовжувалася тісна співпраця вчених-дефектологів з колишніх радянських республік. Результати досліджень науковців висвітлювалися, як в традиційній (що існували ще за часів СРСР) спеціалізованій періодиці та збірниках наукових праць, так і в новостворених національних виданнях («Дефектологія» (1995 р.) та інші).

У 90-х роках минулого століття проблемою підвищення ефективності навчання й виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку,

розроблення змістового наповнення навчальних курсів для спеціальних закладів середньої освіти (допоміжних шкіл), удосконалення корекційно-розвиткового процесу в цих закладах займалися В. Бондар, Л. Вавіна, І. Єременко, М. Кот, Н. Кравець, Г. Мерсіянова, В. Синьов, М. Супрун, В. Товстоган та інші.

Досліджували вплив суспільствознавства на формування особистості школяра з порушеннями інтелекту, його вплив на соціалізацію та інтеграцію в суспільство, розробляли та впроваджували ефективні прийоми та засоби навчання дітей зазначеної категорії на уроках історії в спеціальних закладах середньої освіти такі науковці, як А. Кукура, А. Капустін, П. Ковтонюк, В. Лапшин, Г. Плешканівська, С. Попенко, Б. Пузанов, В. Ремажевська та інші.

У роботах науковців висвітлювалися переважно окремі методи та прийоми формування суспільствознавчих уявлень і понять у дітей з порушеннями інтелекту, описувалася технологія використання наочності на уроках історії, як провідного суспільствознавчого курсу в допоміжній школі, вказувалися найбільш ефективні прийоми формування хронологічних та просторових уявлень та їх корекції, пропонувалися перші варіанти навчальних програм у яких висвітлювалася національна історія, українські традиції, звичаї, культура, право тощо.

Мета статті – дослідження провідних методик та змістового наповнення навчальних курсів суспільствознавчого змісту для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Україні в 90-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. 24 серпня 1991 року Верховна Рада УРСР ухвалила Акт про проголошення незалежності України. У цей час найбільш актуальним постало завдання розроблення нового змістового наповнення курсів суспільствознавчого змісту для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, врахування тогочасних потреб і вимог суспільства, залучення дітей до вивчення минулого українського народу та творів заборонених радянською владою авторів (у випадку з учнями допоміжних шкіл – уривків зазначених творів), опрацювання адаптованих історичних документів тощо.

У галузі спеціальної освіти, Україна отримала в спадок від СРСР низку проблем, однією з яких було використання, по суті радянських навчальних програм та підручників, перекладених з російської мови. Зрозуміло, вони не сприяли втіленню в життя національної ідеї, вихованню патріотичних почуттів до України, любові до української історії, мови, літератури, поваги до культури, народних традицій і звичаїв.

Зауважимо, що на початковому етапі розбудови української держави та вітчизняної системи спеціальної освіти не існувало навчальної програми з курсу історії України та відповідних підручників.

Учителі історії допоміжних шкіл на власний розсуд переробляли навчальні програми до курсу «Вступ до історії України» для 5 класів загальноосвітніх закладів середньої освіти, спрощували навчальний матеріал,

орієнтувалися на пізнавальні можливості учнів з порушеннями інтелекту.

Досліджуючи означену проблему, автор встановив, що в той час, низка вчителів історії орієнтувалися на навчальні програми з історії України для 7-9 класів масових шкіл (у 90-х роках ХХ століття курс «Оповідання з історії України» в допоміжних школах викладався у 7-9 класах). Зазначена категорія педагогів диференціювала тематику пропоновану для вивчення історії дітьми з нормо-типовим розвитком, враховувала індивідуальні можливості кожної дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, матеріально-технічне забезпечення викладання історії в кожному навчальному закладі тощо.

Як бачимо, в перші роки незалежності України, викладання навчальних курсів суспільствознавчого змісту в допоміжних школах мало ознаки хаотичності. У той час ще не було розроблено спеціальних навчальних програм з курсів «Оповідання з історії України», «Основи правознавства» та інших. Вчителі навчали дітей з порушеннями інтелекту на власний розсуд: за старими програмами, за переробленими програмами для 5 класів масових шкіл, за переробленими програмами для 7-9 класів загальноосвітніх закладів середньої освіти, за власними авторськими програмами [5].

Аналогічна ситуація склалася і з підручниками. Радянські підручники з історії СРСР були розроблені на іншій ідеологічній платформі, не відображали історичного минулого України і не враховували національного менталітету українців, тому не підходили для навчання дітей у незалежній Україні.

Наголосимо на тому, що шкільний курс історії в допоміжній школі був одним із провідних. На цих уроках дітей з порушеннями інтелекту знайомили у найбільш спрощеному варіанті з системою економічних, соціальних, політичних, історичних, національних, культурно-світоглядних, духовно-моральних та інших відносин.

Яскравою ілюстрацією змісту та освітньо-корекційних можливостей курсу історії у допоміжній школі є слова В. Лапшина і Б. Пузанова: «...допоміжна школа не ставить за мету дати учням систематизовані знання з історії. Курс історії у допоміжній школі будується на вивченні найбільш яскравих, значних подій вітчизняної історії, починаючи з первісного ладу і закінчуючи сучасними подіями у нашій країні та за кордоном. Курс історії передбачає вивчення елементів правового навчання учнів як одного із факторів їх соціальної адаптації. Також курсом історії передбачено певну роботу з краєзнавства» [6].

Починаючи з 1992 року в допоміжних школах України в якості підручника з історії для 7-9-х класів використовували пробний підручник О. Кучерука «Оповідання з історії України» до початкового курсу з історії України для 5-го класу середньої школи». Ця навчальна книга на багато років стала основним посібником у вивченні історії школярами з порушеннями інтелекту.

Зауважимо, що створюючи цю книгу, О. Кучерук орієнтувався на інтелектуальні можливості школярів з нормо-типовим розвитком, тому вже з

перших сторінок роботи з цією книгою вчителям допоміжних шкіл потрібно було диференціювати навчальний матеріал, відбирати тільки головну й необхідну інформацію, використовувати додаткові ілюстрації, проводити словникову роботу тощо.

Структурно підручник складався з декількох частин: вступу, двох розділів та хронологічного довідника. Починаючи зі вступу автор знайомив школярів з такими поняттями, як «історія», «літопис», інформував давній східнослов'янський документ «Повість минулих літ» та його автора Нестора Літописця. Закінчувалися слова вступу надією на правдиве відношення до минулого нашої Батьківщини: «... у період, коли Україна була поневолена сильнішими сусідніми державами, було й таке, що окремі факти її історії несправедливо замовчувалися, а то й зумисне викривлялися, а вірні сини України, які боролися за кращу долю своєї Батьківщини, оголошувалися її ворогами. Нині настав час розказати правдиву історію нашого народу, історію України» [7].

Як бачимо, починаючи зі вступу, змістове наповнення підручника мало низку складних для усвідомлення учнями з порушеннями інтелекту понять і категорій. У навчальних текстах першого розділу («Україна – незалежна держава») розміщувалася інформація, яка знайомила дітей з національною символікою, пояснювалося значення слова «Україна», повідомлявся рік першої згадки про Україну в історичних документах, розкривалося поняття «мала Батьківщина» тощо.

Другий розділ називався «Сторінки історії України» і складався з дев'яти тем, у яких висвітлювалося минуле нашої країни з найдавніших часів до 1991 року. У цьому розділі діти знайомилися з найбільш видатними й значними подіями в житті українського народу, вітчизняними історичними, державними та культурними діячами тощо.

Особливо актуальною для початку 90-х років минулого століття була остання тема другого розділу – «Сучасна Україна». У цій частині підручника, з національної, проукраїнської позиції автор розкривав діяльність Й. Сталіна, М. Хрущова, Л. Брежнєва, М. Горбачова, висвітлював стан економіки, господарства і культури в УРСР за часів їх керівництва. У параграфі «Ще не вмерла Україна» розповідалося про День Соборності, прийняття Декларації про суверенітет та проголошення Акту про незалежність України.

У кінці підручника О. Кучерука «Оповідання з історії України» було розміщено хронологічний довідник під назвою «Запам'ятайте ці дати». До нього ввійшли найбільш важливі дати з історії України з IX по XXI століття. Розпочинався довідник 988 роком – часом, коли було запроваджено християнство у Київській державі, а закінчувався 1991 роком – датою, коли розпався СРСР та проголошенням незалежності України [7].

Отже, на початку 90-х років XX століття підручник О. Кучерука «Оповідання з історії України» відіграв значну роль у формуванні суспільствознавчих уявлень і понять у школярів із порушеннями інтелекту.

Підручник навіть для старшокласників з легкими порушеннями інтелектуального розвитку був складним за змістом, мав великий обсяг навчальної інформації, у ньому було недостатньо ілюстрацій, серед яких лівова частка належала фотографіям.

Не дивлячись на те, що ця книга була розроблена в якості посібника до пропедевтичного курсу історії для учнів 5-х класів масової школи і не враховував пізнавальних можливостей школярів з інтелектуальними порушеннями 7-9-х класів, вона стала базовою для спеціальних закладів середньої освіти майже на десятиліття (перший, спеціально розроблений для дітей з порушеннями інтелекту підручник з історії був розроблений Г. Плешканівською та А. Слюсаренком у 2000 році).

У 1996 році Г. Плешканівська, В. Ремажевська, С. Попенко і А. Кукура розробили навчальну програму для допоміжної школи «Початковий курс історії України. 7-9 класи».

Структурно програма складалася з пояснювальної записки, переліку розділів і тем для 7-9 класів, вимог до знань і умінь учнів та списку рекомендованої літератури. Програма була адаптована до особливостей пізнавального розвитку школярів з порушеннями інтелекту і пропонувала викладати навчальний матеріал з історії України у певній системі, з дотриманням історичної хронології [8].

Групування матеріалу у 7-9 класах здійснювалося за такими розділами: «Україна – незалежна держава», «Україна в далекому минулому», «Київська держава», «Галицько-Волинська держава» (7 клас); «Подорож у козацькі часи», «Немає гірше, як в неволі...» (8 клас); «Від Української Народної Республіки до комуністичної диктатури», «Україна у вогні», «Сучасна Україна», «Основи правових знань» (9 клас).

Програмовий матеріал з розділу «Основи правових знань» знайомив дітей з конституційними правами громадян України, державним устроєм нашої Батьківщини та основами адміністративного та кримінального права, що сприяло вихованню в учнів поваги до закону та виробленню у них соціально-нормативної поведінки.

Аналіз навчальної програми дає можливість визначити найбільш актуальні для досліджуваного часу дидактичні методи і прийоми, засоби і підходи в навчанні дітей з порушеннями інтелекту темам суспільствознавчого змісту.

За програмою основним підходом у вивченні курсу історії у допоміжній школі вважалося пізнання важливих, суттєвих знань вітчизняної історії, які розкривають найбільш важливі сторінки суспільно-історичного процесу та пробуджують в учнів національну самосвідомість та гідність, формують у них громадянську позицію, знайомлять із загальнолюдськими цінностями.

Автори навчальної програми «Початковий курс історії України. 7-9 класи» пропонували вчителям історії враховувати малодоступність підручника О. Кучерука (навіть для учнів I відділення) та забезпечувати його якомога

більшою кількістю коригуючих одиниць. Рекомендувалося вчителям будувати навчальний процес таким чином, щоб діти розв'язували інтелектуальні завдання, постійно узагальнювали вивчений на уроці матеріал і конкретизовували суспільно-історичні процеси відповідними подіями.

Необхідно відмітити дидактичні методи, які, на думку Г. Плешканівської, В. Ремажевської, С. Попенко і А. Кукури, є ефективними у навчанні історії дітей з порушеннями інтелекту.

У 90-х роках ХХ століття ефективними у вивченні суспільствознавчих тем вважалися такі методи, як розповідь вчителя, побудована за планом підручника, пояснююче читання тексту підручника та уривків художніх творів, бесіди на уроках історії, робота з адаптованими документами, виконання доступних завдань на історичній, територіально-адміністративній, фізичній та контурній картах.

Для унаочнення навчання перевага віддавалася роботі з історичними картинами, портретами, ілюстративним матеріалом, схемами, планами, картами, плакатами, діафільмами тощо.

Аналіз навчальної програми «Початковий курс історії України. 7-9 класи» свідчить про те, що в 90-ті роки минулого століття велика увага зверталася на формування у школярів з порушеннями інтелекту вмінь локалізувати історичні факти у часі та просторі. Для цього викладався навчальний матеріал не лише у певній хронологічній послідовності, а й давалося чітке визначення часу виникнення історичної події.

Значна увага у досліджуваному періоді приділялася формуванню історико-просторових уявлень у дітей зазначеної категорії, засвоєнню ними історико-географічних понять.

Г. Плешканівська, В. Ремажевська, С. Попенко і А. Кукура рекомендували активно використовувати карти у навчанні історії: знаходити історико-географічні об'єкти, правильно показувати та коментувати картографічний матеріал, поетапно й під контролем вчителя працювати з контурними картами. Завдання до контурних карт науковці пропонували вчителям розробляти самостійно, з урахуванням «зони актуального розвитку» та «зони найближчого розвитку» в дітей з порушеннями інтелекту. На думку вчених, більшість завдань, які пропонувалися в контурних картах (у допоміжних школах використовували історичні атласи та контурні карти з історії для 5 класів масової школи) є складними для школярів з порушеннями інтелекту і не підходять для них.

Актуальним для 90-х років ХХ століття при вивченні тем суспільствознавчого змісту було систематичне повторення вивченого матеріалу у різноманітних видах і формах. Завдяки цьому відбувалося уточнення суспільствознавчих знань і усвідомлення навчального матеріалу школярами зазначеної категорії.

Отже, перша вітчизняна навчальна програма до суспільствознавчого курсу «Початковий курс історії України. 7-9 класи» для допоміжних шкіл

враховувала пізнавальні можливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Навчальний матеріал відображав найбільш важливі віхи історії України, вивчення яких формувало в школярів означеної категорії загальнолюдські цінності, прилучало їх до надбань національної духовної та матеріальної культури.

Важливе значення для розвитку спеціальної методики навчання суспільствознавчим дисциплінам мали методичні рекомендації, які надали науковці вчителям-практикам. Вчені рекомендували в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями давати завдання в різних варіаціях на розвиток мислення, підводити дітей до певних узагальнень, проводити словникову роботу, при поясненні суспільно-історичних процесів наводити конкретні приклади, залежно від контингенту учнів і навчального матеріалу використовувати стислу або розгорнуту розповідь, застосовувати бесіди, пояснююче читання навчальних текстів, використовувати наочність тощо.

Значний внесок у розвиток спеціальної методики навчання предметам суспільствознавчого змісту здійснили А. Капустін, П. Ковтонюк, Б. Пузанов. Дослідниками було розроблено зміст програми курсу «Методика викладання історії в допоміжній школі» для студентів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів України. Ця програма передбачала формування теоретичних знань і практичних умінь у майбутніх вчителів-дефектологів для успішного навчання історії та основам правознавства школярів з порушеннями інтелекту в допоміжних школах [9].

За програмою, студенти на лекціях знайомилися з предметом і завданнями курсу, з навчально-виховними і корекційними цілями вивчення історії, специфікою навчання школярів із порушеннями інтелекту, особливостями засвоєння історичних знань учнями допоміжних шкіл. Також у здобувачів освіти формувалися уміння використовувати першоджерела та документальні матеріали для планування і проведення уроків історії.

На початку 90-х років ХХ століття, відповідно до змісту програми з методики викладання історії у допоміжній школі, А. Капустіним і П. Ковтонюком було розроблено навчальний посібник для студентів-дефектологів та вчителів допоміжних шкіл «Методика викладання історії». У цій книзі здійснено спробу узагальнення результатів науково-дослідницької роботи науковців та передового досвіду вчителів-практиків, розкрито завдання навчання історії, зв'язок навчання історії з іншими навчальними предметами, висвітлено труднощі та особливості формування історичних і суспільствознавчих понять у дітей з порушеннями інтелекту, описано форми і методи навчання історії з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та потенційних можливостей учнів допоміжної школи, наведено схеми історичного та суспільствознавчого матеріалу, який викладається у допоміжній школі у рамках курсу історії [10].

Отже, великий вплив на розвиток суспільствознавчої освіти школярів з інтелектуальними порушеннями в Україні в 90-ті роки ХХ століття та

становлення високопрофесійної плеяди вчителів-дефектологів мали праці А. Капустіна, П. Ковтонюка та Б. Пузанова.

Висновки. Підсумовуючи стан формування суспільствознавчих знань у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в Україні в 90-х роках минулого століття зауважимо, що провідним навчальним предметом, на якому діти засвоювали суспільствознавчі поняття та формували відповідні предметні вміння був курс історії України.

У перші роки незалежності нашої держави, навчання історії школярів з інтелектуальними порушеннями відбувалося за старими підручниками та програмами або самостійно адаптованими програмами, які вже були розроблені для масових шкіл. Першим підручником з історії України, за яким навчалися учні допоміжних шкіл, був підручник О. Кучерука «Оповідання з історії України». Підручник О. Кучерука був розроблений для учнів 5-х класів загальноосвітніх шкіл. Ця книга не була адаптована до пізнавальних можливостей учнів з інтелектуальними порушеннями, але її зміст стосувався минулого нашої країни та повністю відповідав національним інтересам і вимогам українського суспільства.

Навчальна програма до курсу історії для допоміжних шкіл з'явилися в 1996 році й була орієнтована на засвоєння учнями найбільш важливих фактів в історії українського народу та знайомство дітей із діяльністю видатних українських діячів у сфері державного управління, культури, освіти і науки.

Підвищенню ефективності вивченню тем суспільствознавчого змісту сприяв виданий А. Капустіним і П. Ковтонюком навчальний посібник для студентів-дефектологів та вчителів допоміжних шкіл «Методика викладання історії».

Таким чином, на початковому етапі розбудови вітчизняної системи спеціальної освіти продовжувався процес удосконалення методів навчання та забезпечення змістового наповнення курсів історії України для 7-9 класів та розділу «Основи правових знань» (у межах цього навчального предмету).

Література:

1. Косенко Ю. М. Ретроспектива шляхів підвищення ефективності навчання історії дітей із порушеннями інтелекту: 70-ті роки ХХ століття / Ю. М. Косенко, О. В. Боряк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 73. Т. 1. С. 28–33.
2. Косенко Ю. М. Застосування комп'ютерних дидактичних ігор у навчанні історії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного класу / Ю. М. Косенко, О. В. Боряк, О. М. Король // Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 77. № 3. С. 76–89.
3. Косенко Ю. М. Розвиток правової освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Україні з початку ХХ століття до 1991 року / Ю. М. Косенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. XXXIV. С. 102–112.
4. Косенко Ю. М. Підвищення ефективності навчання історії учнів із порушеннями інтелектуального розвитку / Ю. М. Косенко // Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі: монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 55–70.

5. Косенко Ю. М. Становлення та розвиток спеціальної методики навчання історії (друга половина XIX – початок XXI століть) : монографія. / Ю. М. Косенко. – Чернівці : Букрек, 2016. – 216 с.
6. Лапшин В. А. Основы дефектологии / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.
7. Кучерук О. С. Оповідання з історії України. Пробний підручник до початкового курсу історії України для 5 класу середньої школи / О. С. Кучерук. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.
8. Плешканівська Г. М. Програми допоміжної школи. Початковий курс історії України : 7–9 класи / Г. М. Плешканівська, С. А. Попенко, В. М. Ремажєвська, А. І. Кукура. – К. : ВПОЛ, 1996. – 22 с.
9. Капустін А. І. Програма курсу «Методика навчання історії в допоміжній школі»// А. І. Капустін, Б. П. Пузанов, П. Є. Ковтанюк. – К. : РУМК, 1991. – 28 с.
10. Капустин А. И. Методика преподавания истории. Учебное пособие для студентов-дефектологов и учителей вспомогательных школ / А. И. Капустин, П. Е. Ковтонюк. – Славянск : СГПИ, 1992. – 115 с.

References:

1. Kosenko, Yu. M., & Boriak, O. V. (2020). Retrospektyva shliakhiv pidvyshchennia efektyvnosti navchannia istorii ditei iz porushenniamy intelektu: 70-ti roky XX stolittia [A retrospective of ways to increase the effectiveness of teaching the history of children with intellectual disabilities: the 70s of the twentieth century]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zbirnyk naukovykh prats – Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools: a collection of scientific works*, 73, Vol. 1, 28–33 [in Ukrainian].
2. Kosenko, Yu. M., & Boriak, O. V., & Korol O. M. (2020). Zastosuvannia kompiuternykh dydaktychnykh ihor u navchanni istorii shkoliariv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh inkluzyvnoho klasu [Application of computer didactic games in teaching the history of schoolchildren with intellectual disabilities in an inclusive classroom]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, Vol. 77, 3, 76–89 [in Ukrainian].
3. Kosenko, Yu. M. (2020). Rozvytok pravovoi osvity ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v Ukraini z pochatku XX stolittia do 1991 roku [Development of legal education of children with intellectual disabilities in Ukraine from the beginning of the XX century to 1991]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriiia : sotsialno-pedahohichna – Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Series: socio-pedagogical*, XXXIV, 102–112 [in Ukrainian].
4. Kosenko, Yu. M. (2019). Pidvyshchennia efektyvnosti navchannia istorii uchniv iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Improving the effectiveness of teaching history to students with intellectual disabilities]. *Korektsiino-reabilitatsiina diialnist u suchasnomu osvithnomu prostori: monohrafiia – Correctional and rehabilitation activities in modern educational space: monograph*. 55–70 [in Ukrainian].
5. 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].
6. Lapshin, V. A., & Puzanov, B. P. (1991). *Osnovy defektologii* [Fundamentals of defectology]. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian].

7. Kucheruk, O. S. (1993). Opovidannia z istorii Ukrainy. Probnyi pidruchnyk do pochatkovoho kursu istorii Ukrainy dlia 5 klasu serednoi shkoly [Stories from the history of Ukraine. Probnyi pidruchnyk do pochatkovoho kursu istorii Ukrainy dlia 5 klasu serednoi shkoly]. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian].

8. Pleshkanivska, H. M., & Popenko, S. A., & Remazhevska, V. M., & Kukura, A. I. (1996). Prohramy dopomizhnoi shkoly. Pochatkovyi kurs istorii Ukrainy: 7-9 klasy [Auxiliary school programs. Initial history course of Ukraine: 7-9 classes]. Kyiv: VIPOL. [in Ukrainian].

9. Kapustin, A. I., & Puzanov, B. P., & Kovtaniuk, P. E. (1991). Prohrama kursu «Metodyka navchannia istorii v dopomizhnii shkoli» [Course program «Methods of teaching history in the auxiliary school»]. Kyiv: RUMK. [in Ukrainian].

10. Kapustin, A. I., & Kovtaniuk, P. E. (1992). Metodika prepodavaniya istorii. Uchebnoe posobie dlya studentov-defektologov i uchitelej vspomogatel'nyh shkol [Methods of teaching history. A textbook for students-defectologists and teachers of auxiliary schools]. Slavyansk: SGPI. [in Ukrainian].

УДК 37.032

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-224-235](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-224-235)

Костюшко Ганна Олексіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, тел.: (050) 662-09-75, <https://orcid.org/0000-0001-7214-9590>

Бевзо Галина Андріївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри загальноосвітніх дисциплін, Українсько-американський університет Конкордія, вул. Тургенєвська, 8/14, м. Київ, 02000, тел.: (067) 287-01-14, <https://orcid.org/0000-0003-3731-8867>

Тарангул Любов Миколаївна начальник Чернівецької філії ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Чернівецька філія, вул. Героїв Майдану 5, м. Чернівці, 58001, тел.: (067) 372-27-31, <https://orcid.org/0000-0002-9888-9252>

ЕТНІЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРОЦЕС ВХОДЖЕННЯ ІНДИВІДА ТА ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ В СУЧАСНЕ ПОЛІЕТНІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Анотація. У статті досліджено процес інтеграції індивіда та здобувача освіти в поліетнічне середовище. Проаналізовано вплив внутрішніх та зовнішніх факторів на процес етнічної соціалізації. Обґрунтовано актуальність питання етнічної соціалізації. Зазначено, що етнічна ідентифікація допомагає індивіду і здобувачу освіти зокрема краще орієнтуватися у суспільстві. Розглянуто різні наукові точки щодо формулювання термінів «етнічність» та «етнічна спільнота», оскільки це основні поняття етносоціології. Охарактеризовано поняття «етнос» як у вузькому, так і у широкому розумінні. Проаналізовано поняття «етнос» в різних формах його існування. Розкрито елементи категорії «соціальне середовище», зокрема зазначено, що це поняття включає такі загальні характеристики, як суспільний лад, систему виробничих відносин, матеріальні умови життя, тип виробництва та суспільні процеси. Розкрито сутність поняття «соціалізація», під яким доцільно розуміти процес і результат засвоєння та подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду. Розглянуто явище етнічної ідентичності. Визначено основні причини різноманітності інтерпретації процесу етнічної ідентифікації індивіда. Виокремлено основні типи «етносоціальних процесів», до яких належать еволюційні процеси, процеси взаємодії та міжнародні конфлікти. Окреслено та наведено складові таких форм міжетнічної взаємодії, як асиміляція, дискримінація, етнокультурна ізоляція, культурний плюралізм, формування культури міжнаціональних відносин. Виокремлено фактори впливу на поліетнічне середовище в суспільстві. Висвітлено та описано

характерні риси полікультурного середовища, охарактеризовано основні аспекти їх соціалізуючого впливу на індивіда та здобувача освіти зокрема. Виокремлено основні етапи процесу входження індивіда та здобувача освіти в сучасне поліетнічне середовище.

Ключові слова: етнічна соціалізація, етнос, етнічна спільнота, соціальне середовище, етносоціальні процеси, соціалізація індивіда, соціалізація здобувача освіти.

Kostiushko Ganna Oleksiyivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Education and Social Work, The National Pedagogical Dragomanov University, Pyrogova St., 9, Kyiv, 01601, tel.: (050) 662-09-75, <https://orcid.org/0000-0001-7214-9590>

Bevzo Halyna Andriyivna Ph.D. in Linguistics, Associate Professor of General Studies Department, Ukrainian-American Concordia University, Turhenievska st., 8/14, Kyiv, 02000, tel.: (067) 287-01-14, <https://orcid.org/0000-0003-3731-8867>

Tarangul Liubov Mykolaivna, Head of Chernivtsi branch of State Scientific Institution «Institute of Education Content Modernization», Chernivtsi branch, Heroes of the Maidan St., 5, Chernivtsi, 58001, tel.: (067) 372-27-31, <https://orcid.org/0000-0002-9888-9252>

ETHNIC SOCIALIZATION AS A PROCESS OF ENTERING AN INDIVIDUAL AND EDUCATOR INTO THE MODERN POLYETHNIC ENVIRONMENT

Abstract. The article examines the process of integration of the individual and the learner into a polyethnic environment. The influence of internal and external factors on the process of ethnic socialization is analyzed. The urgency of the issue of ethnic socialization is substantiated. It is noted that ethnic identification helps the individual and the learner in particular to better navigate society. Various scientific points on the formulation of the terms "ethnicity" and "ethnic community" are considered, as these are the basic concepts of ethnosociology. The concept of "ethnicity" is described both in the narrow and in the broad sense. The concept of "ethnicity" in various forms of its existence is analyzed. Elements of the category "social environment" are revealed, in particular, it is noted that this concept includes such general characteristics as social order, system of production relations, material living conditions, type of production and social processes. The essence of the concept of "socialization" is revealed, by which it is expedient to understand the process and result of assimilation and further active reproduction of social experience by an individual. The phenomenon of ethnic identity is considered. The main reasons for the diversity of interpretation of the process of ethnic identification

of the individual are identified. The main types of "ethnosocial processes" are identified, which include evolutionary processes, processes of interaction and international conflicts. The components of such forms of interethnic interaction as assimilation, discrimination, ethnocultural isolation, cultural pluralism, formation of the culture of interethnic relations are outlined and given. Factors influencing the polyethnic environment in society are highlighted. The characteristic features of the multicultural environment are highlighted and described, the main aspects of their socializing influence on the individual and the learner in particular are characterized. The main stages of the process of entering the individual and the learner in the modern polyethnic environment are highlighted.

Keywords: ethnic socialization, ethnicity, ethnic community, social environment, ethnosocial processes, socialization of the individual, socialization of the learner.

Постановка проблеми. Особливе місце у вітчизняній та зарубіжній педагогіці займають дослідження особливостей процесу етнічної соціалізації. Цей процес досліджували психологи, філософи, історики, соціологи, географи, економісти, мистецтвознавці, етнографи, культурологи, теологи, демографи.

Проблема пізнання та прийняття індивідом етнічних особливостей народів, їх характеру, психології та поведінки є актуальною сьогодні, оскільки різні аспекти цієї проблеми стали фундаментальними в динамічних процесах суспільного розвитку [1]. Водночас особливо актуальною є проблема входження здобувачів освіти у поліетнічне середовище за умов сучасності.

Слід зазначити, що одним із наслідків світової технологічної революції стало різке посилення інформаційно-комунікаційної залежності держав і народів один від одного. Глобалізація світових процесів призводить до розмивання етнічно-культурної самобутності народів та уніфікації життя за іноземними стандартами. ЗМІ мають вирішальний вплив на ціннісні орієнтації та ідеали суспільства. Неєфективна політика останнього посилює вплив неякісної культури на молоде покоління, зокрема на здобувачів освіти і стає постійним чинником руйнування етнічного менталітету.

Сучасні реалії вимагають урахування етнічного чинника при дослідженні входження індивіда в соціальне середовище, особливо якщо таке середовище поліетнічне, оскільки у разі приєднання України до Європейського співтовариства етнічна ідентичність сприятиме ідентичності певної етнічної групи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен етнічної соціалізації індивіда і здобувача освіти зокрема досліджували Ф. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, Г. Тард, Ч. Кулі, Дж. Мід, Дж. Піаже, Л. Кольберг, А. Маслоу, Н. Смелцер, Е. Еріксон, І. Кон, Л. Орбан-Лембрик, О. Леонтєв, С. Максименко, В. Семіченко. Проблема розвитку особистості в полікультурному середовищі неодноразово була предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, а саме таких науковців як Ф. Бацевич, В. Борисенков, З. Гасанов, М. Геворкян, О. Грива, Ю. Давидов, Н. Іванець, М. Кузьміна, В. Макаєва, Л. Супрунова.

Етнічну ідентичність вивчали та продовжують вивчати багато вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема Н. Баліч, М. Губогло, І. Данилюк, Л. Дробіжева, Д. де Ворс, В. Муха, О. Павлова, Ж. Піаже, С. Рижова, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Й. Фінні. Зокрема, вчені зазначають, що етнічна особливість виникає передусім як «усвідомлення належності до певної етнічної спільноти, ідентифікація з іншими представниками етносу на основі спільної історичної пам'яті, спільних культурних архетипів тощо».

Варто згадати дослідження, спрямовані на міжетнічні відносини всередині країни, які проводили Б. Андерсон, Ф. Барт, В. Бек, Дж. Девере, Г. Лебон, С. Леві, М. Олсон, А. Сміт та ін. Проблеми етнічно-національної ідентичності, а саме співвідношення між етнічністю та нацією, розглядаються в роботах М. Бенкса, М. Бентона, Дж. Баумана, Е. Кауфмана, А. Сміта, П. Спенсера, А. Томпсона та інші. На сучасному етапі такими дослідниками є Л. Гудков, В. Ільїн, С. Лур'є, Я. Тощенко та інші дослідники, що вивчають міжнаціональні відносини.

Мета наукової статті полягає у розкритті специфіки процесу входження індивіда та здобувача освіти зокрема в сучасне поліетнічне середовище.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, природа кожного індивіда є особливою, оскільки породжує відчуття приналежності до тієї чи іншої соціальної групи, з якою вона ототожнюється, має для кожної людини надзвичайне значення.

Усвідомлення належності до певної етнічної спільноти є одним із проявів соціальності людини. Одним із найважливіших чинників розвитку особистості є етнічна ідентифікація, яка допомагає індивіду, а особливо тоді, коли він здобуває освіту, орієнтуватися в суспільстві. Сформована етнічна ідентичність є запорукою успішної соціалізації особистості та передумовою продуктивності її життя.

Етнічні питання сьогодні приваблюють все більше дослідників: етнологів, етнопсихологів, етносоціологів, етнополітиків, соціальних філософів. Результатом наукового осмислення цього явища є поява багатьох теорій, які формують у сучасному суспільствознавстві три напрямки: примордіалізм, конструктивізм та інструменталізм, які в теоретичному конфлікті не є єдиною теорією для пояснення етнічного явища. Цей факт оновлює дослідження етносу як соціального ресурсу [2].

Одним з основних понять етнопсихології є термін «етнічність» або «етнічна спільнота». Вперше термін «етнічна спільнота» вжили та ввели в науковий обіг М. Чебоксаров і М. Левін, які розглядали це поняття набагато ширше, ніж поняття «народ». Етнічна спільнота – це тип великої соціальної групи, яка формується і розвивається природним історичним шляхом і може існувати двома способами:

- 1) як реальна (компактна) сукупність людей, які завдяки своїй відносній цілісності є самостійним суб'єктом історико-суспільного процесу;
- 2) у розосередженому (дисперсному) стані, що входить до складу більшої кількості етнічних спільнот, ніж їх структурне утворення.

Слово «етнос» з'явилося в науковій літературі на зламі XVIII – XIX століть і вживалося в різних значеннях: для визначення етапів розвитку людства (Л. Морган), історико-культурних провінцій (А. Бастіан), а також окремих культурних одиниць (Я. Ляпуж). Частіше його використовувати почали на початку XX століття. Етнос розглядається як соціальний організм певної території та певних груп людей. Завдяки розвитку економічних, культурних, комерційних та інших зв'язків у цих людей склалася спільна мова, спільні риси культури й побуту, особливості інтелектуального складу [3, с. 192].

Окрім такого вузького розуміння поняття етносу, Ю. Бромлей розглядає його у широкому розумінні цього слова як етносоціальний організм (наприклад, націю зі своєю економічною та політичною спільнотою).

Основними характеристиками етносу в різних формах його існування є: 1) наявність шлюбно-сімейних зв'язків; 2) спільна територія та політичний устрій; 3) мова; 4) господарська одиниця.

Вітчизняна психологія вважає, що етнічні групи можуть існувати в різних формах. Найпопулярнішою є історична типологія, яка виділяє такі основні форми етносів: клани, племена, народності, нації. При цьому у вітчизняній науці найчастіше вживаються поняття плем'я, народність, нація; за кордоном – племена і народи. Таким чином, поняття етносу є найширшим у порівнянні з іншими.

Навколишнє середовище розуміється як реальність, в якій відбувається розвиток людини. На формування особистості впливає географічне, соціальне та особисте оточення. Географічне середовище, що включає клімат, природні умови та ресурси, насамперед впливає на спосіб життя та характер його діяльності. Близьке оточення – це сім'я, рідні, друзі. Це середовище в основному визначає коло інтересів і потреб, поглядів і цінностей дитини, створює умови для розвитку її природних задатків.

Термін «соціальне середовище» включає такі загальні характеристики, як суспільний лад, систему виробничих відносин, матеріальні умови життя, тип виробництва та суспільні процеси, тощо. Тому під соціальним середовищем розуміють суспільство з притаманними йому матеріальними та духовними компонентами, які прямо чи опосередковано впливають на формування особистості.

Соціалізація – це процес і результат засвоєння і подальшого активного відтворення особистістю соціального досвіду. Процес соціалізації нерозривно пов'язаний зі спільною діяльністю людей та їх спілкуванням. Завдяки соціалізації людина набуває вже раніше набутих суспільством знань, умінь і навичок; досвіду творчої, пошукової діяльності для вирішення нових проблем, що виникають у житті; переживання ставлення до навколишньої дійсності та до себе, засвоєння суб'єктивних соціальних переживань, при цьому сприйняття одних і тих же факторів у сторін може відрізнитися, адже різні люди можуть здобувати різний досвід з об'єктивно схожих ситуацій. Останнє не тільки

суб'єктивно сприймається, а й суб'єктивно переосмислюється і стає джерелом індивідуалізації особистості. Тому соціалізація не веде до нівелювання особистості, а навпаки, людина набуває в ній індивідуальності.

Більшість націй були створені шляхом об'єднання кількох етнічних груп. Важливим чинником консолідації етносів, їх зближення та спілкування були товарне виробництво і торгівля. У давні часи громади виникали з людей, які жили на великих територіях, але розмовляли однією мовою, хоча ці спільноти не були особливо стійкими. І лише коли сформувався світовий ринок, а товарно-грошові відносини стали загальними, почали виникати сучасні нації. Епіцентром цього процесу була Європа, тут раніше, ніж в інших регіонах, сформувалася система національних держав, у які об'єдналися декілька етнічних груп [4, с. 204].

Етнічна соціалізація (етнізація) – це процес становлення людини як представника певної етнічної групи шляхом інтеріоризації тих культурних і соціальних цінностей і відносин, які становлять основу соціального існування етносу. Цей процес передбачає оволодіння цінностями, орієнтирами, моделями поведінки, властивими певному етносу, відтворення соціальних зв'язків і соціального досвіду етносу, перетворення цих переживань в особисту власність.

Етнічна ідентичність – це невід'ємна частина соціальної ідентичності людини, психологічна категорія, яка пов'язана з усвідомленням належності до певної етнічної спільноти. Етнічна ідентичність є результатом когнітивно-емоційного процесу самопізнання як приналежності до етносу, певної ідентифікації з ним та відокремлення від інших етносів.

Соціалізація та етнічна ідентичність є взаємозалежними явищами. Критерієм соціалізації особистості є сформованість етнічної самосвідомості, тих уявлень, позицій, цінностей, світоглядів, норм поведінки, які притаманні їй суспільству. При цьому для успішного формування етнічної самосвідомості людина має засвоїти основні життєві реалії. Етнічна ідентичність виникає внаслідок взаємодії особистості та суспільства і є рушійним, пусковим механізмом подальшої орієнтації в просторі, взаємодії та міжособистісного взаєморозуміння.

Етнічна соціалізація – це динамічний і безперервний процес, що проходить через структурні рівні. Спочатку в її основі лежать примітивні, загальні, зовнішні характеристики: мова, одяг, символіка. На вищих рівнях розвитку особистість вже може сприймати глибші групові характеристики: релігію, історичний досвід, характерні особистісні особливості нації [5].

Різноманітність інтерпретацій процесу етнічної ідентифікації особистості пов'язана з численними проявами феномену етнічності, а тому використання когнітивних навичок інтерпретаційної соціології на основі якісних методів дослідження виявляється найбільш продуктивним, коли перед дослідником стоїть завдання розуміння дійсності, яка швидко змінюється. Незважаючи на те, що в західній соціології використання якісних методів аналізу сягає кінця

XIX – початку XX ст. (фундаментальна емпірико-теоретична праця «Польський селянин в Європі та Америці» У. Томаса та Ф. Знанецького, дослідження про міжетнічну взаємодію в межах великого міста Чиказької школи соціології), з 1960-х років вони користуються все більшою популярністю серед міжнародної наукової спільноти на пострадянському просторі – лише з 90-х років XX ст.

Зарубіжні дослідники Т. Беш та Дж.-С. Лі звертають увагу на те, що світ стає різноманітнішим, і глобалізація та міграція є вагомими причинами для цього. Тому вчені визначили толерантність як відповідь на різноманітність у багатокультурних, демократичних суспільствах. Вчені багатьох країн реагують на зростаючу різноманітність у суспільстві, їм важливо зрозуміти значення та особливості толерантності та критично поставити під сумнів позитивні та негативні можливості процесу соціалізації в поліетнічному середовищі [6; 7]. Дійсно, Т. Беш та Дж.-С. Лі розглядають різні компоненти та види толерантності, і, таким чином, піднімають питання про корисність толерантності та ступінь її важливості в процесі соціалізації [6; 7].

Деякі вчені вважають, що проблема безетнічності насправді є проблемою безсоціальності і навіть антисоціалізму. Тому першочерговими завданнями соціальної педагогіки в сучасних умовах є етнічна та міжетнічна соціалізація особистості, формування культури міжнаціональних відносин і полікультурності. Адже «характеристикою сучасного суспільного розвитку є інтеграційні процеси в усіх сферах життя. Дедалі більш популярними і реальними стають уявлення про те, що виховання та освіта мають бути спрямовані на розуміння єдності всієї світової спільноти».

Одним із першочергових завдань народної та родинної педагогіки в сучасних умовах є виховання у дітей культури міжнаціональних взаємин. У широкому розумінні культура міжнаціональних взаємин є своєрідною духовно-моральною системою, яка має на меті, з одного боку, розвивати творчий потенціал етносу, з іншого – взаємодіяти зі спадщиною інших етносів та оволодіти загальнолюдськими цінностями. Це система духовно-моральних уявлень, ідей і вірувань, соціальних почуттів і настроїв, форм поведінки, специфічних видів діяльності, які здійснюються на основі спільних інтересів і потреб з метою покращення взаєморозуміння і взаємодії між різними етнічними групами, за умов обміну етнічними матеріальними та духовними цінностями.

У більш вузькому розумінні культура міжнаціональних взаємин – це духовно-моральна, духовно-психологічна якість людини, яка здатна до активного й ефективного життя в поліетнічному середовищі. Виховання культури міжнаціональних відносин передбачає: формування ставлення до поліетнічності як до загальної, об'єктивної, неминучої реальності, так і до позитивної реальності, оскільки поліетнічність національного цілого має ту перевагу, що обумовлює взаємне збагачення народів, передаючи при цьому етнічний досвід, особливості мови, розвиток культурного простору;

формування гуманного ставлення до представників різних етносів, їх історії та культури, внеску того чи іншого етносу у розвиток матеріальної та духовної культури, поступальний розвиток людства; формування системи ціннісних орієнтацій, етичних настанов для контактів з представниками інших етнічних груп; оволодіння знаннями про етнічні групи та міжнаціональні відносини; пропагування поваги до почуття честі та гідності інших етнічних груп; толерантне ставлення до інших поглядів і вірувань, чуйність в оцінці традицій, звичаїв, обрядів різних етнічних груп; розвиток умінь і навичок міжнаціональної взаємодії, спроби вдосконалюватись у цій діяльності; формування умінь і навичок подолання особистісних та психологічних бар'єрів у спілкуванні, попередження ситуацій, що викликають емоційну напруженість у стосунках представників різних етнічних груп, попередження конфліктних ситуацій; участь у загальноприйнятих моделях і нормах поведінки для етнічних груп.

Життєдіяльність полікультурного середовища зазвичай визначається етносоціальними процесами, що відбуваються в ньому. Етносоціальні процеси часто трактуються як «зміни складу та способу життя певного етносу, а також їхнього оточення (у соціальному середовищі, у взаєминах з іншими етносами, в межах їх структурних елементів), що зумовлюють істотні зміни в існуванні, розвитку та функціонуванні цього етносу» [8, с. 36].

До основних типів «етносоціальних процесів» належать еволюційні процеси, процеси взаємодії та міжнародні конфлікти (табл.1).

Таблиця 1

Основні типи «етносоціальних процесів»

| Тип етносоціальних процесів | Наслідки етносоціальних процесів |
|---|---|
| Еволюційні процеси | обумовлені соціально-економічними та політико-культурними факторами і піддаються впливу за економічними, історичними, політичними, природно-географічними та геополітичними факторами, що визначають: тимчасову міграцію етносів або їх частин на нові території, етнічний розвиток нових країн, частину території іншої держави та переміщення туди частини її населення |
| Процеси, що викликані взаємодією різних етнічних спільнот | викликають зміни в самосвідомості етносу чи його частини, прийняття певних груп до інших етносів і навіть припинення існування етносу та появу нового: формування діаспор, переміщення в нових кордонах багатонаціональних груп |
| Війни та міжнародні конфлікти | завершуються анексією інших територій та зміною кордонів різних етнічних груп |

Джерело: складено авторами за даними джерела [4, с. 318].

Варто зазначити, що всі етносоціальні процеси, як еволюційні, так і трансформаційні, призводять до важливих змін в етнічних спільнотах, а саме до:

– етнічної консолідації (пов'язаної з об'єднанням різних груп одного етносу, кожен з яких хоча й зберігає основні характеристики етносу до

консолідації, але набуває значних відмінностей в обрядах і звичаях, характеризується своїм діалектом);

– етнічної асиміляції («розчинення» одного народу або його частини в середовищі іншого, знищення етнічних особливостей етносу чи його частини та оволодіння мовою, культурою та звичаями етносу, у межах якого він асимілювався);

– етнічного поділу (існує два види: парціація (розподіл єдиного раніше етносу на кілька більш-менш рівних частин) та етнічна сепарація (відділення від якого-небудь народу його частини (звичайно порівняно невеликої), що згодом перетворюється в самостійний етнос).

Кожне поліетнічне культурне середовище постійно знаходиться під впливом певних чинників (рис. 1).



Рис. 1. Фактори впливу на поліетнічне середовище в суспільстві
 Джерело: складено авторами за даними джерела [9].

Усі перераховані чинники не лише впливають на життя в полікультурному середовищі, а й визначають форми міжетнічної взаємодії.

До таких форм належать:

– асиміляція (повне засвоєння культури одного народу іншим (мирне чи в результаті завоювання), що призводить до зміни і навіть втрати етнічної належності);

– дискримінація (обмеження чи позбавлення прав і свобод інших етнічних груп привілейованими засобами через професійні заборони, утруднений доступ до освіти, погане матеріальне становище тощо);

- етнокультурна ізоляція (мінімізації спілкування окремих народів з представниками інших культур);
- культурний плюралізм (найпозитивніша форма міжетнічної взаємодії, що знаходить своє вираження у рівноправності народів, яким надається безперешкодна і юридично закріплена можливість реалізувати свій культурний потенціал)» [4, с. 214].

Аналіз особливостей етносоціалізації дозволяє виокремити основні етапи етнічної соціалізації особи (рис. 2).

| | |
|---|---|
| 1. Оволодіння культурою свого етносу | <ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення своєї етнічної приналежності; - формування етнічної самосвідомості; |
| 2. Формування цілісного уявлення про етнічну картину суспільства і світу в цілому | <ul style="list-style-type: none"> - виховування інтересу до життя та культури інших етнічних груп; - позитивне ставлення до культурних |
| 3. Розвиток умінь і навичок інтеграції у поліетнічне середовище | <ul style="list-style-type: none"> - розвиток вміння контактувати з представниками інших етнічних груп; - міжнаціональні взаємини |

Рис. 2. Процес входження індивіда в сучасне поліетнічне середовище
Джерело: складено авторами за даними джерела [2].

На основі аналізу низки праць О. Гриви, О. Гуренко, Т. Спіріної та інших науковців можна стверджувати, що формування культури міжнаціональних відносин передусім передбачає:

- 1) формування їхнього ставлення до мультиетнічності як загальної, об'єктивної, неминучої реальності, при чому ця реальність є позитивною, оскільки багатоетнічність певного національного цілого має перевагу, за якої створює умови для взаємного збагачення етносів досвідом, формування соціальних зв'язків, розвитку культурного простору, тощо;
- 2) формування гуманного ставлення до представників різних етносів, їх історії та культури, внеску того чи іншого етносу у розвиток матеріальної та духовної культури, поступальний розвиток людства;
- 3) формування системи ціннісних орієнтацій, етичних настанов для контактів з представниками інших етнічних груп;
- 4) особисте оволодіння знаннями про етнічні групи та міжнаціональні відносини;
- 5) пропагування поваги до почуття честі та гідності інших етнічних груп; толерантне ставлення до інших поглядів і вірувань, чуйність в оцінці традицій, звичаїв, обрядів різних етнічних груп;
- 6) розвиток в особистості навичок і вмінь міжнаціональної взаємодії, спроби самовдосконалення в цій діяльності;

7) формування умінь та навичок подолання особистісних та психологічних бар'єрів у спілкуванні, попередження ситуацій, що викликають емоційну напруженість у стосунках різних етнічних груп, попередження конфліктних ситуацій; спільна прихильність до моделі та норми поведінки етносу.

Висновки. Отже, етнічний чинник має важливе значення при входженні індивіда в соціальну систему. Етносоціальні процеси є надзвичайно багатограними, підпадають під вплив багатьох факторів та заслуговують на постійну фіксацію та вивчення їх закономірностей. Виокремлені в результаті дослідження етапи входження індивіда в сучасне поліетнічне середовище є складними за своєю структурою і залежать від психологічних, демографічних, національних чинників, що формують індивідуальність етнічної соціалізації кожного індивіда.

Література:

1. Кобець О. В. Етнопсихологія: навчально-методичний посібник. Краматорськ: ЦТРИ «Друкарський дім». 2020. 260 с.
2. Бутковська Н. Етнічність як соціальний ресурс. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики 2017. Вип. 75. С. 44-52.
3. Руденко Ю. Консолідаційна модель національної ідентичності: від теорії суверенітету до теорії політичної модернізації: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2020. 364 с.
4. Олексюк Н. Соціальне виховання як основа етнічної соціалізації особистості в умовах мультикультурного середовища. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2018. Вип. 24 (2). С. 106-112.
5. Рафальський О. Етнополітичні чинники консолідації сучасного українського суспільства. Київ: ІІЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України. 2020. 336 с.
6. Besch T. M., Lee, J.-S. On toleration in social work. *European Journal of Social Work*. 2018. Vol. 21, № 2. P. 311-322.
7. Lee, J.-S., Besch, T. M. Critical reflection on toleration in social work. *European Journal of Social Work*. 2020. Vol. 23, № 1. P. 18-29.
8. Явір В. А. Етнополітична інтеграція та дезінтеграція у сучасному світі: політико-правовий концепт: монографія. Київ: Логос, 2018. 468 с.
9. Bezverkha K. Social Identity as the Ukrainian Migrants' Adaptation Factor in Czech Republic. Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспектива дослідження: Матеріали XX Міжнародної конференції молодих науковців. К.: Логос, 2018. С. 26-28.

References:

1. Kobec' O. V. (2020). *Etnopsihologija [Ethnopsychology]*. Kramators'k: CTRI "Drukars'kij dim". [in Ukrainian].
2. Butkovs'ka N. (2017). Etnichnist' jak social'nij resurs [Ethnicity as a social resource]. *Social'ni tehnologii: aktual'ni problemi teorii ta praktiki - Social technologies: current issues of theory and practice*, 75, 44-52 [in Ukrainian].
3. Rudenko, Ju. (2020). *Konsolidacijna model' nacional'noi identichnosti: vid teorii suverenitetu do teorii politichnoi modernizacii [Consolidation model of national identity: from the theory of sovereignty to the theory of political modernization]*. Kiiiv: "Vidavnictvo Ljudmila" [in Ukrainian].
4. Oleksjuk, N. (2018) Social'ne vihovannja jak osnova etnichnoi socializacii osobistosti v umovah mul'tikul'turnogo seredovishha [Social education as the basis of ethnic socialization of the individual in a multicultural environment]. *Naukovij chasopis Nacional'nogo pedagogichnogo*

universitetu imeni M. P. Dragomanova - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, 24 (2), 106-112 [in Ukrainian].

5. Rafal's'kij, O. (2020). *Etnopolitichni chinniki konsolidacii suchasnogo ukrains'kogo suspil'stva [Ethnopolitical factors of consolidation of modern Ukrainian society]*. Київ: IPIEND im. I. F. Kurasa NAN Ukraini [in Ukrainian].

6. Besch, T. M., Lee, J.-S. (2018). On toleration in social work [On toleration in social work]. *European Journal of Social Work - European Journal of Social Work*, 21(2), 311–322 [in Ukrainian].

7. Lee J.-S., Besch, T. M. (2020). Critical reflection on toleration in social work [Critical reflection on toleration in social work]. *European Journal of Social Work - European Journal of Social Work*, 23 (1), 18-29 [in Ukrainian].

8. Javir, V. A. (2018). *Etnopolitichna integracija ta dezintegracija u suchasnomu sviti: politiko-pravovij koncept [Ethnopolitical integration and disintegration in the modern world: political and legal concep]*. Київ: Logos [in Ukrainian].

9. Bezverkha, K. (2018). Social Identity as the Ukrainian Migrants' Adaptation Factor in Czech Republic [Social Identity as the Ukrainian Migrants' Adaptation Factor in the Czech Republic]. *Proceedings from '20: XX Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia « Problemi osobistosti v suchasnij nauci: rezul'tati ta perspektiva doslidzhennja » – The Twelwth International Scientific and Practical Conference « Problems of personality in modern science: results and prospects of the study »*. (pp. 26-28). K.: Logos [in Ukrainian].

УДК 378.14

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-236-249](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-236-249)

Кривцов Валерій Володимирович кандидат технічних наук, доцент кафедри основ архітектурного проектування, конструювання та графіки, Національний університет водного господарства та природокористування, вул. Соборна, 11, м. Рівне, 33000, тел.: (096) 769-91-80, <https://orcid.org/0000-0002-7233-1891>

Ковальчук Наталія Сергіївна кандидат сільськогосподарських наук, доцентка, завідувачка навчально-методичним відділом, Національний університет водного господарства та природокористування, вул. Соборна, 11, м. Рівне, 33000, тел.: (0362) 63-34-15, <https://orcid.org/0000-0003-2495-7731>

Кривцов Валентин Валерійович кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики, астрономії та методики викладання, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. С. Бандери, 12, м. Рівне, 33000, тел.: (050) 435-25-75, <https://orcid.org/0000-0002-8338-645X>

ПРИКЛАДИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ЗАКРИТОЇ ФОРМИ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «НАРИСНА ГЕОМЕТРІЯ»

Анотація. На даний час тестування в закладах освіти є основним видом контролю знань та вмінь. Крім діагностичної функції, тестування на сучасному етапі повинно виконувати і навчальні функції – активізувати діяльність учнів та студентів для якісного оволодіння матеріалом предмета або дисципліни, що вивчається. Не менш важливою є виховна функція, яка проявляється в регулярності проведення тестового контролю, що привчає до порядку та організовує працю, виявляє прогалини в знаннях та вміннях, спонукає розвивати здібності.

Щоб тестове завдання виконувало зазначені функції, воно повинно бути якісно підготовленим. Якість тесту залежить від форми його представлення та змісту, причому обидва ці фактори доповнюють один одного. Так, зміст завдання для тестованих буде зрозумілим, коли йому відповідає адекватно прийнятна форма вираження. Тест, складений за призначенням, – це вдале поєднання змісту і форми. Недотримання вимог до створення правильної форми в багатьох випадках є одним з чинників, що вносить похибки у педагогічні вимірювання.

Незважаючи на відмінності в класифікації тестових завдань, можна виділити чотири їх основні форми: 1- завдання закритих форм; 2 – завдання відкритих форм або з самостійним конструюванням відповіді; 3 – завдання на встановлення відповідності; 4 – завдання на встановлення правильної послідовності.

Сьогоднішнє широке застосування компетентнісного підходу до навчання вимагає створення компетентнісно-орієнтованих завдань, які перевіряють вміння застосовувати вивчений теоретичний матеріал для розв'язування практичних та професійних задач. Однак форми завдань при здійсненні компетентнісного підходу використовують ті ж самі, що і для традиційних тестів, зазначених вище.

Тому вміння використовувати різноманітні форми складання тестових завдань вчителями та викладачами є необхідною умовою створення повноцінних тестів. Форма визначає взаємозв'язок окремих складових завдання, є фактором, який поряд з надійністю та валідністю тестів впливає на результати тестування.

В статті наведено приклади різних форм тестових завдань, які можна використовувати під час вивчення навчальної дисципліни «Нарисна геометрія» у вищих технічних закладах освіти.

Ключові слова: форма тестового завдання, принципи утворення тестового завдання, нарисна геометрія.

Krivtsov Valeriy Volodymyrovych Candidat of Technical Science, Associate Professor of the Department of Fundamentals of Architectural Design, Construction and Graphics, National University of Water and Environmental Engineering, Soborna St., 11, Rivne, 33000, tel.: (096) 769-91-80, <https://orcid.org/0000-0002-7233-1891>

Kovalchuk Nataliya Serhiyivna Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Head of the educational and methodical department, National University of Water and Environmental Engineering, Soborna St., 11, Rivne, 33000, tel.: (0362) 63-34-15, <https://orcid.org/0000-0002->

Krivtsov Valentyn Valeriyovych PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Physics, Astronomy and Teaching Methods, Rivne State Humanitarian University, S. Bandery St., 12, Rivne, tel.: (050) 435-25-75, <https://orcid.org/0000-0002-8338-645X>

EXAMPLES OF TEST TASKS OF CLOSED FORM IN THE EDUCATIONAL DISCIPLINE " DESCRIPTIVE GEOMETRY"

Abstract. Currently, testing in educational institutions is the main type of control of knowledge and skills. In addition to the diagnostic function, testing at the present stage should also perform educational functions - to intensify the activities of pupils and students for a high-quality mastery of the material of the subject or the discipline being studied. No less important is the educational function, which manifests itself in the regularity of the test control, which teaches order and organizes work, identifies gaps in knowledge and skills, and encourages the development of abilities.

For a test task to perform the specified functions, it must be well prepared. The quality of the test depends on the form of its presentation and content, and both of these factors complement each other. So, the content of the task for the tested will be clear when it corresponds to an adequately acceptable form of expression. A tailored test is a skillful combination of content and form. Failure to comply with the requirements for education of the correct form in many cases is one of the factors that introduce errors in pedagogical measurements.

Despite the differences in the classification of test tasks, four of their main forms can be distinguished: 1 - tasks of closed forms; 2 - tasks of open forms or with independent construction of the answer; 3 - tasks to establish compliance; 4 - the task to establish the correct sequence.

Today's widespread use of the competence-based approach to teaching requires the creation of competence-oriented tasks that test the ability to apply the studied theoretical material to solve practical and professional problems. However, the forms of tasks in the implementation of the competence approach are used the same as for the traditional tests mentioned above.

Therefore, the ability of teachers and educators to use a variety of forms of test tasks is a prerequisite for creating meaningful tests. The form determines the relationship of individual components of the tasks, is a factor that, along with the reliability and validity of the tests affect the test results.

Examples of various forms of test tasks that can be used in the study of the discipline "Descriptive geometry" in higher technical schools are presented in the article.

Keywords: the form of the test task, the principles of creating a test task, descriptive geometry.

Постановка проблеми. Класифікації різних форм тестових завдань, аналізу їх переваг та недоліків, принципам утворення та можливостям використання кожної із форм присвячено багато публікацій [1-6]. Проте вони стосуються переважно гуманітарних дисциплін та дисциплін загальної підготовки, таких як «Математика», «Фізика», «Хімія» тощо. Щодо тестових завдань, які застосовуються для дисциплін спеціальної підготовки, – це тести, у більшій частині, закритої форми з вибором однієї правильної відповіді. Такі тести, незважаючи на зручність їх перевірки, мають багато недоліків і, в першу чергу, велику ймовірність угадування правильних відповідей, що викликає спотворення результатів тестування. Тому актуальним є впровадження в навчальний процес для дисциплін спеціальної підготовки інших форм тестових завдань, які будуть сприяти створенню більш якісних тестів, об'єктивно оцінювати досягнення студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти формоутворення тестових завдань висвітлено такими вченими як Аванесов В.С., Челішкова М.Б., Майоров А.Н., Клайн Пол та іншими. Однак поза увагою наукових та педагогічних працівників є розробка різних форм тестових

завдань для дисциплін спеціальної підготовки. Авторам невідомі публікації різних форм тестових завдань, окрім завдань закритої форми з однією правильною відповіддю, для такої важливої навчальної дисципліни, якою є нарисна геометрія, що вивчає теорію утворення зображень на кресленнях, сприяє, як ніяка інша дисципліна, розвитку у студентів просторової уяви, без володіння якою неможлива підготовка професійного спеціаліста технічного напрямку.

Мета статті – поділитися досвідом складання різноманітних за формою та принципами утворення тестових завдань закритої форми, а також завдань на встановлення відповідності та правильної послідовності при вивченні дисципліни «Нарисна геометрія».

Виклад основного матеріалу. Як відомо з теорії педагогічних вимірювань [1-6], створення тестів відбувається у три етапи. Спочатку створюються завдання у тестовій формі, потім – тестові завдання і на заключному етапі модулюються педагогічні тести. Як зазначається у [1-4], для завдань у тестовій формі найважливішим є вимоги до форми і змісту, причому не всі вони можуть у подальшому стати тестовими завданнями. До останніх суттєвим доповненням є статистична обробка результатів тестування, наприклад, яка виконана у [7-10]. Тільки із тестових завдань можна моделювати педагогічний тест як систему завдань певної складності, що зростає. Це забезпечує якість та ефективність педагогічного вимірювання.

Найбільш поширеними є такі види завдань у тестовій формі:

- завдання закритої форми з вибором однієї правильної відповіді;
- завдання закритої форми з вибором усіх правильних відповідей.

Переваги, недоліки та інструкції до їх використання детально викладено у [1-4,11,12]. Розробляючи тести з нарисної геометрії, автори переважно будуть використовувати матеріал, представлений в [1-4,11].

Розглянемо завдання у тестовій формі з **вибором однієї правильної відповіді**. Під час створення завдань з **двома відповідями** найпоширенішим є **принцип протиріччя**, за яким друга відповідь заперечує першу. Слід зазначити, що такі завдання мають велику ймовірність угадування правильної відповіді. Їх доцільно використовувати для самостійного контролю знань самими студентами або як експрес-контроль.

Приклад 1. Прямі загального положення:

- 1) паралельні до площини проєкцій
- 2) не паралельні до площини проєкцій.

Приклад 2. Чи можна через проєкціюючу пряму провести площину загального положення:

- 1) можна 2) не можна.

Відповіді потрібно розміщувати не в рядок, а у стовпчик, як у прикладі 1. Розміщення у рядок здійснено з метою зменшення обсягу статті.

Приклад 3. Горизонтальна проєкція точки знаходиться на горизонтальному сліді площини загального положення. Чи можна

стверджувати, не знаючи положення фронтальної проекції точки, що сама точка належить площині:

1) можна 2) не можна.

Оскільки однією з вимог, що пред'являють до тестів, є стислість сформульованого завдання, а графічна мова порівняно з вербальною є більш інформативною, то приклад 3 можна подати за допомогою рисунка, скорочуючи кількість слів у поставленому завданні.

Приклад 4. Чи можна гарантовано стверджувати, що точка F належить площині α (рис. 1):

1) можна 2) не можна.

Приклад 5. Проекція точки знаходиться на сліді-проекції площини. Чи можна стверджувати, не знаючи другої проекції точки, що сама точка належить площині:

1) можна 2) не можна.

Приклад 6. (з використанням рисунка). Чи можна гарантовано стверджувати, що точка F належить площині β (рис. 2):

1) можна 2) не можна.

Принцип протилежності допускає можливість інших перехідних станів.

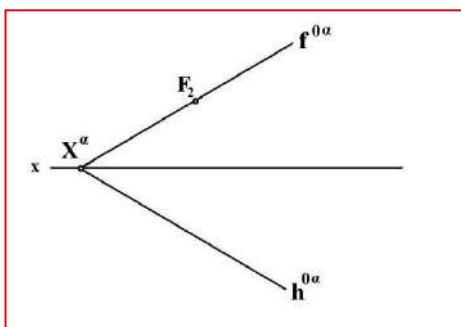


Рис. 1. Графічна частина до прикладу 4

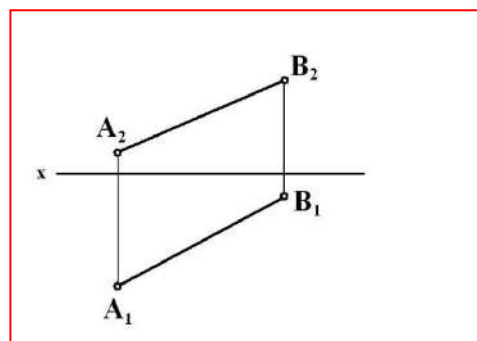


Рис. 3. Графічна частина до прикладу 8

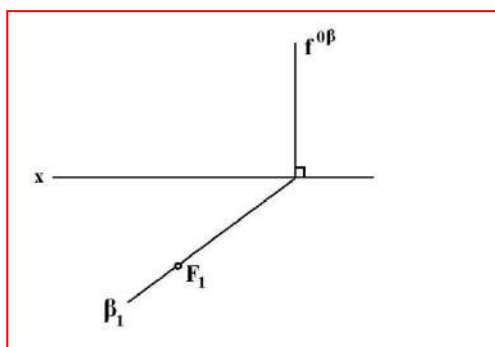


Рис. 2. Графічна частина до прикладу 6

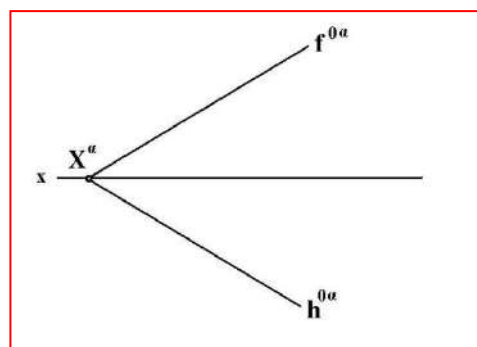


Рис. 4. Графічна частина до прикладу 9

Приклад 7. Точка А переміщується з точки 1(0, 0, 0) в точку 2(20,30, 40). Як при цьому змінюється величина координати у точки А:

1) збільшується 2) зменшується.

Приклад 8. Точка переміщується по прямій АВ з точки А до точки В. Як при цьому змінюється координата z точки, що рухається (рис. 3):

1) збільшується 2) зменшується.

Приклад 9. Точка переміщується по горизонтальному сліду $h^{0\alpha}$ від точки сходу X^{α} . Як при цьому змінюється координата у точки, що рухається (рис. 4):

1) збільшується 2) зменшується.

Як видно, не завжди наявність рисунку зменшує вербальну складову завдання, хоча інформативність та більш легке сприйняття поставленої задачі або запитання, що містять рисунок, очевидна.

У завданнях з трьома відповідями **принцип протиріччя** проявляється у двох перших відповідях, а третя відповідь заперечує перші дві.

Приклад 10. Якщо одна з трьох координат точки дорівнює 0, то сама точка:

1) належить площині проєкцій 2) не належить площині проєкцій 3) лежить на осі проєкцій.

У завданнях з трьома відповідями **принцип протилежності** найчастіше можна застосовувати, використовуючи принцип трьохзначної логіки для розділення протилежних понять.

Приклад 11. Точка А рухається по прямій лінії з точки 1(30, 20, 0) до точки В (0, 0, 30). Як змінюється при цьому величина координати у точки А:

1) збільшується 2) залишається сталою величиною 3) зменшується.

Приклад 12. Точка переміщується паралельно до площини проєкцій π_1 . При цьому величина координати z точки:

1) збільшується 2) залишається сталою величиною 3) зменшується.

У наступному прикладі протилежність уводиться усередині самої відповіді.

Приклад 13. Точка А переміщується по прямій з точки 1(0, 30, 0) в точку 2(10, 20, 0), а потім в точку 3(20, 0, 30). При цьому значення координати точки А:

1) збільшується 2) зменшується 3) спочатку збільшується, а потім зменшується.

За **принципом однорідності** застосовуються такі відповіді, які відносяться до одного роду, виду або відображають основні ознаки явища. Цей принцип застосовується у завданнях з різною кількістю відповідей.

Приклад 14. Як називається пряма, паралельна до горизонтальної площини проєкцій:

1) горизонтальною прямою 2) паралельною прямою 3) фронтальною прямою.

Якщо кількість відповідей дорівнює чотирьом і більше, їх краще розміщувати у два стовпчика.

Приклад 15. Площина паралельна до профільної площини проєкцій. Яка координата визначає віддаленість площини до площини проєкцій π_3 :

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 1) координата x | 3) координата z |
| 2) координата y | 4) жодна з координат. |

Приклад 16. Точка належить горизонтальній площині проєкцій. Яка її координата дорівнює нулю:

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 1) координата x | 3) координата z |
| 2) координата y | 4) жодна з координат. |

За **принципом кумуляції** зміст другої відповіді включає в себе зміст першої, зміст третьої – другої і т.д.

Приклад 17. Точка належить горизонтально-проєкціуючій прямій, якщо з горизонтальною проєкцією прямої збігається проєкція точки:

1) горизонтальна 2) горизонтальна та фронтальна 3) горизонтальна, фронтальна та профільна.

Приклад 18. Через проєкціуючу пряму можна провести:

1) площину рівня 2) площину рівня та проєкціуючу площину 3) площину рівня, проєкціуючу площину та площину загального положення.

Як відзначено в [1,2], в завданнях, побудованих за принципом кумуляції, студенти, які навчені давати повні та правильні відповіді, вибирають зазвичай останню відповідь, помилково вважаючи, що вона є найбільш правильною. Тому при розробці завдань, що відповідають **принципу кумуляції**, варто розмістити певну частину правильних відповідей не на останньому місці.

Принцип поєднання. За цим принципом використовується поєднання слів, цифр, знаків, символів тощо, переважно по два або по три, у кожній відповіді. Пропонується *три варіанти* завдань з використанням цього принципу.

За *першим варіантом* поєднуються більш або менш однорідні та правдоподібні пари відповідей.

Приклад 19. У прямих, паралельних до горизонтальної площини проєкцій, координати точок цих прямих:

1) x і y є сталими величинами 2) z – стала величина, а y – змінна величина.

За *другим варіантом* поєднується одне слово (поняття) з декількома іншими.

Приклад 20. У прямих, паралельних до фронтальної площини проєкцій, координати точок цих прямих:

1) y і z є сталими величинами 2) y – стала величина, а x – змінна величина.

За *третьім варіантом* відповіді поєднуються за правилом ланцюга, коли останнє слово (поняття) в першій відповіді ставиться першим у другій відповіді, останнє у другій – першим у третій і т.д.

Приклад 21. У прямих, паралельних до профільної площини проєкцій, координати точок цих прямих:

1) z і y є сталими величинами 2) y і x є сталими величинами 2) x – стала величина, а z – змінна величина.

Завдання з трьома та більшою кількістю відповідей дають можливість використовувати **принцип градуювання** відповідей.

Приклад 22. Точка А переміщується від точки 1(30, 20, 00 до точки 2(10, 0, 20). Координата z точки А при цьому:

1) збільшується 2) не змінюється 3) зменшується.

Принцип подвійного протиставлення застосовується переважно в завданнях з чотирма відповідями.

Приклад 23. Горизонтально-проекціуюча площина перетинає у 1 чверті простору осі x і y . Як змінюється координата y точки, що переміщується по сліду-проекції з осі y до осі x :

1) зменшується 2) збільшується 3) спочатку збільшується, а потім зменшується 4) спочатку зменшується, а потім збільшується.

Приклад 24. Фронтально-проекціуюча площина перетинає у 1 чверті простору осі x і z . Як змінюються координати точки, що переміщується по сліду-проекції з осі z до осі x :

1) $x = 0, y = 0, z = 0$ 2) x - зменшується, $y = 0, z$ - зменшується 3) x – збільшується, y – зменшується, $z = 0$.

Поєднання принципів. Поєднання однорідності відповідей з принципом фасетності. Фасет – це форма запису декількох варіантів одного і того ж завдання у вигляді змінних елементів завдання, представлених у фігурних дужках. Застосування фасетів забезпечує *варіативність змісту* завдань тесту, що зводить до мінімуму можливість списування, а, отже, сприяє встановленню об'єктивних результатів тестування.

Приклад 25. $\left\{ \begin{array}{l} 1. \text{ Горизонтальна пряма} \\ 2. \text{ Фронтально-проекціуюча пряма} \\ 3. \text{ Пряма загального положення} \end{array} \right\}$ відноситься до прямих, які

А. не паралельні і не перпендикулярні до площини проекцій

Б. паралельні до площини проекцій

В. перпендикулярні до площини проекцій.

Відповідь потрібно надавати за такою схемою: «1 – Б», «2 – В» і т.д. Фасетні завдання зручно використовувати в автоматизованому тестуванні, де комп'ютерна програма довільно вибирає елемент, зазначений у фігурних дужках.

У тесті може бути декілька фасетів, що значно збільшує кількість завдань у ньому. В загальному випадку, якщо один фасет містить m елементів, а інший – n , то загальна кількість можливих варіантів завдань у такому тесті дорівнює $m \cdot n$.

Приклад 26. Щоб $\left\{ \begin{array}{l} 1. \text{ площина загального положення} \\ 2. \text{ проекціуюча площина} \end{array} \right\}$ перетворилася у $\left\{ \begin{array}{l} 1_1. \text{ проекціуючу площину} \\ 2_1. \text{ площину рівня} \end{array} \right\}$ потрібно виконати А. одне перетворення Б. два перетворення.

Під час застосування фасетних завдань важливим є дотримання принципу однорідності, тобто елементи фасету повинні належати до однієї і тієї ж укрупненої дидактичної одиниці знань. Крім варіативності змісту завдань фасетні завдання можна будувати за **принципом імплікації**, що дозволяє їх використовувати для перевірки знань причинно-наслідкових відносин.

Приклад 27. Якщо $\left. \begin{array}{l} 1. \text{ пряма загального положення} \\ 2. \text{ проєкціуюча пряма} \\ 3. \text{ пряма рівня} \end{array} \right\}$ перетинає

$\left\{ \begin{array}{l} 1_1. \text{ площину загального положення} \\ 2_1. \text{ проєкціуючу площину} \\ 3_1. \text{ площину рівня} \end{array} \right\}$ то вводити А. потрібно
, допоміжну Б. не потрібно
січну площину

Розглянемо завдання у тестовій формі з вибором усіх (декількох) правильних відповідей.

Принципи їх розробки такі ж, як і для завдань з вибором однієї правильної відповіді. Оцінювання таких тестів може відбуватися двояко. За першим варіантом виконання такого тесту може бути оцінено 1 балом, якщо правильно вказано усі наявні правильні відповіді, 0 балів, якщо допущена хоча б одна помилка (дихотомічна оцінка). В іншому варіанті кожна правильна відповідь оцінюється 1 балом (політомічна оцінка).

Приклад 28. Горизонтальна пряма – це пряма:

1) у якої координата z усіх точок є сталою величиною 2) яка паралельна до горизонтальної площини проєкцій 3) яка віддалена від площини проєкцій π_1 на однакову відстань, що дорівнює координаті z точок прямої 4) у якої координата у усіх точок є сталою величиною 5) яка паралельна до осі z .

Приклад 29. Пряма, яка паралельна до осі z , називається:

1) горизонтальною прямою 2) горизонтально-проєкціуючою прямою 3) фронтальною прямою 4) прямою, перпендикулярною до горизонтальної площини проєкцій.

Для складання значної кількості завдань з вибором декількох правильних відповідей та збагачення їх змісту можна використовувати принцип фасетності.

Приклад 30. $\left\{ \begin{array}{l} 1. \text{ Площину загального положення} \\ 2. \text{ Проєкціуючу площину} \\ 3. \text{ Площину рівня} \end{array} \right\}$ зображено на

А. рис. $i = 1$

.....

Ж. рис. $i = n$

(у тесті наведено різну (n) кількість рисунків, які відповідають або ні зазначеним у фасеті поняттям).

Значною перевагою завдань з вибором декількох правильних відповідей є те, що студент не знає точну кількість правильних відповідей і цей факт дозволяє більш об'єктивно та точно оцінити знання студентів. Крім функції контролю знань, такі тести виконують і навчальну функцію, оскільки дозволяють студенту визначити повноту своєї відповіді.

Відносно новими є **тести на встановлення відповідності**. Завдання такого типу можуть мати дихотомічну або політомічну систему оцінювання. Незважаючи на більші затрати часу на їх перевірку порівняно з традиційними типами тестів, переваги тестів на встановлення відповідності є незаперечними і полягають у можливості перевірити у невеликому за розміром завданні значний обсяг знань, а також, що є дуже важливим, оцінити вміння студентів аналізувати, порівнювати, узагальнювати тощо.

Приклад 31. Інструкція: Встановити правильну відповідність між назвою геометричної фігури та її розміщенням відносно площин проекцій.

| Назва геометричної фігури | Розміщення геометричної фігури відносно площин проекцій |
|------------------------------------|---|
| 1. Горизонтальна пряма | А. перпендикулярна до фронтальної площини проекцій |
| 2. Фронтальна пряма | Б. перпендикулярна до горизонтальної площини проекцій |
| 3. Горизонтально-проекціююча пряма | В. паралельна до фронтальної площини проекцій |
| 4. Фронтально-проекціююча пряма | Г. паралельна до горизонтальної площини проекцій |

Приклад 32. Інструкція: Встановити правильну відповідність між значенням координат точки та її місцем розміщення відносно площин проекцій.

| Точка А має такі координати | Це означає, що точка А розміщена |
|-----------------------------|---|
| 1. (30, 20, 0) | А. на осі z |
| 2. (30, 0, 20) | Б. на профільній площині проекцій |
| 3. (30, 20, 40) | В. не належить жодній з площин проекцій |
| 4. (0, 20, 30) | Г. на горизонтальній площині проекцій |
| 5. (0, 0, 30) | Д. на фронтальній площині проекцій |

До нестандартних можна віднести **тести на встановлення послідовності**, які потребують упорядкування зазначеної сукупності елементів, тобто встановлення правильної послідовності виконання певних дій. Важливо застосовувати такі тести саме під час вивчення нарисної геометрії, де значна кількість задач розв'язується за певними алгоритмами. Оцінка результатів

тільки дихотомічна, оскільки невірно вказана послідовність хоча б однієї дії не дозволить знайти шуканий результат.

Приклад 33. Інструкція: Для визначення точки перетину прямої загального положення з площиною загального положення вкажіть послідовність виконання зазначених нижче дій. Відповідні літери записати у порядку встановленої послідовності.

А. Знайти точку перетину заданої прямої із лінією перетину січної площини із заданою площиною

Б. Через пряму загального положення провести допоміжну січну площину

В. Визначити видимість прямої відносно заданої площини

Г. Визначити лінію перетину допоміжної січної площини із заданою площиною.

Тести на встановлення послідовності сприяють не тільки запам'ятовуванню графічних побудов, але й розвивають просторове мислення, спонукаючи студентів уявляти послідовність дій для розв'язування задач.

Тести на встановлення відповідності та послідовності можна перетворити у тести з вибором однієї правильної відповіді.

Приклад 34. Для визначення способом заміни площин проекцій натуральної величини трикутника, що займає загальне положення, вказати правильну послідовність графічних побудов, наведених нижче.

А. Побудувати проекцію трикутника, що займає положення проекціуючої площини, на нову площину проекцій

Б. Побудувати проекцію трикутника, що займає загальне положення, на нову площину проекцій

В. В трикутнику провести горизонтальну пряму

Г. Перпендикулярно до горизонтальної проекції горизонталі провести нову вісь проекцій

Д. Паралельно до сліду-проекції трикутника, що займає положення проекціуючої площини, провести нову вісь проекцій.

Варіанти відповіді: 1) ВГАДБ 2) АБВГД 3) ДАБГВ 4) ВБАДГ.

Різновидом тестів на встановлення правильної послідовності можна вважати так звані здвоєні завдання [13]. Вони також відповідають принципу системності знань, тобто у завданні припускається виконання дій, які зв'язані між собою загальною структурою знань.

Приклад 35. Для того, щоб площина трикутника АВС стала перпендикулярною до нової площини проекцій, потрібно (наводиться рисунок, де проведено різні прямі, що належать площині трикутника).

А – спочатку в ній провести:

1) пряму h

4) пряму m

2) пряму l

5) пряму n

3) пряму c

б) не потрібно проводити жодної з прямих

Б – потім розмістити нову вісь проекцій:

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1) перпендикулярно до h_1 | 4) паралельно до m_1 |
| 2) перпендикулярно до l_1 | 5) перпендикулярно до n_1 |
| 3) паралельно до c_1 | 6) перпендикулярно до проекції A_1C_1 сторони трикутника ABC |

Позитивно зарекомендували себе тести з пропусками ключових слів. Ці завдання відносять до завдань відкритої форми [14], оскільки правильну відповідь дає сам випробувальник тесту. Такі завдання ще називають завданнями з короткою регламентованою відповіддю (доповнення) [11]. Проте їх можна віднести до тестів закритої форми, оскільки випробувальник вибирає відповідь з набору вже наданих йому ключових слів.

Приклад 36. Інструкція: Вписати відсутнє ключове слово у речення.

1. Горизонтальна пряма – це пряма, яка _____ до площини проекцій _____.
2. Фронтально-проекційюча пряма – це пряма, яка _____ до площини проекцій _____.
3. Пряма загального положення - це пряма, яка _____ і _____ до жодної площини проекцій.

Ключові слова, які потрібно використовувати для відповідей: паралельна, перпендикулярна, не паралельна, не перпендикулярна, π_1 , π_2 .

Висновки. Розглянуті в статті принципи, за якими складаються тести закритої форми, а також наведені форми нестандартних тестів можуть ефективно застосовуватись під час контролю знань та навчання студентів з дисципліни «Нарисна геометрія». Про це переконливо свідчать запропоновані авторами приклади тестів.

Нарисна геометрія є графічною дисципліною, де зміст теоретичних положень переважно розкривається за допомогою епюрів, тому є доцільним застосування рисунків під час тестування, оскільки це сприяє більш лаконічному формуванню вербальної частини тесту і дозволяє прослідкувати за вмінням студентів читати епюри, тобто здобувати потрібну інформацію за рисунком.

Проте захоплення надмірним використанням рисунків під час тестування не є продуктивним, оскільки, розв'язуючи будь-яку задачу з нарисної геометрії, студент не має перед собою готового рисунка, а змушений спочатку його уявити, і лише після цього запропонувати план розв'язування задачі. Тому викладач повинен, складаючи тести, знайти оптимальну пропорцію завдань з використанням рисунків і без них.

Подальші дослідження будуть направлені на встановлення залежності результатів виконання тестових завдань від форми, в якій вони подані.

Література:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий : учебная книга / В.С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий : учебное пособие / В.С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2005. - 156 с.
3. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие / М.Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М.: Народное образование, 2000. – 352 с.
5. Вимірювання в освіті : підручник / за редакцією О.В. Авраменко. – Кіровоград : Лисенко В.Ф., 2011. – 360 с.
6. Клайн Пол. Справочное руководство по конструированию тестов / Пол Клайн. – Киев : Нико-Центр, 1994. – 288 с.
7. Козяр Микола. З досвіду математично-статистичної обробки результатів тестування та їх інтерпретація./ Микола Козяр, Валерій Кривцов, Олексій Парфенюк // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Миколаїв : Миколаївський національний університет, 2019. – № 1 (64), лютий. – С. 118-125.
8. Козяр М.М. З досвіду укладання тестів з нарисної геометрії / М.М. Козяр, В.В. Кривцов // Науковий журнал «Інноваційна педагогіка». – 2019. – Випуск 10. Том 2. – С.105-110.
9. Козяр М.М. Аналіз результатів попереднього тестування для визначення якості завдань підсумкового контролю знань / М.М. Козяр, В.В. Кривцов, В.В. Кривцов // Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник». Науковий журнал. – 2020. – № 19. – С. 34 – 43.
10. Козяр М.М. Статистичний аналіз тестів, що містять рисунки і без них / М.М. Козяр, В.В. Кривцов, О.В. Парфенюк, В.В. Кривцов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – Вип. 72 (т.1). – С. 230-237.
11. Давыдова О.В. Методика «Создание тестов и тестовых заданий по учебным дисциплинам социально-гуманитарного цикла высшего профессионального образования: компетентностный подход» / О.В. Давыдова. – М. : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2012. – 57 с.
12. Межуєва І.Ю. Тестування як форма контролю знань, умінь, навичок. Переваги і недоліки / І.Ю. Межуєва // Молодий вчений. – 2017. – № 9 (49). – С. 394 – 398.
13. Аванесов В С. Создание новых версий тестов по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов. – Режим доступа: <http://www.kto-rki.org/avanesov2005M.html>.
14. Векслер В.А. Особенности проектирования нестандартных тестовых заданий А.В. Векслер, Л.Б. Рейдель // Научно-популярный журнал NovaInfo. Ru. – 2015. – № 36. – С. 208 – 212.

References:

1. Avanesov, V.S. (2002). *Kompoziciya testovyh zadaniy [Composition of test tasks]*. Moskva: Centr testirovaniya [in Russian].
2. Avanesov, V.S. (2005). *Forma testovyh zadaniy [Test tasks form]*. Moskva: Centr testirovaniya [in Russian].
3. Chelyshkova, M.B. (2002). *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov [Theory and practice of constructing pedagogical tests]*. Moskva: Logos [in Russian].
4. Majorov, A.N. (2000). *Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya [Theory and practice of creating tests for the education system]*. Moskva: Narodnoe obrazovanie [in Russian].
5. Avramenko, O.V. (Eds.). (2011). *Vymiryuvannya v osviti [Measurements in education]*. Kirovograd: Lysenko V.F. [in Ukrainian].
6. Klajn, Pol. (1994). *Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov [Reference guide to test construction]*. Kiev: Niko-Centr [in Russian].
7. Koziar, Mykola & Krivtsov, Valerii & Parfeniuk, Oleksii. (2019). *Z dosvidu matematychno-statystychnoi obrobky rezultativ testuvannya ta yikh interpretatsiia [From the experience of mathematical and statistical processing of test results and their interpretation]*. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho*.

Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. – Scientific bulletin of the Mykolayiv National University. Pedagogical Sciences, 1 (64), (pp. 118-125). Mykolayiv: MykNU [in Ukrainian].

8. Koziar, M.M. & Krivtsov, V.V. (2019). Z dosvidu ukladannia testiv z narysnoi heometrii [From the experience of writing tests in descriptive geometry]. *Naukovyi zhurnal «Innovatsiina pedahohika» - Scientific journal "Innovative pedagogy"*, 10, (Vols. 2), 105-110 [in Ukrainian].

9. Koziar, M.M. & Krivtsov, V.V. & Krivtsov, V.V. (2020). Analiz rezultativ poperednoho testuvannia dlia vyznachennia yakosti zavdan pidsumkovoho kontroliu znan [Analysis of the results of preliminary testing to determine the quality of the tasks of the final control of knowledge]. *Naukove periodychnе vydannia «Ukrainskyi psykholoho-pedahohichni naukovyi zbirnyk». Naukovyi zhurna - Scientific periodical "Ukrainian psychological and pedagogical scientific collection". Scientific journal*, 9, 34-43 [in Ukrainian].

10. Koziar, M.M. & Krivtsov, V.V. & Parfeniuk O.V. & Krivtsov V.V. (2019). Statystychnyi analiz testiv, shcho mistiat rysunky i bez nykh [Statistical analysis of tests that contain pictures and without them]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 5 : Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy : zb. nauk. Prats - Scientific journal of the National Pedagogical University. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects*, 72 (Vols.1), (pp. 230-237). Kyiv : NPU [in Ukrainian].

11. Davydova, O.V. (2012). *Metodika «Sozdanie testov i testovyh zadaniy po uchebnym disciplinam social'no-gumanitarnogo cikla vysshogo professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod» [Methodology "Creation of tests and test tasks in the academic disciplines of the socio-humanities cycle of higher professional education: competency-based approach"]*. Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki» [in Russian].

12. Mezhujeva, I.Yu. (2017). Testuvannya yak forma kontrolyu znan, umin, navychok. Perevagy i nedoliky [Testing as a form of control of knowledge, skills, abilities. Advantages and disadvantages]. *Molodyj vchenyj - Young scientist*, 9 (49), 394-398 [in Ukrainian].

13 Avanesov V S. *Sozdanie novyh versij testov po russkomu yazyku kak inostrannomu [Creation of new versions of tests in Russian as a foreign language]*. Retrieved from <http://www.kto-rki.org/avanesov2005M.html>.

14. Veksler, V.A. (2015). Osobennosti proektirovaniya nestandartnyh testovyh zadaniy [Features of the design of non-standard test tasks]. *Nauchno-populyarnyj zhurnal NovaInfo. Ru – Popular Science Journal NovaInfo. Ru*, 36, 208 – 212 [in Russian].

УДК 373.5.016:51

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-250-259](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-250-259)

Куземко Леся Валентинівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Київського університету імені Бориса Грінченка, бул. І. Шамо, 18/2, м. Київ, 02154, тел.: (044) 295-35-24, <https://orcid.org/0000-0003-3070-6322>

Чуба Дарина Андріївна магістрантка спеціальності 013 «Початкова освіта» Київського університету імені Бориса Грінченка, бул. І. Шамо, 18/2, м. Київ, 02154

ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБКВЕСТІВ У ФОРМУВАННІ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ УЧНІВ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕФОРМИ НУШ

Анотація. У статті висвітлено результати студіювання Державних стандартів початкової і базової середньої освіти щодо наступності у формуванні наскрізних умінь здобувачів освіти. З'ясовано характеристику наскрізних умінь та виокремлено показники їхньої сформованості в учнів суміжних циклів навчання: другого – початкової освіти й адаптаційного – базової середньої освіти. Виявлено певну зорієнтованість конкретних освітніх галузей на забезпечення розвитку наскрізних умінь учнів обох циклів.

Наведено результати емпіричного дослідження сформованості наскрізних умінь учнів 3-4 та 5-6 класів у порівнянні. З'ясовано, що організація освітнього процесу в 3-4 класах, яка здійснюється із застосуванням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі у відповідності з реформою НУШ, є результативнішою у формуванні всіх окреслених стандартом наскрізних умінь у порівнянні з 5-6 класами.

За результатами констатувального етапу дослідження здійснено пошук дієвих форм, методів і засобів формування наскрізних умінь учнів 5-6 класів з орієнтацією на кращі практики початкової школи. Одним із ефективних засобів навчання учнів в сучасних закладах загальної середньої освіти визначено вебквести. Вони позитивно оцінені вчителями початкових класів як ефективний засіб активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів та формуванні наскрізних умінь.

Представлено зміст розробленого авторського інформаційного ресурсу – вебсайту «Розвиток умінь - шлях до успіху!», в якому кожна сторінка присвячена окремому вебквесту. Запропоновані вебквести розроблені з урахуванням змісту освітніх галузей і використовувалися з учнями 3-4 та 5-6 класів для формування наскрізних умінь як у процесі навчальної, так і позанавчальної роботи. Отримані у результаті емпіричного дослідження дані, довели ефективність розробленого змістово-технологічного забезпечення

формування наскрізних умінь учнів 3-4 та 5-6 класів засобами вебквестів.

Ключові слова: вебквести, здобувачі початкової та базової середньої освіти, наскрізні уміння, реформа НУШ, суміжні цикли навчання.

Kuzemko Lesya Valentinovna PhD in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Borys Grinchenko Kyiv University, тел.: (044) 295-35-24, <https://orcid.org/0000-0003-3070-6322>

Chuba Daryna Andriivna Master's degree student Programme subject area 013 «Primary Education» Borys Grinchenko Kyiv University, blvd. I. Shamo, 18/2, Kyiv, 02154

WEBQUEST USING IN FORMATION CROSS-CUTTING SKILLS OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF NEW UKRAINIAN SCHOOL REFORM

Abstract. In this article revealed results of studying State standards of primary and basic secondary education on continuity in the formation of cross-cutting skills of students. Found out characteristics of cross-cutting skills and singled out indicators of their formation in students of related cycles of studying: second - primary education and adaptive - basic secondary education. Revealed certain orientation of specific educational branches to ensure the development of cross-cutting skills of students of both cycles.

Presented results of an empirical study of cross-cutting skills formation of students in grades 3-4 and 5-6 in comparison. Found out, that the organization of the educational process in 3-4 grades, which is carried out using activity approach on an integration-subject basis in accordance with the New ukrainian school reform, is more effective in the formation of all cross-cutting skills declared in the Standard in comparison with 5-6 grades.

According to results of the ascertaining stage of the research carried out search for effective forms, methods and means of formation cross-cutting skills of students 5-6 grades with focus on the best practics of primary school. One of the effective means of teaching students in modern institutions of general secondary education defined webquests. They are positively assessed by primary school teachers as an effective means of activating by students self-cognitive activity and formation cross-cutting skills.

Presented content of developed author's information resource – website «Skill development is the way to success!», in which each page is dedicated to a separate webquest. Proposed webquests designed

Proposed webquests designed with corresponding of the content of the educational areas of the Standard and were used in working with students 3-4 and 5-6 grades for formation cross-cutting skills, in the process of educational and extracurricular work. Obtained as a result of empirical research data, proved the

effectiveness of the developed content-technological software of formation cross-cutting skills of students 3-4 and 5-6 grades by means of webquests.

Keywords: webquests, students of primary and basic secondary education, cross-cutting skills, New ukrainian school reform, related cycles of studying.

Постановка проблеми. Актуальність пошуку ефективних шляхів формування наскрізних умінь учнів базової середньої освіти зумовлена системним впровадженням Концепції «Нова українська школа» та затвердженням Державного стандарту базової середньої освіти (2020). У відповідності до змісту зазначених документів у 2021 році навчатимуться учні 5 класів пілотних шкіл, а з вересня 2022 року всі нинішні четвертокласники. Тому вважаємо надзвичайно актуальним здійснення пошуку таких форм, методів і засобів, які б зацікавили учнів та активізувати їхній потенціал у формуванні наскрізних умінь.

Вивчення практики початкової школи щодо формування наскрізних умінь учнів, аналіз наукових праць щодо застосування сучасних освітніх технологій в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), зосередив нашу увагу на потенціалі вебквестів, як дієвого засобу формування наскрізних умінь здобувачів початкової та базової середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст нормативних документів які супроводжують освітню реформу в ЗЗСО – Концепція НУШ, Державні стандарти початкової і базової середньої освіти, наголошують на необхідності забезпечувати результати навчання здобувачів освіти на основі сучасних знань, здатності їх застосовувати, а також наскрізних умінь – так званих «м'яких» навичок [1; 2]. Останні, часто визначаються науковцями як «навички XXI століття», або «гнучкі навички» (англ. soft skills).

Спільною ознакою для різних тлумачень зазначених умінь є те, що вони формуються у процесі навчання і саморозвитку, а їхня функція полягає в інтеграції освітніх галузей і забезпеченні взаємозв'язку ключових компетентностей учнів. Так, дослідниця Л. Роміцина зазначає, що наскрізні вміння які формуються на уроках математики співпадають з уміннями, які формуються на інших уроках і сприяють розвитку різних ключових компетентностей учня, а не лише математичної [5, С. 66]. Науковиця І. Колеснікова доводить, що у процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів відбувається розвиток низки наскрізних умінь (вміння досліджувати інформаційний навколишній світ, критично оцінювати інформацію з різних джерел, дотримання етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії тощо) [3, С. 44].

Аналіз результатів комплексного дослідження рівнів розвитку наскрізних умінь учнів третіх класів початкової школи за результатами впровадження реформи НУШ, проведеного з ініціативи Міністерства освіти і науки України у 2019-2020 рр., дозволило виокремити ті наскрізні вміння, на формування яких необхідно зосередити особливу увагу педагогів. Зокрема це вміння, які

потребують когнітивних зусиль: здатність висловлювати свої думки, критичне та системне мислення, уміння вирішувати проблеми, інноваційність [4, С. 8-9].

У результаті пошуку ефективних форм, методів і засобів формування виокремлених наскрізних умінь, зосереджено увагу на дослідженнях науковців у галузі інформаційних технологій в освіті (М. Кадемія, Н. Ніколаєва, Н. Кононець, Р. Гуревич та ін.) щодо використання з учнями вебквестів. З'ясовано, що вебквест є певним проєктом і може виступати формою організації та засобом навчання учнів як на уроках, так і в самостійній діяльності. Вебквести часто використовуються вчителями початкових класів у формуванні компетентностей учнів і, на наше переконання, можуть бути дієвим засобом у формуванні наскрізних умінь у здобувачів як початкової так і базової середньої освіти.

Мета статті – висвітлення результатів теоретичного і емпіричного дослідження ефективності вебквестів у формуванні наскрізних умінь здобувачів початкової та базової середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження ефективності вебквестів у формуванні наскрізних умінь учнів ЗЗСО здійснювалося впродовж 2020-2021 років. Дослідження передбачало чотири взаємопов'язаних етапи: підготовчий; констатувальний, формувальний та контрольний.

На підготовчому етапі (жовтень 2020 р. – лютий 2021 р.) здійснено аналіз змісту Державних стандартів початкової та базової середньої освіти з метою визначення характеристики наскрізних умінь учнів суміжних циклів навчання (3-4 і 5-6 класів), наступності у їхньому формуванні та методичних рекомендацій МОН щодо їхнього оцінювання.

Роблено методику дослідження рівнів сформованості наскрізних умінь учнів з урахуванням показників їхньої сформованості за змістом стандартів та рівневою характеристикою їх прояву (узгоджено зі шкалою «Свідоцтво досягнень учнів 3-4 класів та рамкою оцінювання навчальних досягнень учнів базової середньої освіти): початковий («П», 1-3 бали) – потребує значної уваги та допомоги; середній («С» 4-6 балів) – досягає результату за допомогою дорослих; достатній («Д» 7-9 балів) – демонструє помітний прогрес; високий («В» 10-12 балів) – має значні успіхи.

Другий етап дослідження (січень-лютий, 2021 р.) – констатувальний, полягав у вивченні рівнів сформованості наскрізних умінь учнів. Дослідження рівнів прояву наскрізних умінь здійснювалося шляхом визначення середніх показників бальних оцінок, отриманих у результаті застосування комплексу методів:

- опитування учнів, з метою самооцінювання наскрізних умінь. З цією метою розроблено опитувальний аркуш;

- спостереження за навчальною діяльністю учнів і виконанням ними компетентнісних завдань. З цією метою підготовлено протокол спостереження із переліком учнів у класі, характеристикою наскрізних умінь та рівнів їх прояву (на основі свідоцтва досягнень). Впродовж тижня велося

спостереження за класом учнів експериментальних груп і фіксувалися результати;

- оцінювання наскрізних умінь учнів вчителями за результатами семестрового контролю. На цьому етапі у дослідженні взяли участь 46 учнів (24 учні 3 класу і 22 учні 5 класу). Проведене дослідження підтвердило припущення, що у початковій школі яка працює за реформою НУШ, достатньо уваги приділяють формуванню наскрізних умінь учнів (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнені дані сформованості наскрізних умінь учнів 3-4 класів у порівнянні (на констатувальному та контрольному етапах дослідження)

| Наскрізні уміння | 3 клас (24 особи) констатувальний етап | | | | 4 клас (24 особи) контрольний етап | | | |
|---|---|-----|-----|-----|---------------------------------------|---|-----|------|
| | П | С | Д | В | П | С | Д | В |
| читання з розумінням | 4 | 6 | 8 | 6 | 1 | 4 | 7 | 12 |
| уміння висловлювати власну думку усно та письмово | 4 | 6 | 6 | 8 | 2 | 4 | 4 | 14 |
| критичне та системне мислення | 6 | 7 | 7 | 4 | 4 | 2 | 7 | 11 |
| уміння діяти творчо | 2 | 8 | 10 | 4 | 0 | 3 | 5 | 16 |
| інноваційність | 5 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 6 | 13 |
| уміння логічно обґрунтовувати позицію | 4 | 7 | 7 | 6 | 2 | 3 | 4 | 15 |
| уміння керувати емоціями | 3 | 9 | 6 | 6 | 1 | 2 | 7 | 14 |
| уміння оцінювати ризики та приймати рішення | 5 | 6 | 8 | 5 | 3 | 3 | 7 | 11 |
| уміння розв'язувати проблеми | 5 | 7 | 7 | 5 | 2 | 4 | 4 | 14 |
| уміння співпрацювати з іншими | 1 | 5 | 9 | 9 | 0 | 3 | 4 | 17 |
| середнє значення | 3,9 | 6,7 | 7,6 | 5,8 | 1,8 | 3 | 5,5 | 13,7 |

Порівняння отриманих результатів сформованості наскрізних умінь учнів 3 та 5 класі довели, що у процесі навчання у початковій школі, яке здійснюється за реформою НУШ, учні мають дещо вищі результати їхньої сформованості (у відповідності до вікових можливостей визначених Державними стандартами початкової та базової середньої освіти). Зокрема, уміння читання з розумінням в учнів п'ятого класу сформовано на вищому рівні у порівнянні з учнями третього класу, а критичне і системне мислення знаходиться майже на однаковому рівні.

У процесі спостереженням за учнями 5 класу виявлено порівняно невисокий рівень умінь вільно висловлювати свою думку, узгоджувати свої дії у груповій діяльності; низький рівень уміння контролювати свої емоції та наводити аргументи у процесі дискусій; учням складно здійснювати самостійний пошук інформації для розв'язування задачі, планувати діяльність для досягнення результату. Проведений аналіз засвідчив необхідність розроблення ефективного змістово-технологічного забезпечення формування наскрізних умінь засобом вебквестів, яке б сприяло активізації самостійної

пізнавальної діяльності учнів та у цікавій доступній формі сприяло їхньому розвитку.

Третій етап – формувальний (березень – жовтень, 2021 р.), передбачав розроблення та впровадження в освітній процес ЗЗСО вебквестів, спрямованих на формування наскрізних умінь учнів 3-4 та 5-6 класів. З метою розроблення змістово-технологічного забезпечення формування наскрізних умінь учнів засобом вебквестів, нами вивчено зміст освітніх галузей та навчальних програм для учнів суміжних циклів: другого – початкової освіти й адаптаційного – базової середньої освіти. Розроблено вебквести, які можуть виконуватися учнями 3-4 і 5-6 класів, з урахуванням рівня сформованості наскрізних умінь за результатами констатувального етапу дослідження. Пропоновані вебквести використовувалися на уроках, у позаурочній діяльності та самостійній роботі. До виконання завдань долучалися учні в міні-групах та індивідуально.

Для зручності використання нами розроблено інформаційний ресурс – вебсайт «Розвиток умінь – шлях до успіху!» в якому кожна сторінка присвячена окремому вебквесту: «Гостинність», «Знавець столиці», «Знавець дорожніх знаків», «Хобі», «Новий рік», наведемо короткий опис кількох сторінок.

Сторінка вебквесту «*Гостинність*», як і всі інші сторінки сайту, містить вступну частину зі зверненням до учня, інструкцію щодо виконання завдань та покликання на інформаційні джерела та онлайн сервіси. Завдання цього квесту – це покроковий план, який допоможе запросити та прийняти гостей. Перше завдання стосується розрахунку часу проведення гостин, з урахуванням віддаленості проживання кожного гостя. Учні необхідно прорахувати час, о котрій годині необхідно гостю вийти з дому, затратити на дорогу, щоб вчасно прийти на місце. Тут учні аналізують, порівнюють та обирають час, який буде зручний для кожного, адже за умовами завдання гості живуть в різних містах. Необхідно знайти інформацію про відстань до кожного міста, зручний маршрут, транспорт, розрахувати час та створити спільну (за умови групової роботи) онлайн таблицю. Під час виконання цього завдання формуються такі наскрізні вміння: співпрацювати з іншими, розв’язувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, критичне та системне мислення.

Наступними завданнями зазначеного вебквесту є розроблення запрошень для гостей, які учні створюють у запропонованих сервісах (Canva, Jamboard та ін.). Також необхідно обговорити і визначити тематику, дрес-код, меню вечірки. У процесі виконання цього завдання учні знайомляться з етикетом, правилами прийому гостей тощо. Такі завдання формують творчість, інноваційність, здатність висловлювати та обґрунтовувати пропозицію.

Сторінка вебквесту «*Знавець столиці*» передбачає низку завдань – пошук інформації, перегляд відео, подорожі віртуальними музеями, вирішення проблемних завдань та створення інформаційних буклетів. Для прикладу наведемо одне завдання вебквесту (рис. 1).



Завдання 8

Твій друг розповів, що в жовтні гуляв у парку Києва і спостерігав за дивним явищем - серед пожовклого листя різних дерев, він побачив цвіт символу Києва - каштану.

Чи повіриш ти у розповідь товарища?

Чи може таке трапитися у жовтні?

Якщо може - то за яких умов?

Знайди необхідну інформацію в мережі і спростуй, або підтверди слова товарища.

Рис. 1. Завдання авторського вебквесту «Знавець столиці»

У результаті описаного вебквесту в учнів формуються уміння: читання з розумінням, критичне мислення, творчість, здатність розв'язувати проблеми, висловлювати власну думку тощо.

Варто зазначити, що запропоновані учням 3-4 та 5-6 класів вебквести виконувалися як під час уроків, так і в позаурочний час. Вони викликали неабияке зацікавлення і мотивували до самостійності в отриманні нових знань та умінь.

Четвертий етап – контрольний (грудень, 2021 р.) передбачав перевірку ефективності розробленого змістово-технологічного забезпечення формування наскрізних умінь учнів засобом вебквестів. З цією метою проведено повторне вивчення рівнів сформованості наскрізних умінь в учнів 4 класу (які на констатувальному етапі дослідження навчалися у третьому класі) та 6 класу (які на констатувальному етапі дослідження навчалися у 5 класі). Дослідження здійснювалася за аналогією констатувального етапу, результати представлені у табл 2, 3.

Таблиця 2

Узагальнені дані сформованості наскрізних умінь учнів 3-4 класів у порівнянні (на констатувальному та контрольному етапах дослідження)

| Наскрізні уміння | 3 клас (24 особи) констатувальний етап | | | | 4 клас (24 особи) контрольний етап | | | |
|---|---|-----|-----|-----|---------------------------------------|---|-----|------|
| | П | С | Д | В | П | С | Д | В |
| читання з розумінням | 4 | 6 | 8 | 6 | 1 | 4 | 7 | 12 |
| уміння висловлювати власну думку усно та письмово | 4 | 6 | 6 | 8 | 2 | 4 | 4 | 14 |
| критичне та системне мислення | 6 | 7 | 7 | 4 | 4 | 2 | 7 | 11 |
| уміння діяти творчо | 2 | 8 | 10 | 4 | 0 | 3 | 5 | 16 |
| інноваційність | 5 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 6 | 13 |
| уміння логічно обґрунтовувати позицію | 4 | 7 | 7 | 6 | 2 | 3 | 4 | 15 |
| уміння керувати емоціями | 3 | 9 | 6 | 6 | 1 | 2 | 7 | 14 |
| уміння оцінювати ризики та приймати рішення | 5 | 6 | 8 | 5 | 3 | 3 | 7 | 11 |
| уміння розв'язувати проблеми | 5 | 7 | 7 | 5 | 2 | 4 | 4 | 14 |
| уміння співпрацювати з іншими | 1 | 5 | 9 | 9 | 0 | 3 | 4 | 17 |
| середнє значення | 3,9 | 6,7 | 7,6 | 5,8 | 1,8 | 3 | 5,5 | 13,7 |

Аналіз отриманих даних (табл. 3) демонструє значний приріст показників високого рівня всіх наскрізних умінь учнів 3-4 класу за результатами формувального етапу дослідження. Найбільш позитивними відбулися зміни у сформованості умінь діяти творчо, розв'язувати проблеми та логічно обґрунтовувати позицію.

Таблиця 3

Узагальнені дані сформованості наскрізних умінь учнів 5-6 класів у порівнянні (на констатувальному та контрольному етапах дослідження)

| Наскрізні уміння | 5 клас (22 особи) констатувальний етап | | | | 6 клас (22 особи) контрольний етап | | | |
|---|---|-----|-----|-----|---------------------------------------|-----|-----|-----|
| | П | С | Д | В | П | С | Д | В |
| читання з розумінням | 2 | 4 | 7 | 9 | 0 | 2 | 5 | 15 |
| уміння висловлювати власну думку усно та письмово | 4 | 6 | 8 | 4 | 2 | 5 | 6 | 9 |
| критичне та системне мислення | 4 | 7 | 7 | 4 | 3 | 5 | 5 | 9 |
| уміння діяти творчо | 5 | 8 | 7 | 2 | 2 | 4 | 6 | 10 |
| інноваційність | 6 | 8 | 5 | 3 | 4 | 4 | 6 | 8 |
| уміння логічно обґрунтовувати позицію | 5 | 12 | 3 | 2 | 2 | 5 | 7 | 8 |
| уміння керувати емоціями | 5 | 8 | 6 | 3 | 4 | 3 | 6 | 9 |
| уміння оцінювати ризики та приймати рішення | 6 | 8 | 7 | 2 | 2 | 2 | 10 | 8 |
| уміння розв'язувати проблеми | 8 | 8 | 4 | 2 | 4 | 2 | 5 | 11 |
| уміння співпрацювати з іншими | 5 | 4 | 7 | 6 | 2 | 4 | 5 | 11 |
| середнє значення | 5 | 7,3 | 6,1 | 3,7 | 2,5 | 3,6 | 6,1 | 9,8 |

Порівняння результатів констатувального і контрольного етапів дослідження сформованості наскрізних умінь учнів 5-6 класу, демонструє хоч і не значний приріст показників високого рівня, проте присутню динаміку в розвитку всіх наскрізних умінь (табл. 3).

Значні позитивні зміни в учнів 6 класу відбулися у сформованості умінь розв'язувати проблеми, приймати рішення, обґрунтовувати позицію та діяти творчо. Про підвищення рівнів сформованості наскрізних умінь учнів експериментального класу (5-6) зазначали і вчителі, які мали змогу порівняти успішність цих учнів з учнями паралельних класів. Зокрема вчителями відзначено, що учні експериментального класу стали активнішими в обговореннях проблемних питань, висуненні гіпотез, відстоюванні своїх думок та застосовують більше різноманітних інформаційних ресурсів та сервісів для пошуку необхідної інформації.

Ми свідомі того, що підвищення рівня сформованості наскрізних умінь в учнів 3-4 та 5-6 класів відбувалося не лише завдяки запропонованих нами вебквестів, а й у результаті їхнього навчання та вікового зростання. Однак висловлені думки вчителів, які мали змогу порівнювати результати навчання та успішності учнів паралельних класів, доводять якісні зміни у сформованості наскрізних умінь учнів експериментальних класів, що у свою чергу, доводить ефективність розробленого нами та реалізованого змістовно-технологічного забезпечення (рис. 2).

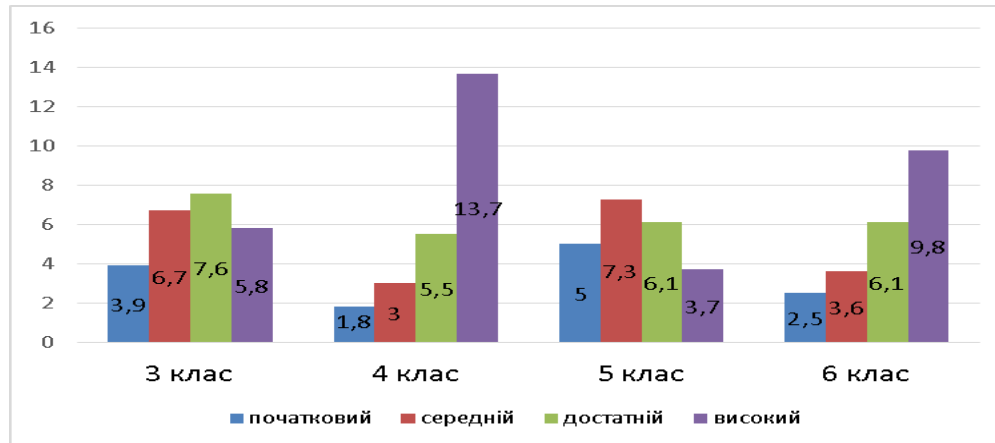


Рис. 2. Порівняння середніх значень рівнів сформованості наскрізних умінь учнів 3-4 і 5-6 класів на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Висновки. Перевірка результативності розробленого змістовно-технологічного забезпечення формування наскрізних умінь засобом вебквестів учнів 3-4 та 5-6 класів, яка здійснювалася у відповідності до розробленої методики дослідження, довела його ефективність. Це засвідчує великий потенціал вебквестів у роботі зі здобувачами базової середньої освіти, які навчатимуться за новими стандартами. Детальний аналіз отриманих результатів на контрольному етапі дослідження демонструє вищі результати в учнів початкових класів. Маємо припущення, що це пов'язано з систематичною роботою вчителів, які працюють за реформою НУШ. Адже формуванню наскрізних умінь в учнів 5-6 класів, які не навчаються за Концепцією НУШ, вчителі не надають значної уваги і роботу з даного напрямку не проводять систематично.

Проведене дослідження не вирішує всіх проблем щодо формування наскрізних умінь в учнів базової середньої освіти. Подальшого вивчення потребують питання оновлення змісту, форм, методів і засобів формування та оцінювання умінь учнів з урахуванням змісту Державного стандарту базової середньої освіти.

Література:

1. Державний стандарт початкової освіти : Постанова КМУ від 21.02.2018 р. № 87. Дата оновлення: 24.07.2019 р. № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (дата звернення 10.11.2021).

2. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова КМУ від 30.09.2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення 9.11.2021).

3. Колесникова І. В. Наступність та перспективність навчання інформатики в НУШ. Базова освіта НУШ: процесуальне правонаступництво : зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції, м. Житомир, 29 берез. 2021 р. Житомир: КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2021. С. 44-47.

4. Результати дослідження наскрізних умінь учнів початкової школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/2021/Monitorynh/Rezultaty%20doslidzhennya%20naskriznykh%20umin%20uchniv%20pochatkovoyi%20shkoly_26_02.pdf (дата звернення 29.10.2021).

5. Роміцина Л. В. Ключові компетентності та наскрізні вміння – основа математичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти. Базова освіта НУШ: процесуальне правонаступництво : зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції, м. Житомир, 29 берез. 2021 р. Житомир: КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2021. С. 64-67.

References:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity : Postanova KМУ vid 21.02.2018 r. № 87. Data onovlennia: 24.07.2019 r. № 688 [State standard of primary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of 21.02.2018 № 87. Date of renewal: 24.07.2019 № 688.]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> [in Ukrainian].

2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity : Postanova KМУ vid 30.09.2020 r. № 898. [State standard of basic secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of 30.09.2020 № 898]. (n.d.). [kmu.gov.ua](https://www.kmu.gov.ua). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].

3. Kolesnykova I. V. (2021). Nastupnist ta perspektyvnist navchannia informatyky v NUSH. [Continuity and prospects of teaching computer science at NUS]. Materialy rehionalnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Bazova osvita NUSH: protsesualne pravonastupnytstvo» – Proceedings of the regional scientific-practical Internet conference «Basic education of NUS: procedural succession». (pp. 44-47). Zhytomyr: KZ «Zhytomyrskyi OIPPO» [in Ukrainian].

4. Rezultaty doslidzhennia naskriznykh umin uchniv pochatkovoї shkoly [The results of the study of cross-cutting skills of primary school students]. (n.d.). mon.gov.ua. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/2021/Monitorynh/Rezultaty%20doslidzhennya%20naskriznykh%20umin%20uchniv%20pochatkovoyi%20shkoly_26_02.pdf [in Ukrainian].

5. Romitsyna L. V. (2021). Kliuchovi kompetentnosti ta naskrizni vminnia – osnova matematychnoi osvitnoi haluzi Derzhavnoho standartu bazovoi serednoi osvity [Key competencies and cross-cutting skills are the basis of the mathematical education field of the State Standard of Basic Secondary Education]. Materialy rehionalnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Bazova osvita NUSH: protsesualne pravonastupnytstvo» – Proceedings of the regional scientific-practical Internet conference «Basic education of NUS: procedural succession». (pp. 64-67). Zhytomyr: KZ «Zhytomyrskyi OIPPO» [in Ukrainian].

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:004]:37.091.279.7

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-260-272](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-260-272)

Медведєва Марія Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 30201, тел.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0001-9330-5185>

Жмурко Олександр Іванович кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 30201, тел.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0003-1362-0623>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Анотація. Основним завданням організації сучасного освітнього процесу є створення оптимальних умов для оволодіння здобувачами освіти ключовими та предметними компетентностями. Виконати поставлене завдання під силу лише творчому та відповідальному вчителю, який постійно самовдосконалюється, працює над собою та не лякається змін і викликів. Особливо це стосується вчителя інформатики у зв'язку із стрімкою зміною інформаційних технологій.

Відповідно до Концепції НУШ, майбутній випускник повинен володіти вміннями навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі тощо. Для цього потрібно компетентні фахівці, зокрема які володіють навичками формувального оцінювання, що докорінно змінює як самі цілі оцінювання, так і підходи до оцінювання результатів навчання.

У статті розкриті різні підходи до формулювання визначення поняття «формувальне оцінювання», описано відмінності між діагностичним, формувальним, підсумковим та прогностичним оцінюваннями. Наведено приклади найпоширеніших технік формувального оцінювання: аналітичні запитання, рефлексивні техніки, однохвилинні есе, світлофор, уточнюючі питання, формувальні тести, міні-тести під час заняття, використання інтерактивних онлайн-сервісів, віртуальних інтерактивних дошок тощо. Запропоновано техніки формувального оцінювання (ментальні мапи та аркуші зворотного зв'язку), які доцільно використовувати на заняттях з інформатики. Описані найпоширеніші онлайн-ресурси, які використовують для створення ментальних мап: Mindomo, Mindmeister, Coggle. Наведені приклади запитань,

які доцільно використовувати при складанні завдань для аркушу зворотного зв'язку на заняттях з інформатики за рівнями таксономії Б. Блума.

Експериментально підтверджено, що практика формувального оцінювання, зокрема з використанням таких технік, як аркуші зворотного зв'язку та ментальні мапи у закладі вищої освіти при роботі з майбутніми вчителями дає можливість ефективно оцінити здобувачів освіти на засадах компетентнісного підходу та продемонструвати їм досвід реалізації формувального оцінювання, що є безперечно важливим для їх подальшої роботи у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: формувальне оцінювання, освітній процес, нова українська школа, здобувачі освіти, майбутні учителі інформатики, ментальні мапи, аркуші зворотного зв'язку, таксономія Блума.

Medvedieva Mariia Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 30201, tel.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0001-9330-5185>

Zhmurko Oleksandr Ivanovych Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 30201, tel.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0003-1362-0623>

PREPARATION OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF FORMATIVE ASSESSMENT

Abstract. The main task of the organization of the modern educational process is to create optimal conditions for the acquisition of key and subject competencies by students. Only a creative and responsible teacher, who is constantly improving himself, working on himself and is not afraid of changes and challenges, can fulfill the set task. This is especially true for computer science teachers due to the rapid change in information technology.

According to the NUS Concept, the future graduate must have the skills to learn throughout life, think critically, set goals and achieve them, work in a team, communicate in a multicultural environment and more. This requires competent professionals, in particular those who have the skills of formative assessment, which radically changes both the objectives of assessment and approaches to assessing learning outcomes.

The article reveals different approaches to the formulation of the definition of "formative assessment", describes the differences between diagnostic, formative, final and prognostic assessments. Examples of the most common formative

assessment techniques are given: analytical questions, reflective techniques, one-minute essays, traffic lights, clarification questions, formative tests, mini-tests during the lesson, use of interactive online services, virtual interactive whiteboards, etc. Formative assessment techniques (mental maps and feedback sheets) are suggested for use in computer science classes. Describes the most common online resources used to create mental maps: Mindomo, Mindmeister, Coggle. Examples of questions that should be used when compiling tasks for the feedback sheet in computer science classes at the levels of taxonomy B. Bloom.

It is experimentally confirmed that the practice of formative assessment, in particular using techniques such as feedback sheets and mental maps in higher education institutions when working with future teachers allows to effectively assess students on the basis of competence approach and demonstrate experience in formative assessment. is undoubtedly important for their further work in general secondary education institutions.

Keywords: formative assessment, educational process, new Ukrainian school, students, future computer science teachers, mental maps, feedback sheets, Bloom's taxonomy.

Постановка проблеми. В Професійному стандарті зазначено, що однією з професійних компетентностей вчителя закладу загальної середньої освіти є оцінювально-аналітична компетентність (Г3), яка включає: здатність здійснювати оцінювання результатів навчання здобувачів освіти (Г3.1), аналізувати результати навчання здобувачів освіти (Г3.2), забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання здобувачів освіти (Г3.3). Для реалізації даної компетентності вчитель має володіти певними знаннями, уміннями та навичками, зокрема, знати методики здійснення формульованого, поточного, підсумкового оцінювання (Г3.1.33) та вміти застосовувати до різних видів оцінювання відповідну методику та шкалу (Г3.1.У2) [10].

Зокрема, у Концепції Нової української школи зазначено, що «Буде змінено підходи до оцінювання результатів навчання. Оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів». Такі підходи сприятимуть підготовці фахівців, які будуть володіти вміннями навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі тощо [8]. Зараз ці зміни відбуваються у початковій загальній освіті. Наступний етап – базова середня освіта, що потребує компетентного фахівця, який буде здатний створити відповідні умови для реалізації поставлених завдань, зокрема реалізовувати формульоване оцінювання у відповідності до Концепції НУШ. Дієвим способом пояснити сутність формульованого оцінювання є практика його використання при роботі зі студентами у закладі вищої освіти, зокрема у процесі вивчення інформатичних дисциплін та методики навчання інформатики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема оцінювання навчальних досягнень висвітлена у працях багатьох науковців. Так, у наукових працях Н. Морзе, В. Вембер, О. Барна розкрито суть формувального оцінювання, описано технологію його впровадження на прикладі навчально-методичних комплексів з інформатики для 2 та 5 класів, здійснено огляд Інтернет-ресурсів з питань організації процесу оцінювання [7]. Використання прийомів формувального оцінювання на уроках інформатики у початковій школі досліджували у своїх працях Н. Стрілецька та О. Смаглюк [11]. Науковці О. Щербак, Н. Софій, Б. Бович у своїх працях розглядають сучасні теоретичні підходи до практики оцінювання та наголошують, що яку б філософію оцінювання не обрав для себе викладач, результати оцінювання мають бути достовірні, надійні та автентичні [12].

О. Локшина формувальне оцінювання трактує як «інтерактивне оцінювання прогресу навчання учнів, що дає змогу вчителю визначати потреби учнів та відповідним чином адаптувати процес навчання» [4].

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, що починає діяти з 1 вересня 2022 р. для учнів, які навчаються за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти: «Метою інформатичної освітньої галузі є розвиток особистості учня, здатного використовувати цифрові інструменти і технології для розв'язання проблем, розвитку, творчого самовираження, забезпечення власного і суспільного добробуту, критично мислити, безпечно та відповідально діяти в інформаційному суспільстві» [9].

Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу вимагає перегляду основних напрямів до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. На зміну перевірки, чого не знають та не вміють здобувачі освіти, приходять методи та форми, які акцентують увагу на тому, що вони знають і вміють.

Мета статті – дослідити особливості підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження формувального оцінювання, описати техніки формувального оцінювання, які будуть ефективними на заняттях з інформатики та впровадити їх в освітній процес педагогічного ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Основним завданням організації сучасного освітнього процесу є створення оптимальних умов для оволодіння здобувачами освіти ключовими та предметними компетентностями. Виконати поставлене завдання під силу лише творчому та відповідальному вчителю, який постійно самовдосконалюється, працює над собою та не лякається змін і викликів. Особливо це стосується вчителя інформатики у зв'язку із стрімкою зміною інформаційних технологій.

Концепція НУШ бере свій початок із кращих систем освіти країн ЄС. У різних країнах підходи до оцінювання різні. Зокрема у Фінляндії, існують такі різновиди оцінювання як: діагностичне, формувальне, підсумкове і прогностичне [2].

Діагностичне оцінювання полягає у визначенні рівня компетентностей здобувача освіти. Формою такого оцінювання на уроках інформатики може

бути тест, виконання практичного завдання, бесіда тощо. За результатами діагностичного оцінювання учитель може планувати викладання, добираючи відповідні методи та засоби навчання.

Формувальне оцінювання ґрунтується на визначенні того, яка взаємодія між учителем та здобувачами освіти сприяє покращенню результатів здобувачів освіти та досягненню поставлених цілей навчання. Формами формувального оцінювання є самооцінювання, оцінювання з боку однолітків, обговорення результатів оцінювання між здобувачем освіти і вчителем, зустрічі з батьками і здобувачем освіти тощо.

Підсумкове оцінювання ставить на меті оцінити рівень компетентності здобувача освіти. Його проводять після вивчення змістового модуля та по завершенні навчального року.

Прогностичне оцінювання є попереджувальним. У його межах ставлять цілі на майбутнє навчання, спільно із здобувачем освіти обговорюють, що і як вивчати в майбутньому та якої допомоги він потребує.

У межах запровадження компетентнісного підходу необхідно впроваджувати нову систему вимірювання й оцінювання результатів навчання. Якщо методики діагностичного (попередній зріз знань) та підсумкового оцінювання (тематичне оцінювання) вивчаються майбутніми вчителями у процесі навчання в ЗВО, то формувальне поки що недостатньо внесене у зміст методичних дисциплін. Тому набуття навичок формувального оцінювання під час професійної педагогічної підготовки є на часі.

Одним із найважливіших структурних компонентів освітнього процесу є контроль-регулювальний і оцінно-результативний, де під поняттям контролю розуміють виявлення, вимір і оцінку результатів навчальних досягнень здобувачів освіти. Основною функцією контролю є забезпечення зовнішнього та внутрішнього зворотного зв'язку. Оцінювання є складовою діагностики навчальних досягнень здобувачів освіти [6]. Зокрема О. Локшина вважає, що оцінювання виконує цілу низку функцій в освітньому процесі: контролювальну, навчальну, діагностико-коригувальну, стимулювально-мотиваційну, розвивальну, виховну та функцію управління процесом навчання [3].

Під формувальним оцінюванням будемо розуміти процес пошуку та інтерпретації даних, які здобувачі освіти та вчителі використовують для визначення того як здобувачі освіти просунулися в опануванні навчального матеріалу, куди їм необхідно рухатися і як це зробити найкраще. Формувальне оцінювання відбувається під час освітнього процесу і є його частиною. Його можна розглядати як поточне, діагностичне або «оцінювання для навчання».

Формувальне оцінювання – це оцінювання у процесі навчання, під час якого: аналізуються знання, вміння, навички, особистісні якості, поведінка, встановлюється обернений зв'язок успіхів та невдач здобувача освіти; направляють і мотивують на подальше навчання, а також планують цілі та шляхи їх досягнення. Отже, формувальне оцінювання зосереджене на

порівнянні успіхів здобувача з його попередніми досягненнями, пропозиціях про подальшу діяльність, підтримці розвитку здобувача освіти. Інструментами формування оцінювання є ефективні способи роботи, що дозволяють вчителям сформувати навички необхідні для якісного та гнучкого оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Формувальне оцінювання дозволяє: побудувати індивідуальну траєкторію розвитку здобувача освіти; оцінити або визначити досягнення здобувачів освіти на кожному з етапів освітнього процесу; вчасно виявляти проблеми й запобігати їх накопиченню; мотивувати здобувачів освіти до прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, відсутність побоювання помилитися, переконання у своїх можливостях і здібностях.

Із метою визначення рівня усвідомлення здобувачами, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Інформатика)» за освітнім ступенем «бакалавр» поняття формування оцінювання та техніках його використання було проведено опитування у якому взяло участь 43 респонденти. Результати опитування показали, що лише 27,9% здобувачів орієнтуються в поняттях та техніках впровадження формування оцінювання. Натомість решта опитаних не володіють поняттєвим апаратом та прикладами застосування формування оцінювання досягнень здобувачів освіти.

Під час освітнього процесу використовуються різні техніки формування оцінювання: аналітичні запитання, рефлексивні техніки, одноквилинні есе, світлофор, уточнюючі питання, формувальні тести, міні-тести під час заняття, використання інтерактивних онлайн-сервісів, віртуальних інтерактивних дошок тощо.

Однією з ефективних технік формування оцінювання є ментальні мапи (карти пам'яті, інтелект-карти).

Ментальні мапи – це особливий спосіб систематизації знань за допомогою схем. Головною особливістю цього способу є те, що він одночасно спонукає працювати обидві півкулі головного мозку, завдяки чому людина може на 100 % використовувати свій потенціал. Такі карти можна виконувати вручну на аркушах паперу А3 або А4, а також за допомогою спеціальних комп'ютерних програм.

Ментальні мапи потрібні: для представлення великої кількості інформації у стислій формі; для того, щоб добре розібратися у новій темі; для генерації ідей; під час самоосвітньої діяльності.

Основні принципи за якими діє ментальна мапа: ментальна мапа повинна активізувати пам'ять та сприйняття; забезпечити максимально зручне «читання», що зробить мислення більш свідомим; аналіз створеної карти дозволяє зрозуміти «будову» мислення, того хто її створив.

Правила створення: центральний рисунок (ідея, завдання) повинен бути більшим за інші і розташовуватися по центру; при створенні потрібно

використовувати більше ніж три кольори; потрібно змінювати шрифти в залежності від того на скільки ці слова важливі, щоб отримати відповідну ієрархію; для з'єднання рисунків (думок) потрібно використовувати стрілки.

Ментальні мапи, що створили здобувачі освіти можна використовувати як засоби навчання, наочність на узагальнюючих заняттях в інших класах або групах.

Найпоширеніші онлайн-ресурси, які використовують для створення ментальних мап: Mindomo, Mindmeister, Coggle [5].

Mindomo (<https://www.mindomo.com/>) – інструмент для створення ментальних мап, заснований на мережній роботі, з функціями, які характерні тільки найрозвиненішим інструментам для створення ментальних мап. Як мережевий додаток, Mindomo дає можливість перегляду програми на комп'ютері, який підключений до мережі Інтернет. Mindomo підтримує Windows, Mac і Linux. Сервіс має дві версії роботи: безкоштовну Basic і платну Premium. Втім, для освітніх потреб безкоштовного пакету цілком вистачає. Крім звичного розміщення мапи у вигляді посилання у вільній версії пакету можливий і її експорт у вигляді картинки, або в формат RTF і PDF. Мова інтерфейсу: англійська. Працюючи над створенням ментальних мап, здобувачі освіти не тільки ще раз перечитують навчальну статтю, але й навчаються структурувати отриману інформацію, виділяти ключові слова в тексті і встановлювати між ними змістовні зв'язки.

Mindmeister (<https://www.mindmeister.com/>) – це онлайн-додаток для створення ментальних мап. Передбачає кілька варіантів абонентської плати, а також надає можливість безкоштовного використання програми. На безкоштовній основі можливо побудувати 3 ментальні мапи з обмеженими можливостями експорту. Додаток має зручний інтерфейс і весь необхідний набір функцій, що дозволяє зрозуміти всю простоту і зручність технології ментальних мап. Недоліком програми є можливість повноцінного використання тільки при регулярній оплаті.

Coggle (<https://coggle.it/>) – це безкоштовний онлайн-додаток, що підтримує спільну роботу над проєктами. У цій програмі є можливість створювати зручні та ефектні ментальні мапи. Інтерфейс програми простий, але в той же час має безліч функцій, які роблять процес створення ментальних мап неймовірно простим. Програма підтримує використання зображень, індивідуальні кольорові схеми і можливість перегляду історії документа. Зберігання історії змін дозволяє повернутися до попередніх версій створеної мапи. Ментальні мапи, створені в програмі Coggle, можуть експортуватися в форматі PNG або PDF.

Ще одна техніка яка є ефективною при реалізації формувального оцінювання – аркуші зворотного зв'язку.

Аркуш зворотного зв'язку – це документ, який використовує вчитель для формування якісної та кількісної оцінки проміжних та підсумкових

результатів діяльності здобувачів освіти щодо засвоєння певних результатів навчання. Аркуш зворотного зв'язку дозволяє здобувачу:

- ставити власні цілі в опануванні навчального матеріалу та планувати діяльність щодо їх досягнення;

- отримувати інформацію про результати своєї діяльності без остаточної оцінки, а значить, зберігати мотивацію на подальшу діяльність із засвоєння навчального матеріалу;

- отримувати коментарі вчителя, які дозволяють спланувати діяльність, щоб отримати результат вищого рівня; опанувати алгоритм оцінки власного просування.

Використання таких аркушів спрощують зворотний зв'язок у процесі навчання та забезпечують наступність в оцінці подібних освітніх результатів у рамках вивчення різних тем як однієї дисципліни, так і на матеріалі різних дисциплін. Аркуші зворотного зв'язку як інструмент формувального оцінювання допомагають здобувачу освіти замислитися про те, як можна поліпшити якість своєї роботи і прийняти усвідомлене рішення про продовження або припинення роботи з опанування того чи іншого результату навчання. При складанні аркушів зворотного зв'язку виділяють наступні етапи: рівні навчальних цілей за Блумом, предметні результати, завдання та вправи, самооцінка, оцінка та коментар вчителя.

При складанні завдань для аркушів зворотний зв'язок варто орієнтуватися на таксономію Б. Блума, що є ефективним інструментом для аналізу впливу навчання в здобувачів освіти на розвиток здібностей до запам'ятовування, осмислення і вирішення завдань [1].

Б. Блум виділяє шість категорій цілей навчання: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка. Знання – це перша категорія цілей навчання, оскільки запам'ятовування є лише частиною складніших процесів співвіднесення, оцінки, реорганізації, у яких будуються вищі категорії навчальних цілей. Розуміння як категорія таксономії навчальних цілей відображається, на думку Б. Блума, у трьох типах поведінки: трансляції (перехід від конкретного до абстрактного, використання інших термінів, символів, переклад іншою мовою, переказ своїми словами), інтерпретації (реорганізація ідей у свідомості людини), виділення значних ідей, їх внутрішніх зв'язків, узагальнення, пояснення, короткий виклад), перенесення знань (оцінка та передбачення, засновані на розумінні напрямів, тенденцій, правил). Якщо оволодіння знаннями лише на рівні розуміння забезпечує використання здобувачами абстрактних понять, правил, принципів на цю тему, то засвоєння навчального матеріалу на рівні застосування передбачає, що він правильно застосує ці знання у ситуації, відмінній від тієї, у якій здобувач їх отримав. Якщо розуміння, на думку Б. Блума, орієнтує на «схоплювання» навчального матеріалу та занурення в нього, застосування на встановлені зв'язків даного матеріалу з відповідними узагальненнями та принципами, то аналіз спрямований на виділення окремих частин матеріалу, визначення їх

взаємозв'язків та принципів організації, визначення припущень, висновків, концепцій, яких автор тексту дотримується, хоча не висловлює явно.

Категорія синтезу позначає вміння комбінувати елементи так, щоб отримати ціле, що має новизну, збираючи матеріал із різних джерел разом так, щоб отримана модель або структура була зрозумілішою, ніж вихідний матеріал. Розуміння, застосування знань та аналіз матеріалу є необхідною умовою розв'язання задач синтезу, але вони не вимагають оригінальності, унікальності рішення. Оцінка як категорія таксономії позначає вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (ствердження, художнього твору, дослідницьких даних), ґрунтується на чітких критеріях, на адекватному розумінні та аналізі явищ, що принципово відрізняє її від суб'єктивних думок.

При застосуванні аркушів зворотного зв'язку всі прогнозовані результати, заплановані вчителем, дають позитивну динаміку і стабільні результати.

При складанні завдань для аркушу зворотного зв'язку на заняттях з інформатики можна скористатися таблицею 1.

Таблиця 1

Запитання за рівнями таксономії Б. Блума

| Пізнавальний процес | Дієслова для розробки завдань | Приклади завдань |
|---|---|---|
| Знання (пам'ятати – отримувати інформацію з пам'яті) | | |
| Відтворення | – назвіть; – повторіть; – напишіть формулу...; – перерахуйте...; – в якому році...; – відтворіть... | - Відповісти на будь-яке питання альтернативного або множинного вибору. - Назвіть прізвища вчених. |
| Пригадування, впізнання | – інсценуйте; – де відбувалося... – згадайте, – оберіть, – констатуйте, – надайте, – добудьте, – виміряйте, – підкресліть.... | - Згадайте формулу. - Знайдіть предмет, що нагадує материнську плату. |
| Розуміння (розуміти – виявляти сутність) | | |
| Інтерпретація | – закінчіть фразу; – що ви дізналися; – поясніть; – виконайте за аналогією; – перетворіть; – поясніть взаємозв'язок. | - Подайте задачу у виді алгебраїчного рівняння. - Намалюйте процес передачі даних. |

| | | |
|---|---|--|
| Наведення прикладів | <ul style="list-style-type: none"> – уточніть, – співставте, – перетворіть, – проведіть відмінності, – проілюструйте, – перекладіть на іншу мову... | <ul style="list-style-type: none"> - Зобразіть діаграму. - Назвіть декілька мережевих протоколів. |
| Класифікація Порівняння | <ul style="list-style-type: none"> – класифікуйте, – виявите відмінності, – розпізнайте, – обговоріть, – вкажіть... | <ul style="list-style-type: none"> - Назвіть парні і непарні числа. - Виявіть відмінність між технологіями Веб 1.0 і Веб 2.0. |
| Пояснення Умовивід | <ul style="list-style-type: none"> – інтерпретуйте, – систематизуйте, – викладіть своїми словами, – спрогнозуйте – розпізнайте, – опишіть, – переформулюйте, – зробіть (критичний) огляд... | <ul style="list-style-type: none"> - Доведіть значимість правила виконання порядку дій. - Прочитайте інструкцію і зробіть висновок. |
| Застосування (Застосовувати – використовувати на практиці в інших ситуаціях) | | |
| Виконання | <ul style="list-style-type: none"> – перевірте припущення; – доведіть, що...; – висловіть думку про ...; – висловіть гіпотезу; – поясніть мету застосування; | <ul style="list-style-type: none"> - Додайте у стовпчик двозначні числа. - Виконайте завдання. |
| Застосування | <ul style="list-style-type: none"> – продемонструйте, – змініть, – підготуйте, – складіть, – підтвердить.... | <ul style="list-style-type: none"> - Проведіть експеримент. - Складіть задачу. |
| Аналіз (аналізувати – вичленяти з поняття частини та описувати як частини співвідносяться з цілим) | | |
| Диференціація | <ul style="list-style-type: none"> – що є наслідком; – порівняйте; – проаналізуйте причини; – виведіть формулу... | <ul style="list-style-type: none"> - Порівняйте і зробіть висновок. - Проаналізуйте тенденції розвитку вебтехнологій і зробіть висновок. |

| | | |
|---|--|--|
| Організація | <ul style="list-style-type: none"> – зобразіть схематично, – розгляньте, співставте та виділіть, – проведіть експеримент, – перевірте гіпотезу, – задайте питання | <ul style="list-style-type: none"> - Побудуйте інтервальний ряд. - Розгляньте взаємозв'язок між інформацією та її властивостями та побудуйте таблицю. - Знайдіть помилку. |
| Синтез (Створити нове – об'єднати елементи у ціле) | | |
| Генерація | <ul style="list-style-type: none"> – складіть із елементів; – систематизуйте; – напишіть твір; – запропонуйте план експерименту; – знайдіть альтернативу; – запропонуйте алгоритм; – які можливі пояснення... | <ul style="list-style-type: none"> - Запропонуйте шляхи вирішення проблеми. - Запропонуйте альтернативу. |
| Планування | <ul style="list-style-type: none"> – аргументуйте, – систематизуйте, – реконструюйте, – запропонуйте, – винайдіть | <ul style="list-style-type: none"> - Розробіть план дослідження. - Складіть план для розробки мультимедійної презентації. - Створіть кластер. |
| Оцінка (Створити судження, які ґрунтуються на критеріях та еталонах) | | |
| Перевірка | <ul style="list-style-type: none"> – аргументуйте – прийміть рішення, – складіть думку, – рекомендуйте, – вирішіть проблему | <ul style="list-style-type: none"> - Проаналізуйте план експерименту і дайте оцінку. - Оцініть за критеріями аргументованість виступу групи. |
| Критичність | <ul style="list-style-type: none"> – зробіть оцінку, – спрогнозуйте, – оцініть, – розробіть та оберіть критерії, – захистіть точку зору.... | <ul style="list-style-type: none"> - Чи відповідає ваш спосіб вирішення задачі еталону. - Розробіть критерії оцінки та оцініть проєкт. |

З метою визначення ефективності впровадження технік формувального оцінювання в освітній процес здобувачам, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Інформатика)» за освітнім ступенем «бакалавр» було проведено контрольне діагностування. Результати опитування показали, що 83,7% респонденти не лише оволоділи техніками формувального оцінювання на практиці, а й покращили власні результати навчання.

Висновки. Таким чином, практика формувального оцінювання, зокрема з використанням таких технік, як аркуші зворотного зв'язку та ментальні мапи у закладі вищої освіти при роботі із майбутніми вчителями дає можливість ефективно оцінити здобувачів на засадах компетентнісного підходу та продемонструвати їм досвід реалізації формувального оцінювання, що є безперечно важливим для їх подальшої роботи у закладах загальної середньої освіти.

Література:

1. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York : Longman, 1984. 207 p.
2. Діагностичне, формувальне, підсумкове – які види оцінювання у фінських школах. НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/otsinyuvannya-tse-navychka-i-zavzhdy-dialog-finskyj-dosvid/> (дата звернення: 28.12.2021).
3. Локшина О. І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. Київ : КМІУВ ім. Б. Грінченка, 2002. 52 с.
4. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. Порівняльно-педагогічні студії. 2009. № 2. С. 107-113.
5. Медведєва М.О., Жмурко О.І., Криворучко І.І., Ковтанюк М.С. Організація продуктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу в умовах дистанційного навчання: аналіз сучасних додатків. Науковий часопис. 2021. № 80, т. 1. С. 39–45. http://chasopys.ps.npu.kiev.ua /archive/80/part_2/10.pdf
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. 5-те вид., доп. і перероб. Київ : Б.в., 2007. 655 с.
7. Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2013. №6. С. 45-57. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6327/1/MorzeNBarnaOVemberVIITNZ62013IS.pdf>
8. Нова українська школа : Концепція від 27.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 01.01.2022).
9. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 01.01.2022).
10. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> (дата звернення: 02.01.2022).
11. Стрілецька Н. М., Смаглюк О. С. Використання прийомів (технік) формувального оцінювання на уроках інформатики у початковій школі. Молодий вчений. 2020. №6 (82). С. 355-363. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/6/71.pdf>

12. Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень: Навчально-методичний посібник / За наук. ред. О. І. Щербак. Івано-Франківськ, «Лілея-НВ», 2014. 136 с.

References:

1. Bloom, B. S. (1984). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Longman.
2. Diahnostychnе, formuvalne, pidsumkove – yaki vydy otsyniuvannya u finskykh shkolakh. [Diagnostic, formative, final - what types of assessment in Finnish schools]. (n.d.). Retrieved from <https://nus.org.ua/articles/otsyniuvannya-tse-navychka-i-zavzhdy-dialog-finskyj-dosvid/> [in Ukrainian].
3. Lokshyna O. I. (2002). *Kontrol' ta otsinka uspishnosti uchniv u shkolakh Zakhidnoyi Yevropy [Monitoring and evaluating student performance in Western European schools]*. Kyiv: KMIUV im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
4. Lokshyna O. I. (2009). Innovatsii v otsyniuvanni navchalnykh dosiahnen uchniv u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu [Innovations in the assessment of students' academic achievements in school education in the European Union]. *Porivnialno-pedahohichni studii – Comparative and pedagogical studies*, 2, 107-114 [in Ukrainian].
5. Medvedieva, M. O., & Zhmurko, O. I., & Kryvoruchko, I. I., & Kovtaniuk, M. S. (2021). Orhanizatsiia produktyvnoi vzaiemodii mizh uchasnykamy osvithnoho protsesu v umovakh dystantsiinoho navchannya: analiz suchasnykh dodatkov [Organization of productive interaction between participants of the educational process in the conditions of distance learning: analysis of modern appendices]. *Naukovyi chasopys – Scientific journal*, 80, 39-45 [in Ukrainian].
6. Moiseiuk, N. Ye. (2007). *Pedahohika [Pedagogy]*. Kyiv: B.v. [in Ukrainian].
7. Morze, N. V., & Barna, O. V., & Vember, V. P. (2013). Formuvalne otsyniuvannya: vid teorii do praktyky [Formative assessment: from theory to practice]. *Informatyka ta informatsiini tekhnologii v navchalnykh zakladakh [Informatics and information technologies in educational institutions]*, 6, 45-57 [in Ukrainian].
8. Nova ukrainska shkola : Kontseptsiia vid 27.10.2016 r. [New Ukrainian school: Concept from 27.10.2016]. (2016). (n.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
9. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity : Postanova Kab. Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 r. № 898 [On some issues of state standards of general secondary education: Resolution of the Cabinet. Ministers of Ukraine dated 30.09.2020 № 898]. (n.d.). *www.kmu.gov.ua*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
10. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» : Nakaz vid 23.12.2020 r. № 2736-20 [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 23.12.2020 № 2736-20]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> [in Ukrainian].
11. Striletska N. M., & Smahliuk O. S. (2020). Vykorystannia pryiomiv (tekhnik) formuvalnoho otsyniuvannya na urokakh informatyky u pochatkovii shkoli [The use of techniques (techniques) of formative assessment in computer science lessons in primary school]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 6 (82), 355-363 [in Ukrainian].
12. Shcherbak, O. I., & Sofii, N. Z., & Bovysh, B. Yu. (2014). *Teoriia i praktyka otsyniuvannya navchalnykh dosiahnen [Theory and practice of assessment of academic achievement]*. Ivano-Frankivsk: «Lileia-NV» [in Ukrainian].

УДК 378.141.4+372.881.111.1

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-273-283](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-273-283)

Мороз Олена Леонідівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови в судноводінні, Херсонська державна морська академія, просп. Ушакова 20, м. Херсон, 37000, тел.: (050) 396-06-56, <https://orcid.org/0000-0002-1483-9136>

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ ДО ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО- ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

Анотація. В статті описано навчально-методичні педагогічні умови підвищення ефективності професійно-орієнтованої іншомовної підготовки фахівців морської галузі в системі неперервної освіти. Запропоновано визначення феномена «педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців морської галузі до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування в системі неперервної освіти».

В статті виокремлено три базові необхідні навчально-методичні педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців морської галузі до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування в системі неперервної освіти. Першою навчально-методичною педагогічною умовою визнається розробка інтегрованих робочих навчальних програм для кожного етапу навчання, що сприятиме послідовності, наступності та узгодженості змісту навчання і, таким чином, надають здобувачам освіти можливість переходу від однієї ступені навчання до іншої, продовження навчання на наступному ступені в іншому закладі освіти. Другою необхідною навчально-педагогічною умовою визнається розробка на основі єдиного системного підходу комплекту сучасних, якісних навчальних посібників для кожної спеціальності та рівня навчання. Пропонується опис комплекту навчальних посібників для всіх рівнів навчання здобувачів освіти морських спеціальностей. Стверджується, що найвагоміших результатів у навчальній діяльності можна досягти лише за гармонійного застосування традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій. У зв'язку із цим, третьою навчально-методичною педагогічною умовою визнається необхідність упровадження електронного курсу дисципліни, який є власним навчальним продуктом, розробленим на основі обраної закладом освіти електронної системи та програмного забезпечення. В статті пропонуються перелік єдиних вимог до створення навчально-методичного забезпечення засобами Інтернет технологій, які сприятимуть ефективності його упровадження.

Ключові слова: неперервна професійна освіта, педагогічні умови, навчально-методичне забезпечення, морська англійська мова, професійно-орієнтовано іншомовна підготовка.

Moroz Olena Leonidivna Candidate of Philological Sciences, PhD, Associate Professor of the English Language Department for Deck Officers, Kherson State Maritime Academy, Ushakova Ave., 20, Kherson, 37000, tel.: (050) 396-06-56, <https://orcid.org/0000-0002-1483-9136>

LEARNING AND TEACHING PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SEAFARERS' PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Abstract. The article substantiates learning and teaching pedagogical conditions of seafarers' professionally-oriented foreign language training efficiency improvement in the framework of continuous education. It is suggested how to define the phenomenon of "pedagogical conditions of future seafarers professionally-oriented foreign language training in the framework of continuous education".

There are three basic compulsory learning and teaching pedagogical conditions of seafarers' professionally-oriented foreign language training specified in the article. The first learning and teaching pedagogical condition is declared to be the development of the integrated course curricula for each stage of continuous professional training which enables the succession, continuity and coordination of the discipline content and thus allows the students for the possibility to transfer the education stages, to continue their professional training at the next stage in the other type of the educational establishment. It is stated that the second learning and teaching pedagogical condition is the development of the up-to-date, efficient student books sets for each specialization and stage of professional training. This process is recommended to be carried out on the basis of the unified system approach. The article provides for the description of the student books set for all levels of education for maritime students/cadets of different specializations. It is claimed that the best results in the professional training can be obtained only under the condition of the well-balanced combination of both traditional and information and communication technologies. That is why, the third learning and teaching pedagogical condition suggested in the paper is the requirement to introduce into practice the application of the electronic Maritime English course. It is proved that the electronic course is going to be more efficient if it is tailor made product developed by the teachers on the basis of the digital system and software chosen by the educational establishment. The paper suggests the list of requirements to be met when developing teaching and learning support materials kit by means of the Internet technologies which will allow for the improvement of its efficiency.

Key words: continuous professional education, pedagogical conditions, learning and teaching materials, Maritime English, professionally-oriented foreign language training.

Постановка проблеми. Ефективна реалізація освітньої інновації можлива лише за умови ретельного всебічного аналізу, усвідомлення й осмислення

умов, за яких упровадження та функціонування системи неперервної освіти стало б можливим, доцільним та успішним. Широкий діапазон актуальних проблем, пов'язаних з удосконаленням освітньої галузі, конкретні потреби навчальних закладів і відповідні цілі педагогічних досліджень зумовлюють різноманітність підходів до трактування педагогічних умов, проте одностайного визначення цього поняття в науковій літературі немає [1, С. 252]. З огляду на особливості перебігу педагогічного процесу, специфіки певного освітнього середовища, що знаходиться в центрі уваги дослідників, в науково-педагогічних джерелах запропоновано та обґрунтовано різні підходи до класифікації та типологізації педагогічних умов. Ґрунтовний аналіз науково-педагогічної літератури уможливорює висновок про те, що існують загальні, базові чинники, що можна вважати передумовами ефективної реалізації освітнього процесу загалом. Проте, наявність обґрунтованих різних підходів до класифікації педагогічних умов, виокремлення їх різних типів у відповідності до сфер реалізації, а також аспектів освітньої діяльності, свідчить про необхідність виокремлення специфічних педагогічних умов, спрямованих на вдосконалення й інтенсифікацію навчально-пізнавального, навчально-виховного, організаційно-управлінського та інших складників процесу професійної підготовки кожного окремого напрямку.

Аналіз досліджень і публікацій. У науковому доробку сутність поняття «педагогічні умови» розглядається переважно у зв'язку з оптимізацією освітнього процесу (Ю. Бабанський, О. Бережнова, Р. Гуревич, В. Манько, В. Нікіфоров, О. Суригін, О. Пехота, Є. Яковлев та Н. Яковлева) та його цілісністю й системністю (І. Підласий). А. Алексюк та П. Підкасистий розглядають педагогічні умови як обставини, що відображають вимоги до навчального процесу, дотримання яких забезпечує цілеспрямований вплив на його результат; як систему певних форм, методів, матеріальних засобів, обставин, чинників, що впливають на процес досягнення мети [2]. У працях В. Бойчука, А. Литвина підкреслюється, що педагогічні умови спрямовуються на потреби суб'єктів освітнього процесу та відображають можливості освітнього середовища та його впливу на педагогічну взаємодію; є складним елементом цілісного педагогічного процесу, активними учасниками якого є всі його суб'єкти; становлять основу для особистісного розвитку суб'єктів навчання [1; 3].

Для мети нашого дослідження особливого значення набувають наукові дослідження специфіки організації процесу підготовки до професійно-орієнтованої (іншомовної) комунікації: визначення організаційно-педагогічних засад, які покликані забезпечити формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей (Р. Гришкова), характеристика особливостей процесу формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі (О. Ковтун), визначення педагогічних умов професійно-орієнтованого навчання іноземних мов майбутніх фахівців економічного профілю (К. Вишневська), характеристика формування

комунікативної компетенції фахівців митної служби (О. Павленко), визначення педагогічних умов підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування (В. Смелікова), характеристика формування готовності інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації (М. Сотер) тощо.

Аналіз науково-педагогічних джерел із проблеми нашого дослідження, власний багаторічний досвід викладання морської англійської мови дозволили зробити висновок про необхідність створення для продуктивної підготовки курсантів до професійно-орієнтованої іншомовної комунікації на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідних педагогічних умов, які б уможливили ефективну реалізацію педагогічної концепції формування іншомовної професійно-орієнтованої компетенції спеціалістів морського флоту в системі неперервної освіти. Вважаємо, що педагогічні умови повинні стосуватися кожного із компонентів освітнього процесу: змісту навчання; форм, засобів, методів і технологій; проектування, організації та управління освітнім процесом. Тому пропонуємо виділяти у системі педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців морської галузі до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування в системі неперервної освіти три базові групи: 1) навчально-методичні; 2) організаційно-методичні; 3) процесуально-методичні.

Серед ключових педагогічних умов, які покликані забезпечити якісну професійно-орієнтовану іншомовну підготовку майбутніх фахівців морської галузі виокремлюємо навчально-методичний супровід дисципліни «Морська англійська мова», як такий, що безпосередньо впливає на змістовий компонент освітнього процесу та сприяє досягнення його ефективності, адже вважаємо, що саме від належного відбору змісту навчання з дисципліни залежатиме відповідність фахової підготовки здобувача вищої освіти базовим вимогам роботодавців, а отже і їх конкурентоспроможність на ринку праці. Тому, **метою** статті є уточнення поняття педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців морської галузі до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування в системі неперервної освіти та визначення ключових навчально-методичних педагогічних умов підвищення ефективності процесу формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні умови – це свідомо спроектовані та реалізовані системотвірні чинники, що впливають на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу, забезпечуючи цілісність навчання й виховання відповідно до вимог суспільства та стандартів освіти, підвищуючи ефективність освітнього процесу, уможлиблюючи реалізацію певних інновацій та ефективний перебіг їх втілення [1, С. 252-253]. Під *педагогічними умовами підготовки майбутніх фахівців морської галузі до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування в системі неперервної освіти* розуміємо такий комплекс педагогічних заходів та обставин, який забезпечить підвищення якості процесу формування та розвитку професійно-орієнтованої комунікативної компетенції на основі реалізації сучасної

компетентнісної, особистісно-орієнтованої парадигми неперервної освіти і, таким чином, уможливить підготовку конкурентоздатних фахівців для судноплавної галузі.

Навчально-методичні педагогічні умови формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції безпосередньо пов'язані із розробкою та впровадженням якісного навчально-методичного забезпечення дисципліни. В нашому дослідженні виокремлюємо три базові необхідні навчально-методичні педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців морської галузі до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування в системі неперервної освіти.

Основою для оновлення змісту освіти у вищій школі мають стати моделі відповідної професійної діяльності, кваліфікаційні характеристики фахівців [4, С. 408] та вимоги працедавців. Тобто, однією з важливих педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців морської галузі до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування в системі неперервної освіти є **розробка інтегрованих робочих навчальних програм** з дисципліни «Морська англійська мова». Стверджуємо, що формування змісту навчальної програми з дисципліни «Морська англійська мова» необхідно забезпечувати реалізацію чотирьох базових дидактичних принципів: принцип узгодженості, принцип ранньої професійної спрямованості, принцип наступності, принцип послідовності. Принцип узгодженості при відборі змісту програми «Морська англійська мова» передбачає урахування навчальних планів факультету з метою обрання та визначення логічної послідовності тематики навчальних занять у відповідності тим професійно-орієнтованим дисциплінам, що викладаються на кожному курсі. Принцип ранньої професійної спрямованості передбачає відбір для вивчення тем професійно-спрямованого змісту за обранням студентами фахом з першого року навчання, що сприяє інтеграції фахових знань у сферу іншомовного спілкування, забезпечує особливу мотивацію до навчання. Принципи наступності та послідовності забезпечують функціонування системи неперервної освіти, оскільки уможлиблюють визначення та узгодженість змісту навчання для кожного етапу навчання і, таким чином, надають здобувачам освіти можливість переходу від однієї ступені навчання до іншої, продовження навчання на наступному ступені в іншому закладі.

Однак, при впровадженні програм нового типу важливо відповідним чином доукомплектувати фонд підручників і навчальних посібників, що мають враховувати специфіку професійної спрямованості іноземної мови, зміну методик викладання і ролі викладача, який більше виступає в ролі організатора процесу і консультанта.

Проведений аналіз існуючих підручників для англійської мови професійного спрямування уможливив висновок про те, що майже усі опубліковані в Україні підручники та посібники мають цілий ряд недоліків та не задовольняють потреб тих, хто навчається. Перш за все, проблема полягає в

тому, що існуючі підручники не враховують особливостей конкретної спеціалізації, а тому не можуть вважатися професійно-орієнтованими, адже не дають змоги практикувати та вдосконалювати комунікативні вміння у специфічних професійно-значущих ситуаціях, тобто потреби студентів не враховуються. По-друге, існуючі підручники та посібники здебільшого побудовані на структурно-граматичному підході, а отже не сприяють розвитку чотирьох базових комунікативних макро-умінь, оскільки в них бракує комунікативних вправ. А отже, формування єдиного системного підходу до розробки навчально-методичного комплексу дисципліни «Морська англійська мова» в усіх навчальних закладах науково-педагогічно-виробничого комплексу з метою забезпечення якісного формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції майбутніх фахівців морської галузі в системі неперервної освіти та **створення комплексу сучасних, якісних навчальних посібників для кожної спеціальності та рівня навчання** є другою навчально-методичною педагогічною умовою підвищення якості професійно-орієнтованої іншомовної підготовки.

Вивчивши обґрунтовані теоретичні засади та вимоги до підручника іноземної мови (Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, С. П. Кожушко, С. Ю. Ніколаєва, В. Г. Редько, Л. А. Сажко, О. Б. Тарнопольський та інші), дійшли висновку, що засади створення підручників іноземної мови для студентів нефілологічних спеціальностей (політологів, екологів, юристів, економістів) розроблені та висвітлені в науковій літературі лише частково. Що ж до морських спеціальностей, то ані вдалих навчальних посібників або підручників, ані практичних порад щодо створення ресурсного банку навчальних матеріалів на сьогодні не має.

Головними вимогами, яким мають відповідати створювані навчальні засоби (в тому числі, й навчальні підручники та посібники), є їх орієнтованість на розвиток особистості майбутнього фахівця, а значить відповідність результатів комунікативної підготовки майбутніх мореплавців вимогам сфери їхньої професійної діяльності і, таким чином, забезпечення їх конкурентоздатності. Виступаючи матеріальним засобом навчання, підручник або посібник повинен оптимально забезпечувати реалізацію різноманітних видів навчальної діяльності, до якої залучаються всі студенти (фронтальна робота), групи студентів (групова робота), окремі студенти (індивідуальна робота) для ознайомлення, вивчення, закріплення, повторення, узагальнення навчального матеріалу. Кожна вправа у посібнику або підручнику повинна бути орієнтованою на цілі навчання, тобто сприяти досягненню поставлених цілей, а значить забезпечувати реалізацію комунікативно-компетентісного підходу та новітніх технологій навчання іноземної мови. Крім того, посібники та підручники мають бути побудовані таким чином, щоб надати можливість студентам/курсантам використовувати їх як засіб самостійної навчальної діяльності.

У своєму дослідженні педагогічних засад формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей

Р. Гришкова стверджує, що «дуже часто програма вивчення іноземної мови складається викладачем на основі змісту матеріалу підручника, яким будуть послуговуватись студенти в процесі навчання мови» [5, С. 134]. Проте, ми вважаємо, що ефективна професійно-орієнтовано іншомовна підготовка майбутніх фахівців (незалежно від профілю та спеціалізації) можлива лише за умови розробки якісної робочої навчальної програми, яка б відповідала усім вимогам професійної сфери до компетентності фахівця, а вже потім підготовки на її основі необхідних навчальних матеріалів для досягнення навчальних цілей, сформульованих у програмі.

В науково-педагогічному комплексі «Херсонська морська державна академія» авторським колективом викладачів кафедри англійської мови розроблено комплект навчальних посібників для всіх рівнів навчання. Студенти/курсанти, що здобувають кваліфікацію першого (допоміжного) рівня експлуатації – молодший рядовий плавсклад – мають опанувати однакові комунікативні уміння, що стосуються базових знань з устрою судна, правил поведінки у надзвичайних ситуаціях, назв та розташування рятувального та протипожежного обладнання тощо, незалежно від спеціальності. А тому, протягом навчання у Професійному морському ліцеї, перших двох курсів у Фаховому морському коледжі та перших трьох семестрів навчання в академії, студенти/курсанти вивчають Загальну морську англійську. Після цього, для кожної спеціальності розробляються окремі навчальні посібники зі Спеціалізованої морської англійської. Проте, базові вимоги до розробки навчальних матеріалів є єдиними для всіх кафедр усіх структурних підрозділів комплексу, що забезпечує єдність, системність, наступність та послідовність процесу вивчення морської англійської мови на всіх етапах навчання, легку адаптацію студентів/курсантів до процесу професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної підготовки при переході з одного етапу навчання на інший. Ці базові вимоги обговорюються та затверджують на Координаційній Раді та є обов'язковими для всіх розробників навчальних посібників.

Кожен окремий навчальний посібник розрахований на 1 семестр навчання. Зміст навчального курсу розподілено на змістовні модулі, які включають в себе логічно завершену одиницю навчального матеріалу, що забезпечує досягнення поставлених цілей. На початку кожного модуля обов'язково зазначаються ключова компетенція (essential competency), тобто уміння, яке студенти/курсанти повинні демонструвати по завершенню модуля, а також вказується уміння до кожної частини модуля (зазвичай кожен модуль містить три частини (Parts)). Наприклад, перший модуль навчального посібника While Ashore (для 1 семестру навчання) Maritime Education має на меті наступні навчальні цілі:

You will be able to:

1. ask for and give personal data
2. describe seafarer training and education

3. discuss typical activities in the Academy and leisure activities

Essential competency: describe seafarer training and education [6, С. 7].

Секція You will be able to (Ви зможете) зазначає ті уміння, що зможуть демонструвати студенти/курсанти по завершенню вивчення кожної окремої частини модуля (їх три, а, отже, і умінь визначено три), а секція Essential competency містить інформацію про ключову компетенцію, які демонструватимуть студенти/курсанти по завершенню вивчення модуля та яка відповідає вимогам ПДНВ і вказана у робочій навчальній програмі.

Усі навчальні посібники чітко структуровані, мають поурочну структуру для забезпечення орієнтації не тільки в змісті, а й у послідовності викладення матеріалу. Кожне окреме тематичне заняття побудовано за структурою, що відповідає певному етапу навчання: 1 етап (допоміжний рівень) – PPP (Presentation, Practice, Production); 2 етап (операційний рівень) – EASA (Engage, Activate, Study, Activate); 3 етап (управлінський) – Patchwork lesson design.

Кожне тематичне заняття фокусується на презентації певної кількості лексичних одиниць, важливих для вивчення теми, або ж певного граматичного явища. Навчальний матеріал кожного заняття, що обов'язково є комунікативно спрямованим, забезпечує необхідну кількість контрольованих, напів-контрольованих та «вільних» вправ для затренування та використання вивченого мовного матеріалу у проблемних професійно значущих комунікативних ситуаціях. Навчальні посібники містять автентичні матеріали, запозичені із англомовних спеціалізованих морських сайтів, на які автори обов'язково залишають посилання. Тексти для читання, згідно вимог комунікативного підходу, не призначені ані для перекладу, ані для переказу, а слугують базою для висловлення власних думок того, хто вчиться, сприяючи розвитку спонтанного мовлення та формуючи навички критичного мислення студентів/курсантів. Кожний змістовний модуль завершується питаннями для самоперевірки та містить словник активної лексики до модуля.

Ми погоджуємося із твердженням Р. Гришкової про те, що роботу з підручником на занятті не треба абсолютизувати. Навіть найсучасніший та найвдаліший навчальний посібник або підручник є лише допоміжним засобом у засвоєнні змісту навчання, оскільки ми вивчаємо живу іноземну мову, а не підручник [5, С. 306]. Крім того, у підручнику неможливо подати всі методично доцільні й організовані відповідно до дидактичних умов вправи для вивчення кожної лексичної одиниці і кожного граматичного явища або для формування вмій у різних видах мовленнєвої діяльності.

Зважаючи на той факт, що для якісного оволодіння навчальним матеріалом та для формування тих чи інших навичок різним студентам/курсантам необхідна різна кількість вправ, а навчальний посібник не може містити їх нескінченну кількість, вважаємо за доцільне *упровадження електронного курсу дисципліни*, який доповнить навчально-методичний комплекс та уможливить підвищення ефективності професійно-

орієнтованої іншомовної підготовки за рахунок індивідуалізації процесу навчання. В. Кремень слушно зауважує, що «Державні стандарти, навчальні програми, підручники і засоби навчання, якими б досконаліми вони не були, – це лише необхідна, але недостатня умова для підвищення якості освіти. Теорія й практика свідчать, що найвагоміших результатів у навчальній діяльності можна досягти лише за гармонійного застосування різних методів, форм і засобів навчання, у тому числі й інформаційно-комунікаційних технологій» [7, С. 8]. Погоджуємося із твердженням І. Секрет про те, що організація навчальної діяльності усіх категорій студентства у відповідності до індивідуальних можливостей кожного з метою компенсації недоліку необхідних знань, умінь та навичок користування іноземною мовою у професійно-орієнтованих ситуаціях можлива за умови застосування засобів дистанційної освіти [8, С. 279] або за умови створення адекватного інформаційного освітнього середовища професійної підготовки. Створення інформаційного освітнього середовища потребує розроблення відповідного інформаційного ресурсу, який уможливить використання засобів дистанційної освіти у відповідності до певних дидактичних принципів та засад, визначення основних напрямів цілеспрямованої різноманітної освітньої діяльності студентів, в яких застосування засобів дистанційної освіти сприятиме підвищенню якості їх навчання, розширенню можливостей вивчення чи ознайомлення з матеріалом, економії зусиль у підготовці до занять тощо [8, С. 280].

Оскільки наразі існує розмаїття електронного навчального забезпечення з іноземних мов загального вжитку, проте наявність таких ресурсів для вивчення іноземної мови професійного спрямування обмежена, то вважаємо за доцільне серед важливих навчально-методичних педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців морської галузі до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування в системі неперервної освіти виокремлювати й створення власних навчальних продуктів засобами єдиної, обраної для всіх структурних підрозділів електронної системи та програмного забезпечення. Важливим чинником, який визначатиме ефективність використання електронного навчального курсу в рамках науково-педагогічного комплексу та сприятиме реалізації концепції неперервної професійної освіти мореплавців є дотримання усіма членами викладацького колективу єдиних вимог до створення навчально-методичного забезпечення засобами Інтернет технологій. До таких вимог пропонуємо відносити наступні:

1) змістовне наповнення навчальних матеріалів електронного курсу повинно бути обумовлене змістом навчальної дисципліни та навчальними цілями, визначеними робочою навчальною програмою, а отже всі пропоновані матеріали та завдання повинні бути професійно спрямованими та відповідати специфічним аспектам професійної діяльності певної спеціальності;

2) наряду із суто мовними вправами на розвиток та вдосконалення лінгвістичного компоненту ПОКК серед матеріалів електронного курсу обов'язково мають бути присутні комунікативні завдання творчого та проблемного характеру на розвиток та вдосконалення когнітивного та

стратегічного її компонентів, що можливо за умови використання різних режимів навчальної діяльності – від індивідуальної до групової – у її різних формах;

3) електронний курс повинен бути технічно доступним для організації як аудиторної, та і самостійної роботи здобувачів освіти, бути зручним у застосуванні, повним та послідовним у формуванні навичок та компетентностей з усіх видів іншомовної комунікативної діяльності;

4) розміщені в рамках курсу інформаційні матеріали мають бути прикладом автентичного неадаптованого контекстного (професійно значущого) мовлення з метою підвищення мотивації та пізнавального інтересу здобувачів освіти.

Зазначені базові вимоги розроблено на засіданнях робочої групи, до складу якої входять представники усіх кафедр англійської мови комплексу, а також розроблено та затверджено на Координаційній Раді вимоги щодо базової структури курсу. Проте, було зазначено, що кожен викладач також має право на творчий підхід до організації власного електронного навчального курсу. В ході дослідження виявилось, що таке творче створення навчальних матеріалів кожним викладачем для конкретної групи є найбільш продуктивним способом застосування інформаційних технологій у формуванні ПОКК фахівців морської галузі, оскільки уможливує високий рівень індивідуалізації та студентоцентрованості, а можливість обміну матеріалами між викладачами, обговорення контенту вході та після завершення курсу дозволяє критично його оцінити та вдосконалити.

Висновки. Таким чином, стверджуємо, що використання цілісного системно організованого комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни «Морська англійська мова», який інтегративно поєднує різні методи і форми навчальної діяльності, є необхідною групою навчально-методичних педагогічних умов підвищення ефективності іншомовної професійно-орієнтованої підготовки фахівців морської галузі. Реалізація визначених навчально-методичних умов забезпечує високу якість викладання і вивчення іноземної мови професійного спрямування на кожному етапі ступеневого навчання, сприяє розвитку позитивної мотивації та успішному формуванню професійно-орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх мореплавців.

Подальшою перспективою дослідження є обґрунтування переліку організаційно-методичних та процесуально-методичних педагогічних умов, які сприятимуть забезпеченню ефективності організації освітнього процесу та встановленню й застосуванню найефективніших форм, методів, прийомів та технологій навчання іноземної мови професійного спрямування.

Література:

1. Бойчук В. М. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 873с.
2. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб / А. М. Алексюк та ін. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.

3. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ : Либідь, 1998. 560с.
5. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 446 с.
6. While Ashore : coursebook / A. Vid, O. Frolova, V. Kudryavtseva, O. Moroz, I. Shvetsova. Kherson : Science Park “Maritime Industry Innovations” Ltd., 2021. 250 p.
7. Кремень В. Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи* : матеріали третьої міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 12-14 листоп. 2012 р., Львів. С. 3-8.
8. Секрет І. В. Теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 552 с.

References:

1. Boichuk, V. M. (2016). Teoretychni i metodychni osnovy khudozhno-hrafichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia tekhnolohii [Theoretical and Methodological Basics of Art-graphical Preparation of Future Technology Teachers]. *Doctor's Thesis*. Kyiv: Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh [in Ukrainian].
2. Aleksyuk, A. M. (1993). *Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia [The organization of the individual work of students under the conditions of the education intensification]*. Kyiv : ISDO [in Ukrainian].
3. Lytvyn, A. V. (2014). *Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» : na dopomohu zdobuvacham naukovoho stupenia [Methodological grounds of the phenomenon “pedagogical conditions” : to assist the postgraduate degree seeker]*. Lviv : SPOLOM [in Ukrainian].
4. Aleksyuk, A. M. (1998). *Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriiia. Teoriia. [Pedagogics of Higher Education in Ukraine. Theory. History]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
5. Hryshkova, R.O. (2007). *Pedahohichni zasady formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical grounds of foreign sociocultural competency formation of non-philological students in the process of professional training]*. *Doctor's Thesis*. Kyiv : Institute of Higher Education NAES of Ukraine [in Ukrainian].
6. Vid, A., Frolova, O., Kudryavtseva, V., Moroz, O., & Shvetsova, I. (2021). *While Ashore: coursebook*. Kherson : Science Park “Maritime Industry Innovations” Ltd. [in English].
7. Kremen, V. H. (2012) *Modernizatsiia osvity na novomu etapi informatyzatsii [Education modernization at the new stage of informatization]*. Proceedings from: *III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii : Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti : dosvid, problemy, perspektyvy – The Third Scientific and Practical Conference “Information and Telecommunication Technologies in Modern Education: Experience, Problems, Perspectives”*. (pp. 3-8). Lviv. [in Ukrainian].
8. Sekret, I. V. (2012). *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv v umovakh dystantsiinoi osvity [Theoretical and methodological basis of foreign language professional competency formation of the higher educational establishments students in terms of distant learning]*. *Doctor's Thesis*. Kyiv : Dniprovsky State Technical University [in Ukrainian].

УДК 378.14:51

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-284-293](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-284-293)

Насонова Світлана Сергіївна кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри економічної та інформаційної безпеки, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, проспект Гагаріна, 26, м. Дніпро, 49005, тел.: (097) 940-98-56, <https://orcid.org/0000-0002-7228-7499>

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. В даний час все частіше потрібні фахівці, здатні до аналітичного мислення, всебічно розвинені, які можуть приймати ефективні рішення в нестандартних ситуаціях. Основна мета вищої школи - підготовка кваліфікованих кадрів, які глибоко знають свою спеціальність, креативно мислять, здатні до прийняття рішень за допомогою логіки. Вмінню логічно мислити вчить нас математика. Попри всю важливість математики в професійній діяльності людей, її вивчення у вищих навчальних закладах має ряд проблем. Однією з них є відсутність у студентів мотивації при вивченні математичних дисциплін. З метою підвищення мотивації до навчання необхідно по-перше, робити акцент на практичному застосуванні отриманих теоретичних знань у майбутній професійній діяльності. По-друге, треба залучати до навчального процесу сучасні інформаційні технології (у тому числі мобільні інформаційні технології). Саме поєднання теорії, практики та інформаційних технологій у навчальному процесі дозволить зробити викладання математики більш зрозумілим та цікавим для студентів. Отже, для ефективного вивчення математики у вищих навчальних закладах освіти необхідно коректувати існуючі методики викладання, приймаючи до уваги інтереси та потреби студентської аудиторії.

В статті пропонується переглянути навчальний контент з дисципліни «Вища математика», доповнивши його прикладами розв'язання задач, орієнтованих на професійну діяльність здобувачів освіти та їх чисельною реалізацією за допомогою інформаційних технологій. Розглядається методика викладання вищої математики в навчальному закладі. Демонструється викладання однієї з тем вищої математики студентам економічних спеціальностей на прикладі розв'язання задачі міжгалузевого балансу. Для чисельної реалізації поставленої задачі використовуються мобільні додатки Matrix Calculator та MS Excel. Для більш повного засвоєння матеріалу студентам пропонується проаналізувати отримані результати та зробити висновки по темі.

Запропонована методика містить елементи інноваційної освіти та орієнтована на розвиток особистісного потенціалу слухачів. Навчаючись за

цією методикою, студенти набувають навички роботи в команді, вчаться розв'язувати прикладні задачі професійної спрямованості, застосовуючи для цього новітні інформаційні технології.

Ключові слова: математика, інформаційні технології, методика викладання, інноваційна освіта, вищий навчальний заклад.

Nasonova Svitlana Serhiivna Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Economic and Information Security, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, Gagarina Ave., 26, Dnipro, 49005, tel.: (097) 940-98-56, <https://orcid.org/0000-0002-7228-7499>

MODERN APPROACH TO TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. Today more and more specialists are needed, capable of analytical thinking, comprehensively developed, who can make effective decisions in non-standard situations. The main goal of high school is to train qualified personnel who know their specialty deeply, think creatively, and are able to make decisions with the help of logic. Mathematics teaches us the ability to think logically. Despite the importance of mathematics in the professional activities of people, its study in higher education has a number of problems. One of them is the lack of motivation of students in the study of mathematical disciplines. In order to increase motivation to learn, it is necessary, first of all, to emphasize the practical application of theoretical knowledge in future professional activities. Secondly, it is necessary to involve modern information technologies (including mobile information technologies) in the educational process. The combination of theory, practice and information technology in the educational process will make the teaching of mathematics more understandable and interesting for students. Therefore, in order to effectively study mathematics in higher education, it is necessary to adjust existing teaching methods, taking into account the interests and needs of the student audience.

The article proposes to review the educational content of the discipline "Higher Mathematics", supplementing it with examples of solving applied problems focused on the professional activities of students and their numerical implementation with the help of information technology. The method of teaching higher mathematics in a higher educational institution has been developed; demonstrated how to teach the methods of linear algebra to students of economic specialties on the example of solving the problem of intersectoral balance. Matrix Calculator and MS Excel mobile applications are used to numerically implement this task. For a more complete assimilation of the material, students are invited to analyze the results and draw conclusions on the topic.

The proposed methodology contains elements of innovative education and focuses on the development of personal potential of students. By studying this technique, students acquire skills of teamwork, learn to solve applied problems of

professional orientation, using the modern information technology.

Keywords: mathematics, information technology, higher education institution, teaching methods, innovative education, higher education institution.

Постановка проблеми. В даний час все частіше потрібні фахівці, здатні до аналітичного мислення, всебічно розвинені, які можуть приймати ефективні рішення в нестандартних ситуаціях.

Основна мета вищої школи - підготовка кваліфікованих кадрів, глибоко знаючих свою спеціальність, креативно мислячих, здатних до прийняття рішень за допомогою логіки [1, 2]. Вмінню логічно мислити вчить нас математика. «Математику вже тому вчити треба, бо вона розум до ладу приводить» - говорив М.В. Ломоносов. Попри всю важливість математики в професійній діяльності людей, її вивчення у вищих навчальних закладах має ряд проблем. Основною з них є відсутність у студентів мотивації при вивченні математичних дисциплін. Здобувачі вищої освіти зазвичай не розуміють, як застосовувати отримані знання в професійній діяльності, що є кінцевою метою вивчення математики у вищому навчальному закладі. Пошук ефективних методів викладання математики - одна з багатьох проблем вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про необхідність модернізації системи вищої освіти зазначається у багатьох дослідженнях з педагогіки. Ця необхідність обумовлена, в першу чергу, всебічною інформатизацією суспільства, потребою людей в використанні сучасних інформаційних технологій в усіх сферах їх життя, у тому числі, у навчанні. Про необхідність використання сучасних інформаційних технологій при викладанні математичних дисциплін у вищих навчальних закладах зазначено в роботі С.О. Семерікова. В роботі зроблено акцент на використанні мобільних інформаційних технологій, як засобу підвищення пізнавальної активності і самостійності студентів [3]. Ще однією причиною, яка обумовлює необхідність змін у системі вищої освіти, є потреба ринку праці у грамотних спеціалістах, здатних вирішувати різноманітні професійні проблеми. В роботі Т.В. Крилової зазначається, що вивчення математичних дисциплін у вищій школі повинно мати професійну спрямованість, бути менш формальним, наближеним до виробничої діяльності [4]. Про необхідність впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованості системи університетської освіти на європейські та світові освітні стандарти наголошується у роботах Л.І. Золотаревської, Г.С. Швець, Ю.В. Бистрової тощо [5-7]. Проблемою інноваційного навчання в Україні займаються не тільки вітчизняні, але й зарубіжні дослідники. Так, у роботі О.Р. Yuzuk проаналізована система вищої освіти в Україні та дано рекомендації щодо її вдосконалення орієнтуючись на польський досвід [8].

Отже, для ефективного вивчення вищої математики у ВНЗ потрібна нова, прогресивна методика подання навчального матеріалу, орієнтована на сучасні потреби суспільства. З метою підвищення мотивації студентів до навчання

необхідно по-перше, проводити паралелі між компетенціями, які отримують здобувачі вищої освіти в процесі навчання та застосуванням цих компетенцій у професійній діяльності. Тобто треба робити акцент на практичному застосуванні отриманих теоретичних знань у майбутній професійній діяльності. По-друге, необхідно залучати до навчального процесу сучасні інформаційні технології (у тому числі мобільні інформаційні технології), застосування яких можна розглядати як альтернативу аналітичному розв'язку багатьох математичних задач [9]. Саме поєднання теорії, практики та інформаційних технологій у навчальному процесі дозволить зробити викладання математики більш зрозумілим та цікавим для студентів.

Мета статті – розроблення нової методики викладання курсу «Вища математика» у вищих навчальних закладах, яка матиме прикладну спрямованість і відповідатиме сучасним потребам суспільства.

Виклад основного матеріалу. В рамках проведеного дослідження, на основі результатів анкетування 70 студентів 1 курсу спеціальностей 051 «Економіка підприємства» та 073 «Менеджмент», було встановлено, що 80 % опитуваних не мають інтересу до вивчення вищої математики. На питання: «Що, на вашу думку, може змінити ваше ставлення до вивчення дисципліни?», 68% студентів відповіли, що необхідно робити акцент на прикладному застосуванні отриманих знань. Тоді навчання буде більш цікавим і зрозумілим. Ще 12 % зазначили, що не уявляють навчання без використання сучасних інформаційних технологій. Результати анкетування приведені на рисунку 1.



Рис. 1 Результати анкетування серед студентів 1 курсу економічних спеціальностей

Отримані результати опитування збігаються з даними педагогічного спостереження, яке проводилося під час навчальних занять з вищої математики. Підводячи підсумок проведеним емпіричним дослідженням, можна зробити висновок, що треба коригувати існуючу методику викладання вищої математики у вищих навчальних закладах, приймаючи до уваги інтереси та потреби сучасної молоді.

На нашу думку, при викладанні навчального матеріалу треба додержуватися наступної схеми:

де a_{ij} – коефіцієнт прямих витрат продукції i -ої галузі на одиницю загального випуску i -ої галузі.

Коефіцієнти a_{ij} утворюють матрицю коефіцієнтів прямих витрат

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & \dots & a_{12} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{n1} & \dots & a_{nn} \end{pmatrix}$$

Приймаючи до уваги співвідношення (2)-(3) отримаємо систему (4)

$$X_i = \sum_{j=1}^n a_{ij}x_{ij} + Y_i \quad (i = 1, 2, \dots, n) \quad (4)$$

У матричній формі ця система прийме вигляд (5)

$$\begin{pmatrix} a_{11} & \dots & a_{12} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{n1} & \dots & a_{nn} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} X_1 \\ \dots \\ X_n \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} Y_1 \\ \dots \\ Y_n \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} X_1 \\ \dots \\ X_n \end{pmatrix} \quad (5)$$

або

$$X = AX + Y \quad (6)$$

Із співвідношення (6) можна знайти матрицю кінцевої продукції Y при відомій матриці загального (валового) випуску X , і навпаки, при заданій матриці кінцевої продукції Y знайти матрицю валового випуску X .

Розглянемо чисельну реалізацію моделі (6) на прикладі двох простих задач.

Задача 1. Відомі матриця валового випуску продукції галузі (матриця X) і матриця коефіцієнтів прямих витрат (матриця A):

$$X = \begin{pmatrix} 100 \\ 250 \\ 350 \end{pmatrix}, \quad A = \begin{pmatrix} 0,2 & 0,1 & 0,1 \\ 0,1 & 0,5 & 0,2 \\ 0,1 & 0,1 & 0,4 \end{pmatrix}$$

Знайти матрицю обсягів кінцевої продукції Y .

Розв'язання. Перепишемо рівність (6) у вигляді (7)

$$Y = X - AX \quad (7)$$

або

$$Y = (E - A)X, \quad (8)$$

де E – одинична матриця.

Використовуючи формулу (8) та правило множення матриць, знайдемо аналітичний розв'язок поставленої задачі. Отже, матриця обсягів кінцевої продукції має вигляд

$$Y = (E - A)X = \begin{pmatrix} 0,8 & -0,1 & -0,1 \\ -0,1 & 0,5 & -0,2 \\ -0,1 & -0,1 & 0,6 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 100 \\ 250 \\ 350 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 20 \\ 45 \\ 175 \end{pmatrix}$$

Знайдемо матрицю Y за допомогою матричного калькулятора Matrix Calculator. Результати аналітичного та чисельного розв'язку задачі збігаються (див рис. 2).

Проаналізуємо результати. Отже, ми отримали аналітичний та чисельний розв'язок задачі міжгалузевого балансу. За витратами часу ці два види розв'язку приблизно рівні. Але ситуація суттєво зміниться зі збільшенням

розмірності задачі. У такому разі перевагу слід віддавати чисельному розв'язку задачі.

The image shows a mobile application interface for matrix calculations. On the left, there are two input screens: 'Matrix E: X' and 'Matrix X: X'. Matrix E is a 3x3 identity matrix with values 1, 0, 0; 0, 1, 0; 0, 0, 1. Matrix X is a column vector with values 100, 250, 350. On the right, the 'MATRIX CALCULATOR' screen shows Matrix A as a 3x3 matrix with values 0,2; 0,1; 0,1 in the first column; 0,1; 0,5; 0,1 in the second column; and 0,1; 0,2; 0,4 in the third column. Below the matrix, there are buttons for 'Insert in A', 'Insert in B', and 'Clean'. At the bottom, the calculation is displayed as:
$$\begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} \frac{1}{5} & \frac{1}{10} & \frac{1}{10} \\ \frac{1}{10} & \frac{1}{2} & \frac{1}{5} \\ \frac{1}{10} & \frac{1}{10} & \frac{2}{5} \end{pmatrix} \times \begin{pmatrix} 100 \\ 250 \\ 350 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 45 \\ 175 \end{pmatrix}$$

Рис. 2 Чисельний розв'язок задачі 1

Задача 2. Відомі матриця кінцевого обсягу продукції та матриця коефіцієнтів прямих витрат:

$$Y = \begin{pmatrix} 300 \\ 150 \\ 400 \end{pmatrix}, \quad A = \begin{pmatrix} 0,1 & 0,2 & 0,5 \\ 0,5 & 0,1 & 0,2 \\ 0,5 & 0,5 & 0,4 \end{pmatrix}$$

Знайти матрицю валового випуску продукції галузі.

Розв'язання. Приймаючи до уваги співвідношення (6) отримаємо наступну формулу

$$X = (E - A)^{-1} \cdot Y$$

За даною формулою знайдемо матрицю X. Розрахунки будемо проводити у середовищі мобільного додатку MS Excel (див. рис. 3).

The image shows a screenshot of the MS Excel mobile application. The spreadsheet contains the following data:

| Row | Column | Value | | | | | | | | |
|-----|--|-------|------|-----------------------------------|-------------------------|--------|------------------|------|---|---|
| 3 | Матриця коефіцієнтів прямих витрат | | | Матриця обсягів кінцевого продукт | | | Одинична матриця | | | |
| 4 | | 0,5 | 0,1 | 0 | 100 | | 1 | 0 | 0 | |
| 5 | A= | 0,1 | 0,5 | 0,2 | Y | 250 | E= | 0 | 1 | 0 |
| 6 | | 0 | 0,2 | 0,4 | | 350 | | 0 | 0 | 1 |
| 9 | Матриця E-A | | | Обернена матриця | | | | | | |
| 10 | | 0,5 | -0,1 | 0 | | 2,10 | 0,48 | 0,16 | | |
| 11 | E-A= | -0,1 | 0,5 | -0,2 | (E - A) ⁻¹ = | 0,48 | 2,42 | 0,81 | | |
| 12 | | 0 | -0,2 | 0,6 | | 0,16 | 0,81 | 1,94 | | |
| 14 | Шукана матриця валового випуску продукції галузі | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | 387,10 | | | | |
| 18 | | | | | X= | 935,48 | | | | |
| 19 | | | | | | 895,16 | | | | |

Рис. 3 Чисельний розв'язок задачі 2

Проаналізуємо результати. Отже, ми отримали чисельний розв'язок задачі міжгалузевого балансу. У цьому випадку чисельний розв'язок є менш трудомістким, ніж аналітичний розв'язок, тому ми вважатиме, що він є більш доцільним при розв'язанні такого типу задач.

Робимо висновки по темі. В рамках цієї роботи ми навчилися виконувати дії над матрицями, познайомилися з мобільними додатками Matrix Calculator та MS Excel, використали їх можливості для отримання чисельного розв'язку задачі міжгалузевого балансу. Ставимо питання, яке спонукає студентів до дискусії: «Яка постановка задачі міжгалузевого балансу є більш доцільною: скільки сировини необхідно для випуску певного виду продукції, чи навпаки, скільки продукції певного виду можна виробити з наявної кількості сировини?»

Аналогічно тому, як було показано вище, можна викладати будь-який розділ курсу вищої математики. Достатньо лише знайти місце математики в конкретно взятій предметній області. А застосування інформаційних технологій зробить процес навчання більш цікавим та пізнавальним.

Висновки. Таким чином, форма подачі матеріалу в значній мірі впливає на якість сприйняття його студентами. Для ефективного вивчення вищої математики у вищих навчальних закладах освіти необхідно коректувати існуючі методики викладання, приймаючи до уваги інтереси та потреби студентської аудиторії. Запропонована в статті методика містить елементи інноваційної освіти та орієнтована на розвиток особистісного потенціалу слухачів. Навчаючись за цією методикою, студенти набувають навички роботи в команді, вчать розв'язувати прикладні задачі професійної спрямованості, застосовуючи для цього новітні інформаційні технології.

Література:

1. Гусак Л.П. Розвиток мотивів вивчення вищої математики на економічних спеціальностях ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота.* 2015. Вип. 35. С. 56-59.
2. Готинчан І.З., Дрінь І.І. Про роль математики в системі професійної освіти майбутніх економістів. *Проблеми освіти та методика викладання у вищій школі.* 2019. Вип. 2 (74). С. 218-225.
3. Семеріков С.О., Словак К.І. Теорія і методика застосування мобільних математичних середовищ в процесі навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2011. №1(21) URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
4. Крилова Т.В., Гулеша О.М., Орлова О.Ю. Дидактичні засади фундаменталізації математичної освіти студентів нематематичних спеціальностей університетів. *Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. збірник наукових робіт.* Донецьк: ДонНУ, 2011. Вип. 35. С. 27-35.
5. Золотаревська Л. І. Інноваційна перебудова вищої освіти та модернізація системи підготовки фахівців. *Тези науково-методичної конференції кафедр університету «Підготовка фахівців нової генерації – завдання вищої освіти» (29 – 30 листопада 2017 року).* Харків: Український державний університет залізничного транспорту, 2017. С. 18-19.

6. Швець Г.О. Сучасні інноваційні методи викладання у вищій школі. *Наукова думка сучасності і майбутнього: збірник наукових статей учасників IV Всеукраїнської практично-пізнавальної конференції (м. Дніпро, 9-26 вересня 2016 року)*. Дніпро: Видавництво НМ, 2016. С. 19-22.

7. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. №1 (4). С. 27-33.

8. Yuzuk O.P., Vysochan L.M., Grytsyk N.V. Innovative teaching methods in higher education institutions of Poland and Ukraine. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*. 2019. № 11. pp. 45-50.

9. Насонова С.С., Рижков Е.В. Застосування офісних інформаційних технологій як альтернатива програмному розв'язанню економічних задач на графовій моделі. *Адаптивне управління: теорія і практика*. №10(20), 2021. URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/365/316>

10. Грисенко М.В. Математика для економістів: навчальний посібник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2005. 586 с.

11. Лугінін О.Є. Економетрія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 278 с.

References:

1. Husak L.P. (2015). Rozvytok motyviv vyvchennia vyshchoi matematyky na ekonomichnykh spetsialnostiakh VNZ [Development of motives for studying higher mathematics in economic specialties of higher education] *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii Pedagogika, sotsialna robota - Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series Pedagogy, social work*, issue 35, pp. 56-59. [in Ukrainian]

2. Hotynchan I.Z., Drin I.I. (2019). Pro rol matematyky v systemi profesiinoi osvity maibutnykh ekonomistiv [On the role of mathematics in the system of vocational education of future economists]. *Problemy osvity ta metodyka vykladannia u vyshchii shkoli - Problems of education and methods of teaching in higher education*, issue 2 (74), pp. 218-225. [in Ukrainian]

3. Semerikov S.O., Slovak K.I (2011) Teoriia i metodyka zastosuvannia mobilnykh matematychnykh seredovyshch v protsesi navchannia vyshchoi matematyky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Theory and methods of application of mobile mathematical environments in the process of teaching higher mathematics to students of economic specialties]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia - Information technologies and teaching aids*, №1 (21). Retrieved from: <http://www.journal.iitta.gov.ua> [in Ukrainian]

4. Krylova T.V. (2011). Dydaktychni zasady fundamentalizatsii matematychnoi osvity studentiv nematematychnykh spetsialnostei universytetiv [Didactic bases of fundamentalization of mathematical education of students of non-mathematical specialties of universities]. *Dydaktyka matematyky: problemy i doslidzhennia: mizhnarodnyi zbirnyk naukovykh robit - Didactics of mathematics: problems and research: international collection of scientific works*. Donetsk: DonNU, issue 35, pp. 27-35. [in Ukrainian]

5. Zolotarevska L.I. (2017) Innovatsiina perebudova vyshchoi osvity ta modernizatsiia systemy pidhotovky fakhivtsiv [Innovative restructuring of higher education and modernization of the training system]. *Pidhotovka fakhivtsiv novoi heneratsii – zavdannia vyshchoi osvity: tezy naukovo-metodychnoi konferentsii kafedr universytetu - Training of new generation specialists - the task of higher education: abstracts of papers of the scientific-methodical conference of university departments*. Kharkiv: Ukrainyskiy derzhavnyi universytet zaliznychnoho transport, pp. 18-19. [in Ukrainian]

6. Shvets H.O. (2016) Suchasni innovatsiini metody vykladannia u vyshchii shkoli [Modern innovative methods of teaching in higher education]. *Zbirnyk naukovykh statei uchashnykh IV Vseukrainskoi praktychno-piznavalnoi konferentsii «Naukova dumka suchasnosti i*

maibutnoho» - Collection of scientific articles of the participants of the IV All-Ukrainian practical-cognitive conference "Scientific thought of the present and the future". Dnipro: NM Publ., pp. 19-22. [in Ukrainian]

7. Bystrova Yu.V. (2015). Innovatsiini metody navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy [Innovative teaching methods in higher education in Ukraine]. *Pravo ta innovatsiine suspilstvo - Law and innovation society*, №1 (4). pp. 27-33. [in Ukrainian]

8. Yuzuk O.P., Vysochan L.M., Grytskyk N.V. (2019) Innovative teaching methods in higher education institutions of Poland and Ukraine. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*, № 11. pp. 45-50. [in English]

9. Nasonova S.S., Ryzhkov E.V. (2021) Zastosuvannia ofisnykh informatsiinykh tekhnolohii yak alternatyva prohramnomu rozviazanniu ekonomichnykh zadach na hrafovii modeli [The use of office information technology as an alternative to software solutions to economic problems on the graph model]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka - Adaptive control: theory and practice*. №10(20). Retrieved from:

<https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/365/316> [in Ukrainian]

10. Hrysenko M.V. (2005) *Matematyka dla ekonomistiv: navchalnyi posibnyk* [Mathematics for economists: a textbook]. Kyiv: Kyivskyi universytet Publ., 586 p. [in Ukrainian]

11. Luhinin O.Ie. (2008) *Ekonometriia: navchalnyi posibnyk* [Econometrics: Tutorial]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 278 c. [in Ukrainian]

УДК 354:328.185

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-294-306](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-294-306)

Одінцова Ольга Олександрівна старший викладач, Донецький національний університет ім. В. Стуса, вул. 600-річчя, 21, м. Вінниця, 21021, тел.: (032) 50-87-79, <https://orcid.org/0000-0001-5644-3394>

Хало Зоряна Петрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації, Дрогобицький державний педагогічний університет, вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, тел.: (0324) 41-04-74, <https://orcid.org/0000-0002-0545-6547>

Балтремус Володимир Євгенійович кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства, Вінницький національний медичний університет, вул. Пирогова, 56, м. Вінниця, 21018, тел.: (0432) 57-03-60, <https://orcid.org/0000-0003-4370-1328>

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті розглянуто концепцію дистанційного навчання з точки зору різних науковців, окреслено вимоги до системи вищої освіти, які висуває сучасне інформаційне суспільство, досліджено особливості застосування методів дистанційного навчання у закладах вищої освіти. Проаналізовано сучасні тенденції в освіті, що виникли внаслідок активного використання дистанційних методів у навчальному процесі. Дано оцінку найважливішим факторам, що впливають на якість дистанційного навчання у вищій школі. Сформульовано сучасні вимоги до якості освітнього процесу, зокрема, зазначено, що технології дистанційного навчання спрямовані на подолання розриву між соціально-економічним становищем різних груп населення та країн з різним економічним розвитком. Встановлено перелік умов використання різних технологій дистанційного навчання, надано оцінку змін у сучасній освіті, зокрема підкреслено необхідність чіткого усвідомлення особливостей дистанційного навчання порівняно з традиційним. Розкрито питання про унікальну доцільність використання дистанційного навчання в сучасних умовах. У центрі уваги статті – особливості освітніх тенденцій, які ускладнюють розвиток дистанційного навчання, а також напрями реформування сучасного дистанційного навчального процесу з точки зору впровадження нових підходів до дистанційного навчання. Розглянуто систему викликів в освітній галузі, що пов'язані з дистанційним навчальним процесом. Зокрема, зазначається, що після вивчення дисципліни студент ЗВО повинен чітко усвідомлювати, які навички та компетенції він набув.

Наголошено, що ефективна дистанційна взаємодія є одним із інструментів, за допомогою якого можна відстежити всі слабкі та сильні сторони навчального процесу, виявити прогалини в ньому. Виокремлено найважливіші напрямки подальшого розвитку дистанційної університетської освіти, зокрема її управлінсько-організаційне, матеріально-технічне і фінансове забезпечення дистанційного навчання, кадрове забезпечення потреб дистанційної освіти, методичне забезпечення з урахуванням специфіки дистанційного навчання, просування дистанційної освіти на освітньому ринку і ринку праці, створення на базі інфраструктур ЗВО проєкту мережі підтримки студентів дистанційної форми навчання в різних регіонах України.

Ключові слова: дистанційне навчання, форма навчання, освітні програми, вища освіта, інформаційні технології електронного навчання.

Odintsova Olga Oleksandrivna Senior Lecturer, Vasyl' Stus Donetsk National University, 600th St., 21, Vinnytsia, 21021, tel: (032) 50-87-79, <https://orcid.org/0000-0001-5644-3394>

Khalo Zoriana Petrivna PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistic and Intercultural Communication, Drohobych State Pedagogical University, I. Franko St., 24, Drohobych, 82100, tel.: (03-24) 41-04-74, <https://orcid.org/0000-0002-0545-6547>

Baltremus Volodymyr Yevheniiiovych PhD of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Ukrainian Studies, Vinnytsia National Medical University, Pirogov St., 56, Vinnytsia, 21018, tel.: (0432) 57-03-60, <https://orcid.org/0000-0003-4370-1328>

DISTANCE LEARNING AS A CHALLENGE OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract. The article considers the concept of distance learning from the point of view of different scientists, outlines the requirements for the higher education system represented by the modern information society, explores the features of distance learning methods in higher education institutions. The modern tendencies in education which have arisen as a result of active use of distance learning methods in educational process are outlined. The assessment of the most important factors influencing the quality of distance learning in higher education is given. Requirements for the system of higher education, which provides a modern information society, have been formulated. In particular, it is noted that distance learning technologies are aimed at bridging the gap between the socio-economic situation of different groups and countries with different economic development. The list of conditions of use of various technologies of distance learning is established, the estimation of changes in modern education is given, in particular the

necessity of accurate understanding of features of distance learning in comparison with traditional is emphasized. The question of the usefulness of distance learning is revealed. The article focuses on the features of educational trends that complicate the development of distance learning, and areas of reforming the modern educational process to introduce new approaches to distance learning. The system of challenges in the field of education related to distance learning is considered. In particular, it is noted that after studying the discipline the student must be clearly aware of what skills and competencies he has acquired. It is emphasized that effective distance interaction is one of the tools with which you can track all the weaknesses and strengths of the learning process, to identify gaps in it. The most important directions of distance learning university education are singled out, in particular Management and organizational support of distance education, logistical and financial support of distance learning, staffing of distance education needs, methodological support taking into account the specifics of distance learning, promotion of distance education in education and labor market. creation of a project to support distance learning students in different regions of Ukraine on the basis of free economic infrastructure.

Keywords: distance learning, form of education, educational programs, higher education, information technologies of e-learning.

Постановка проблеми. Відповідно до положень Концепції розвитку освіти України на 2015-2025 роки, актуальним завданням якісної освіти є переорієнтація освітнього процесу на ефективну систему, спроможну формувати фахівців, конкурентоспроможних на європейському та світовому ринках праці відповідно до вимог прискореного економічного зростання та культурного розвитку національної та світової економіки [2].

Реалізацію цих спільних для всіх рівнів освіти завдань, у тому числі і для вищої освіти, слід здійснювати різними шляхами – через різноманітність підходів до роботи навчальних закладів, форм і методів навчання, впровадження сучасного менеджменту. Світовою тенденцією у системі вищої освіти є широке використання дистанційного навчання. Проблема дистанційного навчання в українській освіті досить детально вивчена, але зі стрімкою зміною вимог до сучасних освітніх технологій виникають проблеми в її розвитку, які потребують нагального вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема дистанційного навчання в Україні вивчалася у працях Роберта І. [13], Малінко О. [10], Полат Є. [12], Вишнівського В. [5], Н. Морзе [11] та інших науковців.

У роботах вітчизняних дослідників дистанційне навчання визначено як організацію навчального процесу, при якому викладач розробляє навчальний план на основі самостійного навчання студентів [12].

В останні роки дистанційна освіта зазнала значного розвитку, напрямки якого знайшли активне відображення у багатьох наукових роботах вітчизняних та зарубіжних науковців. Водночас поява нових на суттєве

вдосконалення існуючих інформаційних технологій сьогодні ставить перед вищою школою освітні та наукові завдання, що потребують термінової оптимізації дистанційного навчання в університетах.

Мета статті – виявлення особливостей проблем та розгляд перспектив дистанційного навчання у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання в сучасному розумінні було створено і отримало свій розвиток відносно недавно, а тому орієнтується на передовий методичний досвід, накопичений різними навчальними закладами світу, використання новітніх та найефективніших освітніх технологій, які відповідають запитам сучасної освіти та суспільства в цілому.

Звичайно, термін «дистанційне навчання» характеризується безліччю визначень, що вказує на різноманітність інтерпретаційних підходів, які передбачають інтерактивну взаємодію викладача та студентів у навчальному процесі, що забезпечує особистості резерв для самостійної роботи над освоєнням запропонованого матеріалу [9].

Вчений Роберт І. у своєму дослідженні «Теорія та методика інформатизації освіти» показує дистанційне навчання з точки зору процесу передавання знань, розвитку компетентності в контексті інтерактивного навчання, при якому відбувається взаємодія між студентом і викладачем за допомогою інтерактивних інформаційних ресурсів, що відображають всі елементи, характерні для навчального процесу (мета, цілі, організаційні форми, зміст, засоби навчання, методи) з використанням ІКТ з використанням різних видів інформації, комунікації та технологій [13].

Подібне тлумачення цього визначення запропонувала Полат Є. «дистанційне навчання – це систематично організований процес навчання, побудований на взаємодії викладачів та студентів між собою на відстані, що відбиває всі властиві навчальному процесу елементи (організаційні форми, цілі, засоби навчання, зміст) своєрідними прийомами ІКТ та Internet-технологіями» [12, с. 23].

Вчений Хуторський А. трактує дистанційне навчання як: «...навчання, при якому суб'єкти знаходяться на відстані, реалізуючи навчальний процес за допомогою телекомунікацій».

Сучасне інформаційне суспільство висуває вимоги до системи університетської освіти, які можна сформулювати так:

- здатність самостійно знаходити, накопичувати та переосмислювати наукові знання;
- вміння студентів самостійно орієнтуватися в сучасному інформаційному суспільстві.

Для вирішення проблеми якості освітніх послуг, які отримують студенти при дистанційному навчанні, викладачам необхідно розробити та впровадити інформаційні технології, що стимулюють розвиток дистанційного навчання. Дистанційне навчання в університеті надає студентам можливість мати

цілодобовий доступ до навчальних матеріалів, постійну підтримку та консультації викладачів і методистів, відеолекції, віртуальні тренажери та інші технологічні рішення для забезпечення ефективного навчального процесу.

Розвиток дистанційного навчання потребує значних капіталовкладень, що дає можливість придбати необхідне обладнання та підготувати не лише педагогічний, а й адміністративно-технічний персонал. Головне завдання тих, хто сьогодні керує процесом впровадження та використання сучасних освітніх технологій – зробити цей процес максимально ефективним та мінімізувати помилки, для чого необхідно активно обмінюватися досвідом між різними закладами вищої освіти [3].

Сьогодні десятки українських ЗВО пропонують дистанційне навчання, яке має ряд особливостей та переваг перед традиційними (денною та заочною) формами:

- безперервність навчання – можливість навчання в будь-який час за індивідуальним графіком;
- доступність освітніх ресурсів – їх відкритість для масової участі всіх груп населення в освітньому процесі;
- економічність – забезпечення високоякісної освіти з мінімальними фінансовими та енергетичними витратами;
- індивідуалізація та диференціація навчання – створення та адаптація дистанційних курсів з урахуванням вікових та фізіологічних особливостей користувача;
- інноваційність – використання нових засобів інформації та комунікації при створенні якісного освітнього середовища для навчання та розвитку навичок не лише у професійних сферах, а й для набуття комп'ютерної грамотності;
- мобільність – можливість паралельно та без відриву від професійної діяльності навчатися в іншій сфері.

Під час карантину гнучкість та різноманітність інструментарію дистанційного навчання дозволяє використовувати його технології для очної форми навчання (екзаменаційні завдання, моніторинг рівня навичок та умінь), у поєднанні із заочною формою (онлайн-консультації, конференц-дзвінки) та як і окрема форма навчання (веб-курси, тренінги). Завдяки новітнім інструментам усі необхідні освітні ресурси (підручники, посібники, навчальні матеріали, навчальне програмне забезпечення тощо) зберігаються в єдиному хмарному сховищі [6].

Однак є деякі недоліки використання дистанційного навчання, які необхідно усунути:

- перерви в доступі до віддалених ресурсів, які можуть призвести до втрати або пошкодження даних;
- некомпетентність деяких викладачів щодо організації дистанційного навчання з використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій;
- складність контролю при самостійному виконанні завдань;

- комплексність мотивації та контроль своєчасності виконання завдань шляхом надання більшості навчального матеріалу для самостійного опрацювання;

- складність організації спільної діяльності для спілкування та обміну досвідом.

При цьому дистанційне навчання має враховувати певні комунікаційні обмеження:

- деяка ізоляція студента у віртуальній академічній групі;
- обмеження, що перешкоджають розвитку групового спілкування, групової єдності;

- технічні засоби групової комунікаційної діяльності вчителя та учня створюють штучний і дефективний, у традиційному розумінні, комунікативний простір;

- нездатність чітко висловлювати свої думки, особливо в чатах та текстових повідомленнях;

- труднощі у зміні власної позиції під час навчання.

Широке впровадження та розвиток дистанційного навчання у ЗВО України потребує вирішення низки завдань за такими напрямками:

- управлінська та організаційна підтримка;
- матеріально-технічне та фінансове забезпечення;
- кадрове забезпечення потреб дистанційної освіти;
- методичне забезпечення з урахуванням специфіки дистанційного навчання;

- сприяння просування дистанційного навчання в освіті та на ринку праці;
- створення проекту підтримки дистанційних форм навчання студентів у різних регіонах України на базі ЗВО;

- турбота про здоров'я всіх учасників дистанційного навчання, що є найважливішою частиною організації ефективного дистанційного навчання.

Своєчасне використання технологій дистанційного навчання гарантує для закладів вищої освіти:

- значне збільшення суб'єктів навчального процесу (організація навчання для широкої аудиторії – одночасна участь великої кількості студентів);

- значне зниження витрат на організацію навчального процесу (відсутність витрат на оренду, економія на рахунках за електроенергію тощо);

- значне підвищення якості освіти засобами електронних бібліотек, використання сучасних ІКТ, збільшення обсягу самостійної роботи студентів, викладачів тощо;

- Організація єдиного (універсального) інформаційного освітнього середовища для вищих навчальних закладів.

Сучасні комп'ютерні телекомунікації здатні забезпечити знання та доступ до широкого спектру освітньої інформації в такому ж обсязі, а іноді й набагато більшому, ніж традиційні засоби навчання. Якість і структура навчальних курсів, а також якість викладання в дистанційному навчанні значно кращі, ніж

у традиційних формах навчання.

Водночас сучасні світові тенденції свідчать про такі труднощі та ризики для України, пов'язані з проблемами дистанційного навчання (табл. 1):

Таблиця 1

Тенденції в освітній галузі, що ускладнюють розвиток дистанційної освіти

| Тенденції в освітній галузі | Характеристика ризику, спричиненого тенденцією в освітній галузі |
|---|--|
| Зростання ролі людського капіталу | Основне зростання національного багатства сьогодні в основному визначається умовами, створеними для розвитку людського потенціалу. Частка людського капіталу в розвинених країнах становить до 80% від їх національного багатства. Це дає вирішальне лідерство в технологічному розвитку та перевищує якість життя. Безперечно, однією з найважливіших умов такого розкриття є освіта. |
| Прискорення темпів оновлення професійних знань | За останні кілька десятиліть система генерації та передачі знань різко змінилася, а сфера їх застосування зросла в рази. У наш час неможливо підготувати людину до професійної діяльності до життя за 5-6 років. В даний час щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% технічних знань. Одиниця виміру технічних знань, прийнята в США, - час «періоду напіврозпаду» компетенції, тобто його 50% скорочення за рахунок нових знань, показує, що цей час у багатьох професіях відбувається менше ніж за 5 років, тобто по відношенню до вітчизняної системи вищої освіти менше, ніж триває період закінчення навчання. Рішенням є перехід до навчання протягом усього життя, при якому базова освіта повинна періодично доповнюватися додатковими освітніми програмами і не організовуватися як підсумкова, закрита, а лише як основа для подальшого навчання. |
| Утвердження в освітній політиці розвинених країн концепції «освіта протягом життя» | Навчання протягом усього життя передбачає збільшення інвестицій у людей та знання; набуття базових навичок, включаючи цифрові навички; поширення інноваційних та гнучких форм навчання. Мета навчального процесу – надати людям різного віку рівний та відкритий доступ до якісної освіти. Рада Європи виступає за навчання протягом усього життя як ключового компонента європейської соціальної моделі. Така підготовка не обмежується лише освітою – вона також є вирішальним фактором зайнятості та соціального забезпечення, економічного зростання та конкурентоспроможності. |
| Перехід освітніх систем розвинених країн до широкого використання інформаційних технологій. | Це призводить до посилення конкуренції на міжнародному ринку освіти. Стрімкий розвиток проектів дистанційного навчання в найближчі кілька років може витіснити значну частину традиційних навчальних закладів багатьох країн. Принцип максимальної доступності освітніх ресурсів зараз навіть став стандартом провідних університетів світу. Аналітики прогнозують, що найближчим часом всесвітньо відомі університети зможуть навчати десятки мільйонів студентів з усього світу замість сотень тисяч студентів. |
| Стрімке зростання ролі інформаційних технологій | Інформаційні технології знаходяться на першому плані в усіх сферах життя як окремої людини, так і суспільства в цілому. Широке використання інформаційних технологій у дистанційному навчанні дозволить, окрім оволодіння певним набором знань і компетенцій, закладених у навчальні програми, досягти певного рівня знань і навичок роботи з інформаційними технологіями, необхідного сучасній людині. Таким чином, інформаційні технології - обов'язкова умова успіху та якості життя. |

| | |
|----------------------|--|
| Демографічний чинник | Падіння народжуваності та старіння населення вимагають створення умов для навчання дорослих і людей похилого віку, які в переважній більшості встигають над умовами життя (сім'я, робота, місце проживання тощо) і визначають актуальність різних форм дистанційного навчання. |
|----------------------|--|

Джерело: сформовано автором на основі [6].

Варто відзначити деякі негативні моменти, які можуть виникнути при впровадженні дистанційного навчання в навчальний процес:

- надто слабка координаційна функція Міносвіти (неузгодженість у нормативно-правовому забезпеченні, у стандартизації, в економічних та фінансових питаннях, в оцінюванні якості освіти).

- Конкурс університетів за студентів як основне джерело фінансування призвів до автономії багатьох університетів та обмеження їх розвитку, що також пов'язано з тим, що питання авторського права не вирішуються.

- людський фактор відіграє важливу роль у процесі навчання, оскільки вчитель може передати ряд навичок у безпосередньому контакті зі студентом і повністю або частково зникає під час дистанційного навчання.

- існуючі методи навчання погано поєднуються з новими технологіями, а більшість навчальних матеріалів не придатні для дистанційного навчання.

- дистанційне навчання неможливе в деяких предметних областях, оскільки деякі дисципліни вимагають складних лабораторних практикумів, які проводяться під керівництвом викладача.

- багато викладачів не володіють інформаційними технологіями. Через це виникають труднощі зі створенням навчального матеріалу, придатного для дистанційного навчання.

- опір педагогічного колективу впровадженню сучасних технологій.

- витрати на навчання викладачів сучасним інформаційним технологіям, а також фінансові витрати ВНЗ на придбання необхідного технічного обладнання.

- необхідність стандартизації вимог до наданих навчальних матеріалів дистанційного навчання.

- технічно слабкі канали зв'язку, високі витрати, пов'язані з його утриманням.

- створення інформаційно-освітнього середовища, особливо щодо наповнення бази електронними підручниками та навчальними матеріалами.

- підвищення пропускнуєї спроможності телекомунікаційного каналу, розвиток корпоративної мережі університетів та філій до рівня, що забезпечує організацію навчального процесу за всіма видами освітньої діяльності та освітніми комунікаційними технологіями.

Вирішення вищезазначених проблем можливе шляхом впровадження дистанційного навчання у сфері освіти на основі нових інформаційних технологій та сучасного підходу до планування та функціонування навчального процесу.

Основні напрямки цього підходу:

- комп'ютеризація наявного навчального та наукового лабораторного обладнання на основі сучасних засобів і технологій;
- розробка нового покоління засобів навчання з використанням комп'ютерних моделей, анімації та фізичного моделювання об'єктів, процесів і явищ;
- методики навчання повинні підтримувати комп'ютерні форми навчання, контролю знань, отримання індивідуального завдання, моделювання дослідницьких процесів, проведення експерименту, аналізу та обробки результатів експерименту, у тому числі в режимі віддаленого доступу;
- створення системи віддаленого доступу ЗВО до ресурсів інших університетів і через них до навчально-наукових лабораторій і наукових центрів на всій території країни;
- збільшення пропускної здатності комунікаційних каналів до показників, необхідних для забезпечення потреб процесу дистанційного навчання;
- розробка електронних підручників та навчально-методичних матеріалів та створення бази дистанційного навчання;
- придбання та впровадження мережевих ресурсів;
- консолідація зусиль організаторів дистанційного процесу навчання та розробників програмного забезпечення;
- дослідження, придбання та впровадження існуючих електронних підручників та навчально-методичних матеріалів;
- створення єдиної корпоративної системи дистанційного навчання та спільних ресурсів;
- організація підготовки та підвищення кваліфікації викладачів і технічних працівників у галузі методики та інформаційних технологій дистанційного навчання;
- створення електронної бібліотеки, включення її до корпоративної мережі бібліотек області,
- надання доступу до відкритих бібліотек;
- створення центру дистанційного навчання на базі вільних економічних відносин України, вступ до Міжнародної асоціації відкритих електронних бібліотек, інших профільних організацій;
- створення єдиної міжвузівської системи контролю дистанційного навчання, що займається розробкою єдиних норм і стандартів, методичним забезпеченням удосконалення навчального процесу та селекцією.

Для їх успішного вирішення об'єктивно необхідно реалізувати такі першочергові заходи та напрями: розвиток та впровадження всеукраїнського дистанційного навчання; усунення суперечностей в освітньому законодавстві в Україні та адаптація до об'єктивних потреб і тенденцій дистанційного навчання; розвиток науки, яка дає змогу впроваджувати інновації як у формах дистанційного навчання, так і в рівнях освіти, програм і навчальних планів; наукове забезпечення ринку навчальної літератури, комп'ютерних та

мультимедійних баз даних, виключення можливості монополізму; створення різних методів дистанційного навчання для людей різних здібностей, віку та потреб; забезпечення переходу на інтерактивні методи та практичну спрямованість дистанційного навчання; створення системи підтримки проєктів, інновацій у технологіях дистанційного навчання, їх листування та інших форм; надання вступної кваліфікації до ВНЗ, отримання атестатів та дипломів у різних навчальних закладах.

Дистанційна освіта надає широке поле для досліджень, що заохочує розробників і педагогів до розвитку творчих ініціатив, які переходять від об'єкта дослідження до об'єкта прогнозування, конструювання та проєктування.

Відсутність роботи відповідно до вище зазначених викликів створить загрози національним інтересам України, зокрема: погіршення якості людського капіталу; зниження конкурентоспроможності вітчизняної освіти; затримку економічного розвитку, а отже і уповільнення євроінтеграційних процесів.

Поширення університетського дистанційного навчання є важливим механізмом інформатизації та інтелектуалізації суспільства, формування різноманітних особистостей, подолання нерівності в системі освіти. Дистанційне навчання долає територіальний фактор нерівності у доступі до якісної вищої освіти, залежність від місця проживання тощо. Основне джерело інформації, запроваджене в процесі дистанційного навчання за найновішими технологіями, є рушієм інноваційного розвитку освіти та суспільства в цілому.

Широке впровадження та розвиток дистанційного навчання в Україні потребує вирішення низки завдань за такими напрямками: управлінське та організаційне забезпечення; матеріально-технічне та фінансове забезпечення; задоволення вимог до кадрового забезпечення дистанційного навчання; методичне забезпечення з урахуванням специфіки дистанційного навчання; просування дистанційного навчання в освіті та на ринку праці (рис. 1).

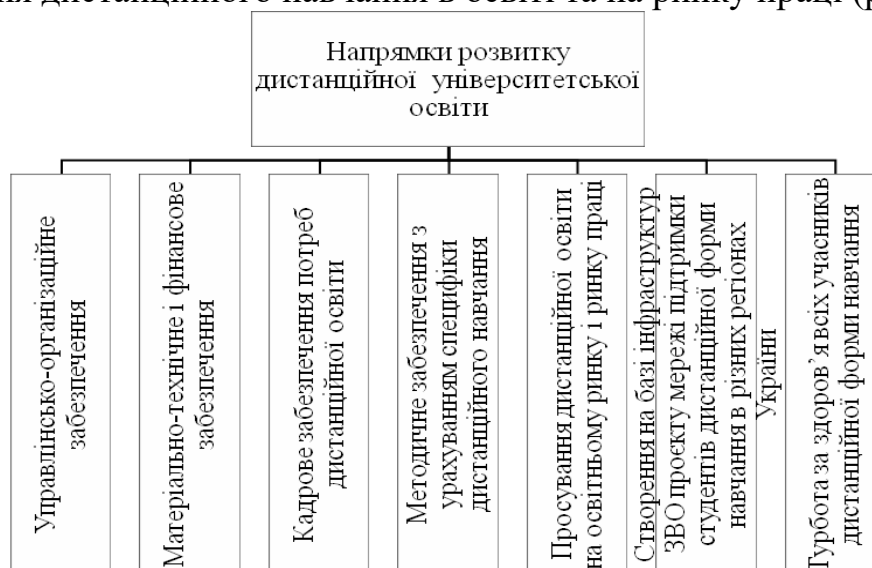


Рис. 1 Основні напрямки розвитку дистанційної університетської освіти
Джерело: сформовано автором на основі [9].

Отже, вдосконалення та поширення дистанційних технологій вимагає вирішення двох основних типів проблем. Як бачимо, одні з них у правовому полі, інші – у сфері фінансування розробки та впровадження інноваційних технологій.

Більшість українських викладачів не мають значного досвіду використання онлайн-засобів навчання, тому університети повинні навчати процесу формування навичок використання цих інструментів, створення чи передачі онлайн-курсів та організації навчання загалом – шляхом надання інструкцій, створення каналів на YouTube, Telegram, груп у Facebook, розробляти інструкції зі створення навчальних програм для змішаного навчання тощо.

Варто зазначити, що останнім часом важливою проблемою стало збільшення навантаження на навчання, особливо звертає на себе увагу потреба у додаткових витратах часу, необхідних для оволодіння навичками використання цифрових технологій при формуванні, створенні чи передачі навчальних курсів для дистанційного навчання, їх регулярне оновлення, доповнення та спілкування зі студентами. Слід зазначити, що час, необхідний для спілкування зі студентами, збільшився, оскільки письмове пояснення завдання (або додавання опису до онлайн-курсу) займає більше часу, ніж при очном навчанні, а також будь-які додаткові індивідуальні запитання студентів, а листування з ними також збільшує робочий час викладачів. Іншою причиною позанормованого робочого часу стала необхідність розробки уроків у новому форматі та пошуку додаткових матеріалів. У той же час у деяких університетах зберігався змішаний формат навчання, тому вчителям доводилося працювати в аудиторії, крім роботи в Інтернеті.

Дистанційне навчання ставить перед викладачем ЗВО нові завдання. Викладачі повинні бути готові обирати якісні технології для реалізації дистанційної взаємодії. Студент, у свою чергу, повинен навчитися нести відповідальність за зміст інформації, яку він надав, мати навички спілкування та співпраці, критично мислити та вміло керувати конфліктними ситуаціями. Після вивчення будь-якої дисципліни студент повинен мати чітке уявлення про те, які навички та компетенції він набув, а ефективна дистанційна взаємодія є одним із інструментів, який допоможе відстежити всі його слабкі та сильні сторони, виявити та оцінити прогалини в знаннях.

Тому метою впровадження дистанційного навчання у ЗВО є організація якісного навчального процесу «на дистанції» з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних засобів та відкритого доступу до освітніх ресурсів. Така форма навчання дозволяє швидко адаптуватися до вимог інформаційного суспільства та підготувати майбутніх спеціалістів. У поєднанні з традиційними формами (змішана система навчання), дистанційне навчання у закладах вищої освіти може запропонувати широкий спектр освітніх можливостей як для абітурієнтів, так і для студентів з метою набуття необхідних навичок та вмінь для подальшої професійної діяльності, а також

для викладачів, щоб удосконалити їх знання та навички.

Висновки. Отже, у сучасних глобальних реаліях традиційна національна система вищої освіти лише частково відповідає запитам студентської аудиторії та інформаційного суспільства до майбутніх фахівців, і лише завдяки використанню дистанційних, а саме інтернет- та мобільних технологій викладачі та студенти можуть працювати у партнерстві як за умов викладання в аудиторії, так і за межами університету.

Література:

1. Закон України Про вищу освіту: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1389899592029395>
2. Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://osvita.ua/doc/files/news/435/43501/project_30102014.doc (2014).
3. Рекомендації МОН України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/vishaosvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladahfahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti>
4. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження положення про дистанційне навчання». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13/print1389899592029395>
5. Вишнівський В. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навч. посіб. / В. Вишнівський. – К.: ДУТ, 2014. –140 с.
6. Власенко Л. Переваги та недоліки дистанційного навчання Професійна підготовка педагога : історичний досвід і виклики сучасності : збірник наукових праць. / Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічно університету ім. І. Франка, 2013. – с. 224-228.
7. Кухаренко В., Бондаренко В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія. – Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. – 409 с.
8. Кучеренко Н. Дистанційне навчання як виклик сучасної університетської освіти: філософсько-правовий вимір. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2019/sep/18362/8.pdf>
9. Ляшенко І. Перспективи розвитку дистанційного навчання у вищій школі [Електронний ресурс] / І. Ляшенко // Народна освіта. – 2015. №1(25), Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2682
10. Малінко О. Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління. / О. Малінко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 6. – с. 38-45.
11. Морзе Н., Глазунова О. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання. / Н. Морзе, О. Глазунова // Інформаційні технології в освіті. – 2009. – № 4. – с. 63-75.
12. Полат Е. Теория и практика дистанционного обучения: – М.: Академия, 2004. – 416 с.
13. Роберт И. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, дополнено: монография. – М.: ИИО РАО. 2008. – 274 с.

References:

1. Zakon Ukraïni «Pro vishhu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»] (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1389899592029395> [in Ukrainian].
2. Koncepcija rozvitku osviti v Ukraïni na period 2015–2025 rokiv [The concept of education development in Ukraine for the period 2015-2025]. (2014). Retrieved from http://osvita.ua/doc/files/news/435/43501/project_30102014.doc [in Ukrainian].
3. Rekomendacii MON Ukraïni shhodo vprovadzhennja zmishanogo navchannja u zakladah fahovoi peredvishhoi ta vishhoi osviti [Recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the implementation of blended learning in institutions of professional higher and higher education] Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/vishaosvita/rekomendacij-shhodo-vprovadzhennja-zmishanogo-navchannja-u-zakladahfahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
4. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukraïni «Pro zatverdzhennja polozhennja pro distancijne navchannja» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On approval of the regulations on distance learning»]. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13/print1389899592029395> [in Ukrainian].
5. Vishnivs'kij V. (2014) Organizacija distancijnogo navchannja. Stvorenja elektronnih navchal'nih kursiv ta elektronnih testiv testiv [Organization of distance learning. Creation of electronic training courses and electronic tests]: navch. Kiïv: DUT [in Ukrainian].
6. Vlasenko L. (2013) Perevagi ta nedoliki distancijnogo navchannja [Advantages and disadvantages of distance learning] Profesijna pidgotovka pedagoga : istorichnij dosvid i vikliki suchasnosti : zbirnik naukovih prac'. Drohobich: Redakcijnno-vidavnicij viddil Drohobic'kogo derzhavnogo pedagogichno universitetu im. I. Franka [in Ukrainian].
7. Kuharenko V., Bondarenko V. (2020) Ekstrene distancijne navchannja v Ukraïni [Emergency distance learning in Ukraine]: Monografija. Harkiv: Vid-vo KP «Mis'ka drukarnja» [in Ukrainian].
8. Kucherenko N. (2019) Distancijne navchannja jak viklik suchasnoi universitets'koï osviti: filosof's'ko-pravovij vimir. [Distance learning as a challenge of modern university education: philosophical and legal dimension.] Retrieved from <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2019/sep/18362/8.pdf> [in Ukrainian].
9. Ljashenko I. (2015) Perspektivi rozvitku distancijnogo navchannja u vishhij shkoli. [Prospects for the development of distance learning in higher education] Narodna osvita. Vipusk №1(25), r. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2682 [in Ukrainian].
10. Malinko O. (2002) Distancijna osvita: organizacijna struktura, psihologo-pedagogichni osnovi, finansuvannja i upravlinnja. Direktor shkoli, liceju, gimnazii. № 6. c. 38-45.
11. Morze N., Glazunova O. (2009) Kriterii jakosti elektronnih navchal'nih kursiv, rozroblenih na bazi platform distancijnogo navchannja [Quality criteria for e-learning courses developed on the basis of distance learning platforms.]. Informacijni tehnologii v osviti. Herson. № 4. [in Ukrainian].
12. Polat E. (2004) Teorija i praktika distancionnogo obuchenija [Theory and practice of distance learning]: M.: Akademija. [in Ukrainian].
13. Robert I. (2008) Teorija i metodika informatizacii obrazovanija (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskijaspekty) [Theory and methods of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects)]. 2-e izdanie, dopolnenno: monografija. M.: IIO RAO. [in Ukrainian].

УДК 378.14

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-307-317](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-307-317)

Попадич Олена Олександрівна доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», вул. Локоти, 25, м. Ужгород, 88017, тел.: (050) 555-02-21, <https://orcid.org/0000-0003-1426-4114>

Замрозевич-Шадріна Світлана Романівна доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Коновальця 130 А, кв.2, м. Івано-Франківськ, 284000, тел.: (096) 606-81-82, <https://orcid.org/0000-0003-0138-3587>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ КУРСІВ В ОСВІТІ

Анотація. У статті представлено на концептуальному рівні критерії оцінки значущості та доцільності інтегративних курсів, їх впровадження та навчально-методичного забезпечення. Показано, що дозволяє не тільки прогнозувати їх якість, але і ефективно здійснювати всі подальші етапи процесу побудови і вдосконалення, а також перевірку і використання в практиці навчання. Концепція інтегративного курсу, як і будь-яка інша концепція, щоб виконувати своє призначення, повинна відповідати ряду вимог. Акцентовано, що навіть якщо концепція вносить нове лише в окремі елементи навчального курсу, необхідно співвідносити ці зміни з всіма іншими компонентами змісту навчання. Обґрунтовано, що інтегративний курс на методологічному рівні доцільно розглядати як єдине ціле з появою нової якості за рахунок нових способів зв'язку елементів, які складають його міждисциплінарний зміст. За цих умов світоглядна функція інтегративного курсу передбачає формування в педагога інтегративних методологічних знань. Встановлено, що під час структурування змісту інтегративного курсу необхідно враховувати психологічні аспекти теорії пізнання, максимально використовувати аналогії і асоціації, зокрема віддалені. Визначальним критерієм тут має бути професійна значущість навчального матеріалу. Усвідомленість знань і оволодіння на цій основі відповідними вміннями й навичками вимагає створення особливого психологічного обґрунтування для того, щоб учні мали змогу виявляти активність, ініціативу, мотивувати свої відповіді чи дії. Дотримання вимог міжциклової інтеграції знань посилює мотиваційний аспект у вивченні інтегративних курсів. Визначено, що у структуруванні змісту інтегративних курсів важлива роль належить не тільки

дотриманню логіки розгортання міждисциплінарного змісту курсу, психологічній сумісності понять, що вивчаються у рамках інтегративного курсу. Виявлено, що перша вимога у загальному дотримується у побудові конкретних авторських інтегративних курсів, але друга майже завжди порушується. Сформульовано принципи специфічні для кожного з рівнів, що характеризують їх з якісної сторони: цілеспрямування, формування змісту, функціонування та прогнозування інтегративних курсів. Обґрунтовано концептуальні засади проектування інтегративних курсів та розроблено критерії доцільності впровадження інтегративних курсів. Система інтегративних курсів виступає як якісно нова, цілісна система, наділена інтегративними властивостями, що якісно відрізняються від властивостей окремих курсів, що створили цю систему. Відзначено, що основною передумовою формування системи інтегративних курсів є теоретичне обґрунтування доцільності функціонування кожного окремого курсу та забезпечення координації системи інтегративних курсів з предметними навчальними курсами.

Ключові слова: психолого-педагогічні засади, інтегративні курси, освіта, психологічна сумісність, концептуальні засади, проектування, критерії доцільності, впровадження, система інтегративних курсів, міжциклова інтеграція.

Popadych Olena Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor at the department of general pedagogy and pedagogy of higher education Public higher education institution «Uzhhorod National University, Lokotu St., 25, », Uzhhorod, 88017, tel.: (050) 555-02-21, <https://orcid.org/0000-0003-1426-4114>

Svitlana Zamrozevych-Shadrina Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor at the department of professional methods and technologies of Primary Education Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Konovalets St., 130 A, apt.2, tel.: (096) 606-81-82, <https://orcid.org/0000-0003-0138-3587>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF THE INTEGRATED COURSE INTRODUCTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article gives conceptual presentation of the criteria of assessment of the importance and expedience of integrated courses, their introduction in the educational process and educational-methodic supply. It provides the opportunity of not only forecasting their quality, but also effective fulfilment of the next stages of the process of completion and improvement, as well as control and application in the practice of training. To perform its function, the concept of integrated courses, similar to any other concept, should meet some requirements. It

is stressed that even in case the concept introduces something new into some elements of the educational course, it is necessary to correlate those changes with all other components of the educational content. It is substantiated that methodologically the integrated course should be considered as a single entity with a new quality due to the new means of its elements relations, which create its interdisciplinary content. Under such conditions, the ideological function of the integrated course suggests formation of a teacher of the integrated methodological knowledge. It is determined that to structure the content of the integrated course, it is necessary to consider psychological aspects of the comprehension theory, to maximum use the analogies and associations, particularly distant ones. Therefore, professional significance of the educational material is the crucial criterion. Comprehension of the knowledge and mastering of the appropriate skills need creation of the specific psychological substantiation for pupils to be able to demonstrate activities, initiative, to motivate their answers and actions. Following the requirements of the intercycle integration of knowledge intensifies the motivation aspect in the integrated courses learning. It is confirmed that in structuring the content of integrated courses, a particular attention should be paid not only to the logics of development of the course interdisciplinary content, but also to the psychological compatibility of notions, which are studied within the frames of the integrated course. It is determined that the first requirement is actually followed in the process of developing some authors' integrated courses, whereas the second one is almost always neglected. The work describes the principles, which are specific for each of the levels and characterize their quality, i.e. purposeful nature, focus of the content, performance and forecast of the integrated courses. The article substantiates the conceptual fundamentals of the integrated course projecting and development of the criteria of reasonability of the integrated course introduction. A system of integrated courses is a new quality integral system with the integrated properties, which significantly differ from the features of other courses, making the system. The work notes that the main precondition of formation of a system of integrated courses is the theoretical substantiation of the expedience of each separate course performance and supply of the coordination of the integrated courses system with the subject educational courses&

Keywords: psychological and pedagogical fundamentals, integrated courses, education, psychological compatibility, conceptual fundamentals, projecting, expedience criteria, introduction, system of integrated courses, intercycle integration.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх учителів у світлі сучасної парадигми полягає у формуванні гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності, яка розглядається як професійна властивість, що орієнтована, звернена до учня і відбувається через взаємодію вчителя і школяра. Ці положення можуть бути реалізовані лише за умови ефективного формування професійної компетентності вчителя, яка характеризує рівень його інтеграції у

інноваційне середовище; передбачає певний відхід від традиційного процесу формування вузького спеціаліста та визначається необхідністю розвитку багатопрофільного фахівця.

Психолого-педагогічні засади, на яких базується концепція інтегративного курсу представляє і обґрунтовує ідею вирішення дидактичних задач, визначених метою курсу та цілями загальної та професійної освіти. Концепція дозволяє об'єктивно визначити реальні можливості конкретного інтегративного курсу та його значущість.

Останнім часом загострилася суперечність між становленням нових суспільних вимог до якостей особистості і сформованими типами шкіл, їхньою структурою, функціями, термінами навчання, навчальними програмами. На жаль, залишилися актуальними і низка суперечностей, виділених у М. Махмутовим [6] ще кілька десятиліть тому. Це невідповідність між об'єктивно наростаючим об'ємом наукових знань і неможливістю засвоєння системи цих знань учнями у рамках сформованих термінів навчання за єдиними програмами при відсутності внутрішнього зв'язку між навчальними предметами, при вкрай перевантажених програмах і підручниках, зі застарілою логікою викладу навчального матеріалу, яка не відповідає завданням розвитку творчого мислення учнів.

Водночас, «і до змісту, і до процесу навчання відноситься суперечність між необхідністю формування в учнів системи знань і цілісного світогляду, їхньої пізнавальної потреби і мотивів навчання і праці, і відсутності системності у самому предметному викладанні, роз'єднаністю природничих і технічних знань між собою та між ними і гуманітарними дисциплінами, а для професійної школи ще й відсутністю внутрішнього взаємозв'язку між всім циклом загальноосвітніх предметів і циклом дисциплін професійно-технічного циклу, що породжує не тільки дублювання і перевантаження, але і заважає мотивації учіння» [6, с.9]. Автори роблять висновок, що сума неупорядкованих знань із різних галузей наук і сформованих засобами масової інформації замість єдиної системи – серйозний недолік професійної освіти, перебороти котрий дослідним, емпіричним шляхом неможливо.

На наш погляд, у першу чергу необхідні критерії оцінки значущості та доцільності конкретних інтегративних курсів, їх впровадження та навчально-методичного забезпечення. Наявність концепції, що містить відповіді про особливості інтегративного курсу, дозволяє не тільки прогнозувати його якість, але і ефективно здійснювати всі подальші етапи процесу побудови і вдосконалення, а також перевірку і використання в практиці навчання. Виняткове значення має робота з єдиною концепцією для конструювання системи інтегративних курсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковець університету в Торонто М. Фуллан зазначає, що програми підготовки педагога неодмінно мають передбачати інтеграцію університетських занять з практикою роботи власне у школі, об'єднання студентів у навчальні групи, співпрацю викладачів

і вчителів школи, об'єднання шкіл-партнерів. Науковець вважає «партнерство школа-ЗВО необхідною умовою вдосконалення фахової підготовки майбутнього спеціаліста й загалом навчально-виховного процесу у школі» [19, с.21]. Водночас, Х. Тімперлі детально вивчала питання підготовки майбутніх педагогів до ефективної фахової діяльності та взаємозалежності ступеня відповідальності педагога за навчальні результати учнів. Дослідниця пов'язує рівень відповідальності педагога з остаточними досягненнями учнів, а ключовим чинником вважає мотивацію двох суб'єктів навчання. Не менш істотним принципом навчання науковиця вважає інтеграцію знань та вмінь учнів, що поглиблює педагогічні практики навчання, ефективно змінюючи якість навчання на практиці [10].

Підготовці вчителя присвячена низка праць теоретико-методологічного характеру, зокрема це теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології (О. Комар [4]), педагогічне моделювання як складова фахової готовності вчителя початкових класів (Н. Бахмат [1]), формування готовності майбутніх учителів до розв'язання типових задач професійної діяльності (Т. Тесленко [9]), готовність майбутніх учителів до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів (Н. Лазаренко [5]) та ін. Інтеграційні процеси в професійній освіті ґрунтовно досліджувалися у працях Ю. Козловського [3]. Водночас, питання розробки психолого-педагогічних аспектів побудови концепцій впровадження інтегративних курсів в освіті не було предметом спеціального дослідження.

Мета статті полягає у розробленні психолого-педагогічного забезпечення концептуальних засад та критеріїв доцільності впровадження інтегративних курсів у професійній підготовці педагога.

Виклад основного матеріалу. Концепція інтегративного курсу, як і будь-яка інша концепція, щоб виконувати своє призначення, повинна відповідати ряду вимог. Навіть якщо концепція вносить нове лише в окремі елементи навчального курсу, необхідно співвіднести його з всіма іншими компонентами змісту навчання, охарактеризувати зміни, які зазнає ця система.

Оскільки концепція трактується у сучасній науці як система поглядів на певне явище чи об'єкт (інтегративний курс), то розглянемо перш за все компоненти такої системи: навчальний предмет, навчальний курс, інтегративний курс тощо. У більшості навчальних закладів одночасно ведеться професійна підготовка (процес отримання знань, умінь і навичок в системі професійної освіти, необхідних для здійснення того або іншого виду професійної діяльності) та загальноосвітня підготовка (підготовка учнів за загальноосвітньою програмою, спрямованою на розв'язання завдань формування загальної культури особистості, адаптації особистості до життя в суспільстві, на створення основи для усвідомленого вибору і освоєння професійних освітніх програм).

Навчальний предмет розглядають як галузь знання, адаптовану для цілей освіти. Проведений аналіз поняття “навчальний предмет”, різних класифікацій навчальних предметів (за співвідношенням з наукою, за їх відношенням до виробництва та техніки, за елементами людської культури, за функціями), видів змісту навчального предмета та його структури й джерел формування змісту, а також аналіз понять “навчальний предмет” та “навчальна дисципліна” підводять до висновку про інтегративну природу більшості галузей знань, відповідно, до думки, що практично усі навчальні предмети тією чи іншою мірою є інтегровані.

Проблема полягає у виявленні закономірностей та випадковостей інтегративного підходу у формуванні змісту навчального предмета, у розробленні науково обґрунтованих навчальних предметів з оптимальним ступенем інтеграції змісту, форм, методів та засобів.

У педагогічній теорії щодо інтегративних курсів спостерігається відрив наукових досліджень від практики, різнобій теоретичних концепцій інтегративного навчання, практична відсутність наукових критеріїв оцінки існуючих інтегративних курсів тощо.

На думку Ю. Сьоміна, «формальна роз'єднаність споріднених дисциплін в навчальних планах, невиправдані розходження в поняттєво-термінологічному апараті, слабе використання міжпредметних зв'язків в навчальному процесі призводить до того, що синтез навчальної інформації, що транслюється стихійно, покладається на самих студентів, і якщо навіть вони його застосовують, то ефект виявляється незначним» [8, с.20]. Яскравим прикладом такої ситуації є масова поява навчальних курсів, які називають інтегрованими, і котрі часто є лише еклектичним накопиченням різнопредметних знань.

Тому інтегративний курс на методологічному рівні розглядаємо як єдине ціле з появою нової якості за рахунок нового способу зв'язку елементів, які складають його міждисциплінарний зміст. Світоглядна функція інтегративного курсу передбачає формування в учнів інтегративних методологічних знань,

Психологічними передумовами інтегративних курсів, , можуть слугувати розроблені в роботах А. Дьоміна положення про домінуюче інтегроване поняття. Серед численних закономірностей інтеграції знань доцільно виділити декілька незалежних між собою закономірностей: ці дослідження дають можливість сформулювати деякі психологічні закономірності інтеграції знань [2], виходячи з класичних закономірностей педагогіки та психології.

На нашу думку, при побудові інтегративних курсів доцільно спиратися на ці закономірності, а саме розвиток мислення з використанням оптимально поєднаних предметних та інтегрованих знань сприяє розвитку особистості; відтворення необхідних знань за інтегративного підходу до навчання відбувається швидше та повніше, як і перенос засвоєних прийомів діяльності з одного навчального предмета в інший, з навчальної діяльності у ненавчальну тощо; функціонування інтелектуальних операцій у сфері інтегрованих знань

має більшу кількість зв'язків і веде до розвитку мислення; переструктурування ситуацій відбувається швидше та більш умотивовано за умови використання не лише предметних, але й інтегрованих знань; інтеграція знань сприяє розробці прогностичних аспектів мислення, оскільки базується на міждисциплінарних асоціаціях.

Під час структурування змісту інтегративного курсу необхідно враховувати (особливо при відборі ключових понять) психологічні аспекти теорії пізнання, максимально використовувати аналогії і асоціації, зокрема віддалені. Визначальним критерієм тут має бути професійна значущість навчального матеріалу. Усвідомленість знань і оволодіння на цій основі відповідними вміннями й навичками вимагає створення особливого психологічного обґрунтування для того, щоб учні мали змогу виявляти активність, ініціативу, мотивувати свої відповіді чи дії. Процес засвоєння й оволодіння прийомами фахової діяльності повинен бути свідомим і активним, окресленим певною теоретичною і практичною самостійністю.

Виходячи з того, що більшість інтегративних курсів має різноцикловий характер, то їх повноцінне засвоєння вимагає одночасного оволодіння змістом чи методами принаймні двох-трьох наук чи галузей знань. Дотримання вимог міжциклової інтеграції знань посилює мотиваційний аспект у вивченні інтегративних курсів. Окрім загальновідомих дидактичних переваг (зокрема, це ущільнення і концентрація навчального матеріалу, що усуває перевантаження учнів і приводять до економії навчального часу) за належного психологічного забезпечення значно підсилюється мотивація вивчення загальноосвітніх дисциплін шляхом показу їх ролі у реалізації суто професійних інтересів учнів.

У структуруванні змісту інтегративних курсів важлива роль належить не тільки дотриманню логіки розгортання міждисциплінарного змісту курсу, але й достатня увага повинна приділятися *психологічній сумісності понять*, що вивчаються у рамках інтегративного курсу. Зауважимо, що, якщо перша вимога у загальному дотримується у побудові конкретних авторських інтегративних курсів, то друга майже завжди порушується.

Для моделювання структури інтегративних курсів ми вважаємо за доцільне використати основи структурного методу, ґрунтовно описаного в роботі [7, с.51-56]. У структурному методі дослідження об'єктів відбувається з точки зору цілісності. Інші наукові методи, зокрема системний, теж намагаються досягнути цілісності. Логіка побудови інтегрованих курсів буде різною, залежно від точки зору на навчальні дисципліни: чи як на результат розвитку тієї чи іншої галузі знань; чи як на процес наукового мислення. Наступним етапом є моделювання функціональних характеристик та дієвості інтегративного курсу, його змісту інтегративного курсу. Ця проблема є більш вузькою, що дає підставу вважати такі інтегративні курси моделями відповідних інтегративних наук.

На основі інтегративного курсу учні дістають уявлення про відповідну науку, так само як за допомогою моделі дослідник розкриває невідомі закономірності досліджуваного об'єкта або явища.

Нами сформульовано **концептуальні засади проектування інтегративних курсів:**

- впровадження інтегративних курсів спрямовано на забезпечення цілісного підходу до загальноосвітньої та професійної підготовки учнів;
- інтегративні курси передбачають формування принципово нового змісту освіти, визначення цілей кожного з курсів згідно з загальними цілями професійної підготовки;
- основне завдання інтегративних курсів полягає у забезпеченні єдності формування професійних знань та умінь на базі системи фундаментальних знань;
- основу проектування інтегративних курсів складає ідея щодо цілісної інтеграції цілей, змісту, форм, методів та засобів у межах такого курсу;
- інтегративні курси доцільно проектувати на основі їх класифікацій за різними ознаками (змістом, формами, складністю тощо) з урахуванням конкретних цілей кожного з таких курсів;
- у навчальний процес доцільно включати не поодинокі інтегративні курси, а систему органічно пов'язаних між собою інтегративних курсів, підпорядкованих спільній меті і узгоджених з предметними курсами у даному навчальному закладі;
- кількість та обсяг інтегративних курсів у навчальному залежить від складності та характеру майбутньої професії, специфіки змісту дисциплін;
- кожен інтегративний курс має власну конкретну мету та завдання, однак, разом з тим є складовою частиною змісту професійної освіти;
- для кожного інтегративного курсу визначаються різні терміни навчання, залежно від складності професії, освіти, кваліфікації.

Впровадження інтегративних курсів передбачає також нові підходи до методичного забезпечення навчального процесу. На основі концептуальних засад розроблено **критерії доцільності впровадження інтегративних курсів:**

- доцільність функціонування кожного конкретного інтегративного курсу відповідно до соціальних запитів та його дидактична завершеність;
- забезпечення педагогічних кадрів для викладання інтегративного курсу із врахуванням його особливостей;
- мотивація та врахування попиту на конкретний інтегративним курс;
- гнучкість, варіативність і диференціація змісту, форм та методів навчання інтегративного курсу;
- наступність у системі інтегративних курсів та можливість взаємодії з предметними курсами;
- адаптивність інтегративних курсів в системі змісту професійної освіти.

Насамкінець, виділимо ще деякі важливі характеристики інтегративних курсів: місце інтегративного курсу в системі освіти; мета вивчення

інтегративного курсу; термін вивчення інтегративного курсу; зміст інтегративного курсу та його науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення, а також прогнозування розвитку інтегративного курсу у конкретній педагогічній системі. Якщо розглядати педагогічну систему як гіперсистему, то її ієрархічними підсистемами можна вважати систему усіх навчальних курсів, систему інтегративних курсів та інтегративний курс як найменшу з названих підсистем. Особливості системного підходу в контексті побудови інтегративних курсів та виділено основні принципи системного підходу до інтегративних курсів як об'єктів педагогічного дослідження.

Система інтегративних курсів функціонує, якщо її внутрішні зв'язки, тобто інтегративні курси як такі, міцніші за зовнішні, тобто зв'язки між цими курсами. Для того, щоб система інтегративних курсів існувала мала емерджентні властивості, необхідно, перш за все, забезпечити стійкі внутрішні зв'язки всередині кожного інтегративного курсу зокрема. Якщо ж ця умова не виконується, то маємо або сукупність окремих інтегративних курсів, або ж ці курси у різних поєднаннях входять у інші системи.

Висновки. Перебудова одного з інтегративних курсів вимагає відповідних змін (більш чи менш масштабних) у всіх інших інтегративних курсах, а також виявлення впливу проведених змін на педагогічну систему в цілому. Основною передумовою формування системи інтегративних курсів є теоретичне обґрунтування доцільності функціонування кожного окремого курсу, з одного боку, забезпечення координації системи інтегративних курсів з предметними навчальними курсами. Інтегративні та предметні курси, своєю чергою, мають формувати цілісну гіперсистему усіх навчальних курсів конкретного типу навчального закладу. Оптимізація системи інтегративних курсів у професійній освіті – це процес вибору найкращого варіанту співвідношення теоретичного обґрунтованих інтегративних курсів між собою та з педагогічною гіперсистемою. Система інтегративних курсів виступає як якісно нова, цілісна система, наділена інтегративними властивостями, що якісно відрізняються від властивостей окремих курсів, що створили цю систему. Інтегративний курс розглядається у цій системі двояко. З одного боку він сам по собі є інтегративним утворенням, а з другого - елементом системи інтегративних курсів.

Інтегративні курси повинні бути орієнтовані на застосування всіх навчальних середовищ, з використанням інформаційних технологій. Комп'ютерна версія інтегративного курсу повинна містити його зміст та всі методичні та лабораторно-практичні матеріали. Її особливістю є можливість використання мультимедіа і оперативного звертання учнів необхідними роз'ясненнями за допомогою гіперпосилань з будь-якої предметної області. У професійній освіті особливого значення набуває проведення досліджень на реальних динамічних об'єктах та імітаційних моделях.

До подальших напрямів відносимо дослідження складу інтегративного навчального комп'ютерного курсу та аналіз відповідного програмного забезпечення.

Література:

1. Бахмат Н. В. Педагогічне моделювання як складова фахової готовності вчителя початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 7. С. 14–20.
2. Дьомін А., Угринюк М., Блозва І. Проблемне заняття в коледжі з використанням домінантного інтегруючого поняття. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 2. С. 117-124.
3. Козловський Ю. М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с
4. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук. Умань, 2011. 512 с.
5. Лазаренко Н. І. Тенденції професійної підготовки вчителя в педагогічних університетах України в умовах Євроінтеграції. Автореф. дис д-ра п. н. : 13.00.04/ Ін-т педагогічної освіти та освіти дорослих ім. Івана Зязюна. К., 2020. 40 с
6. Махмутов М., Артемьева Л. Вопросы интегративного потенциала дидактики. *Проблемы интеграции процесса обучения*. М., 1989. С.4–44
7. Музиченко В., Повторєва С. Філософські засади структурного методу пізнання. *Філософські пошуки*. 1997. Вип.1-2. С. 51-56.
8. Семин Ю. Н. Интеграция содержания профессионального образования. *Педагогика*. 2001. № 2. С.20-25
9. Тесленко Т. В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання типових задач професійної діяльності. Автореф. дис. к.п.н. 13.00.04. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ. 2017. 25. с
10. Fullan M. The new meaning of educational change (third edition). Toronto, Ontario: Irwin Publishing, 2001. P. 246–247.
11. Timperley H. Teacher professional learning and development. Educational practices series 18. International Academy of Education, International Bureau of Education, 2008. 31 p.

References:

1. Bahmat, N. V. (2011). Pedagogichne modeljuvannja jak skladova fahovoї gotovnosti vchitelja pochatkovih klasiv [Pedagogical modeling as a component of professional readiness of primary school teachers]. *Pedagogichna osvita: teorija i praktika - Pedagogical education: theory and practice*, 7, 14–20 [in Ukrainian].
2. D'omin, A., Ugrinjuk, M., Blozva, I. (2000). Problemne zanjattja v koledzhi z vikoristannjam dominantnogo integrujuchoho ponjattja [Problem class in college using the dominant integrative concept]. *Pedagogika i psihologija profesijnoi osviti - Pedagogy and psychology of vocational education*, 2, 117-124 [in Ukrainian].
3. Kozlovs'kij, Ju. M. (2018). Integracijni procesi v profesijnij osviti: metodologija, teorija, metodiki [Integration processes in vocational education: methodology, theory, techniques]. L'viv: Vidavnictvo L'vivs'koї politehniki [in Ukrainian].
4. Komar, O. A. (2011). Teoretichni ta metodichni zasadi pidgotovki majbutnih uchiteliv pochatkovoї shkoli do zastosuvannja interaktivnoї tehnologii [Theoretical and methodical principles of preparation of future primary school teachers for the use of interactive technology]. *Doctor's thesis*. Sumy: SumDU [in Ukrainian].
5. Lazarenko, N. I. (2020). Tendencii profesijnoi pidgotovki vchitelja v pedagogichnih universitetah Ukraїni v umovah Evrointegracii [Trends in teacher training in pedagogical universities of Ukraine in terms of European integration]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kiev: In-t pedagogichnoi osviti ta osviti doroslih im. Ivana Zjazjuna [in Ukrainian].

6. Mahmutov, M., Artem'eva, L. (1989). Voprosy integrativnogo potenciala didaktiki. Problemy integracii processa obuchenija [Questions of integrative potential of didactics. Problems of integration of the learning process]. M. [in Russian].
7. Muzichenko, V., Povtoreva, S. (1997). Filosofs'ki zasady strukturnogo metodu piznannja [Philosophical principles of the structural method of cognition]. *Filosofs'ki poshuki - Philosophical research*, 1-2, 51-56 [in Ukrainian].
8. Semin, Ju. N. (2001). Integracija sodержaniija professional'nogo obrazovanija [Integration of the content of vocational education]. *Pedagogika - Pedagogy*, 2, 20-25 [in Ukrainian].
9. Teslenko, T. V. (2017). Formuvannja gotovnosti majbutnih uchiteliv pochatkovoï shkoli do rozv'jazannja tipovih zadach profesijnoï dijal'nosti [Formation of readiness of future primary school teachers to solve typical problems of professional activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ivano-Frankivs'k: DVNZ «Prikarpats'kij nacional'nij universitet imeni Vasilja Stefanika». Ivano-Frankivs'k [in Ukrainian].
10. Fullan M. The new meaning of educational change (third edition). Toronto, Ontario: Irwin Publishing, 2001. P. 246–247.
11. Timperley H. Teacher professional learning and development. Educational practices series 18. International Academy of Education, International Bureau of Education, 2008. 31 p.

УДК 37.09+910.1

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-318-330](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-318-330)

Поручинська Ірина Володимирівна кандидат географічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки, пр. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел.: (099) 207-41-99, <https://orcid.org/0000-0002-4294-1584>

Поручинський Володимир Іванович кандидат географічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки, пр. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел.: (099) 207-41-99, <https://orcid.org/0000-0002-4605-5424>

Слащук Алла Андріївна кандидат філологічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки, пр. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел.: (097) 653-39-59, <https://orcid.org/0000-0003-2465-1070>

ОГЛЯД ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ СЕРВІСІВ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. В умовах сьогодення інформація є стратегічно важливим ресурсом і одним із індикаторів розвитку сучасного суспільства. Зважаючи на це, перед вчителями та викладачами постає необхідність у володінні сучасними інформаційними технологіями навчання і відповідними методиками, для координації школярів та студентів. Сучасні інформаційні технології дозволяють підвищити та вдосконалити ефективність освітнього процесу і ґрунтуються на використанні комп'ютерної техніки і телекомунікацій, відео- й та аудіотехніки, засобів Internet. У статті розглянуто поняття «дистанційного навчання», основні форми онлайн комунікації та онлайн-інструментів, які використовуються для забезпечення безперервності навчання. Проаналізовано характерні риси та переваги дистанційного навчання перед іншими формами навчання.

Виділено основні формами онлайн комунікації. Охарактеризовано особливості роботи інтернет-ресурсів, підкреслено їх відкритість, доступність та значний потенціал в процесі візуалізації навчальної інформації. Проаналізовано сервіси, платформи та додатки для організації та здійснення дистанційного навчання, які дозволяють спрощувати подання даних через електронні засоби та ефективно сприймаються всіма учасниками навчально-виховного процесу. Особлива увага приділена інформаційно-комунікативним та інтернет-технологіям, як можна використовувати на уроках географії, і які дозволять створити нове навчальне середовище, з покращеною якістю географічної освіти.

Розглянуто переваги від використання інтернет-сервісів (Google Maps,, Google Earth, Windty, Mapillary Mozaik, Education Redigo, Erath Timelapse,

Barefoot World Atlas). Підкреслюється доцільність використання на уроках географічних ігор та он-лайн вікторин.

Ключові слова: дистанційне навчання; візуалізація навчальної інформації; інформаційно-комунікативні технології; інтернет-технології.

Poruchynska Iryna Volodymyrivna Candidate of Geographical Sciences, Docent, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voly Prospect, 13, Lutsk, 43025, tel.: (099) 207-41-99, <https://orcid.org/0000-0002-4294-1584>

Poruchynskiy Volodymyr Ivanovych Candidate of Geographical Sciences, Docent, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voly Prospect, 13, Lutsk, 43025, tel.: (050) 678-54-77, <https://orcid.org/0000-0002-4605-5424>

Slashchuk Alla Andriivna Candidate of Philological Sciences, Docent, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voly Prospect, 13, Lutsk, 43025, tel.: (097) 653-39-59, <https://orcid.org/0000-0003-2465-1070>

OVERVIEW OF INFORMATION AND COMMUNICATION SERVICES FOR DISTANCE LEARNING OF GEOGRAPHY

Abstract. In today's world, information is strategically important resource and one of the indicators of development of modern society. In view of this, teachers and educators are faced with the need for ownership modern information technology training and appropriate methods for coordination of schoolchildren and students. Modern information technologies allow to increase and improve the efficiency of the educational process and are based on the use of computer and telecommunications, video and audio equipment, Internet. The article considers the concept of "distance learning", the main forms of online communication and online tools used to ensure continuity of learning. The characteristic features and advantages of distance learning over other forms of learning are analyzed.

The peculiarities of the work of Internet resources are highlighted, their openness, accessibility and significant potential in the process of visualization of educational information are emphasized. Services, platforms and applications for the organization and implementation of distance learning, which simplify the presentation of data through electronic means and are effectively perceived by all participants in the educational process, are analyzed. Particular attention is paid to information and communication and Internet technologies, how they can be used in geography lessons, and which will create a new learning environment with improved quality of geographical education.

The advantages of using Internet services (Google Maps, Google Earth, Windty, Mapillary Mozaik, Education Redigo, Erath Timelapse, Barefoot World Atlas) are considered. The expediency of using geographical games and online

quizzes in lessons is emphasized.

Keywords: distance learning; visualization of educational information; information and communication technologies; internet technology.

Постановка проблеми. Одним із важливих та актуальних завдань сучасної освіти є інформатизація та діджиталізація навчального процесу. Сьогодні, під впливом пандемії COVID-19, освітні заклади змушені застосовувати технології, які вони не планували впроваджувати до певного часу. Основні проблеми, з якими вони зіткнулися, можуть бути вирішені шляхом цифрової трансформації. Використання сучасних технологій підвищує ефективність навчання, полегшує роботу учня та вчителя як на уроці, так і для індивідуальної підготовки.

Впровадження дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи і здійснювався за умов низького рівня інформатизації українського суспільства, незначної кількості оснащення комп'ютерною технікою навчальних закладів України та відсутності спеціалізованих методик дистанційного навчання. Теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційної освіти в нашій країні ще продовжують розроблятися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел з проблеми дослідження свідчить про значний інтерес як зарубіжних, так і вітчизняних науковців до питань розвитку сучасної освіти. Питання теорії та практики дистанційного навчання та використання інтернету для навчання розкриваються в працях таких вчених, як В. Ю. Биков, Р. Гуревич, Ю. Жук, М. Кадемія, М. І. Михальченко, Л. О. Лещенко, Т. О. Олійник, В. В. Рибалка, Н. Г. Сиротенко, А. Т. Петренко та інших.

Мета дослідження. Метою статті є визначення основних переваг та проблемних питань електронного навчання на сучасному етапі та характеристика найбільш популярних сервісів і платформ дистанційного навчання географії.

Виклад основного матеріалу. Є кілька підходів до визначення поняття «дистанційне навчання». По-перше, під дистанційним навчанням розуміють навчання на відстані, коли той, хто навчає і ті, хто навчається, розділені простором.

По-друге – це змішана (комбінована) форма навчання, коли дистанційне навчання виступає як доповнення традиційним формам навчання і відбувається за допомогою методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

З однієї сторони, дистанційне навчання пов'язане із створенням самих матеріалів дистанційних курсів, а з іншої – з безпосередньою організацією навчальної, самостійної та індивідуальної діяльності студентів (учнів) [1].

Для забезпечення дистанційного навчання можна створювати власні веб-ресурси або використовувати вже існуючі. Головним критерієм вибору

інструментів для організації дистанційного навчання має бути відповідність поставленим методичним цілям. Важливим також є універсальність цих інструментів. В сучасних реаліях навчання відбувається за допомогою персональних пристроїв, тому необхідно обирати ресурси, які максимально підходять для різних платформ (персональні комп'ютери, планшети, мобільні пристрої Apple, Android тощо).

Основними формами онлайн комунікації є відеоконференції, форуми, чати, блоги, електронна пошта, анкетування, соціальні мережі.

Існує велика кількість онлайн-інструментів, які використовуються для забезпечення безперервності навчання по всьому світу. Системи дистанційного навчання LMS (з англійської Learning Management Systems) дозволяють управляти навчальними процесами дистанційно: проводити віддалені заняття, використовувати інтерактивні засоби навчання, записувати лекції та відеоматеріали, створювати групові чати, вести окремі курси, поєднувати різні методи та форми навчання тощо.

В основі дистанційної освіти закладені принципи та особливості традиційних форм навчання, а також додані нові особливості, які полягають у використанні інтернет-технологій для доступу до навчальних матеріалів, інтерактивної взаємодії тощо.

Залежно від засобів зв'язку, можна організовувати різне дистанційне навчання. Це може бути листування, радіоуроки, телеуроки, тощо. Досить часто використовують соціальні мережі, які стають системою комунікації, а виконання завдань та збір інформації переносять на інші он-лайн платформи. Так, для проведення онлайн-занять у режимі реального часу використовують Zoom, Skype, Facebook Live, Instagram Live, WiziQ, Periscope.

Для передавання навчального змісту можна використовувати такі сервіси, як Padlet, Google dok, Google Presentation, Google Classroom, ClassDojo, Kahoot, Miro, Screencast-O-Matic, Edpuzzle, LearningApps, Kubbu, Quizlet, H5P, Formative, Wizer, Quizizz та інші [2].

Padlet – платформа для творчих завдань. Можливе публікування на спільній дошці будь-якого матеріалу (відео, аудіо пояснення, прикріплений файл, посилання на інші сервіси). У Padlet є така функція як рейтинг, кожен роботу можна оцінити за допомогою різноманітних позначок (смайлики, зірочки та ін.).

Google dok – безкоштовний хмарний офісний пакет, що включає текстовий редактор, табличний редактор і службу для створення презентацій.

Google Presentation – презентаційна програма, що входить до складу безкоштовного вебпрограмного офісного пакету, пропонуваного компанією Google у межах служби Google Drive. На цій платформі можна створювати, редагувати й проводити презентації, а також працювати над ними з іншими користувачами, де б ви не були.

Google Classroom – безкоштовний веб-сервіс, створений Google для освітніх закладів з метою спрощення створення, поширення і класифікації

завдань безпаперовим шляхом. Дозволяє організувати он-лайн навчання, використовуючи відео, текстову та графічну інформацію, різні додатки Google. Мобільні додатки сервісу доступні для Android і iOS.

ClassDojo – віртуальний клас, що має можливість роботи, як зі стаціонарного комп'ютера так і з планшета, або смартфона. Педагог, зареєструвавшись на платформі, додає вихованців та створює публікації, прикріплюючи фотографії, скріншоти, посилання на веб-ресурси, PDF-файли. Також перевагою платформи є можливість ставити запитання, коментувати.

Kahoot – це платформа яка дає змогу створювати інтерактивні навчальні ігри: вікторини, обговорення, опитування. Це дає змогу створювати інтерактивні навчальні ігри, які складаються з запитань з кількома варіантами відповідей. Такі ігрові форми роботи можуть бути застосовані у навчанні – для перевірки знань.

Miro – безкінечна он-лайн дошка, на яку можна витягувати картинки, документи (pdf и docs), а також робити нотатки – малювати, писати, клеїти стікери – зберігаючи результати в реальному часі.

З допомогою *Edpuzzle* можна створювати інтерактивні відео, додаючи до них або вікторини з одним правильним варіантом відповіді, або відкриті питання, або коментарі у форматі аудіо, текстові коментарі чи аудіотреки. Відео додаються з різних веб-сайтів, наприклад, з YouTube, Vimeo, National Geographic [2].

В Україні найбільш поширеною є система *Moodle*, яка застосовується на 138 вітчизняних веб-сайтах. Це безкоштовна відкрита система управління дистанційним навчанням. Вона надає можливість подавати навчальний матеріал у різних форматах (текст, презентація, відеоматеріал, веб-сторінка; урок як сукупність веб-сторінок з можливим проміжним виконанням тестових завдань); здійснювати тестування та опитування з використанням питань закритого (множинний вибір правильної відповіді та зіставлення) і відкритого типів [3].

Крім того, сьогодні широко використовується велика кількість систем дистанційного навчання та управління дистанційним навчанням як з відкритим кодом (умовно безкоштовних), так і платних. Це такі, як ATutor, Claroline, Live@EDU, eFront, SharePointLMS, Talent LMS, SAP Litmos LMS, Docebo, Canvas LMS. Кожна з них характеризується своїми певними особливостями і має свої плюси та мінуси.

ATutor – модульна система керування навчанням, яка є досить простою у встановленні, налаштуванні та підтримці. Широкі можливості щодо створення і керування тестами, запитаннями, організація бази даних питань курсу, попередній перегляд тестів, перегляд спроб складання тестів користувачами, можливість їх оцінювання, перегляд статистики по тестах. Система дистанційного навчання володіє такими засобами зв'язку між учасниками навчального процесу як чати, телеконференції, дошки, оголошення, форуми, внутрішні повідомлення, електронна пошта, блоги, вікі, коментарі. Техніко-

організаційними перевагами ATutor є: гнучкий дизайн; доступність і простота користування; функції роботи з медіа (FlowPlayer, Vimeo, YouTube); інтегрована фотогалерея; підтримка мобільних пристроїв; безкоштовність; підтримка гостьового доступу.

Платформа *eFront* надає можливість застосовувати технології wiki, RSS, чат, тестові завдання та тематичні форуми у навчальному процесі. Основними перевагами використання цієї платформи є простота встановлення та адміністрування; зручність інтерфейсу; доступність зручних інструментів для управління навчальним процесом, отримання та аналізу результатів діяльності учасників дистанційного навчання; можливість організації групи слухачів; регулювання рівнів доступу до дистанційних ресурсів. *eFront* є пакетом модульного програмного забезпечення з відкритим кодом, тому постійно створюються нові версії компонентів, які враховують недоліки попередніх та надають користувачам більше можливостей для використання системи [4].

Система дистанційного навчання володіє такими засобами зв'язку між учасниками, як форум, чат, персональні повідомлення, можливість установки модулів блогів та wiki, блог, дошка оголошень, FAQ, цитата дня, спільні коментарі.

Claroline – платформа дистанційного навчання та електронної діяльності з відкритим кодом. Система є простою у використанні і має велику функціональність. Платформа дає можливість створення курсів, завантаження файлів, проведення тестування, онлайн вправ зі списком питань, вибору сценарію навчання і виконання завдань. Інтерактивна взаємодія здійснюється за допомогою таких засобів як чат, форум, оголошення, створення подій у календарі, Wiki.

Lotus Learning Space – це масштабована, гнучка платформа для управління навчанням, надає можливість навчатись і викладати в асинхронному режимі, брати участь в онлайн заняттях у режимі реального часу.

Live@EDU – система дистанційного навчання з використанням технології Active Server Pages на платформі Microsoft, що дозволяє ввести окремий документ курсу в форматі HTML, який складається з багатьох сторінок і файлів. Інтерактивна взаємодія здійснюється за допомогою таких засобів як форум, чат, оголошення, календар [5], [6].

Умови дистанційного навчання вимагають пошуку нових підходів та методів при підготовці до уроків з географії, щоб допомогти учням краще опанувати навчальний матеріал. Є багато інформаційно-комунікативних технологій та інтернет-технологій, як можна використовувати на уроках географії. Зупинимось на них детальніше [7], [8].

«*Seterra Online*» – ресурс, який був розроблений у 1998 році шведською програмісткою Маріанною Вартофт. Є однією із найбільш захоплюючих та популярних географічних вікторин у світі. Щомісяця цей інтернет-ресурс відвідує понад мільйон користувачів з усього світу. На платформі зібрано

понад 200 географічних завдань різного ступеня складності та тематики. За її допомогою можна у цікавий спосіб запам'ятати розташування країн та їх столиць, пам'ятки, прапори, номенклатуру географічних об'єктів. На сьогоднішній день сайт адаптований під 32 мови і підтримується майже усіма існуючими браузером. Також випущені мобільні додатки для iOS, Android, iPad. Цю платформу можна запроваджувати при роботі з учнями 6, 7 та 10 класів для засвоєння таких категорій знань: материка та частини світу; країни, їх столиці та найбільші міста; річки; озера, моря; острови; прапори окремих країн [9].

National Geographic Word Atlas – це дуже інформативний, проте платний інтерактивний англійськомовний посібник від головного «географічного бюро» світу, здатний замінити паперову карту та указку. Карти Атласу масштабуються, для кожної країни наводиться стисла довідкова інформація про національні прапори, особливості клімату, населення, економіки, додаються цікаві відеоматеріали [10].

«*Сім чудес України*» – відеоматеріали про визначні місця України. Це проект, задумом якого є – показати Україну з боку унікальності у природному та історико-культурному форматі. А головна мета – формування привабливості країни як для зовнішнього, так і внутрішнього туризму. За період існування проекту конкуренція між визначними місцями України визначалася у таких категоріях: «7 історико-архітектурних чудес України»; «7 природних чудес України»; «7 чудес України: замки, фортеці, палаци»; «7 історичних міст та містечок».

У межах проекту було знято понад 40 відеофільмів. Всі вони є у вільному доступі на офіційному сайті проекту. Їх можна показувати учням в межах програми 8 та 9 класів. На головній сторінці сайту міститься інтерактивна карта, на якій відображено всі об'єкти, відзначені в межах всеукраїнського конкурсу. Карта масштабується, тому зі збільшенням детальності кількість позначених пам'яток збільшується [11].

«*Mapillary*» – сервіс, на якому можна подивитися як точкові, так і лінійні панорамні фотографії з певного куточку світу. Сайт передбачає можливість додавати власні світлини з прив'язкою до місцевості, побачити на власні очі, здійснивши віртуальну подорож. На сьогоднішній день на сайті міститься понад 300 млн фотографій. На меті проекту – створення фотобанку, матеріали з якого будуть охоплювати всю земну кулю. Можливостями сайту передбачено відображення інформації пошарово (спутникові знімки, детальні карти тощо). Цю функцію можна використати на уроках у 6 та 8 класах при вивченні топографічних карт [12].

«*Mozaik Education*» – інтернет-сервіс, який забезпечує інтерактивне навчання і на даний момент займає перше місце в Україні серед подібних собі. Його основна складова – mozaBook урізноманітнює інструментарій шкільних уроків численними ілюстраційними, анімаційними та творчими презентаційними можливостями. Містить понад 1200 інтерактивних 3D сцен.

Моделі в сцені вільно обертаються і більшість 3D включають озвучені розповіді, вбудовані анімації та вікторини. Крім того, для більш легкого засвоєння навчального матеріалу, є понад 100 тематичних додатків та ігор, пов'язаних з навчальними предметами. Цей інтерактив розрахований на велику кількість предметів та підтримує багато мов, серед яких є і українська. Програма *mozaBook* доступна для планшетів і смартфонів [13].

«*Готові шкільні презентації на будь-який смак та тему*» На порталі представлена велика кількість унікальних авторських презентацій з усіх предметів. Усі презентації створені у програмі *Power Point* та доступні на будь-якому комп'ютері. Презентації доступні онлайн та без реєстрації [14].

«*Quiziz*» – сервіс для створення вікторин і тестів. Учитель створює тест або вікторину на своєму комп'ютері, а учні можуть відповісти на запитання зі своїх мобільних пристроїв [15].

«*StudyGe*» – кишеньковий глобус, який допоможе запам'ятати, де знаходиться та чи інша країна, який у неї прапор та столиця. Додаток містить: політичну карту (атлас) світу; країни світу і їх столиці; прапори країн світу; інформацію про мову, населення, валюту, форму правління [16].

World Map Quiz, або «*Географія: страны мира (игра)*» – мобільний застосунок, який у цікавий спосіб дозволить школярам освоїти географічну номенклатуру до найменших деталей. У мережі доступні англо- і російськомовний варіанти. Цей додаток можна запропонувати школярам для онлайн-змагання [17].

Redigo – мобільний додаток, який містить комплексну інформацію про країни та міста світу. Він може бути корисним як учням на уроках географії в межах курсу «Соціально-економічна географія світу», так і мандрівникам на практиці, оскільки містить таку інформацію: загальні дані про країну; добірку карт міста, на яких відображені ключові об'єкти та пам'ятки; загальний список, коротку інформацію та світлини рекомендованих об'єктів, які варто відвідати туристу; розроблені варіанти маршрутів туристичної подорожі; актуальні події у країні або місті; розмовник на семи базових мовах; додатковий розмовник у малюнках, який допоможе порозумітися з місцевими жителями [18].

Мобільний додаток *U.S. Geography* містить вісім ігор-подорожей усіма штатами Америки. Крім географії значна увага тут приділена історії, культурі та видатним особистостям [19].

Google Планета Земля (Google Earth) – це географічний сервіс, який відображає супутникові знімки і дозволяє переглядати їх у дво- або тривимірному відображенні. Супутникові карти відрізняються яскравістю, чіткістю, точністю, а також простотою і зручністю у використанні. За допомогою інструментів сервісу можна визначати географічні координати об'єктів, їх висоту над рівнем моря, відстані та зробити інші вимірювання. *Google Earth* може використовуватись як програма огляду космічного простору з поверхнями деяких об'єктів сонячної системи, зокрема таких

як Марс (Google Mars) та Місяць (Google Moon).

Google Earth дозволяє візуалізувати великі обсяги статистичної інформації, тому є унікальним інструментом для вивчення ландшафтознавства, геології, фізичної та рекреаційної географії, туризму тощо [20].

Google Maps (Google Карти) – це безкоштовна веб-служба, яка надає онлайн доступ до географічних карт із супутниковими зображеннями та аерофотозйомкою високої роздільної здатності. У режимі реального часу можна ознайомитися з географічною місцевістю, назвами вулиць, розглянути графік громадського транспорту, пішохідного й велосипедного маршрутів, проаналізувати інформацію про умови дорожнього руху, виміряти відстань від одного об'єкта до іншого тощо.

Windy – Неймовірно яскрава інтерактивна візуалізація потоків вітру, температури, тиску, опадів і морських течій в режимі реального часу на всій земній кулі. Можна подивитися, як в Атлантичному океані народжуються шторми, або на течія Гольфстрім.

Використання інших інтерактивних сервісів. *Windy* – візуалізація стану погоди, прогноз погоди в будь-якому місці земної кулі. Використання *Windy* буде корисним під час вивчення теми 2 «Атмосфера», теми 3 «Гідросфера» у 6 класі, теми 2 «Материка і океани» в 7 класі. Так, учні зможуть у режимі онлайн візуалізації побачити розподіл сонячної енергії та атмосферних опадів на Землі, циркуляцію повітряних мас, характер океанічних течій, зони високого та низького тиску та ін., проаналізувати метеоситуацію в своєму та будь-якому іншому населеному пункті. Можливості *Windy* дозволяють організувати практичну роботу учнів у частині спостережень за погодою (ведення щоденника погоди, у якому можна фіксувати не лише температуру повітря у будь-якій точці земної кулі, а й атмосферний тиск, напрям і швидкість вітру, опади тощо) [21].

Google Arts & Culture – це онлайн-експозиція, присвячена природознавству, еволюції та світу живої природи. Основою цього проекту, який був запущений Google, стали матеріали 50 природничо-наукових музеїв з усього світу. На сайті доступні понад 150 виставок та 300 тисяч фотографій, а також близько 30 віртуальних турів. Проект доступний в браузері та в додатку *Google Arts & Culture* на пристроях iOS і Android [22].

Сервіс *Purposegames* дозволяє створювати різні типи тестів та власних картографічних онлайн-тренажерів [23].

Barefoot World Atlas – додаток, за допомогою якого можна покрутити віртуальний глобус і дізнатись цікаві факти про країни, визначні пам'ятки, тварин, тощо. Додаток безкоштовний та доступний на App Store.

Географія Мастер – додаток, який дозволяє перевіряти столиць, прапорів та пам'яток держав. Добре реалізована робота з картою, яка обертається ніби глобус.

Tour Builder – незвичне проте цікаве поєднання *Google Maps* із редактором презентацій. Дозволяє додавати текст, картинки, графіки, відео, відзначаючи на карті місця, про які йде розповідь [24].

LandscapAR augmented reality – додаток, який допоможе опанувати принцип побудови форм рельєфу на топографічній карті. Простий ескіз з лініями на папері буде транслюватися в 3D ландшафт.

Erath Timelapse – сервіс, який дозволяє простежити за змінами, які відбувалися на нашій планеті. Інтерактивна карта відображає зовнішній вигляд Землі з 1984 р. по 2019 р. Сервіс дає змогу шукати визначені місця на карті, змінювати масштаб у бік збільшення або зменшення [25].

Worldmapper – сайт, створений групою англійських географів. Він містить понад 700 карт, на яких пропорції країн змінені відповідно до різноманітних показників (кількість наукових публікацій, імпортованого алкоголю, тощо) [26].

Інтерактивна інфографіка з природознавства від BBC. На сайті BBC у кожного з'явилась можливість простежити та оцінити зміни, які відбулись від моменту народження людини, до теперішнього часу. Для цього лише необхідно ввести свою дату народження і статистика автоматично згенерується. Також на сайті є анімована інфографіка, яка дозволяє створити візуальну розповідь.

Species in Pieces – інтерактивна виставка про зникаючі види тварин, яку підготував Всесвітній фонд дикої природи. На сайті представлені 30 тварин, із статистикою і зазначенням того, що конкретно загрожує кожному виду. Сайт дуже інформативний і добре візуалізований [27].

Chronas – сервіс, який створює інтерактивні карти, використовуючи інформацію з різних джерел. На географічні карти накладається різноманітна інформація (відомості про історичних особистостей, населення, релігії, артефакти) [28].

Reading a map – онлайн-сервіс, розроблений Управлінням національних парків США. Він допомагає розвинути навички читання географічних карт, розпізнавати їх види, розрізняти значки, користуватися легендою, масштабом та покажчиком напрямків.

Google Expeditions – програма, яка дає змогу проводити самому або ж приєднатися до віртуальної поїздки. Віртуальну подорож може здійснювати клас, де вчитель керує групою чи кількома групами і показує цікаві пам'ятки, місця на цьому шляху за допомогою 3D-картинок і розворотів на 360°.

Висновки. Розвиток інформаційних технологій проходить дуже швидкими темпами. В останні роки активізувалися розробки сучасних інформаційних засобів навчання. Наведений у нашій статті огляд дає змогу зробити висновки, що на уроках географії можна застосовувати значну кількість різноманітних сучасних прийомів, що входять до складу інформаційно-комунікативних технологій. Це робить процес навчання цікавішим та ефективнішим, розширює уявлення про джерела географічної інформації. На сьогодні, застосування інформаційно-комунікативних технологій ще не набуло широкого масштабу. Проте робота над розширенням їх змісту та

удосконаленням має стати пріоритетним напрямом у методиці викладання усіх дисциплін, у тому числі й географії.

Література:

1. Інтернет ресурси в системі дистанційного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.medcollege.mk.ua/wp-content/uploads/2020/03>.
2. Дистанційне навчання. Які цифрові сервіси використовувати [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ukr.school/dystantsijne-navchannya-yaki-tsyfrovi-servisy-vykorystovuvaty>.
3. Демонстрація можливостей Moodle. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://moodle.co.ua/course/view.php?id=2>.
4. Видойник М. Платформа дистанційного навчання eFront та її використання в організації навчального процесу. *Актуальні питання документознавства та інформаційної діяльності: теорії та інновації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. (23-24 березня 2017 року). Одеса. С.104-108.
5. Демида Б., Сагайдак С., Копил І. Система дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: зб. наук. пр.* / ред. Ю. М. Рашкевич. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2011. № 694: Комп'ютерні науки та інформаційні технології. С. 98–107.
6. Онлайн-ресурси на допомогу вчителю географії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://crrppl.osv.org.ua/news/1612169173/>.
7. Інтернет на користь: онлайн-ресурси для вивчення географії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/post/internet-na-korist-onlayn-resursi-dlya-vivchennya-geografi>.
8. Ресурси для дистанційного навчання з географії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/resursi-dla-distancijnogo-navcanna-z-geografii-337164.html>.
9. Seterra Geography Games [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://online.seterra.com>
10. Maps - National Geographic [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.nationalgeographic.com/maps>
11. Відео | 7 чудес України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://7chudes.in.ua/video>
12. Mapillary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.mapillary.com>
13. Цифрова освіта та навчання Mozaik [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.mozaweb.com/uk/>
14. Готові шкільні презентації для всіх класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://gdz4you.com/prezentaciyi/geografiya/>
15. Quizizz – The world's most engaging learning platform [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://quizizz.com>
16. StudyGe – Географія світу, столиці, прапори, країни [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mileoDev.geography&hl=uk&gl=US>
17. Seterra Geography – Free Map Quiz Games [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://online.seterra.com>
18. Redigo – мобільний гид по странам мира [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.sup.redigo&hl=uk&gl=US>
19. United States | History, Map, Flag, & Population | Britannica [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.britannica.com>
20. Google Планета Земля [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.google.com/sky>
21. Windy: Wind map & weather forecast [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.windy.com>

22. Google Arts & Culture [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://artsandculture.google.com>
23. PurposeGames.com – Perfect for Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.purposegames.com>
24. Deprecation of Tour Builder – Google Earth Help [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://support.google.com>
25. Timelapse – Google Earth Engine [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://earthengine.google.com>
26. Worldmapper | rediscover the world as you've never seen it [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://worldmapper.org>
27. In Pieces - 30 Endangered Species, 30 Pieces [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://species-in-pieces.com>
28. Chronas: Enter History [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://chronas.org>

References:

1. Internet resursy v systemi dystantsiinoho navchannia [Internet resources in the distance learning system] *medcollege.mk.ua/wpcontent/uploads/2020/03*. Retrieved from <https://www.medcollege.mk.ua/wpcontent/uploads/2020/03> [in Ukrainian].
2. Dystantsiine navchannia. Yaki tsyfrovi servisy vykorystovuvaty [Distance learning. What digital services to use] *ukr.school/dystantsijne-navchannya-yakitsyfrovyservisyvykorystovuvaty*. Retrieved from <https://ukr.school/dystantsijne-navchannya-yakitsyfrovyservisyvykorystovuvaty>. [in Ukrainian].
3. Demonstratsiia mozhlyvostei Moodle [Demonstration of Moodle capabilities] *moodle.co.ua/course/view.php?Id=2*. Retrieved from <http://moodle.co.ua/course/view.php?Id=2>. [in Ukrainian].
4. Vydoinyk M. (2017). Platforma dystantsiinoho navchannia eFront ta yii vykorystannia v orhanizatsii navchalnoho protsesu [Vydoinyk M. eFront distance learning platform and its use in the organization of the educational process]. *Aktualni pytannia dokumentoznavstva ta informatsiinoi diialnosti: teorii ta innovatsii: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. – Current issues of document science and information activities: theories and innovations: materials of the International scientific-practical conference.* (pp. 104-108). [in Ukrainian].
5. Demyda B., Sahaidak S., Kopyl I. (2011). Systema dystantsiinoho navchannia: ohliad, analiz, vybir [Demyda B., Sahaidak S., Kopyl I. Distance learning system: review, analysis, choice]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhniky»: zb. nauk. pr. / red. Yu. M. Rashkevych. Lviv: Vyd-vo Lvivskoi politekhniky: Kompiuterni nauky ta informatsiini tekhnologii. – Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic": Coll. Science. ex / ed. Yu. M. Rashkevich. Lviv: Lviv Polytechnic PublishingHouse. № 694: Computer Science and Information Technology.* Pp. 98–107. [in Ukrainian].
6. Onlain-resursy na dopomohu vchyteliu heohrafii [Online resources to help a geography teacher] *cprppl.osv.org.ua/news/1612169173*. Retrieved from <http://cprppl.osv.org.ua/news/1612169173> [in Ukrainian].
7. Internet na koryst: onlain-resursy dlia vyvchennia heohrafii [Internet for Benefit: online resources for studying geography] *naurok.com.ua/post/internet-na-korist-onlayn-resursi-dlya-vivchennya-geografi*. Retrieved from <https://naurok.com.ua/post/internet-na-korist-onlayn-resursi-dlya-vivchennya-geografi> [in Ukrainian].
8. Resursy dlia dystantsiinoho navchannia z heohrafii [Resources for distance learning in geography] *vseosvita.ua/library/resursi-dla-distancijnogo-navcanna-z-geografii-337164.html*. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/resursi-dla-distancijnogo-navcanna-z-geografii-337164.html> [in Ukrainian].
9. Seterra Geography Games Retrieved from <https://online.seterra.com> [in English].

10. Maps – National Geographic Retrieved from <https://www.nationalgeographic.com/maps> [in English].
11. Video | 7 chudes Ukrainy [Video 7 wonders of Ukraine] *7chudes.in.ua* › video. Retrieved from <https://7chudes.in.ua> › video [in Ukrainian].
12. Mapillary Retrieved from <https://www.mapillary.com> [in English].
13. Tsyfrova osvita ta navchannia Mozaik [Digital education and training Mozaik] www.mozaweb.com/uk/. Retrieved from <https://www.mozaweb.com/uk/> [in Ukrainian].
14. Hotovi shkilni prezentatsii dlia vsikh klasiv [Ready school presentations for all classes] gdz4you.com/prezentaciyi/geografiya/. Retrieved from <https://gdz4you.com/prezentaciyi/geografiya/> [in Ukrainian].
15. Quizizz – The world's most engaging learning platform Retrieved from <https://quizizz.com>. [in English].
16. StudyGe—Heohrafiia svitu, stolytsi, prapory, krainy [StudyGe—Geography of the world, capitals, flags, countries] play.google.com/store/apps/details?id=com.mileo. Retrieved from <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mileo> [in Ukrainian].
17. Seterra Geography – Free Map Quiz Games Retrieved from <https://online.seterra.com>. [in English].
18. Redigo – mobile guide to countries around the world Retrieved from <https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.sup.redigo&hl=uk&gl=US>. [in English].
19. United States | History, Map, Flag, & Population | Britannica Retrieved from <https://www.britannica.com>. [in English].
20. Google Planeta Zemlia [Google Earth] www.google.com/sky. Retrieved from <https://www.google.com/sky> [in Ukrainian].
21. Windy: Wind map & weather forecast Retrieved from <https://www.windy.com> [in English].
22. Google Arts & Culture Retrieved from <https://artsandculture.google.com>. [in English].
23. PurposeGames.com – Perfect for Learning Retrieved from <https://www.purposegames.com> [in English].
24. Deprecation of Tour Builder – Google Earth Help Retrieved from <https://support.google.com> [in English].
25. Timelapse – Google Earth Engine Retrieved from <https://earthengine.google.com>. [in English].
26. Worldmapper | rediscover the world as you've never seen it Retrieved from <http://worldmapper.org>. [in English].
27. In Pieces – 30 Endangered Species, 30 Pieces Retrieved from <http://species-in-pieces.com> [in English].
28. Chronas: Enter History Retrieved from <https://chronas.org> [in English].

УДК 378.147:37.011.3-051:53

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-331-338](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-331-338)

Семенишена Руслана Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри технічного сервісу і загальнотехнічних дисциплін, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», корпус №1 ПДАТУ, вулиця Шевченка, 13, м. Кам'янець-Подільський, 32316, <https://orcid.org/0000-0002-2969-3635>

Шевчук Олександр Володимирович кандидат педагогічних наук, викладач, навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», вул. Годованця, 13, м. Кам'янець-Подільський, 32301, <https://orcid.org/0000-0002-0557-2994>

ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАЧАННЯ ВІРТУАЛЬНИМ ЛАБОРАТОРНИМ ПРАКТИКУМОМ

Анотація. У статті розглядається вплив віртуальних лабораторних робіт на формування фахової компетентності майбутніх фахівців. Організація та проведення лабораторних робіт. Дослідження полягає у виявленні позитивного впливу віртуальної лабораторії на формування професіоналізму майбутніх фахівців, шляхом виконання завдань лабораторного практикуму. На сьогоднішній день велику роль у навчальному процесі відіграє практика – можливість відтворити побачене, перевірити певну закономірність, у цьому нам допомагають лабораторні роботи. Адже лабораторні роботи допомагають скоординувати свої знання. Відповідно до національної рамки кваліфікації компетентність це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості. Лабораторне заняття – це практичне заняття, цілю якого є реалізація умінь, навичок, переконань з використанням приладів, інструментів і інших технічних засобів. При виконанні лабораторних роботах у студентів формуються експериментаторські здібності, а при роботі в віртуальній лабораторії вони можуть моделювати певні фізичні процеси використовуючи віртуальне обладнання, адже ціни на деякі фізичні лабораторії досить великі. Робота у віртуальних лабораторіях дає можливість проводити велику кількість досліджень. Описано використання віртуальних лабораторій які у процесі вивчення фізики дозволяють проводити експерименти на імітаційних моделях, які є досить наочними, інформативними та допускають зміну параметрів, що може підвищити інтерес до вивчення фізики, розвивати мислення за допомогою нових інформаційних засобів. Крім того, представлені

інформаційні продукти можна використовувати для проведення самостійними дослідженнями в рамках проектної діяльності з фізики, що є актуальним завданням сучасної освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, лабораторний практикум, віртуальна лабораторія.

Semenyshena Ruslana Volodymyrivna Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Higher Educational Institution «Podillia State University», building №1 PDATU, 13 Shevchenka St., Kamianets-Podilskyi, 32316, <https://orcid.org/0000-0002-2969-3635>

Shevchuk Oleksander Volodymyrovych Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education "Kamianets-Podilskyi State Institute", Godovantsya St., 13, Kamyants-Podilsky, 32301, <https://orcid.org/0000-0002-0557-2994>

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN CONDITIONS OF REMOTE STARTING BY VIRTUAL LABORATORY WORKSHOP

Abstract. the article considers the influence of virtual laboratory works on the formation of professional competence of future specialists, organization and carrying out of laboratory works. The study is to identify the positive impact of the virtual laboratory on the formation of professionalism of future professionals by performing the tasks of the laboratory workshop. For today, an important role in the educational process is played by practice – the ability to reproduce what is seen, to check a certain pattern, in this we are helped by laboratory work. After all, laboratory works help to coordinate their knowledge. According to the national qualification's framework, competence is a person's ability to perform a certain type of activity, which is expressed through knowledge, understanding, skills, values, and other personal qualities. Laboratory lesson is a practical lesson, the purpose of which is the realization of skills, abilities, beliefs with the use of instruments, tools and other technical means. When performing laboratory work, students develop experimental abilities, and when working in a virtual laboratory, they can simulate certain physical processes using virtual equipment, because the prices for some physical laboratories are quite high. And work in virtual laboratories makes it possible to conduct a large number of studies. The use of virtual laboratories is described, which in the process of studying physics allow to conduct experiments on simulation models, which are quite clear, informative and allow changing parameters, which can increase interest in studying physics, develop thinking with new information tools. In addition, the presented information products can be used for independent research in the framework of project activities in physics, which is an urgent task of modern education.

Keywords: professional competence, laboratory workshop, virtual laboratory.

Постановка проблеми. Умови сьогоденних навчальних буднів перенесені з стін закладів вищої освіти у домашні умови і це все пов'язане з світовою пандемією covid-19 і саме тому розвиток і впровадження віртуальних лабораторних практикумів є не аби як актуальним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ряд вітчизняних науковців займаються проблемою вдосконалення навчального процесу в умовах дистанційного навчання, коли студент немає прямого контакту з обладнанням і може взаємодіяти з одногрупниками та викладачем у дистанційному форматі.

Мета статті. Дослідити роль віртуальних лабораторних робіт на формування фахової компетентності студентів в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Освіта сьогодення в умовах пандемії зазнала кардинальних змін зумовлених євроінтеграційним процесом диктує нові умови що до розвитку майбутнього покоління фахівців, досвідчених, висококваліфікованих, компетентних.

На думку психологів, фахова підготовка повинна опиратися на компоненти знання, яким в навчальному процесі не приділяється достатньої уваги – це навички і уміння самостійної роботи, розвиток діалектичного мислення, системний підхід до постановки і розв'язання задач фахової діяльності, вибір провідного виду діяльності, розвиток творчої уяви, виховання ініціативи, уміння приймати рішення тощо. Такі особистісні якості легко формуються на суб'єкт-об'єктній основі організації навчального процесу. Подібна постановка проблеми вимагає якісно нового підходу щодо формування фахових знань майбутніх фахівців економіки. На сучасному етапі реформування освіти особливої уваги заслуговують здобутки фундаментального характеру провідних науковців щодо прогнозування, об'єктивізації, діагностики та управління фаховою підготовкою.

Проблемою розвитку фахової компетентності займається багато дослідників які зробили великий внесок у скарбницю розвитку фахової компетентності. Актуальними питаннями методики навчання лабораторних робіт визначаються напрямки активізації та мотивації навчально-пізнавальної діяльності [5]. Проблеми організації пізнавального процесу з легко розв'язуються за умов збільшення об'єму дидактичного матеріалу з використання еталонних вимірників якості фізичних знань, удосконалення системи викладу навчального матеріалу з використанням дидактичних ресурсів, чим і займаються ряд вчених-дослідників [3; 7]: П.С.Атаманчук, В.І. Баштовий, С.П.Величко, О.І.Ляшенко, І.В. Корсун, Є.В.Коршак, В.В.Мендерецький, А.І. Павленко, В.Д. Сиротюк та інші.

Спільним у визначеннях дослідників поняття «компетентність» є розуміння її як здатності індивіда справлятися з усілякими задачами, як сукупність знань, які необхідні для виконання конкретної роботи; як певні

стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Злагоджена взаємодія цієї безлічі окремих аспектів приводить нас до комплексного розуміння компетентності, що виявляється у контексті умов і вимог, як зовнішніх, так і внутрішніх [4]

На сьогоднішній день велику роль у навчальному процесі відіграє практика – можливість відтворити побачене, перевірити певний закон чи закономірність, у цьому нам допоможе лабораторний практикум. Адже лабораторні роботи допоможуть нашим студентам скоординувати свої знання. Відповідно до національної рамки кваліфікації компетентність це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [6]. Розвиток фахової компетентності викладача допоможе розвинути такі аспекти своєї професійної діяльності як:

- ✓ науково-теоретичні;
- ✓ методичні;
- ✓ психолого-педагогічні.

Одним із основних занять для студентів економічного профілю є лабораторна робота (комплексне дослідження), а самі лабораторні роботи класифікують за такими ознаками: фронтальні лабораторні роботи, фізичні практикуми, домашній експеримент.

Самі лабораторні роботи проводяться за одним із методів, а саме: репродуктивним, частково-пошуковим (евристичним), проблемно-пошуковим або дослідницьким.

Репродуктивний метод виконання лабораторної роботи полягає в тому, що в даному випадку не передбачається самостійне здобуття нових знань, а лише підтверджуються вже відомі факти й істини або ілюструються теоретично встановлені твердження [6]. Такі лабораторні роботи регламентують порядок проведення самої роботи і вимагають від викладача *науково-теоретичних та методичних* навиків для організації такої роботи.

Дослідницький метод у чистому вигляді може бути використаний лише в індивідуальній роботі з студентами які мають кращу успішність [2].

А лабораторні роботи частково-пошукового характеру та проблемно-пошукового вимагають своєрідного психолого-педагогічного підходу, адже ці лабораторні роботи у порівнянні з вище перерахованими у своїй структурі не мають такого елемента як «Хід роботи» і студенти самостійно будують свою роботу, складають план, ґрунтуючись на назві роботи та меті. При виконанні цих робіт частково-пошукового характеру чи проблемно-пошукового характеру студент на практиці може продемонструвати ті знання, які засвоїв на лекційних курсах та застосує на практиці, адже саме від засвоєних знань залежить результат лабораторного дослідження. Така організація вимагає врахування *психолого-педагогічної* комунікації. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості: суті, цілей і

технологій навчання та виховання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку [7].

Лабораторне заняття, як форма навчання для вироблення знань, має велику продуктивність, ніж лекційне чи практичне заняття формування вмінь і навичок. На цьому занятті відсутня регламентація навчальної діяльності, дається великий простір для прояву ініціативи і винахідливості. Завдяки цьому студенти виконують великий обсяг роботи, велику кількість тренувальних дій. Заняття такого характеру ефективніше, ніж лекція, адже воно сприяє формування самостійності як якості особистості:

- планування своєї роботи,
- усвідомлено прагнути до мети,
- ефективніше займатись самоконтролем.

Однак варто відмітити, що лабораторні заняття проводяться тільки після лекцій і інших форм організації навчання.

У професійному навчанні лабораторні роботи займають проміжне положення між теоретичним і виробничим навчанням і служать одним з найважливіших засобів здійснення теорії і практики. При цьому з одного боку, досягається закріплення й удосконалювання знань студентів, з іншого боку – у них формуються визначені професійні уміння, що потім застосовуються у процесі виробничого навчання.

Лабораторне заняття – це практичне заняття, що проводиться як індивідуально, так і із групою студентів; його ціль – реалізація умінь, навичок, переконань з використанням приладів, інструментів і інших технічних засобів, тобто це вивчення різних явищ за допомогою спеціального устаткування яке обирається самостійно, керуючись здобутими знаннями [5]. Студенти опановують систему засобів і методів дослідження:

- експериментального,
- практичного,

розширення можливостей використання теоретичних знань для розв'язку практичних задач.

Зараз неможливо уявити навчальний процес без використання сучасних інформаційних технологій, інформаційних та комунікаційних засобів які в свою чергу сприяють зростанню професіоналізму та освітніх можливостей навчального процесу. Фізика – наука експериментальна, тому фізичний експеримент у вигляді демонстраційних дослідів та лабораторних робіт є невід'ємною частиною навчального процесу. Найчастіше всі лабораторні роботи та експерименти проводяться безпосередньо в аудиторії. На жаль, не завжди є можливість продемонструвати певний фізичний експеримент в умов лабораторії, проте цю проблему можна вирішити за допомогою віртуальних лабораторій. Існує велика кількість програмних продуктів, які дають можливість реалізовувати імітаційні моделі реальних експериментів, що базуються на різних програмно-апаратних платформах. Віртуальні лабораторії дозволяють самостійно займатися експериментальною роботою.

Розглянемо деякі програми:

найбільш зручні у використанні віртуальні фізичні лабораторії «Експерименти вдома».

Цей додаток має зручний інтерфейс у ньому представлено чотири групи експериментів: з водою, з їжею, з вогнем та досліди без категорії. У кожному блоці міститься від 3 до 7 експериментів.

Кожен досвід містить докладний опис його проведення, що включає перелік необхідних компонентів, які можна придбати у звичайному магазині. Наводиться опис ходу експерименту, в якому описуються всі його кроки з детальними та інформативними ілюстраціями. Після опису досвіду слідує його пояснення, де докладно розповідається, за рахунок чого відбувається те чи інше явище і чому.

Додаток Virtual Lab «Mechanics» Demo.

У цьому додатку представлено одинадцять лабораторних робіт, що моделюють механічні явища, які можна використовувати, зокрема, і для поглибленого вивчення деяких розділів кінематики та динаміки. Розглянуто такі теми як: рівноприскорений рух, рух з рівномірним прискоренням, закони зіткнення, вільне падіння, пуск під кутом, обертальний рух з рівномірним прискоренням, момент інерції горизонтального стрижня, визначення моменту різних тіл, маятник Максвелла.

Програма також зручна тим, що дає можливість змінювати масштаб картинки та кут огляду, що дозволяє розглянути досвід під різними кутами. Програма підтримує англійський та російський інтерфейс. Цей застосунок також реалізує тривимірну модель унікального чи типового обладнання. Максимальне наближення до реальних умов роботи дає можливість з високим ступенем реальності брати участь у фізичному експерименті.

Додаток «Physic Virtual Lab».

У віртуальній лабораторії «Physic Virtual Lab» є 6 різних блоків для проведення фізичних експериментів: Light (природа світла), Mechanic (механіка), Electricity and Magnetism (електрика та магнетизм), Waves (хвильові явища), Thermodynamic (термодинаміка), Quantum (квантова механіка).

Кожен блок включає кілька лабораторних робіт з тем розділу. Представлені моделі фізичних дослідів супроводжуються яскравою графікою, що забезпечує привернення уваги до досліджуваного процесу. Однією з головних переваг цієї програми є можливість зміни параметрів моделей та супровід майже кожного досвіду фізичною формулою. Ця лабораторія доступна тільки англійською мовою

Використання віртуальних лабораторій у процесі вивчення фізики дозволяє проводити експерименти на імітаційних моделях, які є досить наочними, інформативними та допускають зміну параметрів, що може підвищити інтерес до вивчення фізики, розвивати мислення за допомогою нових інформаційних засобів. Крім того, представлені інформаційні продукти

можна використовувати для проведення самостійними дослідженнями в рамках проектної діяльності з фізики, що є актуальним завданням сучасної освіти.

Якщо розміщення будь-якого лекційного матеріалу може бути повністю виконане за допомогою спеціалізованої програми BookViewSteaTog, створення автоматизованої системи, що забезпечує грамотне виконання лабораторної роботи вимагає особливого підходу з урахуванням специфіки поставленого завдання.

Розглянемо одну з лабораторних робіт віртуальної лабораторії з фізики, яка полягає у визначенні коефіцієнта в'язкості рідини методом Стокса. Для цього необхідно докладно ознайомитися з реальною установкою, вибрати мову програмування, розробити інтерфейс та створити закінчений додаток для виконання лабораторної роботи

Віртуальна лабораторія повинна обов'язково містити опис лабораторної роботи, реальної установки, віртуальну модель установки та її опис, необхідні теоретичні відомості на цю тему, таблиці для запису результатів. Лабораторія повинна надати користувачеві можливість зробити лабораторну роботу, не виходячи з дому, але маючи при цьому постійну можливість консультування у викладача. Робота полягає в наступному: користувач опускає кульку в колбу з гліцерином, вимірює діаметр кульки за допомогою лінійки, обчислює коефіцієнт в'язкості рідини. Для цього необхідна установка, що складається з колби з гліцерином, набір кульок різного діаметру та мікроскоп!

Як правило, усі лабораторні заняття по визначеній навчальній дисципліні поєднуються в єдину систему і зводяться «лабораторний практикум», що дозволяє говорити про існування значної подібності між лабораторними і практичними формами проведення занять.

Лабораторні роботи – найбільш цінний метод навчання, адже він вимагає компетентнісного підходу і характеризується організацією пізнавальної діяльності у лабораторії, розвиває світоглядність студентів. Застосування лабораторних робіт виявляється корисним у викладанні багатьох навчальних дисциплін [6].

Висновки. Проблема методичної підтримки процесу навчання постійно є предметом уваги переважної більшості викладачів. Внаслідок їх зусиль сучасна дидактика, в своїх проектно-креативних розбудовах, має можливість визначатись і утверджуватись, опираючись на широкий арсенал засобів навчання, що розробляються для доповнення (або ж і часткової заміни) підручника. Це – робочі зошити, дидактичні матеріали, методичні рекомендації, конкретні методики, методичні керівництва, методичні доповнення, методичні коментарі, збірники, моделі, таблиці, програмні засоби, системи штучного інтелекту для організації процесу самонавчання (навчальні бази даних, експертні навчальні системи, навчальні бази знань), навчальне та демонстраційне обладнання, спряжене з комп'ютером, навчальні аудіо - та відеозаписи, система «віртуальної реальності» (технологія мультимедіа),

система еталонних вимірників якості знань тощо.

Література:

1. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики: монографія / П.С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-т, 1999. – 174 с.
2. Атаманчук П.С. Методичні основи управління навчанням фізики : монографія / П.С. Атаманчук, О.М. Семерня. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2005. – 196 с.
3. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. 2-е изд., перераб. и доп. / С.Я. Батышев. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
5. Національна рамка кваліфікації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
6. Професійна компетентність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://books.br.com.ua/25647>.
7. Шевчук О.В. Формування наукового світогляду студентів в процесі виконання лабораторних робіт / О.В. Шевчук, Р.В. Семенишена // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Серія 3 : Фізика і математика у вищій і середній школі. – Вип. 15. – С. 106-113.

References:

1. Atamanchuk, P.S. (1999). *Innovacijni tehnologii' upravlinnja navchannjam fizyky [Innovative technologies for managing the teaching of physics]*. Kam'janec'-Podil's'kyj : Kam'janec'-Podil. derzh. ped. un-t [in Ukrainian].
2. Atamanchuk, P.S., & Semernja, O.M. (2005). *Metodychni osnovy upravlinnja navchannjam fizyky [Methodical bases of management of teaching of physics]*. Kam'janec'-Podil's'kyj : Kam'janec'-Podil's'kyj derzhavnyj universytet, informacijno-vydavnychyj viddil [in Ukrainian].
3. Batyshev, S. Ja. (1999). *Professional'naja pedagogika [Professional pedagogy]*. M.: Asociacija «Professional'noe obrazovanie» [in Russian].
4. Kuz'mina, N.V. (1989). *Professionalizm dejatel'nosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija [Professionalism of the teacher and master of industrial training]*. M.: Vysshaja shkola [in Russian].
5. Nacional'na ramka kvalifikacii' [National qualifications framework]. (n.d.). zakon4.rada.gov.ua. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/> [in Ukrainian].
6. Profesijna kompetentnist' [Professional competence]. (n.d.). [books.br.com.ua](http://books.br.com.ua/25647/) Retrieved from <http://books.br.com.ua/25647/> [in Ukrainian].
7. Shevchuk, O.V. & Semenyshena, R.V. (2015). Formuvannja naukovogo svitogljadu studentiv v procesi vykonannja laboratornyh robot [Formation of students' scientific worldview in the process of laboratory work] *Naukovyj chasopys Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M.P. Dragomanova : zbirnyk naukovyih prac'*. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nac. ped. un-t im. M.P. Dragomanova. – Kyi'v : Vyd-vo NPU im. M. P. Dragomanova, – Serija 3 : Fyzyka i matematika u vyshhij i serednij shkoli. – Vyp. 15.

УДК 378(477)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-339-350](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-339-350)

Танасійчук Юлія Миколаївна доктор філософії, старший викладач кафедри медико-біологічних основ фізичної культури, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова 2, м. Умань, 20300, тел.: (047) 443-45-82, <https://orcid.org/0000-0001-7772-1509>

Бойко Юлія Степанівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медико-біологічних основ фізичної культури, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова 2, м. Умань, 20300, тел.: (047) 443-45-82, <https://orcid.org/0000-0001-8554-9737>

Соколенко Людмила Степанівна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри медико-біологічних основ фізичної культури, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова 2, м. Умань, 20300, <https://orcid.org/0000-0002-1285-1596>

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Представлено критичний аналіз проблематики залучення студентів закладів вищої освіти до ведення здорового способу життя. *Мета:* визначення напрямків формування культури здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів. *Методи:* анкетування; теоретичні методи педагогічного дослідження. *Учасники:* студенти різних курсів навчання (дівчата та хлопці) закладів вищої освіти України 2-4 курсів ($n = 150$). *Результати та обговорення.* Формування здоров'язберезувального середовища закладу вищої освіти сприяє створенню умов раціонального засвоєння студентами ведення здорового способу життя. Наразі зниження рівня здоров'я студентської молоді пов'язане як з їх «позитивним» відношенням до шкідливих звичок, так і частковим, обмеженим популярними поглядами, уявленням про сутність та необхідність здорового способу життя. Дані тенденції є відображенням зміни суспільної формації та значним інформаційним тиском життєвого простору сучасного українського студента. Студентам важко самотужки протистояти стрес-факторам навчального процесу, а також негативному інформаційному змісту, що разом з відсутністю цілеспрямованої діяльності викладачів та адміністрації навчального закладу, для забезпечення тих, хто навчається знаннями з ведення здорового способу життя, знецінює поняття особистісного здоров'я. *Висновки.* Таким чином, проблеми формування культури здорового способу життя студентів потребує комплексної стратегії у рамках створення такого середовища закладу вищої

освіти, яке сприятиме підвищенню престижності здорового способу життя. Дана стратегія має враховувати формування особистісної культури здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Результатом має стати формування дієвих засобів-орієнтирів на формування здорового способу життя студентів в період занурення у навчальних процес з подальшою можливістю екстраполяції на поведінку поза межами навчального закладу.

Ключові слова: фізична культура особистості, здоров'язбережувальна компетенція, освітній простір, здоровий спосіб життя, студентська молодь.

Tanasiichuk Iuliia Mykolaivna PhD, lecturer of Medical and Biological Fundamentals of Physical Culture Department of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20300, tel.: (047) 443-45-82, <https://orcid.org/0000-0001-7772-1509>

Boyko Julia Stepanivna PhD in Education, associate professor of Medical and Biological Fundamentals of Physical Culture Department of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20300, tel.: (047) 443-45-82, <https://orcid.org/0000-0001-8554-9737>

Sokolenko Lyudmyla Stepanivna Ph.D.(Pedagogy), assistant professor Professor of Medical and Biological Fundamentals of Physical Culture Department of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20300, tel.: (047) 443-45-82, <https://orcid.org/0000-0002-1285-1596>

PROBLEMS OF FORMATION OF CULTURE OF HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. A critical analysis of the issue of involving students of higher educational institutions in leading a healthy lifestyle is presented. *Purpose:* to determine the directions of formation of a culture of healthy lifestyle of students of higher bulk institutions. *Methods:* questionnaires; theoretical methods of pedagogical research. *Participants:* students of different courses (girls and boys) of higher educational institutions of Ukraine 2-4 courses (n = 150). *Results and discussion.* The formation of a healthy environment of higher education allows to create conditions for the rational assimilation of students to lead a healthy lifestyle. Currently, the decline in the health of young students is due to their «positive» attitude to bad habits, as well as partial, limited to popular views, ideas about the nature and necessity of a healthy lifestyle. These trends reflect changes in social formation and significant information pressure on the living space of modern Ukrainian students. It is difficult for students to cope alone with the stressors of the educational process, as well as negative information content, which, together with the lack of purposeful activities of teachers and administration of the school, to

provide students with knowledge of healthy living, devalues personal health. *Conclusions.* Thus, the problems of forming a culture of healthy lifestyle of students requires a comprehensive strategy in the framework of creating an environment of higher education, which will increase the prestige of a healthy lifestyle. This strategy should consider the formation of personal health culture of all participants in the educational process. The result should be the formation of effective tools for guiding the formation of a healthy lifestyle of students during the period of immersion in the educational process with the subsequent possibility of extrapolation to behavior outside the institution.

Keywords: physical culture of personality, health-preserving competence, educational space, healthy lifestyle, students.

Постановка проблеми. Формування світоглядних основ молодого покоління неможливе без урахування складової здорового способу життя (ЗСЖ). Аналізоване поняття розширює уявлення молоді не тільки відносно особистісного значення здоров'я, але також й розуміння неабиякої важливості суспільного здоров'я як складового чинника якості життя. Визначення життєвих пріоритетів найбільше загострюється в період навчання. Саме ті нечисленні роки, які проводить молода людина у навчальному закладі характеризуються експресією думок та ідей які складають основу подальшої життєвої позиції та орієнтацій щодо провадження діяльності в рамках здоров'язбережувальної суспільної парадигми. Тому значуще значення має характер освітнього середовища навчального закладу в контексті засвоєння студентом здоров'язбережувальної компетенції як основи ведення здорового способу життя протягом тривалого часу.

Сучасна трансформація суспільства у світі відображається на тенденціях, які формують стиль життя молодих українців. Зі свого боку, у царині вищої освіти, спостерігається активний пошук та поєднання різних освітніх парадигм, з метою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Втім, посилення студентоцентричних тенденцій у освітньому середовищі певною мірою стосується процесу навчання (аудиторної роботи), натомість питання забезпечення розвитку навичок ЗСЖ не знаходить достатнього відображення у процесах реформування системи вищої освіти України [8].

Так само, з року в рік збільшується кількість наукових публікацій, де містяться дані про згубну роль стресових факторів, які супроводжують навчальний процес сучасних студентів вищих навчальних закладів. Відповідь молодого організму на психо-фізіологічні перенавантаження навчального процесу ускладнюється у зв'язку зі значної соціальною мобільністю молоді, особливо осіб, які навчаються на перших двох курсах. Зокрема, періоди сесій відзначаються посиленням дії стресогенних факторів. Відтак, молодий організм, який, з одного боку, має значні адаптаційні потенції, з іншого боку, стикається з перенавантаженнями і неспецифічними для його попередньої діяльності стрес-факторами, що призводять до значних порушень енергобалансу.

Перенесення навантажень та тиску освітнього середовища без значних коливань працездатності можливе лише за умов розуміння потреб забезпечення належного рівня здоров'я, що узгоджується зі значенням поняття «здорового способу життя». Відтак, виявлення та пошук потенційних можливостей вирішення проблем, що спіткають сучасних українських студентів вишів на шляху до ведення ЗСЖ залишається актуальним питанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи проблематики ЗСЖ студентів закладів вищої освіти України ґрунтуються на розвідках українських дослідників останніх років, вибір яких є логічним у відповідності предмету дослідження. Дотичні за суттю дослідження проблематики ЗСЖ студентів було проведене Н. Кетовою, С. Баштан та Т. Шапкіною, висновки яких стали підґрунтям розробки дизайну поточного дослідження. Н. Ковальчук та Е. Довгопол визначили особливості засвоєння студентами положень ЗСЖ. Ю. Бойко запропонувала авторську модель формування мотивації студентів до ЗСЖ, яка містить рекомендації щодо її впровадження у освітньому середовищі. В. Колосовська та Т. Лісовенко надали рекомендації, щодо раціональної реалізації напрямів засвоєння студентами основ ЗСЖ в п період навчання у закладах вищої освіти. При визначенні підходів до вирішення проблеми ЗСЖ студентської молоді керувалися результатами дослідження Г. Кондрацької зі співав., а також В. Малашенко, що дало змогу розширити уявлення про предмет дослідження.

Процес формування культури здорового способу життя студентів в освітньому просторі, формування компетентності індивідуального здоров'язбереження проаналізувала Ю. Танасійчук. В свою чергу, у дослідженні С. Цимбалюк розглянуто соціально-культурну складову ЗСЖ студентської молоді. На основі даних вивчених наукових публікацій стало можливим розуміння сутності питання, яке досліджувалося. Також останнє сприяло визначенню актуальної проблематики формування освітнього середовища вищого навчального закладу з урахуванням забезпечення засвоєння студентами навичок ЗСЖ.

Мета статті – визначення напрямків формування культури здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до мети статті намагалися розглядати предмет дослідження не з позиції наявного стану засвоєння студентами його основ процесу, а саме з точки зору проблем, які заважають їм вести ЗСЖ. Так, студентство можна назвати як категорію людей із підвищеними факторами ризику [3]. Цими факторами є: нервово перенапруження та розумова втома, хронічне порушення режиму праці та відпочинку, режиму сну та харчування, шкідливі звички (куріння, вживання спиртних напоїв, наркоманія, захоплення відеоіграми та інтернетом та ін.), недостатня рухова активність, труднощі проживання у гуртожитку та ін.

Скрута сучасного життя залишає мало місця для позитивних емоцій, а отже, щоб задовольнити потреби в позитивних емоціях, студенти намагаються

їх отримати за допомогою штучних стимуляторів (тютюн, алкоголь, наркотики та ін.), які завдають величезної шкоди здоров'ю організму людини. Наголосимо, що і особи зрілого віку часто користуються даними «інструментами» для полегшення сприйняття оточуючої дійсності.

Сучасні дослідники [2, 3, 5, 10] відзначають, що студентська молодь вдома та у вищих навчальних закладах багато часу проводить у статистичному становищі, це збільшує стомлюваність організму, оскільки навантаження йде на ті самі м'язи. Робота скелетної мускулатури знижується, а це спричиняє порушення постави, викривлення хребта, порушення гнучкості, спритності, швидкості реакції та координації рухів, збільшується шанс розвитку плоскостопості та затримки вікового фізичного розвитку загалом. Це призводить до того, що низька рухливість (гіподинамія) у молодому віці викликає порушення обміну речовин, що сприяє появі зайвої ваги та розвитку ожиріння. Статистичні дані показників здоров'я студентської молоді такі: близько 70% студентської молоді страждають від наслідків малорухливого способу життя (гіподинамії); від 30% до 40% студентів мають надмірну вагу; прояви короткозорості відзначається у 42% студентської молоді; близько чверті студентів (25%) страждають від підвищеного артеріального тиску та інших захворювань серцево-судинної системи [4].

Виховання культури ЗСЖ у молодіжному віці – це необхідна умова існування здорової нації, тривалості максимальної трудової та фізичної активності. Проблема формування культури ЗСЖ у студентів вищих навчальних закладах є актуальною, оскільки стан їхнього здоров'я нині – це здоров'я суспільства через 20-30 років. Студентство, будучи особливою соціальною групою, є об'єктом особливої уваги.

Однією з причин несформованої потреби студента вищого навчального закладу у здоровому способі життя, є те, що педагогічна теорія не дає достатнього уявлення про специфіку, структуру та сутність здорового способу життя учня [1]. Це не повною мірою розкриває можливості освітнього простору щодо формування потреби студентів вищих навчальних закладах у здоровому образі життя.

Початок формування здорового способу життя розпочинається ще в дитячому віці, а в шкільні та студентські роки актуалізується усвідомлення того, що за дотримання принципів здорового способу життя буде легше себе реалізувати у повсякденному житті. Таким чином, здоровий спосіб життя – показник, що вказує, як людина реалізує навколишні умови життєдіяльності для свого здоров'я. Формуючи здоровий спосіб життя студентів, необхідно вимагати усвідомленого, активного ставлення студентів до свого здоров'я.

Здоров'я – багатокомпонентне явище, яке має наступні складові:

1. Соматичне здоров'я. Показники поточного стану функціонування всіх органів та систем організму людини. В основу соматичного здоров'я покладено індивідуальну програму біологічного розвитку людини. Вона формується шляхом реалізації базових потреб організму на різних етапах

онтогенезу. Базові потреби – це основний механізм фізичного розвитку людини, які забезпечують індивідуальність та виступають детермінантом формування соматичного здоров'я.

2. Фізичне здоров'я. Основний компонент у структурі здоров'я людини та її стану. Фізичне здоров'я обумовлено біологічними особливостями організму. Без зв'язку різних елементів організму між собою неможливо говорити і про фізичне здоров'я, оскільки окремо існувати та функціонувати якийсь орган (тканини, клітини, органи тощо) не можуть.

3. Психологічне здоров'я. Стан психічної сфери людини, що визначається духовним комфортом. Психологічне здоров'я активізує різні потреби людини, можливостями самореалізації як особистості, тобто. забезпечує соціальне життя людини.

4 Моральне здоров'я. Система цінностей, мотивів, установок, що визначає поведінки людини у суспільстві. Духовність людини є основою морального здоров'я [8, 9].

Таким чином, можна виділити складові здорового способу життя [10].



Рис. 1. Складові здорового способу життя

Джерело: складено авторами на основі аналізу [10]

Для визначення проблематики процесу формування навичок здорового способу життя необхідно визначити відношення контингенту, який вивчається до предмету дослідження. Для цього студентам закладів вищої освіти було запропоновано пройти опитування. Розроблені запитання передбачали визначення відношення студентів до здорового способу життя, з одного боку, як до проблеми, а з іншого, як до навички яка є важливою складовою забезпечення якості життя. Варіанти відповідей були однозначними, тому що необхідно було отримати номінальні значення розуміння студентами закладів вищої освіти сутності ЗСЖ (рис. 2).

У таблиці 1 представлені результати опитування студентів

Таблиця 1

Опитування студентів щодо відношення до здорового способу життя

| запитання | Відповіді (%) | |
|--|---------------|----|
| | Так | Ні |
| Регулярне (мінімум 1 раз/тиж.) вживання тютюну та алкоголю | 60 | 40 |
| Нерегулярне харчування | 65 | 35 |
| Порушення режиму сну | 54 | 46 |
| Регулярні заняття фізичними вправами (мінімум 2 рази/тиж.) | 52 | 48 |
| Розуміння поняття «здоровий спосіб життя» | 80 | 20 |
| Дотримання режиму дня | 44 | 56 |
| Здоров'я = успішність | 48 | 52 |
| Здоров'я = впевненість | 68 | 32 |
| Здоров'я = духовна рівновага | 81 | 19 |

Виявлено, що більшість опитаних студентів мають шкідливі звички, що контрастує з поняттям «здорового способу життя». Ба більше, понад третина опитаних відзначають, що їх режим харчування характеризується нерегулярністю, половина респондентів, у свою чергу, відзначають порушення режиму сну.

Відповіді на питання іншого блоку доповнюють розуміння та наявність у опитаних студентів культури здорового способу життя. Переважне недотримання режиму дня та часткова участі опитаних у регулярних заняттях фізичними вправами доповнюється тим, що значна кількість респондентів вважають, що розуміють поняття «здоровий спосіб життя».

В той же час, виявлено, що більшість респондентів сприймають власне здоров'я, як фактор особистості і розуміють його переваги, але не вважають його чимось престижним, фактором успішності.

Аналізуючи графіку рисунку 2 необхідно зазначити, що більша частина опитаних респондентів має стійку негативні значення сформованості культури здорового способу життя на тлі переважного розуміння даного поняття. Відтак, отримані дані дають змогу проаналізувати їх з позиції проблематики та культури студентського буття.

Розуміння студентами здорового способу життя на тлі його переважного недотримання більшістю опитаних свідчить про наявність певних культурних обмежень у сприйнятті власного здоров'я як особистісно, так і з точки зору його суспільного значення. Це може свідчити як про низький рівень сформованості культури здорового способу життя, так і про недостатній рівень теоретичних знань щодо ведення ЗСЖ. Відтак, проблемою є розробка ефективних засобів підвищення рівня обізнаності студентів про ЗСЖ під час навчання у вищих навчальних закладах.

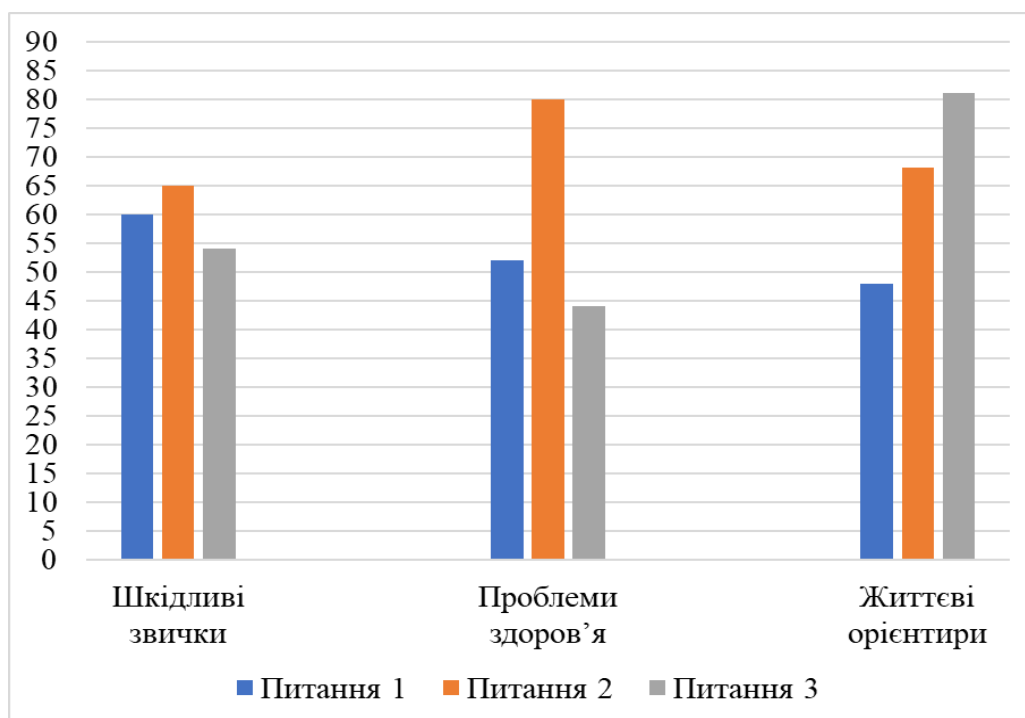


Рис. 2. Відношення студентів до здорового способу життя

Опитування студентів підтвердило існуючі у сучасному суспільстві тенденції зниження рівня культури ЗСЖ через збереження шкідливих звичок у молодіжному (студентському) середовищі і зниження регулярної фізичної активності, яка, вочевидь, обмежується у респондентів лише відвідуванням обов'язкових занять з фізичного виховання. Варто зазначити, що саме такі тенденції фіксують також в осіб середнього віку. Відтак, можна стверджувати про певну «спадковість» поведінки у студентські роки для ведення ЗСЖ у майбутньому. Тому, суттєвою дилемою формування культури здорового способу життя є розробка стратегії пропаганди раціональної рухової активності та профілактики шкідливих звичок, останнє має сприяти формування здоров'язбережувального освітнього простору вищих навчальних закладів.

Варто акцентувати увагу також і на позитивних моментах, які мають стати основою формування культури здорового способу життя студентів. Так, необхідно наголошувати, що «кожний юнак самостійно ініціює власну поведінку щодо збереження здоров'я. Цей процес має суто індивідуальний, суб'єктивний характер» [9].

Отже, педагогу необхідно цілеспрямовано створювати умови, що сприяють тому, щоб кожен студент ставав суб'єктом свого розвитку, долучався до здорового способу життя. Інтеграція навчальних дисциплін на створення автономної системи здоров'я забезпечення, моніторинг безперервної освіти стають об'єднуючими прогресивними факторами загальноосвітньої системи, що самоорганізується. Це узгоджуються із розумінням студентів переваг здоров'я для особистості. Однак в той же час

студенти не ототожнюють здоров'я з успішністю, що узгоджується з суспільними уявленнями. Відтак, наявною є необхідність вирішення проблеми підвищення престижу поняття «ЗСЖ» не як особистісної характеристики, а як суспільно важливої. Для цього слід, в період навчання у вищих навчальних закладах, здійснювати систематичні пропагандивні заходи, спрямовані на популяризацію культури здорового способу життя.

Таким чином, нині гостро стоїть питання про те, як навчити студентів постійно дбати про своє здоров'я, зацікавити їх регулярно використовувати різні форми та методи ведення ЗСЖ у повсякденному житті. Необхідно, з одного боку, створити умови, за яких студенти підвищують та розвивають рівень здоров'я та фізичного розвитку, а з іншого, набувають навичок і отримують знання про основні складові культури ЗСЖ у широкому розумінні.

Процес формування в студентів культури здорового способу життя може складатися з трьох провідних компонентів:

1) інформаційно-пропагандистський компонент формування культури здорового способу життя студентів включає: систему знань та уявлень про форми, способи, методи збереження та зміцнення здоров'я;

2) мотиваційний компонент включає: усвідомлення необхідності ведення ЗСЖ, бажання займатися фізичною культурою і спортом, інтерес до занять фізичною культурою, стійку потребу у веденні ЗСЖ;

3) діяльнісний компонент формування здорового способу життя студентів передбачає: участь у масових фізкультурно-оздоровчих заходах, активні заняття спортом за інтересами, активний відпочинок з урахуванням стану здоров'я та рівнем фізичного розвитку студентів, участь у оздоровчих заходах.

Виділені компоненти процесу формування здорового способу життя студентів взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Вченими відзначається слабка мотивація студентської молоді до ведення здорового способу життя, відсутність впровадження у навчально-виховний процес закладів вищої освіти сучасних технологій, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я студентів, формування потреб у ЗСЖ [5, 8, 10]. Формування даної потреби необхідно для того, щоб, починаючи зі студентських років, людина прийшла до усвідомлення необхідності занять фізичною культурою і спортом, мала знання і вміння відновлювати організм після стресових ситуацій і фізичних навантажень. Відтак, можна виділити наступні фактори, що впливають на формування потреби студентів закладів вищої освіти у ЗСЖ [6, 7]:

- такі, що сприяють формуванню потреби студентів у здоровому способі життя (пропаганда фізичної культури та спорту через засоби масової інформації; освіта студентів щодо складових ЗСЖ; організація фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів закладів вищої освіти щодо застосування отриманих знань про ЗСЖ у повсякденному житті; індивідуально-диференційований зміст занять з фізичного виховання у закладів вищої освіти відповідно до стану здоров'я студентів; інтерес до занять фізичною культурою

та спортом; традиції сім'ї щодо ведення ЗСЖ; рівень професійної майстерності викладачів закладів вищої освіти при реалізації здоров'язберігаючих технологій, наприклад, викладачів у веденні ЗСЖ, бажання бути красивим тощо);

- такі, що перешкоджають формуванню аналізованого процесу (рівень матеріального добробуту сім'ї студентів і традиції способу життя, що склалися в ній; побутові умови; наявність шкідливих звичок, що характеризують спосіб життя і поведінку студентів; думка референтної групи; недостатньо розвинена воля студентів; брак вільного часу; лінь; нерозуміння значимості занять фізичної культури та спорту для здоров'я людини та ін.).

Формування у студентів відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих багато в чому залежить від створення у навчальному закладі організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню культури здорового способу життя особистості. У системі засобів, що забезпечують процес формування здорового способу життя студентів, провідними виступають такі: профілактика шкідливих звичок молоді, трансляція позитивного впливу на організм здорового способу життя, впровадження сучасних здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів, доступність інформації зі ЗСЖ, включення студентів до масових занять спортом на майданчиках вищих навчальних закладів.

Висновки. Таким чином, сформуванню ставлення до культури здорового способу життя як найпершої цінності, дати необхідні для життя кожної людини знання та навчити вести правильний спосіб життя – важливі завдання для студента вищого навчального закладу – майбутнього фахівця. Впровадження нових технологій, відповідних форм організації навчальної діяльності та нового її змісту мають велике практичне значення для розвитку всебічно розвиненої здорової особистості. Ці завдання можуть бути досягнуті за допомогою розумного поєднання психолого-педагогічного та медико-біологічного підходів, а основною базою для формування культури здоров'я у студентів має стати фізична культура в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають у розробці стратегії та програмних засобів пропаганди здорового способу життя студентської молоді та її «вбудовування» у структуру освітнього середовища як складової різних етапів підготовки майбутнього фахівця.

Література:

1. Баштан С., Шапкіна Т. Проблема формування культури здоров'я студентів у педагогічній теорії. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 3-4 (26-27). С. 61–72.
2. Бойко Ю. Обґрунтування моделі формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2017. № 2(1). С. 74–83.

3. Кетова Н. В. Актуальні проблеми формування здорового способу життя студентської молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 1 (129). С. 41–44. DOI 10.31392/NPU-nc. series 15.2021.1(129).10.
4. Ковальчук Н. В., Довгопол Е. П. Проблема формування здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2018. № 2. С. 39–41.
5. Колосовська В. В., Лісовенко Т. О. Пріоритетні напрями реалізації фундаментальних принципів здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 3К (110)19. №15. С. 272–275.
6. Кондрацька Г., Самойлюк С., Максимяк В. Сучасні підходи до формування культури здоров'я студентів. *Physical education, sport and health culture in modern society*. 2020. №3 (51). С. 3–9.
7. Малашенко В. Теоретичні аспекти формування здорового способу життя студентів вищих закладів освіти. *Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини: актуальні проблеми та перспективи розвитку*. Полтава, 2019. С. 56–59.
8. Нечитайло І. С. Освітній простір вищого навчального закладу: особливості організації з позиції соціології. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2012. Вип. 6. С. 73–80.
9. Танасійчук Ю. М. Формування культури здорового способу життя студентів в освітньому просторі. *Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження: теорія і практика в освітніх процесах: монографія*. Майстерні магістеріуму. Том II. Київ, 2020. С. 42–79.
10. Цимбалюк С. М. Формування здорового способу життя студентів як складової культури здоров'я. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2017. № 1 (37). С.106–113.

References:

1. Bashtan, S. & Shapkina, T. (2019). Problema formuvannya kul'tury zdorov'ya studentiv u pedahohichniy teorii [The problem of forming a culture of student health in pedagogical theory]. *Osvitlohichnyy diskurs*, 3-4 (26-27), 61–72 [in Ukrainian].
2. Boyko, Yu. (2017). Obgruntuvannya modeli formuvannya aksilohichnykh ustanovok do zdorovoho sposobu zhyttya u studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Substantiation of the model of formation of axiological attitudes to a healthy lifestyle in students of higher educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*, 2(1), 74–83 [in Ukrainian].
3. Ketova, N. V. (2021). Aktual'ni problemy formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya student-s'koyi molodi [Current issues of forming a healthy lifestyle of student youth]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, (129), 41–44. DOI 10.31392/NPU-nc. series 15.2021.1(129).10 [in Ukrainian].
4. Koval'chuk, N. V. & Dovhopol, E. P. Problema formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya u studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [The problem of forming a healthy lifestyle among students of higher educational institutions]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoyi kul'tury (fizychna kul'tura i sport)*, 2, 39–41 [in Ukrainian].
5. Kolosovs'ka, V. V. & Lisovenko, T. O. (2019). Priorytetni napryamy realizatsiyi fundamental'nykh pryntsyviv zdorovoho sposobu zhyttya u studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Priority areas of implementation of the fundamental principles of a healthy lifestyle among students of higher educational institutions]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 3K (110)19, 15, 272–275 [in Ukrainian].

6. Kondrats'ka, H., Samoilyuk, S. & Maksymyak, V. (2020). Suchasni pidkhody do formuvannya kul'tury zdorov'ya studentiv [Modern approaches to the formation of student health culture]. *Physical education, sport and health culture in modern society*, 3 (51), 3–9 [in Ukrainian].

7. Malashenko, V. (2019). Teoretychni aspekty formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya studentiv vyshchych zakladiv osvity [Theoretical aspects of forming a healthy lifestyle of students of higher education]. *Fizychne vykhovannya, sport i zdorov'ya lyudyny: aktual'ni problemy ta perspektyvy rozvytku : zb. nauk. prats' studentiv pershoho, druhoho ta tret'oho rivniv vyshchoyi osvity, Poltava, 2019*, 56–59 [in Ukrainian].

8. Nechitaylo, I. S. (2012). Osvitniy prostir vyshchoho navchal'noho zakladu: osoblyvosti orhanizatsiyi z pozytsiyi sotsiologiyi [Educational space of higher education: features of the organization from the standpoint of sociology]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya sotsiologichna*, 6, 73–80 [in Ukrainian].

9. Tanasiychuk, Yu. M. (2020). *Formuvannya kul'tury zdorovoho sposobu zhyttya studentiv v osvitn'omu prostori. formuvannya kompetentnosti indyvidual'noho zdorov'yazberezheniya: teoriya i praktyka v osvitnikh protsesakh: monohrafiya* [Formation of a culture of healthy lifestyle of students in the educational space. formation of competence of individual health care: theory and practice in educational processes: monograph]. *Maysterni mahisteriumu. Tom II. Kyiv*. 42–79 [in Ukrainian].

10. Tsymbalyuk, S. M. (2017). Formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya studentiv yak skladovoyi kul'tury zdorov'ya [Creating a healthy lifestyle for students as part of a health culture]. *Fizychne vykhovannya, sport i kul'tura zdorov'ya u suchasnomu suspil'stvi : zb. nauk. pr. Skhidnoyevrop. nats. un-tu im. Lesi Ukrayinky*, 1 (37), 106–113 [in Ukrainian].

УДК 37.091.31-059

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-351-359](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-351-359)

Ферт Ольга Григорівна доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, тел.: (098) 221-32-26, <https://orcid.org/0000-0003-2885-8597>

Голуб Руслана Ігорівна студентка IV курсу, кафедри початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, тел.: (068) 398-11-47, <https://orcid.org/0000-0002-8932-2836>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. Зростання кожної дитини є неповторним процесом у якому вона обирає свій життєвий шлях і своє становище в суспільстві. Кожна людина має право здобувати освіту, якість такої освіти не повинна відрізнятися від освіти типових людей, незалежно від стану їх здоров'я, фізичного чи інтелектуального. Але є також деякі діти з особливими потребами, яким потрібна допомога для участі у соціумі. Довгий час у суспільстві вважалося, що дітям з особливими потребами не місце в групі типових однолітків, що вони не здатні до навчання та опановування трудовими навичками. Ці діти, в основному, перебували вдома, під наглядом батьків, лікарів тощо.

В Україні через низку соціальних та економічних причин, зростає кількість дітей з особливими потребами. Проте, зміни в суспільному житті та переоцінка методів корекційного виховання свідчать про необхідність розв'язувати проблеми дітей з особливими психофізичними потребами.

Для надання соціальної допомоги дітям, які позбавлені можливості повноцінного життя через фізичні чи психічні вади насамперед необхідно змінити ставлення суспільства до дітей з особливими потребами. Через обмеження в спілкуванні, самообслуговуванні, контролі поведінки розвиток цих дітей залежить від задоволення низки специфічних потреб, це багатогранний соціально-реабілітаційний процес.

Вважаємо, що модель «співіснування» може бути реалізована в українському освітньому просторі, зберігаючи загальну та спеціальну освіту при створенні інклюзивних шкіл (інклюзивних класів).

Зміна структури спеціальної освіти та збільшення кількості дітей дошкільного та шкільного віку з цими потребами, «в тому числі» в закладах загальної дошкільної та середньої освіти, вимагає від вищих навчальних закладів (ВНЗ) перегляду та підвищення якості навчально-виховного процесу.

Тому при вирішенні конкретних завдань освітнім закладам необхідно враховувати декілька тісно пов'язаних факторів: перегляд змісту та методів навчання.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими потребами

Fert Olha Hryhorivna Doctor of pedagogical sciences. Professor of Special Education department, faculty of Pedagogical Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universitetska St., 1, Lviv, 79000, tel.: (098) 221-32-26, <https://orcid.org/0000-0003-2885-8597>

Holub Ruslana Ihorivna 4th year student, Department of Primary and Preschool Education faculty of Pedagogical Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universitetska St., 1, Lviv, 79000, tel.: (068) 398-11-47, <https://orcid.org/0000-0002-8932-2836>

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE

Abstract. The growth of each child is a unique process in which the child chooses his life path and position in society. Everyone has the right to education, the quality of such education should not be different from that of typical people, regardless of their state of health, physical or intellectual.

But there are also some children with special needs who need help to participate in society. For a long time, it was believed in society that children with special needs had no place in the group of typical peers, that they were not able to learn and master work skills. These children were mostly at home, under the supervision of parents, doctors and so on.

In Ukraine, due to a number of social and economic reasons, the number of children with special needs is growing. However, changes in public life and the reevaluation of methods of correctional education indicate the need to address the problems of children with special psychophysical needs.

In order to provide social assistance to children who are deprived of the opportunity to live a full life due to physical or mental disabilities, it is first necessary to change society's attitude towards children with special needs and disabilities in general. Due to limitations in communication, self-care, control of behavior, the development of these children depends on meeting a number of specific needs, it is a multifaceted social rehabilitation process

We believe that the model of "coexistence" can be implemented in the Ukrainian educational space, maintaining general and special education while creating inclusive schools (inclusive classes).

Changing the structure of special education and increasing the number of preschool and school-age children with these needs, "including" in general preschool

and secondary education institutions, requires higher education institutions (HEIs) to review and improve the quality of the educational process.

Therefore, when solving specific tasks, educational institutions need to consider several closely related factors: review of the content and methods of teaching

Keywords: inclusion, inclusive education, children with special needs

Постановка проблеми. В Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей з функціональними обмеженнями унаслідок зниження рівня медичного обслуговування, росту наркоманії та алкоголізму, підвищення екологічної небезпеки.

Інклюзивна освіта в основному пов'язана з тим, що в Україні, кількість молодих людей від народження до вісімнадцяти років, які потребують корекційної освіти, неухильно збільшується. Крім збільшення кількості дітей з особливими потребами, також якісно змінюється складність порушень, виявлених у кожній дитиною. Інклюзивна освіта базується на ідеології, яка виключає будь-яку дискримінацію людини, забезпечує рівне ставлення до всіх, але створює особливі умови для учнів з особливими потребами. Навчання учнів з особливими потребами базується на принципах виваженої педагогіки з доведеною ефективністю, і всі учні виграють від цієї педагогіки. Це показує, що різноманіття людей є природним явищем. Через обмеженість у спілкуванні, самообслуговуванні, мобільності тощо, розвиток дітей з особливими потребами значною мірою залежить від задоволення інших їхніх потреб, особливо від багатогранного процесу соціально-освітньої інтеграції та інклюзії. Виховання учнів з особливими потребами сьогодні є одним із найважливіших завдань нації. Тому в закладах освіти необхідно створити справді інклюзивне середовище, де кожен зможе відчути важливість своєї присутності. Суспільство несе відповідальність за те, щоб дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю розкрити свій потенціал на благо суспільства та як повноправних членів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В Україні активно запроваджується закордонний досвід формування інклюзивного освітнього процесу (В. Сэгран, Ж. Корбет, Л. Флоріан, Т. Лореман, Е. Новіцкі, С. Альохіна, І. Возняк та ін.); розробляються й апробуються власні наукові підходи, спрямовані на розв'язання завдання включення дитини з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивний освітній процес (Ю. Бистрова, В. Бондар, О. Боряк, Е. Данілявічутє, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук, С. Миронова, К. Островська, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, Д. Супрун, О. Таранченко, В. Тарасун, М. Федоренко, С. Федоренко, О. Ферт, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). [2; 4; 6].

Мета статті - розкриття особливостей розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Сучасні освітні практики та системи навчання в розвинених країнах і країнах, що розвиваються, зазнають певних соціальних змін для переходу на нові освітні концепції та технології. Міжнародні організації (наприклад, ЮНЕСКО, ОБСЄ та інші) рекомендують інклюзивну освіту як пріоритет у розвитку системи освіти з метою реалізації прав громадян на якісну освіту та соціальну інтеграцію. Сучасна освітня парадигма базується на ідеї створення належних умов для індивідів з різними навчальними потребами (в тому числі для осіб з різними психофізичними вадами та обдарованих людей).

Широке використання терміну «діти з особливими потребами» було започатковано Саламанкською декларацією 1994 року. Нижче наведено основне визначення «особливих потреб». Цей термін актуальний для всіх дітей і підлітків, у яких прослідковується залежність від різних фізичних або розумових недоліків або труднощів у навчанні. Багато дітей мають труднощі в навчанні, а отже – особливі освітні потреби на певних етапах шкільного навчання»[10].

Для забезпечення права цих дітей на якісну освіту міжнародною практикою є надання дітям з особливими потребами широкого спектра доступних форм навчання: індивідуальне навчання, дистанційна освіта, позаосвітня, «корекційні школи», «школи другого шансу», «вечірні школи» та «інклюзивні» форми навчання. Останнє дозволяє дітям з особливими потребами навчатися разом з однолітками, ефективно впливаючи на рівень їх соціалізації.

М. Уїлл (США) був першим, хто ввів у наукову комунікацію термін «інклюзія», який мав позицію реформувати структуру школи відповідно до потреб усіх дітей без винятку. У контексті соціальної справедливості, освіти слід розглядати як суспільне благо, і кожному необхідно надати рівні можливості для отримання цієї соціальної цінності. Адже в розвинених країнах люди вважають, що здатність виховних засобів займати важливе місце в суспільстві і є способом подолання соціальної нерівності.

Інклюзія – це процес збільшення участі всіх громадян у житті суспільства, особливо тих, хто має труднощі у фізичному розвитку. Це передбачає розробку та застосування таких специфічних рішень, щоб кожен міг рівномірно брати участь в академічному та соціальному житті.

Інклюзія – в нашому розумінні це процес включення людей із психофізіологічним розвитком в активне соціальне життя, однаково необхідний для всіх членів суспільства. Людина з особливими потребами в цій ситуації позбавлена не долі, а певного способу життя. Якщо такий вид порушення розглядати в соціальній концепції, то це може бути дуже цікавим для неї та інших. Тоді основний сенс цього процесу інклюзії можна описати так: «Тут усі дуже щасливі!».

Цікаво, що великі європейські країни – Італія, Австрія, Німеччина, Швеція – почали досліджувати, розвивати та підтримувати інклюзивну освіту

на державному рівні, завдяки потужним громадським об'єднанням, переважно з батьків, чиї діти мають інвалідність. Італія є справжнім інноватором у галузі та однією з перших країн, які запровадили інклюзивний компонент в освіті, який може здійснювати освітні реформи завдяки ініціативі організації «Демократична психіатрія».

На сьогодні спеціальна освіта в Україні має складну, розгалужену й диференційовану систему навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних (корекційних) класів при середніх закладах освіти тощо. Розвиток системи спеціальної освіти спрямований на подальшу диференціацію і вдосконалення чинної мережі корекційних закладів, відкриття нових типів закладів, у яких надаватиметься комплексна допомога й підтримка дітям з особливими потребами, а також із залученням цих дітей в загальноосвітню школу» [14].

Науково-педагогічні ресурси та міжнародно-правові документи, у сучасній світовій освітній політиці пропонує кілька шляхів забезпечення освіти дітям з особливими освітніми потребами. Основні з них: інклюзія (inclusion), інтеграція (integration), мейнстрімінг (mainstreaming). У контексті розширення загальної термінології англійської мови, ця термінологічна лексика останніми роками широко використовується в Україні, але іноді має досить суперечливу відповідність.

Інклюзивну освіту сьогодні, по праву, можна вважати одним із пріоритетів національної освітньої політики України, оскільки наша країна ратифікувала Конвенції ООН про права дитини та осіб з інвалідністю [1].

В Україні інклюзивна освіта ще на стадії становлення. З 14 900 українських шкіл лише 6 258 залучені до інклюзивної освіти. Понад 56 000 учнів з особливими потребами мають можливість навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах.

Включення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів, надання спеціалізованої корекційної допомоги та психологічного супроводу, завданням яких є моніторинг розвитку дітей, успішність навчання та розв'язання проблем адаптації серед здорових однолітків [4, С. 237].

На основі аналізу таблиці 1 станом на 2020 рік в Україні поширеність розладами психіки й поведінки серед дітей віком від 0 до 18 років складає 195495 осіб або 25.67% (на 10000 дітей). Найбільші значення цього показника становлять 7535 дітей або 45.80% у Чернігівській області, а найменші 3388 дітей 14,16% у Волинській області, в Тернопільській області цей показник становить 6 036 осіб або понад 30,26%.

Щодо захворюваності на розлади психіки й поведінки серед дітей віком від 0-18 років, то цей показник по Україні становить 37.40% або 28211 дітей, найбільші значення захворюваності цього показника спостерігаються в Запорізькій 61.70%, найменші у Закарпатській – 23,70% та 25,70 % – в Хмельницькій області .

Таблиця 1

Розлади психіки і поведінки у дітей віком від 0–18 років за 2020 рік [13]

| № | Найменування | Розлади психіки та поведінки | | | |
|----|-------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------|------------------------------|
| | | Поширеність | | Захворюваність | |
| | | Абсолютне число | показник на 10 000 населення | Абсолютне число | показник на 10 000 населення |
| 1 | Україна | 195 495,00 | 25,67 | 28 211,00 | 37,40 |
| 2 | АР Крим | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| 3 | Вінницька | 6 133,00 | 21,10 | 1 207,00 | 42,70 |
| 4 | Волинська | 3 388,00 | 14,16 | 710,00 | 29,90 |
| 5 | Дніпропетровська | 12 348,00 | 21,46 | 2 757,00 | 47,90 |
| 6 | Донецька | 10 138,00 | 33,01 | 1 700,00 | 57,50 |
| 7 | Житомирська | 9 252,00 | 38,26 | 908,00 | 38,50 |
| 8 | Закарпатська | 5 483,00 | 18,78 | 689,00 | 23,70 |
| 9 | Запорізька | 10 360,00 | 35,22 | 1 791,00 | 61,70 |
| 10 | Івано-Франківська | 6 935,00 | 24,87 | 872,00 | 31,70 |
| 11 | Київська | 7 680,00 | 23,38 | 1 412,00 | 40,00 |
| 12 | Кіровоградська | 4 763,00 | 27,93 | 549,00 | 33,40 |
| 13 | Луганська | 2 931,00 | 27,04 | 398,00 | 39,30 |
| 14 | Львівська | 16 170,00 | 33,35 | 1 860,00 | 38,50 |
| 15 | Миколаївська | 4 234,00 | 20,32 | 1 134,00 | 55,60 |
| 16 | Одеська | 14 502,00 | 31,57 | 1 651,00 | 35,20 |
| 17 | Полтавська | 7 772,00 | 33,13 | 990,00 | 42,80 |
| 18 | Рівненська | 6 378,00 | 22,92 | 964,00 | 34,90 |
| 19 | Сумська | 4 727,00 | 27,27 | 626,00 | 37,70 |
| 20 | Тернопільська | 6 036,00 | 30,26 | 511,00 | 26,30 |
| 21 | Харківська | 14 026,00 | 32,91 | 1 176,00 | 27,30 |
| 22 | Херсонська | 6 181,00 | 31,24 | 895,00 | 45,90 |
| 23 | Хмельницька | 6 501,00 | 27,25 | 599,00 | 25,70 |
| 24 | Черкаська | 7 117,00 | 35,04 | 788,00 | 40,30 |
| 25 | Чернівецька | 4 958,00 | 26,88 | 843,00 | 46,00 |
| 26 | Чернігівська | 7 535,00 | 45,80 | 793,00 | 50,30 |
| 27 | м. Київ | 9 943,00 | 18,93 | 2 388,00 | 41,90 |
| 28 | м. Севастополь | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |

Наразі залишається проблема доступності до шкіл та інших закладів освіти дітей з особливими освітніми потребами, мало закладів з архітектурною доступністю вище першого поверху. Також недостатньо уваги приділяється доступності пришкольніх територій: наявність під'їздів, паркувальних місць для осіб з особливими потребами, зокрема, для підвезення дітей на візках, обладнаних спортивних майданчиків для дітей з особливими потребами тощо. Дуже мало закладів освіти обладнано спеціальними туалетними кімнатами.

Провівши контент-аналіз сайтів львівських загальноосвітніх шкіл, було відібрано 67 закладів освіти, які мають інклюзивні класи.

Проаналізувавши дані емпіричного дослідження було отримано такі результати. У місті Львові станом на 2020 р. діє 160 закладів загальної середньої освіти, інклюзивні класи діють лише у 67 школах, тобто це 41,9% від усієї кількості. Також дані свідчать про те, що у місті Львові діє 210 інклюзивних класів в яких навчається 280 дітей.

Дані дослідження вказують на те, що 62,7% шкіл мають безбар'єрний простір, а саме оснащені усім обладнанням для дітей з особливими освітніми потребами в межах першого поверху. Для 65,7% є наявний безбар'єрний простір у фізичному розвитку, проте у 14,9% він є відсутній, а у 19,4% інформація відсутня. Мовний розвиток безбар'єрно присутній у 73,1%, натомість відсутній лише у 7,5%.

Якщо говорити про емоційний розвиток та соціальний розвиток, то тут ситуація однакова у 67,2% загальноосвітні заклади говорять про наявність безбар'єрного простору, та у 13,4% про відсутність.

Також, можна говорити що більшість закладів освіти, а саме 49 шкіл розробляють для учнів на інклюзивній формі навчання індивідуальні графіки роботи. Якщо говорити про наповненість закладів працівниками, а саме логопедами, практичними психологами та соціальними педагогами. То можна говорити про те, що соціальний педагог є в усіх школах, чого не можна сказати про логопеда який присутній лише у 40% закладів. Практичний психолог працює лише у 73% закладів загальної середньої освіти

Висновки. Розуміння реалій вітчизняної інклюзії на основі аналізу теоретико-методологічних засад глобальної освітньої інтеграції допомагає коригувати внутрішні процеси, подолати помилки та запобігти помилкам у майбутньому. Для феномена інклюзивної освіти вибір методу залежить від мети, завдань і характеру діяльності в ньому. Більшість європейських країн (як і Японія) запровадили інший режим - "Співіснування" без ігнорування ключової ідеї освітньої інтеграції [6]. Остання модель дає можливість дітям, що розвиваються, вибирати навчальні заклади, які максимально сприяють їх розвитку. Ми вважаємо, що в українському освітньому просторі можна впровадити модель «співіснування», зберігаючи загальну та спеціальну освіту, доки створюються інклюзивні школи (інклюзивні класи). Звичайно, впровадження інклюзивної освіти при збереженні загальної та спеціальної освіти ускладнене багатьма невирішеними питаннями. Зміна структури спеціальної освіти та збільшення кількості дітей дошкільного та шкільного віку з цими потребами, «в тому числі» в загальноосвітніх дошкільних та закладах та закладах середньої освіти, вимагає від закладів вищої освіти (ЗВО) перегляду та підвищення якості навчально-виховного процесу. Зберігання загальної та спеціальної освіти ускладнюється багатьма питаннями без відповіді. Крім уже зазначених, це – недостатня готовність ЗВО до підготовки фахівців, необхідних для роботи в умовах інклюзії.

Тому при вирішенні конкретних завдань навчальним закладам необхідно враховувати декілька тісно пов'язаних факторів: перегляд змісту та методів

навчання для підготовки викладачів до роботи в інклюзивних закладах з урахуванням освітньої парадигми унікальності знання та особливості потреб кожної особистості не залежно від віку, характеру чи стану здоров'я; необхідність підтримки високого рівня навчання веде до пошуку «власного стилю», який буде характеризуватися високим рівнем професіоналізму та уваги до кожної дитини.

Література:

1. Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк, 13 грудня 2006 р. URL: www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages
2. Данілавичюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К. :Видавнича група «А.С.К.», 2012. 287 с.
3. Декларація про права інвалідів 2006 року URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_
4. Гевко І. В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. Педагогічний альманах: збірник Комунального вищого навчального закладу Херсонська академія неперервної освіти Херсонської обласної ради. Херсон, 2018. Випуск № 37. С. 236–240.
5. Гриневич Л.М. 4 роки впровадження інклюзії URL: <https://mon.gov.ua/ua/news>
6. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. К. : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.
7. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: Закон України від 21.03.91. N 876-ХІІ (876-12). Відомості Верховної Ради. 1991. № 2. С. 252–258.
8. Про охорону дитинства. Закон України від 07.03.2001. № 3109-III Відомості Верховної Ради. 2001. № 30. С. 142 – 150.
9. Про реабілітацію інвалідів в Україні. Закон України від 20.12.2005. N 3235-IV (3235-15). Відомості Верховної Ради. 2006. № 2–3. С. 36–42.
10. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами Прийнята всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість 7-10 червня Саламанка, Іспанія 1994. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94
11. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України. Закон України від 19.12.2018р. № 2249-VIII. Відомості Верховної Ради. 2018. № 6–7. ст.43.
12. Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. Закон України від 23 травня 2017 року № 2053-VIII. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii>
13. Показники здоров'я населення та використання ресурсів охорони здоров'я в Україні за 2020 рік. Центр медичної статистики URL:<http://medstat.gov.ua/ukr/statdov.html> .
14. Ферт О. Формування інклюзивної освітньої політики як основний інструмент успішного залучення дітей з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітнього середовища / О. Ферт // Вища освіта України. – 2009. – Т. 2. – С. 191–194.
15. Ферт О. Історико-соціальні засади становлення й розвитку інклюзивної освіти / О. Ферт // Вища освіта України. – 2010. – Т. I(19). – С. 524–530.

References:

1. Adaptovana konventsiiia OON shchodo osib z osoblyvymy potrebamy. [Adapted UN Convention on Persons with Special Needs] New York, December 13, 2006 Retrieved from www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages [in Ukrainian].

2. Danilavichyute, E.A. (2012). Strategies for teaching in an inclusive educational institution: a teaching manual. [Strategies for teaching in an inclusive educational institution: a teaching manual]. K.: Publishing Group "ASK". 287 pp. [in Ukrainian].
3. Deklaratsiia pro prava invalidiv 2006 roku. [Declaration on the Rights of Persons with Disabilities in 2006] Retrieved from www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117 [in Ukrainian].
4. Hevko, I. V. (2018). Znachennia innovatsiinykh tekhnolohii pry zdiisnenni inkliuzyvnoi osvity. [The Importance of Innovative Technologies in the Implementation of Inclusive Education] Pedagogical Almanac: Collection of Communal Higher Educational Institutions Kherson Academy of Continuing Education, Kherson Regional Council. Kherson, No. 37. P. 236-240. [in Ukrainian].
5. Hrynevych, L.M. (2019). 4 roky vprovpdzhennia inkliuzii [4 years of improvement of inclusion] Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news> [in Ukrainian].
6. Ervin, E., Kuhelmas, D. (2000). Pidhotovka vchyteliv i vykhovateliv do roboty v inkliuzyvnykh klasakh ta hrupakh. [Training of teachers and educators for work in inclusive classes and groups]. K.: All-Ukrainian Foundation "Step by Step". 203 p. [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy. (1991). Pro osnovy sotsialnoi zakhyshchenosti invalidiv v Ukraini. [On the Fundamentals of Social Protection of Disabled Persons in Ukraine] Law of Ukraine dated March 21, 1991. N 876-XII (876-12). Information from the Verkhovna Rada. 1991. No. 2. S. 252–258. [in Ukrainian].
8. Zakon Ukrainy. (2001). Pro okhoronu dytynstva. [On the Protection of Childhood] the Law of Ukraine dated March 7, 2001. No. 3109-III Information from the Verkhovna Rada. 2001. No. 30. p. 142-150. [in Ukrainian].
9. Zakon Ukrainy. (2006). Pro reabilitatsiiu invalidiv v Ukraini [On the Rehabilitation of Disabled Persons in Ukraine] the Law of Ukraine dated 20.12.2005. N 3235-IV (3235-15). Information from the Verkhovna Rada. 2006. Number 2–3. P. 36–42. [in Ukrainian].
10. Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osvity osib z osoblyvymy potrebnamy Pryiniata vsesvitnoiu konferentsiieiu shchodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Salamanca Declaration and Action for the Education of Individuals with Special Needs Adopted by the World Conference on Education for People with Special Educational Needs: Access and Quality]. June 7-10, Salamanca, Spain 1994. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 [in Ukrainian].
11. Zakon Ukrainy. (2018). Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy [On amendments to certain legislative acts of Ukraine]. Law of Ukraine dated 19.12.2018. No. 2249-VIII. Information from the Verkhovna Rada. 2018. No. 6-7. p. 43. [in Ukrainian].
12. Zakon Ukrainy. (2018). Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy "Pro osvitu" shchodo osoblyvostei dostupu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do osvitnikh posluh. [On Amendments to the Law of Ukraine "On Education" regarding the peculiarities of access of persons with special educational needs to educational services]. Law of Ukraine dated May 23, 2017, No. 2053-VIII. Retrieved from <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> [in Ukrainian].
13. Tsentr medychnoyi statystyky.(2018). Pokaznyky zdorov"ya naselennya ta vykorystannya resursiv okhorony zdorov"ya v Ukrayini za 2017 rik. [Indicators of health of the population and use of health care resources in Ukraine for 2017]. Center for Medical Statistics Retrieved from <http://medstat.gov.ua/ukr/statdov.html> [in Ukrainian].
14. Fert O. Formation of inclusive educational policy as the main tool successful involvement of children with special educational needs in the conditions of general education environment / O. Fert // Higher education of Ukraine. - 2009. - V. 2. - P. 191–194. [in Ukrainian].
15. Fert O. Historical and social principles of formation and development of inclusive education / O. Firth // Higher Education of Ukraine. - 2010. - T. I (19). - P. 524–530. [in Ukrainian].

УДК 378.14 + 37.025

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-360-369](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-360-369)

Ходикіна Юлія Юріївна кандидат психологічних наук доцент кафедри психологічної та педагогічної антропології факультет дошкільної освіти, Харківський педагогічний національний університет імені Г.С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, <https://orcid.org/0000-0002-0246-5421>

Приймак Віктор Миколайович старший викладач кафедра технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, <https://orcid.org/0000-0003-4421-5348>

Поленкова Марина Володимирівна завідувачка кафедри креативних індустрій і соціальних інновацій доктор економічних наук, доцент Кафедра креативних індустрій і соціальних інновацій Факультет соціальних технологій, оздоровлення та реабілітації Національний університет «Чернігівська політехніка», вул. Шевченка, 95, м. Чернігів, 14035, <https://orcid.org/0000-0002-1755-2624>

Руденко Ольга Валентинівна кандидат філософських наук, доцент кафедра філософії та методології наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, 01033, <https://orcid.org/0000-0002-1755-2624>

ФЕНОМЕН КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті розглянуто феномен кліпового мислення крізь призму взаємної кореляції між технологічним прогресом та культурними перетвореннями у суспільстві. З'ясовано, що в науково-педагогічній та психологічній літературі накопичено певний досвід щодо визначення означеного феномену, під яким розуміють процес відображення численних різноманітних властивостей об'єктів, без урахування зв'язків між ними, що може характеризуватися фрагментарністю, алогічністю, розрізненістю інформації. Зазначено неоднозначність і багатоаспектність феномену кліпового мислення та його вплив на різні сфери життя, зокрема на професійну підготовку в закладах вищої освіти.

Доведено, що кліпове мислення – це процес засвоєння та відтворення численних різноманітних властивостей об'єктів, без установаження взаємозв'язків між ними. Розкрито ключові характеристики кліпового

мислення, серед яких: фрагментарність засвоюваного матеріалу, алогічність у сприйнятті та запам'ятовуванні інформації, різноманітність інформації, висока швидкість змін інформаційних фрагментів, що засвоюються, лабільність.

Висвітлено чинники кліпового мислення. Проаналізовано позитивні та негативні аспекти прояву кліпового мислення. Зосереджено увагу на функціонуванні означеного явища у контексті формування професійної компетентності майбутніх викладачів психолого-педагогічних дисциплін. Розглянуто означений феномен з боку успішності навчання, пошуку шляхів подолання його негативних факторів і оптимального застосування його переваг під час професійної підготовки майбутніх фахівців. Обґрунтовано багатофакторну детермінованість та необхідні умови подолання недоліків і зміцнення переваг означеного феномену.

Зроблено висновок, що в процесі формування професійної компетентності майбутніх викладачів психолого-педагогічних дисциплін необхідно враховувати сутнісні особливості феномену «кліпове мислення» з метою ефективного перебігу їхньої навчальної та пізнавальної діяльності. Акцентовано увагу на перегляді змістової складової навчального матеріалу, врахуванні індивідуально-психологічних особливостей здобувачів.

Ключові слова: кліпове мислення, професійна компетентність, майбутні викладачі психолого-педагогічних дисциплін

Khodykina Yuliia Yuriivna Candidate of Psychological Sciences Associate Professor of Psychological and Pedagogical Anthropology The Department of Psychological and Pedagogical Anthropology faculty preschool education H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskyyh St., 29, Kharkiv, <https://orcid.org/0000-0002-0246-5421>

Pryimak Viktor Mykolaiovych Senior Lecturer Department of Technological and Vocational Education and Decorative Arts Khmelnytsky National University Khmelnytsky, 11 Institutska St., Khmelnytsky, Institute St., 11, <https://orcid.org/0000-0003-4421-5348>

Polenkova Maryna Volodymyrivna Doctor of Economics, Associate Professor Head of the Department of Creative Industries and Social Innovation Faculty of Social Work, Health Improvement and Rehabilitation, Chernihiv Polytechnic National University, 95 Shevchenko St., Chernihiv, 14035, <https://orcid.org/0000-0003-1571-6792>

Rudenko Olga Valentynivna PhD, Associate Professor Department of Philosophy and Methodology of Sciences Taras Shevchenko National University of Kyiv Volodymyrska St., 60, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0002-1755-2624>

THE PHENOMENON OF CLIP THINKING IN THE CONTEXT OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Abstract. The article considers the phenomenon of clip thinking through the prism of mutual correlation between technological progress and cultural transformations in society. It was found that there is some experience in defining this phenomenon in the scientific, pedagogical and psychological literature. It means the process of reflecting the many different properties of objects, without regard to the links between them, which may be characterized by fragmentary, illogical, disparate information. The ambiguity and multifaceted nature of the phenomenon of clip thinking and its impact on various spheres of life, in particular on professional training in higher education institutions, are noted.

It is proved that clip thinking is a process of assimilation and reproduction of many different properties of objects, without establishing relationships between them. The key characteristics of clip thinking are revealed. They include the fragmentary nature of the assimilated material, illogical perception and memorization of information, heterogeneity of information, high rate of change of assimilated information fragments, lability.

The factors of clip thinking are highlighted. The positive and negative aspects of the manifestation of clip thinking are analyzed. Attention is focused on the functioning of this phenomenon in the context of the formation of professional competence of future teachers of psychological and pedagogical disciplines. The mentioned phenomenon from the point of view of success of training, search of ways of overcoming its negative factors and optimal application of its advantages during professional training of future specialists is considered. Multifactorial determinism and necessary conditions for overcoming the shortcomings and strengthening the advantages of this phenomenon are substantiated.

It is concluded that it is necessary to take into account the essential features of the phenomenon of "clip thinking" in the process of forming the professional competence of teachers of psychological and pedagogical disciplines in order to effectively conduct their educational and cognitive activities. Emphasis is placed on reviewing the content of the educational material, taking into account the individual psychological characteristics of students.

Keywords: clip thinking, professional competence, future teachers of psychological and pedagogical disciplines.

Постановка проблеми. Збільшення уваги до системи професійних знань, пошуку інформації та появи новітніх інформаційних технологій викликало переорієнтацію сучасного суспільства та вихід на новий етап розвитку – інформаційно-комунікаційний.

Новостворений всесвітній глобальний простір забезпечує ефективну взаємодію людей, задовольняє численні потреби в різноманітних

інформаційних продуктах та послугах, а також надає доступ до світових ресурсів, що відкриває безмежні можливості. Проте, така глобальна інформатизація призводить до змін в ментальному плані. Під впливом телебачення, безперешкодного доступу до Інтернет-ресурсів, комп'ютерних ігор, формується новий тип мислення, який отримав назву «кліпове».

Феномен означеного явища спричинив низку змін в традиційній системі сприйняття дійсності, що, в свою чергу, призвело до змін у всіх сферах життя. Зокрема, найбільшої уваги зосереджено на необхідності зміни традиційної освітньої парадигми сьогодення, оскільки вона досить повільно реагує на стрімкі зміни та вимоги сучасного суспільства. Внаслідок цього очевидним стає невідповідність очікувань майбутніх фахівців, які прийшли у заклади вищої освіти отримувати певну професію і вже володіють кліповим мисленням – традиційному підходу в системі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «кліпове мислення» з'явився в середині 90-х р.р. минулого століття, проте увійшов до активного вжитку та функціонуванню нещодавно. В науково-педагогічній та психологічній літературі вже накопичено певний досвід щодо визначення означеного феномену. Засновником аналізу терміну «кліпове мислення» вважають Е. Тоффлера [1], який розумів його як складову частину мислення в цілому, що формується під впливом інформаційних ресурсів [1].

Деякі науковці вважають кліпове мислення набутим видом мислення, завдяки якому людина здатна оперувати лише епізодами фіксованої довжини та не може працювати зі складними структурами [2]. Іншими словами, – це має вияв у тому, що людина не може протягом тривалого часу зосереджуватися на будь-якій інформації та глибоко аналізувати її.

Низку досліджень присвячено соціально-психологічні аспектам кліпового мислення, серед яких увага акцентується на фрагментарності сприйняття, трансформації понятійного мислення на пріоритетність вражень тощо.

Дослідниця Т. Семеновських розуміє кліпове мислення як процес відображення численних різноманітних властивостей об'єктів, без урахування зв'язків між ними, що може характеризуватися фрагментарністю, алогічністю, розрізненістю інформації, яка надходить, високою швидкістю змін фрагментів, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу [3]. Відповідно до такого тлумачення можна підсумувати, що кліпове мислення уособлює адаптацією людини до цифрової культури.

Отже, спираючись на наукову базу, можна зазначити неоднозначність і багатоаспектність означеного феномену, його вплив на різні сфери життя, зокрема на професійну підготовку в закладах вищої освіти. Оскільки мислення людини цифрової культури все більше спрямоване на сприйняття зорових і звукових образів, це призводить до зниження здатності до розмірковування, рефлексивності, тому що створені кліповим мисленням образи оцінюються не логічною складовою, а емоційно-чуттєвою [4].

З огляду на зміну системи мислення сучасного суспільства виникає необхідність перегляду презентації навчального матеріалу в закладах вищої освіти під час опанування майбутніми спеціалістами тим чи іншим фахом. Дослідниками розглядається цей феномен з боку успішності навчання, пошуку шляхів подолання його негативних факторів і оптимального застосування його переваг під час професійної підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті – дослідження феномену кліпового мислення у контексті формування професійної компетентності майбутніх викладачів психолого-педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу.

Аналіз останніх джерел і публікацій засвідчив, що кліпове мислення набуває поширення та стає масовим суспільним явищем, завдяки якому відбувається швидке засвоєння певного обсягу інформації різної тематики та, водночас, захист від інформаційних перевантажень.

Існує думка, що кліпове мислення – це мислення, вибудоване на сприйнятті матеріалу за зразками, що є принципово новим вектором у діаді «людина – інформаційний потік» [4].

Слід зазначити, що уніфікована дефініція кліпового мислення, що є загально визнаною, – відсутня. Проте, систематизація поглядів дослідників на природу та сутність означеного явища, показує, що кліпове мислення – це процес засвоєння та відтворення численних різноманітних властивостей об'єктів, без установаження взаємозв'язків між ними.

До основних характеристик кліпового мислення належать такі [5]:

- фрагментарність матеріалу, що засвоюється та веде до відсутності цілісного сприйняття;
- ймовірна алогічність у сприйнятті та запам'ятовуванні інформації;
- різноманітність інформації, що надходить;
- висока швидкість змін інформаційних фрагментів, що засвоюються;
- лабільність.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити низку чинників, що сприяли виникненню кліпового мислення [1]:

- зміна та нарощування темпів перебігу життєвих подій і процесів, які стають базисом зростання обсягу інформаційного потоку, що, в свою чергу, призводить до вибіркості у засвоєнні інформації, виокремлення пріоритетів у сприйнятті потрібного матеріалу та відфільтровування зайвого;
- потреба у найбільш актуальній і важливій інформації та значення швидкості її отримання й надходження;
- збільшення різноманітності, розгалуженості інформаційного матеріалу, що надходить;
- необхідність виконувати декілька справ одночасно у зв'язку з темпами перебігу життєвих подій, що зростають;

Оскільки феномен кліпового мислення – неоднозначний та багатогранний, можна виокремити позитивні та негативні його характеристики.

До переваг кліпового мислення можна віднести такі [6]:

- швидкість реакції, яка передбачає безпроблемне перемикання уваги з одного об'єкту на інший, що знижує навантаження на мозок, захищає від надлишкової та непотрібної інформації;

- здатність швидко адаптуватися до умов, які змінюються, та приймати рішення відповідно до певних ситуацій;

- легке залучення до роботи та здатність виконувати декілька справ одночасно;

- швидке сприйняття інформації у великому обсязі на основі виокремлення ключових моментів;

Проте існує думка, що досить швидка реакція на сприйняття інформації нівелює здатність глибокого проникнення у сутність явищ, які засвоюються. Тож, дослідниками виокремлюються певні недоліки кліпового мислення, серед яких такі [6]:

- нетривала концентрація уваги на певній інформації;

- відсутність здатності глибоко занурюватися та детально аналізувати інформацію;

- складність у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між явищами та поєднанні їх в систему;

- складність у формулюванні, аналізі та висловлюванні власних роздумів;

- схильність до попадання під чужий вплив або маніпуляції;

- зниження творчих здібностей;

- закритість для пізнання та створення нового, вузькоспрямованість;

- зниження рівня критичного мислення внаслідок надходження інформації у вигляді розрізнених фрагментів.

Виходячи з аналізу переваг і недоліків кліпового мислення слід звернути увагу на зміни в процесі підготовки майбутніх фахівців в закладах вищої освіти.

Підготовка майбутніх викладачів психолого-педагогічних дисциплін умовно складається з двох блоків: блок теоретичних дисциплін і блок дисциплін із практичною спрямованістю. Проте кожен з блоків передбачає засвоєння значної кількості навчального матеріалу. Отже, виникає суперечність між необхідністю опанування великого обсягу навчального матеріалу й здатністю студентів, зі сформованим кліповим мисленням, засвоїти цей матеріал. Звідси постає потреба у забезпеченні набуття професійної компетентності означених майбутніх фахівців в умовах сучасної трансформації способу сприйняття й засвоєння матеріалу. Освітніми стандартами підготовки майбутніх викладачів психолого-педагогічних дисциплін передбачено слідування певним умовам, зокрема чіткому дотриманню затверджених освітніх програм, та збільшенню частки самостійної роботи здобувачів, що спирається на стійку мотивацію до отримання професії.

Методологічно гуманітарна освіта спирається, переважно, на засади компетентнісного підходу, відповідно до якого майбутній фахівець має володіти низкою сформованих компетенцій, які будуть забезпечувати йому якісне здійснення подальшої професійної діяльності [3]. Проте стандартне слідування принципам компетентнісного підходу може виявитися не повною мірою ефективним у зв'язку з трансформацією образу мислення. Доречним вбачається сконцентруватися на перевагах феномену «кліпове мислення» та здійснювати навчальний процес майбутніх фахівців, спираючись саме на них.

Отже, провідними засадами формування професійної компетентності майбутніх викладачів психолого-педагогічних дисциплін із урахуванням особливостей кліпового мислення можна вважати такі [7]:

1. Оперування здатністю швидко перемикає увагу з одного об'єкта на інший. Означений аспект буде сприяти розвитку творчого мислення, оскільки здобувач буде поставлений в умови необхідності оцінки отриманого завдання в цілому та його окремих складових частин. Названий аспект доречно застосовувати на початковому етапі навчання, коли істотно навантаження щодо вивчення теоретичних дисциплін.

2. Застосування здатності мислити фрагментарно, кадрами. Цей аспект також знадобиться під час опанування значної кількості інформації з дисциплін в діахронному аспекті.

3. Поєднання декількох шляхів сприйняття та засвоєння інформації: зорового (створення візуального ряду допоможе швидше засвоїти матеріал), слухового (пояснення викладача) тощо. Цей аспект доречний під час викладання як теоретичних, так і практичних дисциплін, зокрема історії педагогіки, психології і т.д. Проте тут значна роль відведена саме викладачу, від підготовки якого, буде залежати якісна розробка навчального заняття.

4. Акцент на асоціативності як інструменті перемикає розумового процесу з одного образу на інший. Такий чинник буде стимулювати розвиток креативності та нестандартності в сприйнятті й відтворенні образів, буде сприяти рефлексії. В процесі створення асоціативного ряду, здобувач досить легко може сформулювати власне бачення теми.

Висвітлені засади переорієнтації навчального процесу з урахуванням особливостей кліпового мислення можуть говорити й про зміну у формах навчального матеріалу, що пропонується [8].

Однією з традиційних форм презентації навчального матеріалу під час професійної підготовки майбутніх викладачів психолого-педагогічних дисциплін в закладах вищої освіти є лекція [3]. Доведено, що простий вербальний виклад матеріалу викладачем вже не є ефективним та доцільним.

Отже, врахування особливостей кліпового мислення здобувачів дозволяє зазначити, що найбільш ефективним засобом запам'ятовування лекційної інформації стане застосування сучасних мультимедійних технологій, які дозволять формувати систему образів, на яких буде спиратися навчальний процес. Тому, актуальним є укладання принципово нових електронних

підручників, які мають не просто повторювати паперові носії, а містити окремі розділи-фрагменти з тем, що вивчаються, у вигляді анімації, відео, інтерактивні вправа, тощо [3].

Формування під час навчання образів із використанням сучасної комп'ютерної техніки не буде викликати складнощів. Тому, що можливе застосування слайдів або короткометражних анімаційних роликів [3]. Такий спосіб презентації інформації представляє собою своєрідний кліп. Проте не слід забувати, що кількість кліпів не повинна бути зовеликою, а послідовність має бути обґрунтованою та логічною й асоціюватися у студентів з певними образами, що змінюють один одного.

Таким чином, пріоритетними у викладанні теоретичних блоків дисциплін можуть стати яскраві, чіткі та наочні презентації з зрозумілими образами та поняттями, які легко запам'ятовуються. Окремою перевагою можна вважати створення вузько-тематичних мікрофільмів або відеороликів із певними наочними прикладами, що ілюструють матеріал.

Отже, застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі робить більш доступним та легким отримання необхідної інформації, звільняє як викладача, так і здобувача від низки зайвих операцій, створює умови для реалізації креативних здібностей учасників навчального процесу. Разом з тим, можуть виникати деякі складнощі, зокрема, можуть нівелюватися досить значимі складові – як-от можливість реалізації живого діалогічного спілкування між учасниками навчального процесу. Або зменшення ролі мови, як засобу об'єктивізації мислення людини, зниження необхідності користуватися живим мовленням для висловлення власної думки, що може призвести до проблем з формування професійної комунікативної компетентності [8].

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес вимагає певних змін. Наприклад, переорієнтації ролі викладача. В навчальному процесі, який будується на урахуванні особливостей кліпового мислення, викладач – це не просто транслятор інформації, а тьютор, метою якого є спрямування здобувачів на осмислення навчально-пізнавального процесу та обґрунтування його результатів під час здійснення навчальної діяльності [9].

Іншою дієвою формою навчальної роботи, в умовах врахування особливостей кліпового мислення, є складання кластерів з тем. Така форма роботи передбачає графічну організацію інформації, що відтворює смислові зв'язки між тим чи іншим явищем [2].

Також дієвою формою роботи з навчальним матеріалом є застосування методики колективного аналізу конкретних (професійних) ситуацій або кейс-методу, що відкриває можливості до практичного застосування набутих теоретичних знань під час вивчення певної дисципліни. Безперечний міждисциплінарний характер означеного методу дозволяє актуалізувати й систематизувати усі отримані теоретичні знання із суміжних предметів [7].

Метод дозволяє реалізувати спільну творчу здобувачів, формує вміння й навички командної роботи, висловлювати та аргументувати власну позицію, аналізувати альтернативні погляди, тощо.

Висновки. Таким чином, під час формування професійної компетентності викладачів психолого-педагогічних дисциплін необхідно враховувати сутнісні особливості феномену «кліпове мислення» з метою ефективного перебігу їхньої навчальної та пізнавальної діяльності. Актуальним вважається перегляд змістової складової навчального матеріалу, акцентування на індивідуально-психологічних особливостях здобувачів. З метою продуктивного засвоєння матеріалу пропонується структурувати навчальний матеріал кліпами, змінювати форми та засоби презентації навчального матеріалу.

Особливість формування професійної компетентності майбутніх викладачів психолого-педагогічного профілю, з урахуванням феномену кліпового мислення, має полягати у формуванні та розвитку у здобувачів навичок і вмінь отримувати необхідну інформацію, а й сприймати її, аналізувати, критично осмислювати та раціонально застосовувати у подальшій професійній діяльності.

Література:

1. Dautov, D. Features of clip thinking and attention among representatives of generations X and generations Z. *SHS Web of Conferences*. №70. 2019. P.1-5
2. Солоня Ю.О. Розроблення підходів щодо трансформації «кліпового» мислення майбутніх учителів біології способами організації навчально-дослідницької діяльності у фаховій підготовці. *Інноваційна педагогіка*. №13. 2019. С. 156-163
3. Семеновских Т.В. Феномен клипового мышления в образовательной вузовской среде. *Науковедение. Эдукология и педагогика*. № 5(24). 2014. С. 17-23.
4. Бхат С., Клиповое мышление – феномен цифровой культуры. *Дом культуры*. №4. 2021. С. 4.
5. Bukharbaeva A. Clip thinking of generation Z: methods of developing students' creative potential. *Journal of Studies in Literature and Journalism*. №25. 2020. P. 787-796.
6. Букатов В. М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников – досадное новообразование «постиндустриального уклада» или долгожданная реанимация психического естества? *Актуальные проблемы психологического знания*. №4 (49). 2018. С. 5-19.
7. Соболева С. М. Кліпове мислення як соціально-психологічний феномен та його роль у навчально-пізнавальній діяльності студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. №3. 2019. С. 86-90.
8. Літвінова М. Б. Досвід діагностування кліпового мислення. *Педагогічні науки*. №3 2017. С. 140-158.
9. Kornuta O. Clip thinking and clip perception: teaching methods aspect. *Open educational e-environment of modern University*. № 3. 2017. P. 75-79.

References:

1. Dautov, D. (2019). Features of clip thinking and attention among representatives of generations X and generations Z. *SHS Web of Conferences*, 70.1-5.
2. Solona, Yu. O. (2019). Rozroblennya pidkhodiv shchodo transformacii «klipovogo» mislennya majbutnikh uchiteliv biologii sposobami organizacii navchal'no-doslidnic'koї

diyality u fakhovij pidgotovci [Development of approaches to the transformation of "clip" thinking of future biology teachers by ways of organizing educational and research activities in professional training]. *Innovacijna pedagogika – Innovative pedagogy*, 13, 156-163 [in Ukrainian].

3. Semenovskikh, T.V. (2014). Fenomen klipovogo myshleniya v obrazovatel'noj vuzovskoj srede [The phenomenon of clip thinking in the educational university environment]. *Naukovedenie. Ehdukologiya i pedagogika – Science. Educology and pedagogy*, 5(24), 17-23 [in Russian].

4. Bkhat, S. (2021). Klipovoe myshlenie – fenomen cifrovoj kul'tury [Clip thinking is a phenomenon of digital culture]. *Dom kul'tury – House of culture*. 4. 4 [in Russian].

5. Bukharbaeva, A. (2020). Clip thinking of generation Z: methods of developing students' creative potential. *Journal of Studies in Literature and Journalism*, 25, 787-796.

6. Bukatov, V. M. (2018). Klipovye izmeneniya v vospriyatii, ponimanii i myshlenii sovremennykh shkol'nikov – dosadnoe novoobrazovanie «postindustrial'nogo uklada» ili dolgozhdannaya reanimaciya psikhicheskogo estestva? [Clip changes in perception, understanding and thinking of modern schoolchildren - an annoying new formation of a post-industrial order or a long-awaited resuscitation of the psychic nature?]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya – Actual problems of psychological knowledge*, 4 (49), 5-19 [in Russian].

7. Soboleva, S. M. (2019). Klipove mislennya yak social'no-psikhologichnij fenomen ta jogo rol' u navchal'no-piznaval'nij diyality studentiv [Clip thinking as a socio-psychological phenomenon and its role in the educational and cognitive activities of students]. *Teoriya i praktika suchasnoï psikhologii – Theory and practice of modern psychology*, 3, 86-90 [in Ukrainian].

8. Litvinova, M. B. (2017). Dosvid diagnostuvannya klipovogo mislennya [Experience in diagnosing clip thinking]. *Pedagogichni nauki – Pedagogical sciences*, 3, 140-158 [in Ukrainian].

9. Kornuta, O. (2017). Clip thinking and clip perception: teaching methods aspect. *Open educational e-environment of modern University*, 3, 75-79.

УДК 378:37.02

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-370-383](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-370-383)

Чорнобай Віра Георгіївна старший викладач кафедри філології, Дніпровський державний аграрно-економічний університет, вул. С.Єфремова, 25, м. Дніпро, 49027, тел.: (066) 364-54-53, <https://orcid.org/0000-0002-5195-5937>

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ ЗАЛЕЖНО ВІД УМОВ НАВЧАННЯ

Анотація. Стаття присвячена проблемі аналізу умов, які впливають успішне вивчення іноземних мов. У статті розглядаються методи навчання, що використовуються з початку ХХ ст., сучасні підходи та методи навчання іноземної мови, а також принципи організації навчального процесу. Основна увага приділяється наявності спеціальних здібностей та особливостей особистості учнів, які зумовлюють ефективність засвоєння іноземної мови та успішність у оволодінні знаннями, вміннями та навичками в галузі мовної іншомовної діяльності. Даються характеристики мовним, лінгвістичним та іншомовним здібностям. У статті розглядаються питання формування комунікативної та країнознавчої компетенцій, які створюють можливості для тих, хто навчається у професійній та наукових сферах. Значимість англійської мови у світі складно переоцінити. Освоєння нових технологій, інтернаціоналізація всіх сфер життя, розширення міжнародних контактів різко підвищили потребу суспільства в людях, які володіють англійською мовою. При цьому неухильно зростає кількість людей, для яких англійська мова – це не лише засіб спілкування в туристичних поїздках або мова Інтернет комунікації, але й спосіб заявити про себе як про висококваліфікованого спеціаліста у певній сфері, який має досвід ведення справ із зарубіжними партнерами загально визнаною міжнародною мовою. Проблема вибору максимально ефективних та раціональних методів викладання іноземних мов, що відповідають сучасним умовам навчання та відповідають вимогам стандартів сучасної освіти, не втрачає своєї актуальності протягом багатьох десятиліть. Відправною точкою будь-якої методичної системи є цілі навчання та відповідні умови навчання. За постановою цілей необхідно враховувати існуючі умови, так щоб досягнення цілей було реальним. Ці два основопологаючих елемента методичної системи визначають вибір методу навчання іноземним мовам.

Ключові слова: метод викладання, стандарт освіти, іноземна мова; мотивація; мовні здібності; лінгвістичні здібності; іншомовні здібності; пам'ять; компетенція; навчальна діяльність; ефективність навчання.

Chornobai Vira Georgiyivna Senior Lecturer of the Philology Department, Dnipro State Agrarian and Economic University, S. Efremova St., 25, Dnipro, 49027, tel.: (066) 364-54-53, <https://orcid.org/0000-0002-5195-5937>

EFFICIENCY OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS DEPENDING ON THE CONDITIONS OF STUDY

Abstract. The article is devoted to the problem of analysis of conditions affecting successful learning of foreign language. The article considers the methods of teaching used since the beginning of the 20th century, modern approaches and methods of teaching a foreign language, as well as the principles of organizing the educational process. The great emphasis is given to the abilities and personality of students, which contribute to the effectiveness of learning a foreign language and to the progress in knowledge, abilities and skills in speech foreign language activities. Language, linguistic and foreign-language abilities are characterized in this article. The article considers issues of formation of communicative and country scientific competences, which create opportunities for students in professional and scientific fields. The importance of the English language in the modern world is difficult to overestimate. The development of new technologies, the internationalization of all spheres of life, and the expansion of international contacts have dramatically increased society's need for people who speak English. At the same time, the number of people for whose English is not only a means of communication on tourist trips or the language of Internet communication, but also a way to declare yourself as a highly qualified specialist in a certain field with experience in dealing with foreign partners in a widely recognized international language. . The problem of choosing the most effective and rational methods of teaching foreign languages that meet modern learning conditions and meet the requirements of modern education standards has not lost its relevance for many decades. The starting point of any methodological system is the objectives of training and their compliance with the conditions of training. Existing conditions must be taken into account when setting goals, so that the achievement of goals is realistic. These two fundamental elements of the methodological system determine the choice of method of teaching foreign languages.

Keywords: teaching methods, standard of education, foreign language; motivation; language abilities; linguistic abilities; foreign language abilities; memory; competence; educational activity; learning efficiency.

Постановка проблеми. Нові вимоги до мовної підготовки фахівця означають необхідність удосконалення спеціальних мовних здібностей студентів та підвищення їхньої мотивації до вивчення мов. Навчання іноземної мови сприяє розвитку комунікативних здібностей учнів, необхідні ефективного міжособистісного і міжкультурного взаємодії, у результаті

розвивається ціннісні орієнтири учнів. Курс іноземної мови (зазвичай англійської) є обов'язковим для вивчення здобувачами вищої освіти у будь-якому вищому навчальному закладі України протягом приблизно півтора року (зазвичай три семестри, хоча зараз терміни коригуються). Це означає, що не склавши заліки та іспит з англійської мови, жоден студент не може продовжити навчання у ЗВО та отримати диплом, тобто кожен володар диплома про вищу освіту повинен вміти спілкуватися англійською мовою хоча б на середньому рівні (B1 по європейській системі оцінки знань володіння іноземними мовами). Насправді це не зовсім так. У чому ж причина того, що наші студенти (не найдурніші молоді люди, чи не так?) за півтора роки (понад 90 годин навчального аудиторного часу) на виході після отримання оцінки «добре» на іспиті не можуть побудувати навіть найпростішу розмову англійською, чи не можуть аргументувати свою позицію, знайти потрібну інформацію в тексті? Мовна підготовка у ЗВО має дати можливість здобувачам вищої освіти плідно використовувати інформаційний простір, пов'язаний із пошуком та обробкою інформації у своїй подальшій професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практика викладання іноземних мов здобувачам вищої освіти показує, що існує низка різнорівневих проблем, які впливають і на організацію процесу навчання, і на його зміст, і на кінцевий результат. Звісно ж важливо відзначити, що проблеми навчання ІМ (іноземні мови) у неспеціалізованому (немовному) ЗВО носять не випадковий, одиничний характер, це прояв системних порушень. Викладач і студент взаємодіють у аудиторії у межах методичної системи, що з узагальнених елементів, з урахуванням яких вибудовується конкретний метод (чи технологія) навчання [1], [2]. Методична система диктує вибір методу навчання залежно від цілей навчання та умов, у яких передбачається досягнення зазначених цілей.

Якщо лінгвістичні здібності розглядаються як підсистема когнітивних здібностей учнів, то мовні здібності розглядаються з двох точок зору, як генетично закладені в людині та розвиваються в міру її розвитку та дорослішання, так і формуються у процесі функціонування та спілкування людини в суспільстві, тобто соціальним шляхом. Мовні здібності людини можна представити як фонетичного, лексичного, граматичного і синтаксичного рівнів відповідно до рівнями мовної системи, якої вони відповідають, і навіть якостей абстрактно-логічного мислення, необхідні виробництва та відтворення промови [3]. Не менш важливі й іншомовні здібності учнів, які, представляють здібності до оперування в процесі спілкування знаковими системами, відмінними від системи рідної мови, зазначила І. А. Зимня[4].

Мовна здатність, що також впливає на ефективність вивчення іноземної мови, розглядається А. А. Леонтьєвим як психофізіологічний механізм, що забезпечує володіння та оволодіння мовою [5]. Більш конкретну

характеристику мовної здібності дає А. М. Шахнарович, визначаючи це поняття як «багаторівневу ієрархічно організовану функціональну систему, що формується у психіці носія мови у процесі онтогенетичного розвитку» [6].

Мета статті – дослідження особливостей нових технологій викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах освіти, інтернаціоналізація всіх сфер життя та зв'язок із умовами навчання, а також виявлення існуючих проблеми, що у подальшому дозволить зрозуміти шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. У процесі вивчення іноземної мови здобувачі вищої освіти опановують методологію пізнання, у них формуються навички критичного мислення та розумової праці, а також навички самоосвіти та ефективної міжкультурної комунікації всіх сфер діяльності (від особисто-побутової до професійної). Історично існували десятки підходів та методів у навчанні іноземної мови у ЗВО. На початку ХХ ст. пропагувався прямий метод навчання іноземної мови, у якому іноземні слова безпосередньо асоціювалися безпосередньо з предметами. Сьогодні, завдяки об'єднанню країн у єдину світ-систему, вивчення іноземних мов набуло особливої актуальності, внаслідок чого йде активний розвиток та апробування нових підходів та методів навчання іноземним мовам. Важливість володіння іноземною мовою (ІМ) для сучасного фахівця будь-якої немовної спеціальності диктується часом та відображена у вимогах програмних документів, де іноземна мова фігурує як федеральний компонент державного освітнього стандарту. Ця важливість повинна відбиватися і на кінцевому результаті навчання. Більше того, сучасні вимоги до рівня професійної підготовки фахівця в частині володіння іноземною мовою передбачають не лише вміння розуміти письмову та усну мову, а також писати та говорити, а й уміння ефективно діяти в умовах іншомовного спілкування, що передбачає значно вищий рівень мовної, мовної та позамовної підготовки. Інтерактивний метод розвиває загально-навчальні та комунікативні навички, а також вирішує деякі виховні завдання, оскільки привчає і навчає працювати в команді, прислухатися до чужої думки. Інтерактивне навчання включає різноманітні технології. До найбільш поширених методів/технологій інтерактивного навчання належать: метод проблемного викладу, метод проєктів, метод аналізу ситуацій (case study), метод Jigsaw (метод пили), метод мозкового штурму (brain storm session), метод критичного мислення, метод Синквейну, ділові та рольові ігри, метод шести капелюхів, метод Insert (метод індивідуальних позначок, активне читання), метод бліц-опитування та багато інших. Отже, методик викладання іноземних мов дійсно існує безліч. Виникає цілком закономірне питання: який із методів буде найефективнішим? При цьому цікавою є думка саме студентів, а не викладачів. У межах цього наукового дослідження ми поставили собі дві основні завдання.

Спілкування відбувається щодо змісту навчального матеріалу, організованого певним чином, і за допомогою гнучкої (що бажано) системи способів та прийомів, спрямованих на засвоєння студентами цього матеріалу

та вміння користуватися ним у різних видах мовної діяльності. Будь-який конкретний навчальний процес має у своєму складі всі елементи методичної системи та співвідноситься з нею як реальне та ідеальне, як приватне та загальне. Один із способів перевірити ефективність навчального процесу – це розглянути його з погляду відповідності ідеальній методичній системі. Можна припустити, що навчання ІМ буде найефективнішим, якщо всі компоненти методичної системи узгоджені та несуперечливі.

Серед найвідоміших можна назвати комунікативно-когнітивний підхід, основоположниками якого є І. Л. Бім та Є. І. Пассов. Цей підхід передбачає опору на наявні комунікативні вміння рідною мовою. Комунікативно-когнітивний підхід, з одного боку, відповідає комунікативним потребам учнів, залежно від вікової категорії, а, з іншого боку, створює умови для свідомого засвоєння іноземної мови. Біля витоків розвитку особистісно-діяльнісного підходу стояли А. Н. Леонтьєв та С. Л. Рубінштейн [5,7]. Даний підхід передбачає врахування психологічних станів і властивостей особистості учня, його мотивів вивчення іноземної мови та діяльнісну форму навчання, що спирається на усвідомленість, цілеспрямованість та активність взаємодії людини з оточуючими.

Таким чином, здобувач вищої освіти, знаходиться в центрі уваги викладача і навчання іноземної мови переломлюється через призму його особистості. Найбільш поширеними сьогодні є інтенсивний та комунікативно-орієнтований методи. В основі інтенсивного методу навчання іноземної мови Г. А. Китайгородської лежить психологічний аспект. Цей метод включає принципи ігрової організації навчального процесу, особистісного спілкування та колективної взаємодії. Творчий підхід і реалізація вищезазначених принципів дає можливість подолати труднощі, що виникають при подачі досить великого обсягу матеріалу. В рамках комунікативно-орієнтованого методу навчання іноземних мов учні опановують різні види спілкування в різних комунікативних ситуаціях. Однак необхідно розуміти, що комунікативний акт – це комплексний процес, умовами успішності здійснення якого є рівень мовної та комунікативної компетенції учасників спілкування, а також знання соціокультурних норм та стереотипів мовного спілкування.

Використання комунікативно-орієнтованого методу задає мотиви, цілі та завдання спілкування, що є необхідними умовами комунікації. Застосування творчих завдань під час використання даного методу забезпечує навчання іноземної мови більш продуктивному рівні, наприклад, у професійній сфері діяльності. Нині цей метод передбачає широке використання країнознавчого матеріалу, який формує міжкультурну компетенцію учнів. Ще один не менш цікавий підхід, що набирає популярності останнім часом, а також спирається на країнознавчий матеріал — це лінгвокраїнознавчий підхід при навчанні іноземної мови. Сформованість вищезгаданих компетенцій гарантує сучасному спеціалісту будь-якої сфери діяльності конкурентоспроможність на ринку праці. Доповнюючи одне одного, вони створюють можливість для

повноцінного спілкування, у якому учні як прилучають наявні лінгвістичні знання, а й, нарощуючи і поглиблюючи їх, використовують мову як засіб пізнання. Крім правильно підбраного підходу до навчання іноземної мови не можна не враховувати цілу низку здібностей та умінь учнів, що сприяють ефективному вивченню іноземної мови. Серед них традиційно виділяють лінгвістичні, мовні та іншомовні здібності, а також вербальний інтелект, аналітичну лінгвістичну здатність, фонетичну чутливість тощо. Поняття «лінгвістичні здібності» комплексне та багатоаспектне. Ми, за М. У. Омелянко, розуміємо під лінгвістичними здібностями сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості студента, які зумовлюють ефективність засвоєння іноземної мови та успішність у оволодінні знаннями, вміннями та навичками у сфері мовної іншомовної діяльності [8]. Лінгвістичні здібності необхідно формувати та розвивати. Одна з таких можливостей реалізується у регулярній навчально-пізнавальній діяльності студентів, яка має організувати розумову діяльність на основі алгоритмів та проблемних прийомів. Таким чином, не можна не погодитися з С. Л. Рубінштейном, що «результати людської діяльності, узагальнюючись і закріплюючись в людині, входять як "будівельний матеріал" у побудову його здібностей» [7]. Не менш важливий для формування лінгвістичних здібностей та рівень мислення, пам'яті, уяви, сприйняття учня. Здібності учнів виявляються у навчальній діяльності. І, якщо здобувач вищої освіти успішно і ефективно справляється з навчальною діяльністю, то можна з упевненістю говорити про наявність у нього не тільки загальних, а й спеціальних здібностей. Здібності у вигляді набору міцних індивідуальних особливостей, відповідають за якість та кінцевий результат діяльності, в якій вони реалізуються.

Іншомовні здібності мають чітку структуру, найважливішим елементом якої є мотивація студента, наприклад, професійна, пізнавальна чи комунікативна. Також виділяють психічні механізми, що включають рівень розвитку мислення та різних видів пам'яті, чуттєве слухове сприйняття та аналітичні лінгвістичні здібності, що становлять розвиток вербального інтелекту та мовну рефлексію, а також індивідуальні характеристики особистості. Студенти, що мають добре розвинену пам'ять, здатні оперувати великим обсягом лексичного матеріалу, що дозволяє їм вільно вступати у вербальне спілкування. У той час як учні з аналітичним складом розуму спираються щодо іноземної мови не на нарощування лексичного обсягу за рахунок синонімів, а на аналіз, структуруючи і поступово ускладнюючи мовний матеріал. Для ефективності навчання іноземних мов необхідно враховувати загально-педагогічні та методичні, соціально-психологічні та індивідуально-психологічні фактори. Перша група факторів стосується структури навчального процесу, методики викладання іноземної мови, терміну навчання, педагогічної майстерності та особистості викладача. Друга група враховує якість соціально-психологічного клімату навчального процесу, умови

навчання, характер взаємодії викладача та учня, взаємодія учня з групою та питання підвищення його мотивації при навчанні іноземних мов, а також сутність психолого-педагогічної діяльності вчителя. Індивідуально-психологічні чинники спрямовані на облік вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів та практичну реалізацію прийомів побудови навчального процесу з іноземної мови з їх урахуванням, процесу зміни мотивів та інтересів здобувачів вищої освіти.

До основних методів навчання, що традиційно використовуються в освітньому процесі, відносяться: аудіо-лінгвальний метод, заснований на багаторазовому повторенні мовних моделей [9]; граматико-перекладний метод з поглибленим вивченням граматики та великою практикою перекладу [10]; прямий (натуральний) метод, у якому навчання іноземної мови здійснюється без використання рідної мови студента [11]; свідомо зіставний метод, що реалізується через усвідомлення мовних явищ та зіставлення їх із явищами рідної мови; сугесто-педичний метод, у якому використовуються незадіяні резерви людської свідомості; метод фізичного реагування, коли освоєння мовних явищ супроводжується виконанням відповідних фізичних процесів [12]; комунікативний метод, що характеризується максимальним наближенням процесу навчання до процесу реальної комунікації, ретельним відбором тем і ситуацій спілкування, що відображають практичні інтереси та потреби студентів [10,13,14] та ін. студентів як з викладачем, а й друг з одним, на домінування активності студентів у процесі навчання. Порівняно з традиційним навчанням в інтерактивному навчанні використовується інша модель взаємодії викладача та студента: активність викладача поступається місцем активності студентів, а завданням викладача стає створення умов для ініціативи студентів, спонукання до самостійного пошуку.

Найцікавішим з погляду застосування на практичних заняттях у вузі видався інтерактивний метод навчання. Об'єктом нашого інтересу стали 3 технології: технологія «Group Story» (технологія «Групове оповідання»), технологія «Brain storming» (технологія «Мозковий штурм») у поєднанні з методом проектування, та метод «Six thinking hats» (метод «Шість капелюхів»).

Сутність технології «Group Story» - командна робота. Академічна група студентів була розбита на кілька підгруп (команд). Кожна команда отримала аркуш паперу, на якому було написано першу пропозицію – початок майбутнього групового оповідання. За обмежений проміжок часу команди повинні були дописати одну пропозицію до оповідання, а потім за сигналом передати лист наступній команді. Після того, як розповіді були написані, команди зачитували, а потім перекладали групові історії. На завершення було обрано найкращі оповідання шляхом відкритого голосування. Залежно від рівня володіння іноземною мовою, обговорення частин оповідань велося англійською мовою. Студенти виявили вміння працювати в команді.

Друга методика – технології «Brain-storming» у поєднанні з методом проектування – усі ідеї записуються на дошці. Оскільки метод мозкового

штурму передбачає можливість подальшого розвитку ідей, то на наступному етапі роботи студенти обирали найкращі ідеї з усіх запропонованих, аргументуючи, чому та чи інша ідея справді краща. Після цього група ділилася на команди, які за певний проміжок часу мали розробити проект-план з відкриття нового бізнесу, спираючись на висловлені раніше ідеї. При цьому важливо було, щоб під час обговорення студенти розмовляли англійською. Після закінчення роботи кожна з команд представляла свої розроблені бізнес-плани. Робота у командах велася у різних режимах: після попереднього обговорення загальної ідеї частина команд розділила завдання кілька частин за кількістю членів у команді, кожен учасник розробляв свою частину. Інші команди розробляли свій бізнес-план спільно, розподіливши ролі: один студент пише, другий – шукає слово у словнику тощо. Незалежно від вибраного режиму роботи всі команди встигли розробити проект у позначений час. На етапі мозкового штурму не всі студенти групи виявляли активність, то на етапі командної роботи кожен з них виконав своє комунікативне завдання, розуміючи, що він, як і будь-який інший член команди, відповідає за загальний результат. У традиційних методах викладання найбільш полюбилися студентам читання та переклади (двонаправлені), також лексичні вправи. Складання та презентація діалогічних/монологічних висловлювань та виконання письмових завдань подобаються найменше. Але студенти вважають для себе говоріння найкориснішим видом діяльності щодо іноземної мови. Для багатьох студентів процес говоріння пов'язаний з негативними емоціями, страхом помилитися, не впоратися з поставленим завданням, і, як наслідок, зазнати комунікативної невдачі у поєднанні з низькою оцінкою відповіді. Отже, необхідність використання інтерактивних методик викладання іноземної мови на практичних заняттях є необхідною, оскільки дає чудовий результат.

Практичне володіння мовою як засобом спілкування у професійній сфері, яке включає читання літератури за спеціальністю та суміжними галузями науки; переклад за спеціальністю та широкому колу суспільно значущих проблем; участь в усному спілкуванні в рамках тем та ситуацій загального характеру, що визначаються держстандартами; практична реалізація мовних (системних) знань, умінь та навичок в умовах іншомовного спілкування в усному (монолог, діалог, полілог, дискусія тощо) та письмовій мові (анотація, реферат, тези, повідомлення, приватний лист, діловий лист, біографія і т.д.).

Студенти повинні мати уявлення про повсякденно літературний, офіційно діловий, науковий стиль; стилі художньої літератури; володіти знаннями про культуру і традиції країн мови, що вивчається; знати правила мовного етикету. Всі ці вміння та знання забезпечуються граматичними навичками, тобто передбачають досить вільне володіння системою мови на всіх рівнях, як у рецептивному, так і у продуктивному режимах. Основними умовами, що впливають досягнення цілей, тобто на якість володіння іноземною мовою, є якісні та кількісні характеристики контингенту студентів; кількість

аудиторних годин, що відводяться на дисципліну та ін. Рівень матеріально-технічної бази, оснащеність технічними засобами навчання також важливі.

Середній студент-першокурсник не може розмовляти англійською мовою. Його лексичний запас мінімальний, а наявні слова не може коректно вжити у розмові. У найкращому разі студент використовує найпростіші синтаксичні конструкції, при цьому не уникаючи ні граматичних, ні фонетичних, ні комунікативних помилок. Найбільшу складність, як свідчить досвід, представляє вибір дієслова і вживання їх у потрібної часо-видовій формі. Це говорить, насамперед, про несформованість у свідомості студентів-першокурсників уявлення про систему англійської мови в частині граматичного часу. Власне, як і інших простіших граматичних явищ. Все це змушує викладача ЗВО наголошувати на компенсаторній функції навчання іноземної мови, а іншими словами, виправляти недоліки шкільної освіти, «доучувати», а десь і переучувати здобувачів вищої освіти. На жаль, у середнього студента буде невисока мотивація до оволодіння іноземною мовою. Здобувачі вищої освіти знають про можливості, що їх відкриває знання іноземної мови. Через володіння іноземною мовою вони можуть удосконалюватися і у професійному, і загальнокультурному та пізнавальному аспектах; вирішувати прагматичні завдання та просто використовувати його в неформальному спілкуванні. Знання англійської мови передбачає і розширене користування мережею Інтернет, як джерелом додаткової інформації для поповнення багажу професійних знань, та реальні можливості виїзду за кордон, як для вдосконалення своєї мовної підготовки, так і для професійних стажувань та навчання у закордонних навчальних закладах, а також інші можливості, що у результаті можуть сприяти швидкому кар'єрному зростанню. Кар'єрне зростання займає одне з перших місць у рейтингу життєвих домагань молодих людей. Але все це, на жаль, не сприяє формуванню у студентів внутрішньої мотивації. Єдиним реальним шляхом підвищення мотивації студентів є формування вони інтересу до занять методичними засобами, тобто створенням зовнішньої мотивації, яка, як відомо, набагато менш ефективна, ніж внутрішня [14].

Ідеальні умови викладання в ЗВО, коли викладач може впливати на процес функціонування методичної системи, використовуючи різні засоби навчання, способи та прийоми, їх комбінації та можливості варіювання. У межах цієї підсистеми викладач найповніше може розкрити свій творчий потенціал, реалізувати індивідуально-особистісний компонент процесу навчання. Викладач шукає нові форми роботи з навчальним матеріалом, способи його розробки та презентації. Передбачається, що навчання професійного спілкування англійською мовою здійснюється на базі вже достатньо сформованих мовних і мовних умінь і навичок, з якими вчорашній випускник школи приходить до ЗВО [15]. Оскільки професійне спілкування (дискурс) розуміється в сучасній лінгвістиці як складний трикомпонентний феномен, що складається з учасників дискурсивного спілкування (автор та

реципієнт), тексту, з приводу якого здійснюється спілкування, та ситуації, в якій відбувається це спілкування, то від його учасників потрібно не тільки базове володіння іноземною мовою, а й уміння застосовувати практично спеціальні граматичні структури та знання спеціальних правил вживання лексики.

Реальний процес навчання іноземної мови взагалі та професійному іншомовному дискурсу зокрема в умовах немовного ЗВО має суттєві недоліки системного характеру, тобто в основних своїх елементах не відповідає вимогам методичної системи. Головним недоліком є неузгодженість цілей та умов навчання, причому можливості викладача впливати на структуру та утримання цих підсистем зводяться до мінімуму через їх сутнісні особливості та об'єктивно заданий характер. Викладачеві також задаються зміст навчального матеріалу та його організація. Але в цьому відношенні викладач більш вільний, хоч і обмежений матеріалом конкретного навчально-методичного комплексу чи робочої програми. Найбільш повно викладач може проявити себе у плані творчого використання засобів навчання, форм та способів взаємодії зі здобувачами вищої освіти. Але в силу розглянутих у статті причин це лише певною мірою може вплинути на ефективність та якість процесу навчання іноземної мови у ЗВО. В результаті, у вищій школі розвивається тенденція поступового переходу інформаційно-освітніх середовищ із закритого стану на все більш відкритий, з частковим або повним перенесенням навчального процесу в Інтернет, збереженням освітніх цілей та завдань, придбанням все більш прозорих кордонів для здобувачів вищої освіти та громадськості. Створення відкритого інформаційно-освітнього середовища обумовлено не так накопиченням комп'ютеризованих робочих місць і точок доступу всередині вузу, як пріоритетним зовнішнім доступом до його освітніх ресурсів та створенням повсюдної інфраструктури. До облаштованих робочих місць студентів та викладачів на території ЗВО мають додаватися точки доступу, організовані самими студентами та викладачами за межами ЗВО. Найбільш повно даним умовам відповідає мережа Інтернет, що зумовлює використання інтернет-ресурсів та інтернет-сервісів як технологічну основу відкритого інформаційно-освітнього середовища та забезпечує їй автоматичне оновлення у технологічному плані та відповідність потребам часу та суспільства.

Вища освіта схильна до тенденції інформатизації і реалізує свої завдання в ризикових ситуаціях. Так, фактично, перенесення навчального процесу у відкрите інформаційне середовище та Інтернет зумовив розвиток електронного навчання та неконтактних форм проведення занять, впровадження у навчальний процес відкритих освітніх ресурсів як основних джерел знань, реалізацію індивідуального підходу до кожного учня, перехід від традиційної парадигми навчання до нової парадигми, створення умов для самостійного «добування» знань та спільної освітньої діяльності здобувачів вищої освіти та викладачів. Маючи безперечні переваги перед традиційною формою навчання

і створюючи умови для безперервного та вільного розвитку особистості, електронне навчання несе з собою певні труднощі, проблеми та ризики, що знижують якість освітніх результатів. У нових умовах перебігу навчального процесу першочерговим завданням педагогів стає виявлення переліку можливих проблем, облік яких дозволить підвищити якість вищої освіти. При цьому дані проблеми є не лише психолого-педагогічними, а й загальнокультурними, чіпаючи як окрему особистість, так і суспільство загалом з різних аспектів – від культури взаємодії у мережевому співтоваристві до валеологічних проблем. На наш погляд, проблеми, що виникають при переносі навчального процесу в Інтернет, носять організаційний, методичний і загальнокультурний характер. Проблеми організаційного характеру виявляються і на рівні побудови вузівських мережевих кластерів та під час організації окремого відкритого освітнього курсу.

Висновки. Ряд здібностей можна розвивати, а деякі здібності, наприклад, фонетична чутливість є генетично закладеними, і, отже, незалежними від інших здібностей. Ступінь розвитку та прояви тих чи інших здібностей у студентів може змінюватись. А грамотний розвиток та поєднання певних здібностей може призвести до значних результатів у вивченні іноземної мови. Студенти, які мають гарну пам'ять і високий рівень аналітичних здібностей, а також почуття мови та значний рівень мовної компетенції в рідній мові, здатні досягти високих результатів у вивченні іноземної мови, однак таке поєднання здібностей є ідеальним. Найчастіше у студентів розвинена одна чи дві вищезгадані здібності. Незалежно від обраного режиму роботи, всі команди встигли розробити проект у позначений час. Слід зазначити, що, якщо на етапі мозкового штурму не всі студенти групи виявляли активність, то на етапі командної роботи кожен студент виконав своє комунікативне завдання, розуміючи, що він, як і будь-який інший член команди, відповідає за загальний результат.

Третім методом інтерактивного навчання – метод Шести капелюхів (Six thinking hats). Після етапу поділу на групи студенти отримали роздатковий матеріал, в якому були представлені опис методу англійською мовою та ситуація для обговорення (типи екологічного забруднення). У роздатковому матеріалі були розписані значення кожного з капелюхів: білий капелюх (факти), чорний капелюх (критика, негативні сторони), жовтий капелюх (пошук переваг, позитивних сторін), червоний капелюх (вираження почуттів, емоцій), зелений капелюх (нові ідеї), синій капелюх (управління процесом роботи). Далі капітан кожної команди вибрав жетон із кольором першого капелюха команди. На спільному обговоренні було вирішено, що синій капелюх (капелюх організатора) носитиме викладач. Таким чином, кожній команді дістався один із п'яти капелюхів. На наступному етапі, залежно від кольору капелюха, студенти розглядали ситуацію з різних боків, приміряли різні ролі. На обговорення кожного капелюха давалося 7 хвилин, після чого

команди мінялися капелюхами. Процес обговорення у всіх командах проходив одному режимі: розробка ідеї усіма учасниками, запис відповіді одним студентом, пошук незнайомих слів у електронному словнику іншими членами команди. Робочі мови – англійська, українська. У разі потреби викладач давав консультації. Записи велися англійською. Процес презентації результатів роботи був організований за принципом зміни капелюхів: спочатку всі команди представили свою роботу в рамках білого капелюха, потім зеленого, синього, червоного, жовтого. Наприкінці всі обговорювали, у кого найвдаліше вдалося подивитися на ситуацію крізь призму того чи іншого капелюха. Найбільш «простий» виявився білий, червоний і зелені капелюхи. Чорний і жовтий капелюхи були дещо переповнені емоційністю та чуттєвістю червоного капелюха. Дана технологія отримала позитивні оцінки від студентів як один із найцікавіших способів розвитку комунікативних навичок. Використання макетів капелюхів внесло елемент гри, до якої із задоволенням включилися студенти. Студенти вивчають іноземну мову, щоб спілкуватися при поїздках за кордон (57% респондентів), знайти хорошу роботу (43% респондентів), спілкуватися по інтернету (15% респондентів), читати літературу в оригіналі (11% респондентів) та щоб сдати сесію (40% респондентів), а ще "для загального розвитку", "для підвищення інтелекту", "просто так". Читання, аудіювання, письмо, вивчення граматики/ лексики як основи для успішної усної та письмової комунікації – ідеальна суміш класичних та інноваційних технологій.

Навчальний процес, що проводиться у відкритих інформаційно-освітньому середовищі, має свої особливості, зумовлені відсутністю обмежень на час і місце навчання, обсягом матеріалу, що вивчається, можливістю побудови унікальної траєкторії «добування» знань. У зв'язку з цим перед викладачем постають такі завдання: 1) вибір якісних джерел матеріалу, що використовується для супроводження навчального процесу; 2) розробки методики проведення занять з урахуванням різноманітності навчальних ситуацій, що виникають у цьому процесі, кількість і суть яких не завжди можна припустити; 3) пошук педагогічних методів та освітніх технологій, за допомогою яких можна керувати навчанням віддалено та протистояти небажаним явищам у ньому; 4) зміна підходів до забезпечення та контролю якості навчання в мережі.

Література:

1. Бім І.Л. Методика навчання іноземних мов як наука та проблеми шкільного підручника. - М., 1977. - 202 с.
2. Китайгородська Г.А. Інтенсивне навчання іноземних мов: теорія та практика. - М.: Рос. м., 1992. - 254 с.
3. Бім Бад Б.М. Інтерактивне навчання// Педагогічний енциклопедичний словник. -М., 2002. – 107с. - URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru//1291/Інтерактивне_навчання.- [Дата звернення 15.02.2016].
4. Зимня, І. А. Психологічні аспекти навчання мовленню іноземною мовою: книга для вчителя. - 2-ге вид. - М: Просвітництво, 1985. – 176с.

5. Леонт'єв, А. А. Основи психолінгвістики. - М: Вид. центр "Академія", 2005. – 204с.
6. Шахнарович, А. М. До проблеми мовної здібності (механізму) // Людський фактор у мові: мова та породження мови. - М: Наука, 1991. – с.45-49
7. Рубінштейн, С. Л. Буття та свідомість. - М: Вид-во АН СРСР, 1957.
8. Омеляненко, Н. В. Формування лінгвістичних здібностей у учнів старших класів: дис. канд. психол. наук. - М.: Київ, 1986. - URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/19327.php>.
9. Гусевська Н. Ю. Еволюція Методів навчання іноземної мови// Вчені записки ЗабГУ. -2013. -№ 6 (53). - С.167-171.
10. Sierra Fernando Cerezal. Foreign languages teaching methods: some issues and new moves. –URL: <http://www.encuentrojourn.org/textos/8.7.pdf>.–[Датаобращення15.02.2016].
11. M.E.S. Elizabeth. Methods of teaching English. –New Delphy: Discovery Publishing House, 2007. –373 с. –URL: <https://books.google.ru/>.–[Датаобращення11.01.2016].
12. Кузнецова Р. А. Дослідження на тему “Суггестопедичний підхід до навчання іноземних мов” // 12FAN.RU – URL: <http://12fan.ru/2323959193.html>.–[Дата звернення 01.02.2016].
13. Використання методу TPR (повного фізичного реагування) на заняттях // English for little ones. –URL: <http://englishlittle.ru/poigraem/podvizhnyeigr/ispolzovaniemetodatpr.html>.–[Дата звернення 15.02.2016].
14. Сопова Є. Технології інтерактивного навчання під час уроків іноземної мови // Іноземні мови. IYAZYKI.RU. FOREIGNLANGUAGES: електронний журнал. -2013. –URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2013/03/interactivelanguage/>.–[Дата звернення 15.02.2016]
15. Новосельцева Н. Н. Інтерактивні методи навчання англійської мови у вузі // Сучасні технології навчального процесу у вузі: тези наукової міжнародної конференції, 2012. - URL: <http://www.nmk.ulstu.ru/index.php?tezis=2009421&item=2&god=2012>.–[Дата звернення 13.02.2016]

References:

1. Bim I.L.(1977). Metodika navchannya inozemnih mov yak nauka ta problemi shkil'nogo pidruchnika [Methods of teaching foreign languages as a science and problems of school textbooks]. - M. - 202 [in Russian].
2. Kitajgorods'ka G.A. (1992) Intensivne navchannya inozemnih mov: teoriya ta praktika [Intensive learning of foreign languages: theory and practice] - M.: Ros. m. - 254 [in Russian].
3. Bim Bad B.M. (2002) Interaktivne navchannya [Interactive learning]. *Pedagogichnij enciklopedichnij slovník*. -M. – 107 [in Russian].
 URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/1291/Interaktivne_navchannya.-[Data zvernennya 15.02.2016].
4. Zimnya I. A.(1985) Psihologichni aspekti navchannya movlennyu inozemnoyu movoyu: kniga dlya vchitelya [Psychological aspects of teaching speech in a foreign language: a book for teachers] - 2-ge vid. - M: Prosvitnictvo. – 176[in Russian].
5. Leont'ev A. A.(2005) Osnovi psiholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]. M: Vid. centr "Akademiya". – 204[in Russian].
6. Shahnarovich A. M.(1991) Do problemi movnoї zdibnosti (mekhanizmu) [To the problem of language ability (mechanism)]. *Lyuds'kij faktor u movi: mova ta porodzhennya movi*. - M: Nauka. – 45-49[in Russian].
7. Rubinshtejn S. L. (1957) Buttya ta svidomist' [Being and consciousness] - M: Vid. AN SRSR [in Russian].
8. Omel'yanenko N. V.(1986) Formuvannya lingvistichnih zdibnostej u uchniv starshih klasiv [Formation of linguistic abilities in high school students]. *Dis. kand. psihol. nauk*. - M.: Kii'v. [in Russian]. - URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/19327.php>.
9. Gusevs'ka N. YU.(2013) Evolyuciya Metodiv navchannya inozemnoї movi [Evolution of Foreign Language Teaching Methods]. *Vcheni zapiski ZabGU*. - № 6 (53). -167-171. [in Russian].

10. Sierra Fernando Cerezal. Foreign languages teaching methods: some issues and new moves. – URL: <http://www.encuentrojournl.org/textos/8.7.pdf>. – [Data obrashcheniya 15.02.2016]. [in English].
11. M.E.S. Elizabeth. Methods of teaching English. – New Delphy: Discovery Publishing House, 2007. – 373 s. – URL: <https://books.google.ru/>. – [Data obrashcheniya 11.01.2016]. [in English].
12. Kuznecova R. A. Doslidzhennya na temu “Suggestopedichnij pidhid do navchannya inozemnih mov” [Research on “Suggestopedic approach to foreign language teaching”]. *12FAN.RU* – URL: <http://12fan.ru/2323959193.html>. – [Data zvernennya 01.02.2016]. [in Russian].
13. Viktorystannya metodu PFR (povnogo fizichnogo reaguvannya) na zanyattayah [Using the TPR method (full physical response) in the classroom English for little ones]. – URL: <http://englishlittle.ru/poigraem/podvizhnyeigry/ispolzovaniemetodatpr.html>. – [Data zvernennya 15.02.2016].
14. Sopova Ye. (2013) Tekhnologii interaktivnogo navchannya pid chas urokiv inozemnoi movi [Interactive learning technologies during foreign language lessons]. *Inozemni movi. IYAZYKI.RU. FOREIGNLANGUAGES: elektronnij zhurnal*. -. – URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2013/03/interactivelanguage/>. – [Data zvernennya 15.02.2016]
15. Novosel'ceva N. N. (2012) Interaktivni metodi navchannya anglijs'koï movi u vuzi [Interactive methods of teaching English at the university]. *Suchasni tekhnologii navchal'nogo procesu u vuzi: tezi naukovoi mizhnarodnoi konferencii*. - URL: <http://www.nmk.ulstu.ru/index.php?tezis=2009421&item=2&god=2012>. – [Data zvernennya 13.02.2016]

УДК 371.13

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-384-394](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-384-394)

Шапаренко Христина Андріївна доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії, кафедра теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти та історії, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, 61001, тел.: (050) 301-76-69, <https://orcid.org/0000-0003-3616-2282>

Малацай Ірина Володимирівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії Центральної та Східної Європи, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, 01601, тел.: (098) 558-85-67, <https://orcid.org/0000-0002-5094-1082>

Загороднюк Тетяна Станіславівна кандидат історичних наук, старший викладач, Підготовче відділення для громадян України, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, 01601, тел.: (097) 997-19-43, <https://orcid.org/0000-0003-1060-8987>

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

Анотація. Рівень професіоналізму майбутнього викладача ЗВО залежить від сукупності факторів, до яких належать не лише якість та ефективність системи навчання, а і особистісна мотивація, цілеспрямованість та рівень індивідуалізації навчального процесу. Протягом останніх років система освіти зазнає значних трансформацій, а тому процес формування педагогічної майстерності значно залежить від тактики навчання, обраної здобувачем. Традиційні методи навчання майбутніх викладачів зазнають серйозної критики оскільки не відповідають ні соціальним запитам, ні вимогам суспільства, ні цілям самих здобувачів. Узагальнюючи актуальні тенденції, визначено, що важливість дослідження процесів формування педагогічної майстерності зумовлена зміною форм освіти, потребою у адаптації здобувачів до практики навчання, побудованої на основі збалансованого використання традиційних інструментів із неформальними, а також актуалізацією ролі педагогічної майстерності як фактору, який впливає на якість освіти і рівень компетентності майбутніх поколінь. Наукова стаття являє собою оригінальне дослідження особливостей формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів ЗВО як фактору, який визначає не лише рівень особистісної конкурентоспроможності фахівця, а і якість освіти у державі загалом. Дослідження проблематики здійснювалось завдяки застосуванню методів

порівняння, абстракції, аналізу та узагальнення. У науковій роботі було детерміновано сутність педагогічної майстерності та процесу її формування, важливість категорії як фактору, який визначає рівень конкурентоспроможності майбутнього педагога, а також його здатність до раціонального вирішення професійних завдань. Авторами у науковій роботі було проаналізовано процес формування педагогічної майстерності в умовах виникнення нових форм освіти, а також значення категорії в контексті професійного розвитку. Визначено перспективи зростання педагогічної майстерності і компетентності майбутніх викладачів ЗВО України в умовах становлення систем дистанційного і неформального навчання.

Ключові слова: професійний ріст, педагогічна майстерність, сучасна педагогіка, система вищої освіти, професіоналізм, самодисципліна та самоосвіта, майбутня компетентність.

Shaparenko Khrystyna Andriivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Preschool, Department of Theory and Methods of Preschool Education, Special Education and History Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, lane Rustaveli, 7, Kharkiv, 61001, tel.: (050) 301-76-69, <https://orcid.org/0000-0003-3616-2282>

Malatsai Iryna Volodymyrivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of History of Central and Eastern Europe, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Volodymyrska St., 64/13, Kyiv, 01601, tel.: (098) 558-85-67, <https://orcid.org/0000-0002-5094-1082>

Zahorodniuk Tetiana Stanislavivna Candidate of Historical Sciences, senior teacher, Preparatory Department for Ukrainian citizens, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Volodymyrska St., 60, Kyiv, 01601, tel.: (097) 997-19-43, <https://orcid.org/0000-0003-1060-8987>

FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF HEI

Abstract. The level of professionalism and competence of the future teachers in higher education will depend on a variety of factors. Such factors include not only the quality and effectiveness of higher education system but also the personal motivation and potential, focus, coherence and individualizing education plans. Changes in the educational system over the past few years have been unprecedented. In such circumstances, the organization of the educational process is a key subject in processes of professional growth and formation of pedagogical skills. The traditional teaching methods that are used higher education institutions in higher education system are often experienced a lot of considerable criticism for breeding inefficiency as well as failing to meet the goals set out by students and society. It is defined, that

the importance of research topic lies in the fact that there is a need to improvement the informal and the traditional tools of teaching potential teachers as well as the importance of promoting the role of pedagogical skills and professional growth as personal characteristics. The article is devoted to the analysis of the features of the formation of pedagogical skills potential education specialists of higher education establishments as personal characteristic that affects the level of a future competitive and competence educator and, moreover, the quality of national higher education system. Comparison, methods of abstraction, analysis and generalization are the research methods which were used in the article. In this science paper the essence of the pedagogical skills and the process of formation that professional quality, the importance of pedagogical skills as factor that affects the ability of potential education specialists to take on work tasks are determined. The process of formation of pedagogical skills in the context of the emergence of new forms of teaching and the growing importance of pedagogical skills as the professional characteristic are analyzed by authors. The prospects of improvement of the process of formation of pedagogical skills in terms of the actualization of the digital transformations and development of non-formal distance learning are described in this science paper.

Keywords: professional growth, pedagogical skills, modern pedagogy, higher education system, professionalism, self-discipline and self-education, future competence.

Постановка проблеми. Тенденції динамізації змін у національній системі освіти зумовлюють важкість пристосування студентів до навчального процесу. Сьогоднішнє суспільство вимагає високого рівня якості професійних знань і умінь від майбутніх викладачів, що зумовлює потребу у підвищенні рівня адаптивності особистості та її інтегрованості у навчальний процес. Якість освіти залишається ключовим критерієм привабливості майбутнього викладача, проте, окрім його професійного росту, важливим фактором конкурентоспроможності є виховання особистісних характеристик, тих як творчість, гуманізм, індивідуальні ділові якості, унікальний стиль роботи, а також майстерність. Особистісні риси є особливо важливими для викладача, оскільки в перспективі він приймає безпосередню участь у становленні і вихованні майбутніх фахівців. Таким чином, формування педагогічної майстерності в процесі підготовки майбутніх викладачів ЗВО передбачає першочергово роботу над вихованням його особистісних характеристик, і тільки другорядним чинником його професіоналізму є якість знань.

Традиційна система освіти динамічно змінюється, а тому перед суспільством постає нове завдання: як сформувані педагогічну майстерність майбутнього викладача ЗВО в умовах актуалізації неформальних інструментів навчання та становлення дистанційних технологій освіти. Відповідно, нагального вирішення вимагають два проблемні аспекти. По-перше, проблеми формування дієвої практики досягнення вершин педагогічної майстерності майбутніх викладачів ЗВО в умовах дистанціювання; по-друге, проблеми

формування високого рівня професійної компетентності і майстерності майбутнього викладача як системи необхідних компетенцій – компетенцій педагога-професіонала (носія певних профільних знань і умінь у сфері педагогіки), а також компетенцій психолога (носія знань у сфері виховання студентів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів ЗВО є активно досліджуваною серед сучасних науковців. Такі дослідники, як Є. Барбіна [1], А. Коробченко, Т. Бельчева, М. Елькін [2], В. Ковальчук [3], І. Зязюн, Л. Загородня [4], Л. Кайдалова, Т. Вахрушева, О. Бартків, Ю. Єрмак, Ю. Попелешко та ін. зробили значні внески у розвиток категорії та теоретико-методологічного підґрунтя процесу формування окресленої якості. Так, Є. Барбіна досліджує феномен професійної майстерності як одного із чинників фахової та особистісної підготовки майбутнього викладача в системі неперервної освіти. Науковцем визначено, що інтегральним показником педагогічної майстерності і компетентності є ставлення викладача до професійної діяльності, а також стан розвитку тих компетенцій, які відповідно до суб'єктивного судження самого викладача, мають найбільший вплив на це ставлення. Є. Барбіна стверджує, що ключовою особистісною якістю, яка є індикатором сформованості професійної майстерності, є готовність здобувача знань до взяття відповідальності за якість і результати власної праці [1, с. 89-90]. А. Коробченко, М. Елькін досліджують організаційні аспекти формування професійних якостей майбутнього педагога. Науковцями визначено, що компетентність і майстерність не можуть бути закладені у характері особи як природні здібності, це саморозвинуті специфічні якості, які необхідні для ефективного вирішення майбутнім викладачем проблемних питань, що виникають як у професійній діяльності, так і у реальних життєвих ситуаціях. Відповідно, практика формування педагогічної майстерності вимагає інтеграції інструментів саморозвитку і самодисципліни, особливих способів мислення та життєвих навичок здобувача знань [2, с. 211]. В. Ковальчук аналізує трансформації системи професійно-технічної освіти в Україні та визначає вплив актуальних змін на процеси формування якісно нового типу викладачів ЗВО – педагогів, які органічно поєднують функції викладача та майстра виробничого навчання. В роботах дослідника визначено, що процес розвитку педагогічної майстерності як особистісної якості характеру майбутніх викладачів передбачає декілька етапів – діагностика, мотивація, проектування індивідуальної траєкторії розвитку педагогічної майстерності, реалізація, корекція та рефлексія. Індикатором майстерності педагога є самовизнання особистістю власного професіоналізму, зокрема «усвідомлення механізмів успішності своєї праці, а також себе як специфічного «інструмента» роботи з людиною» [3, с. 25]. Л. Загородня аналізує актуальні педагогічні технології, що набули широкого вжитку в Україні в процесах підготовки педагогів та формування їх професійної майстерності. Визначено,

що в процесах навчання майбутніх викладачів ЗВО важливим аспектом є максимально ефективно використання потенціалу педагогічних технологій; відповідно, рівень професійної майстерності майбутнього викладача залежить як від внутрішньої вмотивованості здобувача знань, так і від тактики його підготовки [4].

Праці окреслених дослідників всебічно розкривають теоретичні та методологічні аспекти формування педагогічної майстерності в умовах традиційної освіти. Проте, науковцями недостатньо висвітлено особливості формування педагогічної майстерності і професійних компетенцій в умовах освітніх трансформацій, цифровізації освіти і розвитку новітніх концепцій навчання. Сучасна освіта побудована на основі інноваційних технологій, дистанційних методик, а також електронних інструментів комунікації учасників навчального процесу, а тому це у сукупності вимагає від викладача розвитку додаткових компетенцій, вдосконалення рівня цифрової грамотності як показника педагогічної майстерності, що робить тему недостатньо вивченою.

Мета – аналіз процесу формування педагогічної майстерності як фактору, який визначає рівень особистісної конкурентоспроможності майбутніх викладачів ЗВО. Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження було сформовано та вирішено важливі наукові та практичні завдання, зокрема:

- проаналізувати сутність категорії «педагогічна майстерність» та процесу її формування у майбутніх викладачів ЗВО;
- дослідити діяльнісний та особистісний аспекти педагогічної майстерності викладачів ЗВО, проблеми, що перешкоджають процесам формування високої професійної майстерності педагогів в Україні;
- визначити особливості формування педагогічної майстерності в умовах розвитку неформальних технологій навчання і динамічної цифровізації.

Виклад основного матеріалу. Процес формування педагогічної майстерності в межах навчального процесу як діяльність, спрямована на розвиток особистісної якості здобувача знань, передбачає реалізацію мультикомпонентної стратегії, результативність якої залежить не лише від тактики дій, запропонованої національною системою освіти, а і від сукупності факторів зовнішнього і внутрішнього характеру. Беззаперечно, рушійними є саме внутрішні чинники – цілеспрямованість, орієнтація на результат, вмотивованість особистості тощо. Проте, зовнішні детермінанти впливають як на сам результат формування педагогічної майстерності і компетентностей майбутнього викладача, так і на поточну тактику досягнення цього результату. Так, у Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років визначено, що виховання студентів педагогічних спеціальностей повинно здійснюватись в умовах «академічного середовища з системою формалізованих і неформалізованих цінностей і культури, орієнтованих на якісно інший професійний етнос у вищій школі» [5]. Таке твердження є

свідченням відсутності досконалих умов, оптимальних для розвитку майбутніх професійних педагогів ЗВО.

Відповідно, враховуючи сучасні трансформації, процес формування педагогічної майстерності – це стратегія виховання майбутніх поколінь педагогів, що ґрунтується на об'єктивних бажаннях держави та здобувачів освіти бути учасниками навчального процесу, який являтиме собою «сукупність принципово нових моделей підвищення професійної кваліфікації майбутніх викладачів та розвитку особистісних якостей, ґрунтованих на поліваріантних схемах організації і змісту навчання, фокусі на здійсненні у включених формах і просування кращих освітніх практик». Виміром результативності навчальних технологій є як професіоналізм, так і майстерність майбутнього педагога ЗВО.

Якщо процес формування педагогічної майстерності – це стратегія діяльності суб'єктів навчального процесу, то сама категорія «педагогічна майстерність» – це результат роботи, ціль діяльності, особистісна риса викладача та одна із компонентів його професійної компетентності і спроможності роботи із студентами у майбутньому. Педагогічну майстерність, комплексну рису характеру особистості, було детерміновано ще І. Зязюном як «комплекс властивостей індивіда, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [6, с. 30]. На наш погляд, сутність досліджуваної категорії залишається сталою, проте в умовах трансформацій і інтенсифікації змін у освітньому просторі педагогічна майстерність і професіоналізм стають більш гнучкими якостями. Майстерність як особистісна риса, вказує на два досягнення майбутнього педагога:

– по-перше, це навчальні успіхи майбутнього педагога. Їх досягнення відбувається на основі детального опрацювання досвіду педагогів-попередників та характеризується здатністю особистості до розробки майбутньої індивідуальної стратегії і тактики реалізації педагогічних дій, які вже будуть досконалими, оскільки сам здобувач знань усвідомлює, який результат він прагне отримати в ході професійної діяльності; показником майстерності є сформованість авторського «почерку»;

– по-друге, це успіхи у самоідентифікації, саморозвитку і самодисципліні як факторів особистісного росту. Індикатором правильності вибору траєкторії досягнення особистісного росту майбутнього викладача ЗВО є формування не лише професійних знань і умінь, а і індивідуальних якостей, педагогічної техніки і педагогічної культури на основі стійкої педагогічної спрямованості та постійного самовдосконалення, що забезпечує розв'язання майбутнім викладачем педагогічних завдань на рівні «майстра» [7, с. 127].

Відповідно, формування педагогічної майстерності передбачає два аспекти – розвиток діяльнісної складової та особистісної складової (Рис. 1):

| | |
|--|--|
| Діяльнісна складова педагогічної майстерності | <ol style="list-style-type: none"> 1) формування готовності до новаторства і творчості; 2) дослідження аспектів морально-етичної діяльності викладача ЗВО; 3) вивчення педагогічних технологій і технік навчання; 4) розвиток педагогічного мислення; 5) опрацювання педагогічного досвіду; 6) формування аспектів професійно-педагогічної компетентності. |
| Особистісна складова педагогічної майстерності | <ol style="list-style-type: none"> 1) формування готовності майбутнього викладача ЗВО до самовіддачі та самореалізації; 2) формування особистісної професійної позиції; 3) формування особистісного індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності; 4) вивчення основ загальної педагогічної культури і етики; 5) досягнення особистісної зрілості, що визначає готовність індивіда не лише навчатись, а і навчати; 6) вивчення особистісного потенціалу та формування тактики його застосування в контексті майбутньої професійної діяльності. |

Рис. 1. Діяльнісна та особистісна складові як основні аспекти формування педагогічної майстерності майбутнього викладача ЗВО

Джерело: складено авторами за даними джерел [8, с. 260; 9, с. 25].

Основою для формування педагогічної майстерності майбутнього викладача ЗВО все ж таки є базис, закладений в умовах соціалізації, тобто в ході становлення особистості не як професіонала, а як учасника соціальних відносин. Основними суб'єктами, що чинять вплив на процеси соціалізації і гуманізації є довузівські навчальні заклади та сім'я як окремий інститут. Якщо сім'ю можна детермінувати як відокремлену систему, яка побудована на основі унікальних, обраних самими учасниками цієї структури методів організації взаємодії, то процеси довузівського виховання особистості як майбутнього професіонала є більш формалізованими. Так, закладення базису для формування професійної майстерності в умовах довузівського виховання передбачає [1, с. 86]:

– роботу над усвідомленням старшокласниками соціальної та індивідуальної значущості професії педагога;

– формування відповідального ставлення до вибору майбутнього виду діяльності;

– набуття певних психолого-педагогічних знань, умінь, навичок;

– формування коректних уявлень про самого себе, особистісний потенціал, усвідомлення ступеня розвитку в собі якостей, що необхідні для успішної майбутньої професійної діяльності, особистісних відмінностей, унікальних рис, здібностей і можливостей працювати у певній сфері трудової діяльності.

Основною проблемою стратегії виховання педагогічної майстерності майбутніх викладачів є низька узгодженість потреб як чинників, які зумовлюють процеси підготовки фахівців, та результатів як наслідків навчального процесу. Існування значних дисбалансів між запитами українського суспільства на висококваліфікованих педагогічних працівників та реальним станом вітчизняної педагогічної освіти, результатами діяльності ЗВО не лише обмежують можливості здобувачів знань до прийняття участі у реалізації освітніх реформ, а і знижують їх прагнення до самореалізації. Саме

такі тенденції актуалізують процеси стрімкого занепаду ефективності стратегії і тактики формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів ЗВО в Україні. Відповідно, готовність до новаторської діяльності та прагнення до участі у реалізації змін лише підкреслюють мультикомпонентність педагогічної майстерності як особистісної риси. В умовах сьогодення недостатньо бути професіоналом-педагогом, необхідно бути педагогом, психологом і вихователем, який має потенціал:

- по-перше, для професійного навчання, самонавчання і самодисципліни, професійного росту і підвищення рівня власної майстерності;
- по-друге, для генерування сучасних ідей і поглядів щодо того, як організувати педагогічну діяльність, щоб вона була результативною, зокрема відповідала вимогам суспільства, студентів і соціальній зорієнтованості держави.

Проблематика формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів ЗВО в Україні не обмежується лише низькою відповідністю рівня компетенцій, прагнень та вмій педагогів соціальним запитам. Серед не менш значущих проблем існують інші. В контексті вибору Україною євроінтеграційного вектору розвитку ці проблеми доцільно опрацьовувати та усувати задля спрощення інтеграційних процесів. Важливим є звернення до досліджень Європейської Комісії. Вони містять інформацію про існування руйнівних перешкод, які значно заважають як інтеграції, так і розвитку концепціям формування педагогічної майстерності в умовах сьогодення, а саме:

- фрагментованість відповідальності різних інституцій за різні етапи становлення і професійного розвитку педагога, проблеми поєднання в єдиній програмі підготовки опанування обраною предметною спеціальністю з аспектами викладання та міждисциплінарних зв'язків;
- недостатню обізнаність з необхідністю і методами дослідницької діяльності на рівні свого робочого місця;
- недостатню розвиненість системи розподілу специфічних ролей між членами педагогічного колективу [10].

Відносно новим аспектом педагогічної майстерності майбутнього викладача ЗВО є цифрові навички, грамотність та діджитал-компетентність фахівця. Вона включає такі складові (Рис. 2)

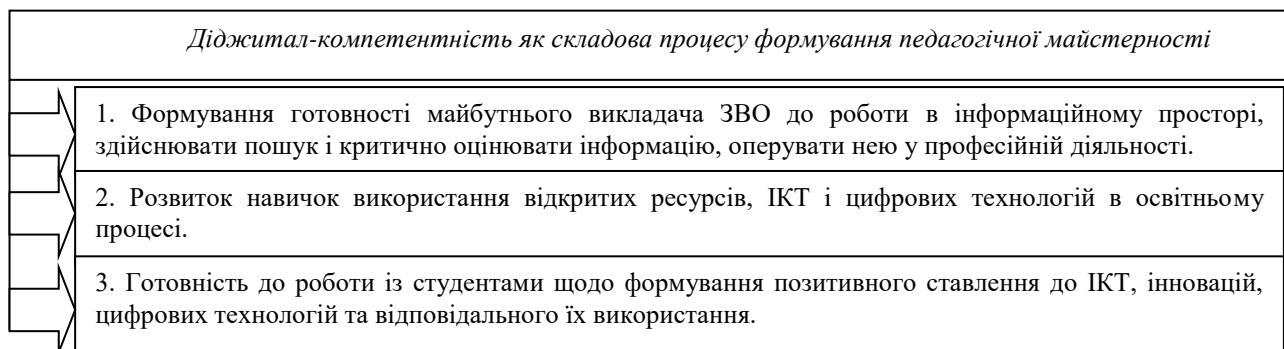


Рис. 2. Діджитал-компетентність майбутнього викладача ЗВО як сучасна вимога інформатизованого суспільства
Джерело: складено авторами за даними джерела [11].

Таким чином, для підвищення ефективності процесу формування педагогічної майстерності та професійної компетентності сучасного педагога важливим є розширення можливостей використання різних форм і методів навчання майбутніх фахівців, збереження різноманіття інструментів виховання особистості як різностороннього суб'єкта навчального процесу, розвиток новітніх технологій підготовки майбутніх спеціалістів на основі максимізації ефективності використання як особистісного потенціалу, так і потенціалу, яким володіє освітня система держави.

Висновки. В ході дослідження було визначено, що процеси формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів ЗВО змінюються під тиском трансформацій національного освітнього середовища. Відповідно, сучасний педагог має володіти не лише базовими професійними знаннями та навичками, а і прагнути до розвитку особистісних якостей, які можуть бути сформовані у характері майбутнього викладача або в ході навчального процесу, або в межах процесів самовиховання і саморозвитку. Таким чином, тактика формування педагогічної майстерності та компетентності майбутнього фахівця є актуальною для вивчення з метою перманентного вдосконалення стратегій досягнення бажаного результату учасниками навчального процесу. Важливість подальших досліджень проблематики пов'язана із необхідністю підвищення ефективності освітніх процесів, які є впливовими не лише з погляду особистісного росту майбутніх викладачів, а і в контексті залежності рівня якості освіти майбутніх поколінь від рівня майстерності педагога.

Література:

1. Барбіна Є. С. Цілісний процес формування професійної майстерності майбутнього вчителя у системі неперервної освіти. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2019. Вип. 88. С. 84–91. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-14
2. Підготовка майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій: монографія / Коробченко А., Окса М., Елькін М., Бельчева Т., Єрмак Ю. та ін.; за заг ред. А. Коробченко. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2019. 246 с.
3. Ковальчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах закладу вищої освіти. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: зб. мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Глухів, 2 квітня 2021). Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Глухів, 2021. С. 24–26.
4. Загородня Л. П., Рожнова В. М. Розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів під час вивчення загальної педагогіки засобами педагогічних технологій. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2019. Вип. 4. С. 186–191. DOI: 10.31651/2524-2660-2019-4-186-191
5. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. Available at: https://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncerc.pdf (дата звернення 14.01.2022).
6. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
7. Красницька О. В. Педагогічна майстерність – шлях до реалізації індивідуального потенціалу викладача вищої військової школи. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2020. №1 (94). С. 122–133.

8. Теличко Н., Дядченко О. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя іноземної мови. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. Вип. 4 (108). С. 256–265.
9. Бартків О. С., Смально О. В. Формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Вип. 1 (48). С. 24–28.
10. Концепція розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 14.01.2022).
11. Білик Н. І., Пилипенко В. В., Шостя С. П. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Імідж сучасного педагога. 2020. №6 (195). С. 15–20. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-15-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-15-20)

References:

1. Barbina, Je. S. (2019). Holistic process of formation of professional mastery of the future teacher in the system of continuous education [A holistic process of forming the professional skills of future teachers in the system of continuing education]. *Zbirnyk naukovykh prac' «Pedagogichni nauky» - Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*, 88, 84–91. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-14 [in Ukrainian].
2. Korobchenko, A. (Ed.) (2019). *Pidgotovka majbutnih fahivciv pedagogichnoi' osvity v umovah osvithnih transformacij [Training of future specialists in pedagogical education in the conditions of educational transformations]*. Melitopol': Vydavnychyj budynok Melitopol's'koi' mis'koi' drukarni [in Ukrainian].
3. Koval'chuk, V. I. (2021). Development of pedagogical skills of future teachers of vocational training in a higher education institution [Rozvytok pedagogichnoi' majsternosti majbutn'ogo pedagoga v umovah osvithnih transformacij].: zb. mat. Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 24–26). Gluhiv: Gluhiv's'kyj NPU im. O. Dovzhenka [in Ukrainian].
4. Zagorodnja, L. P., Rozhnova, V. M. (2019). Development of aesthetic competence of future educators during the study of general pedagogy by means of pedagogical technologies [Development of aesthetic competence of future educators during the study of general pedagogy by means of pedagogical technologies]. *Visnyk Cherkas'kogo nacional'nogo universytetu imeni Bogdana Hmel'nyc'kogo. Serija «Pedagogichni nauky - Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series "Pedagogical Sciences"*, 4, 186–191. DOI: 10.31651/2524-2660-2019-4-186-191 [in Ukrainian].
5. Proekt Konceptii' rozvytku osvity Ukraïny na period 2015–2025 rokiv [Draft Concept of Education Development of Ukraine for the period 2015-2025]. *tnpu.edu.ua* . Retrived from https://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncept.pdf (Accessed 14 January 2022) [in Ukrainian].
6. Zyaziun, I.A. (Ed.) (1997). *Pedagoghichna majsternistj: pidruchnyk [Pedagogical skills: textbook]*. Kyiv: Vyshha shkola [in Ukrainian].
7. Krasnyc'ka, O. V. (2020). “Pedagogical skill is a road to realization of individual potential of a lecturer of a higher military school” [Pedagogical skills - a way to realize the individual potential of a teacher of higher military school]. *Duhovnist' osobystosti: metodologija, teorija i praktyka - Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 1 (94), 122–133 [in Ukrainian].
8. Telychko, N., Djadchenko, O. (2021). Forming pedagogical mastery of a future foreign language teacher [Formation of the foundations of pedagogical skills of future teachers]. *Pedagogichni nauky: teorija, istorija, innovacijni tehnologii - Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (108), 256–265 [in Ukrainian].
9. Bartkiv, O. S., Smal'ko, O. V. (2021) [Formation of fundamentals of pedagogical skills of future teachers [Formation of the foundations of pedagogical skills of future teachers]. *Naukovyj*

visnyk Uzhgorods'kogo universytetu. Serija: "Pedagogika. Social'na robota" - Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: "Pedagogy. Social work, 1 (48), 24–28 [in Ukrainian].

10. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukraïn "Konceptija rozvitku pedagogichnoï osviti" [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "The Concept of development of pedagogical education"]. (n.d.). *mon.gov.ua* Retrived from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (Accessed 14 January 2022) [in Ukrainian].

11. Bilyk, N. I., Pylypenko, V. V., Shostja, S. P. (2020). The digital competence development in pedagogical staff in the system of postgraduate education [Development of digital competence of teachers in the system of postgraduate education]. *Imidzh suchasnogo pedagoga - The image of a modern teacher, 6 (195), 15–20*. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-15-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-15-20) [in Ukrainian].

УДК 373.2:613/614

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-395-402](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-395-402)

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.: (067) 748-02-33, <https://orcid.org/0000-0002-5606-1713>

Івко Олександра Володимирівна здобувач освітнього рівня бакалавр за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, вул. Лізи Чайкіної, 33, м. Кременчук, 39600, тел.: (067) 967-76-49

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО ЖИТТЄЗБЕРЕЖЕННЯ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Анотація. У даній статті розкрито специфіку роботи педагога з формування уявлень дошкільників про збереження життя та ментального здоров'я під час пандемії. Здоров'язбереження є ключовим компонентом поняття життєзбереження. Питання життєзбереження дуже тісно пов'язане із поняттям здоров'язбереження та набуває в наш час масштабних розмірів.

Пандемія COVID-19 у світі зумовила пошук нових і трансформацію вже існуючих методів, форм та засобів навчання здобувачів освіти. Не винятком стала й дошкільна освіта. За даними ЮНЕСКО, на початку пандемії COVID-19 (березень 2020 р.) понад 160 країн запровадили загальнодержавні закриття закладів освіти, що негативно вплинуло на здобуття освіти значної частини населення у світі [4]. Станом на 11.12.2020 року у 28 країнах спостерігалось повне закриття закладів дошкільної, початкової, загальної середньої, а також закладів вищої освіти [5].

В Україні заклади дошкільної освіти (далі ЗДО) частково відновили свою роботу у червні 2020 року, а з вересня 2020 року всі заклади дошкільної освіти відновили свою роботу, дотримуючись нових правил у роботі.

На період карантину МОЗ України рекомендувало закладам дошкільної освіти розробити адаптивний графік прогулянок та занять із метою життєзбереження в умовах карантину; обмежити кількість дітей у групах з огляду на можливості здоров'язбереження, забезпечення належних протиепідемічних умов та контролю над їх дотриманням; обмежити заняття та ігри, що передбачають безпосередній фізичний контакт між дітьми, персоналом й потребують використання значної кількості додаткового інвентаря та ін.

Ключові слова: життєзбереження, здоров'язбереження, пандемія, карантин, дошкільник, безпека, запобігання, життя, здоров'я.

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, <https://orcid.org/0000-0002-5606-1713>

Ivko Oleksandra Volodymyrivna Candidate of educational level bachelor's degree 012 «Preschool Education», A.S.Makarenko Teachers' Training College of Kremenchuk, Lizy Chaikinoi St., 33, Kremenchuk, 39600, tel.: (067) 967-76-49

FEATURES FORMATION OF IDEAS PRESCHOOL CHILDREN ABOUT LIFE SAVING IN CONDITIONS OF QUARANTINE

Abstract. This article reveals the specifics of the teacher's work on the formation of preschoolers' ideas about the preservation of life and mental health during the pandemic. Health is a key component of the concept of life. The issue of life preservation is very closely related to the concept of health and is gaining momentum today. The issue of life preservation of preschoolers is quite relevant among today's problems.

In December 2019, an infectious disease was first detected in the human body in Wuhan, Central China. The disease began as an outbreak that developed into a pandemic. The cause of the disease was the coronavirus SARS-CoV-2, the circulation of which in the human population continued until December 2019. Subsequently, pandemics began around the world, which made living conditions almost impossible. People had to be at home most of the time. This problem affected not only adults but also children. Preschoolers were forced to stay at home due to quarantine anti-epidemic measures. Due to insufficient communication with peers, as one of the most important components of preschoolers, negative manifestations of harmonious development were observed, namely the reduction of physical activity, mental activity and development of the child in the society. Based on this problem, such concepts as "health" and "life preservation" become relevant.

The level of adult education on life-preserving issues should be high in order to develop competence and provide the preschooler with the necessary knowledge to ensure their own lives. It was found that pedagogical work on the life and health preservation of preschoolers should begin in the preschool period of childhood, which is considered to be sensitive to the formation of the primary view of the child's world, and when the first instincts of social qualities are developing. The preservation of the individual's life is an integral and urgent task in the process of education in preschool education.

The main place in the process of forming the life-preserving competence of the child is occupied by the educator. The peculiarities of children, the negative impact of the pandemic, the lack of communication with peers, the content and importance of the main functions of the educator when working with children on life-preserving issues are revealed. In the article diagnostic tasks are described that will help adults

monitor the level of emotional, cognitive and behavioral components of preschoolers' perceptions of life preservation in the pandemic period and the results of their implementation. There were given recommendations to parents and educators on the formation of ideas of preschool children on life issues during the pandemic.

Keywords: life saving, health saving, pandemic, quarantine, preschooler, safety, prevention, life, health.

Постановка проблеми. У сучасному світі, коли людство перебуває в стані часткової адаптації від карантинних заходів та умов проживання, які пов'язані із захворюванням COVID – 19. Вагому роль відіграє збереження здоров'я та життя кожної людини, а саме найменшої частини з соціуму – маленького дошкільника. Коли людина майже позбавлена усіх можливостей навколишнього світу, саме дошкільник найбільш уразливий до впливу навколишнього середовища. На дитину дошкільного віку з великою силою вплинула дана ситуація. Перехід дитини від молодшого та середнього дошкільного віку до старшого зазвичай веде за собою наступний етап розвитку, а саме підготовку дошкільника до навчання в школі та першої ланки дорослого й самостійного життя в соціумі. У цей час дошкільник, потрапляючи у новий, невідомий та сповнений великої кількості вражень та життєвих ситуацій світ, починає почувати себе більш відповідальним, спостерігаються перші прояви дорослої самостійності. Однією із перших ознак є вікова криза, інтереси та погляди на життя молодшого та старшого дошкільника кардинально змінюються і майже не збігаються, і тому провідною поступово стає не ігрова діяльність, а навчальна. Наступною ознакою виступає часткова зміна звичного для дітей середовища, проведення дня та зменшення кількості ігрової діяльності й зміна її на навчальну. Ця зміна звичного режиму дня та середовища несе за собою велику кількість стресових ситуацій, які призводять до значного порушення соматичного, фізичного та психічного станів здоров'я. Тому після пандемії, спричиненої захворюванням COVID-19 постає таке питання, чи отримає дошкільник гармонійний розвиток.

Мета статті: дослідження рівня уявлень дітей дошкільного віку про життєзбереження в умовах пандемії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи державні документи, такі як національна програма «Діти України», Національна доктрина розвитку освіти, програма «Здоров'я нації» ми з'ясували, що вони мають на меті всебічно розвивати дитину та зміцнювати духовний, психічний, фізичний стан та здоров'я, формувати у дошкільників відповідальне ставлення до власного життя як до найціннішої, високої особистої та суспільної цінності. Поставлені перед нами завдання знайшли своє відображення у законі України «Про дошкільну освіту» та «Про освіту» [2].

На початку двадцятого століття виходить велика кількість робіт та праць, які було присвячено саме збереженню життя та здоров'я індивіда. Дана

проблема з різних сторін вивчалася та досліджувалася філософами (В. Казначеев, В. Климова, В. Леві, В. Скумін, А. Маслоу, Є. Спірний та І. Фролов), медиками (М. Амосов, І. Аршавський, Г. Апанасенко, В. Волкова, Т. Данилюк, Л. Звиняківський та М. Саричева) та педагогами-класиками (Я. Коменський, Д. Локк, С. Русова, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Омельченко, Г. Пономарьова, М. Роганова та Н. Тарасенко).

Праці О. Богініч, Є. Вільчковського, Л. Волковата Н. Денисенко розкривали пошук різних шляхів щоб зміцнити фізичне здоров'я і сформуванню відповідальності за особисте життя дітей дошкільного віку.

О. Дубогай та Л. Сварковська стверджують, що дитина, перебуваючи в дошкільному віці, знаходиться в сенситивному періоді становлення особистості. Формування у дошкільника вміння ставитися до себе та вміти певним чином впливати на умови життєдіяльності, а також розуміти й усвідомлювати особисте «Я» є одним з головних завдань сенситивного періоду. Одним із найважливіших новоутворень старшого дошкільного віку є супідрядність мотивів, прогнозування результатів власної діяльності, розуміння та усвідомлення прагнення до нормального повноцінного життя. Фундаментом для забезпечення збереження життя дітей дошкільного віку виступає розвиток комунікативного вміння та здатності до встановлення доброзичливих взаємовідносин у різноманітних сферах життєдіяльності, відповідального ставлення до самого себе та до всіх, хто її оточує. Дане положення впродовж життя підтверджували дослідники Л. Артемова, А. Богуш, О. Кононенко та Т. Поніманська [6].

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах певна увага приділяється такому поняттю, як «життєзбереження». Життєзбереження – це гуманітарно-соціальне поняття, що відображає умови перебігу збереження індивідом соматичного та психічного станів здоров'я. Але передбачається, що людина свідомо та з відповідальністю ставиться до збереження власного, розвиває та підтримує здоров'я [3].

Збереження життя та здоров'я дошкільників посідає головне місце у роботі закладів дошкільної освіти. Діяльність вихователя по формуванню уявлень дошкільників з питань життєзбереження складається з п'яти пов'язаних між собою блоків, а саме:

- забезпечити та створити певні умови для збереження здоров'я дитини та її безпечного почуття та перебування у закладі дошкільної освіти;
- слід дотримуватися всіх правил техніки безпеки педагогічними працівниками дошкільного навчального закладу;
- формувати у дошкільників знання, уміння та навички безпечної поведінки та уявлень щодо збереження здоров'я та життя дошкільників;

– забезпечувати необхідними знаннями дітей, вчити їх усвідомлювати важливість означеної проблеми керівниками закладу дошкільної освіти та володіння ними всіма практичними можливостями та навичками;

– вміння педагогічно взаємодіяти вихователю з дітьми для формування гігієнічної грамотності, правильного харчування, встановленої та достатньої фізичної активності, й співпрацювати з батьками. [1].

У закладах дошкільної освіти проблемам збагачення досвіду у сфері життєзбереження, відсутності узагальненого уявлення про те, чого слід навчити дошкільника, систематизації набутого педагогічного досвіду значною мірою приділяється певна увага. Якщо ж у закладах початкової освіти, основи безпеки життєдіяльності та поняття безпеки та життєзбереження винесено на окремі дисципліни та заняття, які мають певну логічну систему викладу даної інформації, то у закладах дошкільної освіти навпаки, виховну роботу з питань життє- та здоров'язбереження проводиться на жаль лише в узагальнюючому контексті соціального виховання, а саме під час всього дня перебування дитини в дитячому садочку та всіх її видах діяльності.

Значною мірою спостерігається зниження рівня сформованості важливих життєвих установок майбутнього покоління, а саме установка щодо здорового способу життя, безпечної і свідомої поведінки в соціумі, сформованості цінностей, потреб та мотивів у сфері збереження життя та здоров'я. Для того, щоб дослідити рівень уявлень дітей дошкільного віку про пандемію під час нашого дослідження було обрано дітей старшого дошкільного віку. Дослідження рівня емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів уявлень дошкільників про життєзбереження в умовах пандемії проводилось з дітьми старшого дошкільного віку у Кременчуцькому закладі дошкільної освіти (ясла-садок) № 68 Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області.

Для дослідження рівня *когнітивного компоненту* уявлень дошкільників про життєзбереження в умовах карантину було розроблено та проведено діагностичне завдання, яке спрямоване на дослідження комплексу факторів уявлень й відносин самозбереження. Щоб дослідити рівень *емоційного компоненту* уявлень дошкільників про життєзбереження в умовах пандемії нами було розроблено та проведено діагностичне завдання, сутність якого полягала у тому, що фіксації емоційного ставлення дітей до ситуацій пов'язаних із життєзбереженням в умовах карантину. Досліджуючи рівень *поведінкового компоненту* уявлень дошкільників про життєзбереження в умовах пандемії було проведено спостереження та відмічались прояви у поведінці дитини, пов'язані з ситуацією пандемії.

Результати дослідження рівня уявлень дітей дошкільного віку щодо збереження власного життя та здоров'я під час пандемії показали, що більшість дітей мають низький рівень (40%). Майже стільки ж демонструють

середній рівень уявлень (31%). Найменше дітей (29 %) мають високий рівень прояву уявлень про життєзбереження в умовах пандемії (рис.1).

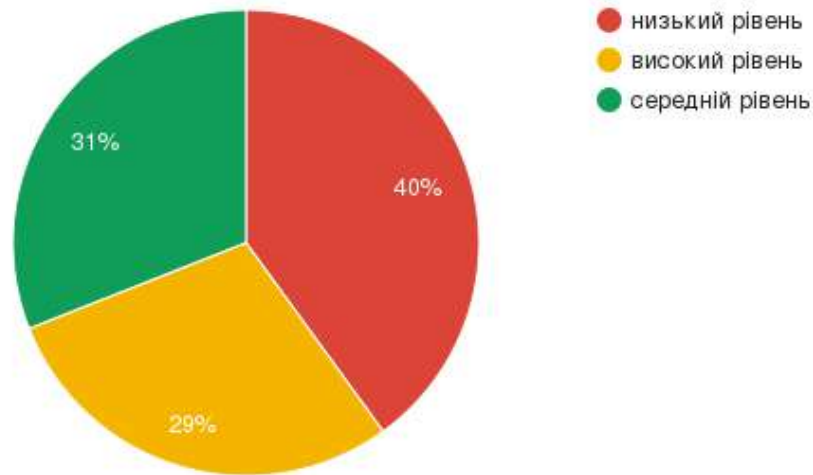


Рис. 1. Результати дослідження уявлень про життєзбереження в умовах пандемії (На прикладі Кременчуцького закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 68 Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області)

Гендерний аналіз проведеного дослідження вихованців Кременчуцького ЗДО №68 показав, що нижчий рівень уявлень про життєзбереження мають хлопчики (рис.2 та рис.3).

Хлопчики

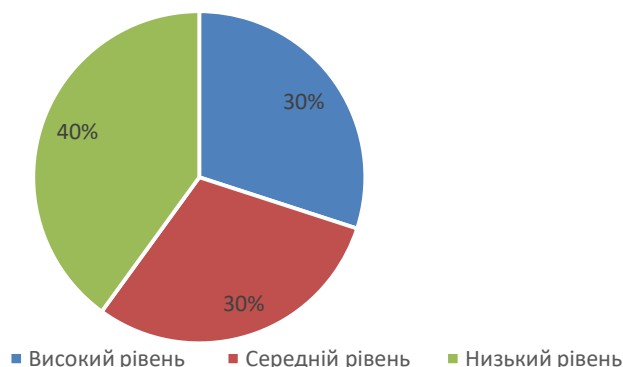


Рис. 2 Результати дослідження уявлень про життєзбереження в умовах пандемії (гендерний аспект – хлопчики)



Рис. 3 Результати дослідження уявлень про життєзбереження в умовах пандемії (гендерний аспект – дівчатка)

Висновок. Отже, можна сказати, що більшість дітей знають про коронавірус і те, як можна уберегтися від нього; дбати про своє здоров'я, проявляти адекватні емоційні реакції на ті чи інші ситуації. Вони переживають за своє здоров'я і здоров'я своїх близьких. Пристосовуються до життя, розуміючи потреби збереження власного життя та здоров'я.

За результатами спостережень можна засвідчити, що вихованці ЗДО дотримуються заходів безпеки й правил особистої гігієни, відповідально ставляться до них, уявляють усі наслідки життє- та здоров'язбереження під час пандемії.

Література

1. Гафнер В. В. Педагогіка безпеки – нове наукове напрямлення сучасної педагогіки. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО, 2011. С. 6-12.
2. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія і технологія. Київ: КПУ, 2012. 468 с.
3. Іонова О. М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема. Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2009. С. 69-72
4. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО). (2020). Зрушення та реагування на освіту COVID-19. URL: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>
5. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО). (2020). Освіта: від зриву до одужання. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
6. Смирнов І. К. Здоров'єсберегаючі освітні технології в сучасній школі. Москва: АПК ПРО, 2002. 246 с.

References:

1. Hafner V. V. (2011) Pedahohyka bezopasnosty – novoe nauchnoe napravlenye sovremennoi pedahohyky [Safety pedagogy is a new scientific direction of modern pedagogy]. Ekaterynburh: FHBOU VPO - Yekaterinburg: FGBOU VPO. 6-12. [in Ukrainian].
2. Rasskazova O. I. (2012) Rozvytok sotsialnosti uchniv v umovakh inkluzyvnoi osvity: teoriia i tekhnolohiia [Development of students' sociality in the conditions of inclusive education]. Kyiv: KPNU - Kyiv: KPNU. 468. [in Ukrainian].
3. Ionova O. M. (2009) Zdoroviazberezhennia osobystosti yak psykholoho-pedahohichna problema [Health of the individual as a psychological and pedagogical problem]. Kharkiv: Kharkivska derzhavna akademiia dyzainu i mystetstv - Kharkiv: Kharkiv State Academy of Design and Arts. 69-72. [in Ukrainian].
4. Orhanizatsiia Obiednanykh Natsii z pytan osvity, nauky ta kultury (IuNESKO) (2020) Zrushennia ta reahuvannia na osvitu COVID-19 [Shifts and responses to education]. URL: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>[in Ukrainian].
5. Orhanizatsiia Obiednanykh Natsii z pytan osvity, nauky ta kultury (IuNESKO) (2020) Osvita: vid zryvu do oduzhannia [Education: from failure to recovery]. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>[in Ukrainian].
6. Smyrnov Y. K. (2002) Zdorovesberehaiushchye obrazovatelnyye tekhnolohyy v sovremennoi shkole [Health-saving educational technologies in the modern school]. Moskva: APK

СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»

УДК 159.9.015.7

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-403-416](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-403-416)

Бедан Вікторія Борисівна кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Національний університет «Одеська юридична академія», Фонтанська дорога, 23, м. Одеса, 65009, тел.: (048) 719-62-14, <https://orcid.org/0000-0003-0497-5473>

БІОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Анотація. У статті надано результати теоретичного аналізу біологічного та психологічного аспектів вивчення агресії та життєстійкості як ресурсу подолання агресивної поведінки. Визначено, що в агресія характеризується як деструктивна поведінка, яка слугує формою реагування фізичного чи психологічного дискомфорту, стресів, фрустрацій. Розглянуто теоретичні підходи щодо вивчення агресії: психоаналітичний, когнітивний, біхевіористський, біологічний, генетичний. Проаналізовано відмінності між реактивною та проактивною агресією. З'ясовано, що реактивна агресія сильніше пов'язана з імпульсивною поведінкою і вважається агресивною реакцією на уявну загрозу або провокацію. Проактивна агресія пов'язана з неемоційними рисами і визначається як спланована асоціальна поведінка, яка передбачає винагороду або домінування над іншими. Простежено дослідження контролю та опанування агресивної поведінки. Висунуте припущення, що люди з розвиненими здібностями до контролю, життєстійкістю можуть бути більш здатні подолати автоматичні тенденції до гніву та агресії. Життєстійкість особистості визначається як набір особистісних властивостей, який визначає палітру поведінкових реакцій, що дозволяють конструктивно вирішити складну життєву ситуацію та представлений різними складовими: від генетичних задатків і імунітету до комунікативних умінь. Підібрано комплекс психодіагностичного інструментарію та проведено дослідження агресивності та життєстійкості. Встановлено наявність від'ємних значимих кореляційних зв'язків на 1% і 5% рівні між показниками агресивності та життєстійкості. Встановлено, що особи з високим рівнем життєстійкості демонструють стриманість, агресивні реакції мають непостійний характер та проявляються через вербальний канал, не застосовують фізичні форми агресії. Для осіб з низьким рівнем життєстійкості властиві: високе почуття провини, самокритичність, підозрлість, звинувачення інших, ворожа налаштованість, негативізм.

Ключові слова: агресія, агресивна поведінка, біологічний підхід, життєстійкість, особистість.

Bedan Victoriia Borisovna Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of Psychology, National University "Odessa Law Academy", Fontanskaya Road, 23, Odessa, 65009, tel.: (048) 719-62-14, <https://orcid.org/0000-0003-0497-5473>

BIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR

Abstract. The article presents the results of theoretical analysis of biological and psychological aspects of the study of aggression and viability as a resource for overcoming aggressive behavior. It is determined that aggression is defined as destructive behavior, which serves as a form of response to physical or psychological discomfort, stress, frustration. Various theoretical approaches to the study of aggression are considered: psychoanalytic, cognitive, behavioral, biological, genetic. The differences between reactive and proactive aggression are analyzed. Reactive aggression has been found to be more strongly associated with impulsive behavior and is considered an aggressive response to an imaginary threat or provocation. Proactive aggression is associated with non-emotional traits and is defined as planned antisocial behavior that involves rewarding or dominating others. A study of the control and mastery of aggressive behavior and the assumption that people with developed abilities to control, resilience may be more able to overcome their automatic tendencies to anger and aggression. The resilience of an individual is defined as a set of personality traits that defines a set of behavioral reactions that can constructively solve a difficult life situation and is represented by various components: from genetic predispositions and immunity to cope with severe stress, to communicative skills stress people. A set of psychodiagnostic tools was selected and a study of aggression and viability was conducted. Negative significant correlations were found at 1% and 5% between aggressiveness and viability. It is established that people with a high level of vitality show restraint, aggressive reactions are intermittent, manifested through the verbal canal, do not use physical forms of aggression. For people with a low level of vitality are characterized by: high guilt, self-criticism, suspicion, hostility, negativism.

Keywords: aggression, aggressive behavior, biological approach, viability, personality

Постановка проблеми. Проблема поведінки людини в життєвих ситуаціях останнім часом стає дуже актуальна. Аналізуючи останні події, що пов'язані з пандемією на COVID-19, які відбуваються не тільки в нашій країні, але і в світі, не можна не помітити загальне зростання агресивних проявів, як на індивідуальному рівні, так і на рівні соціальної групи. Це пояснюється

бурхливими соціальними, економічними змінами в суспільстві, інформаційною насиченістю сучасної людини, що відображаються на психологічному здоров'ї людини, провокуючи стреси, неврози, неадекватну поведінку, депресивні стани, прояви агресії тощо. Відповідальність за своє життя, за його успішність лягає на саму людину. Щоб пристосуватися, адаптуватися до такої напруги, успішно реалізовувати себе людині необхідно виробляти навички вирішення проблем, здобути таку якість, властивість особистості, що дозволило б ефективно долати негативні емоційні та поведінкові прояви.

В психології існує багато підходів щодо вивчення різних феноменів. Біологічний напрямок – це спосіб дивитися на психологічні проблеми шляхом вивчення фізичної основи поведінки людей. Це одна з головних точок зору в психології яка включає такі важливі аспекти, як вивчення мозку, імунної системи, нервової системи та генетики. Біологічна перспектива, як правило, підкреслює важливість природи.

Одна з головних дискусій у психології довгий час була зосереджена на з'ясуванні внеску природи та роль впливу біологічного аспекту у виховному процесі. Прибічники біопсихологічного напрямку дотримуються думки, що саме середовище відіграє найбільшу роль у формуванні поведінки людини.

Слід відмітити, що увага до такого напрямку як біопсихологія (або фізіологічна психологія) надзвичайно зросла за останні роки. Вона пов'язана з іншими галузями науки, включаючи біологію, неврологію та генетику. Вивчення фізіологічних та біологічних процесів відіграло значну роль у психології завдяки Ч. Дарвіну, котрий вперше ввів ідею про те, що еволюція та генетика грає провідну роль у поведінці людини. Природний відбір впливає на те, чи передаються певні моделі поведінки майбутнім поколінням. Моделі поведінки, які сприяють виживанню, з більшою ймовірністю передаються у спадок, тоді як ті, що виявляються небезпечними, успадковуються рідше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглянемо таку актуальну проблему сьогодення, як агресія. У довідниковій літературі агресія визначається як «мотивована, деструктивна поведінка, що суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, наносить шкоду об'єктам нападів, приносить фізичний біль людям або викликає в них психологічний дискомфорт» [1], як «певна дія чи ряд дій, безпосередньою метою яких є нанесення фізичної шкоди» [2], як «поведінка, яка слугує формою реагування фізичного чи психологічного дискомфорту, стресів, фрустрацій», може бути «засобом досягнення мети, яка полягає у підвищенні власного статусу за рахунок самоствердження» [3].

Агресивна поведінка зустрічається у більшості видів. У людей, які вважаються високоагресивними видами порівняно з іншими тваринами, агресія відіграє певну роль у виживанні, груповій згуртованості та статевому відборі з чіткими гендерно-специфічними ефектами та вираженням [4]. Крім позитивних ефектів, наприклад, відчуття влади, контролю чи захисту себе чи

інших, агресивна поведінка, наприклад, у дітей та підлітків може мати довготривалий негативний вплив на подальший розвиток особистості, особливо це стосується взаємодії з однолітками та іншими аспектами соціальної взаємодії. Західні дослідники вважають, що незважаючи на загальне зниження агресії в дорослому віці, високий рівень агресивності у дитинстві пов'язаний із збільшенням частоти асоціальних розладів особистості, опозиційної поведінки та синдрому дефіциту уваги або гіперактивності, але не тривоги чи депресії у дорослому віці [5]. Крім того, агресивна поведінка несе в собі великий ризик травм, а також негативно впливає на суспільство в цілому.

У психології агресію найчастіше визначають як поведінку, яка має на меті заподіяти шкоду іншій людині, яка мотивована уникнути цієї шкоди [6]. Ця шкода може приймати різні форми, наприклад, фізичні травми, образи, зіпсовані соціальні стосунки тощо. Хоча визначення дещо відрізняються, дуже схожі визначення використовувалися багатьма видатними дослідниками агресії. Наприклад, щоб краще розрізнити певні підтипи агресії, Б. Бушман [6] більш конкретно визначили людську агресію як «будь-яку поведінку, спрямовану на іншу людину, яка здійснюється з прямим наміром заподіяти шкоди» [6].

Загальноприйнятими відмінностями є диференціація між реактивною (імпульсивною) та проактивною (попередньо обдуманною) агресією, тобто посилюючись на функцію агресивної поведінки. Реактивна агресія сильніше пов'язана з імпульсивною поведінкою і вважається агресивною реакцією на уявну загрозу або провокацію, тоді як проактивна агресія дуже пов'язана з черство-неемоційними рисами і визначається як спланована асоціальна поведінка, яка передбачає винагороду або домінування над іншими.

Паралельно з проактивною та реактивною агресією описані явні та приховані форми, які також зустрічаються у осіб із порушенням поведінки. Приховані форми агресії перетинаються з девіантною поведінкою, яка походить від етіології відкритої агресивної поведінки. Відкриті форми часто пов'язані з фізичною поведінкою, яка проявляється у вигляді ударів, кусання, штовхання та вербальною агресивною поведінкою по відношенню до інших. На додаток до фізичної агресії можна спостерігати соціальну (реляційну) агресію, яка включає заподіяння шкоди іншим шляхом шкоди їхнім соціальним стосункам (наприклад, пліткувати або говорити неправду про них; виключати їх із груп тощо). Даної позиції дотримується А. Басс, котрий вважає, що агресивні дії можна описати на підставі трьох шкал: фізична-вербальна агресія, активна-пасивна агресія, пряма-непряма агресія. Саме їх комбінація, на думку дослідника, дає вісім можливих категорій, під які підпадає більшість агресивних дій [7].

Метою статті є дослідження показників агресії та життєстійкості особистості як ресурсу подолання агресивної поведінки.

Виклад основного матеріалу. В історії дослідження проблеми агресії можна відзначити ряд ключових теоретичних напрямів (психоаналітичний,

когнітивний, біхевіориський, соціально-психологічний, етологічний тощо), які інтерпретують дане поняття і складають концептуально-методологічну основу всіх наступних теорій агресії. В контексті психоаналітичного підходу агресія розглядається як результат дитячого досвіду та несвідомих потягів. З. Фройд вважав, що агресивну енергію людина повинна розряджати, виплескувати, бо вона буде накопичуватися, що може призвести до хвороби. На його думку, суспільство грає суттєву роль в регулюванні цього інстинкту, він допомагає людям сублімувати його – перетворювати деструктивну енергію у сприйнятну та корисну поведінку [8]. З позиції біхевіоризму, теорії соціального наслідання агресія вивчає те, як цю агресивну поведінку формували асоціації, підкріплення та покарання. Згідно поглядам представника цього напрямку А. Бандури агресивні дії можуть бути спровоковані різними аверсивними обставинами (фрустрацією, болем, образою) [9].

Соціальне пізнання є домінуючим теоретичним поглядом у сфері агресії, стверджуючи, що навчання, ментальне уявлення та подальша інтерпретація є важливими шляхами для розвитку агресивності. Відповідно, соціальні когнітивні теорії наголошують на важливості різних когнітивних конструкцій (наприклад, міжособистісних знань, установок), які закладені в основі агресивної поведінки. Зокрема, поширені теорії стверджують, що схильні до агресії особи мають більш укорінені пізнання, пов'язані з агресією. Когнітивні моделі агресивної поведінки спираються на тези, що фактори, які впливають на агресію в довгостроковій перспективі, такі як характеристики особистості, а також ті аспекти, які діють у ситуації, щоб викликати агресивні реакції (наприклад, провокація), опосередковуються внутрішніми станами пізнання, афектом і збудженням. Ці внутрішні стани забезпечують засоби, за допомогою яких агресія переходить від різних людей і ситуацій до поведінкового результату [10].

Психологи соціального підходу розглядають групову динаміку та тиск на людину, які сприяють такій поведінці. Ці моделі поділяють головну передумову про те, що спосіб, у який людина когнітивно обробляє ворожі ситуаційні дані, є основною детермінантою гнівної та агресивної реакції цієї людини на такі ситуації.

Біологічний підхід передбачає розгляд біологічних коренів, які лежать в основі агресивної поведінки: дегенеративні захворювання мозку, можливі травми мозку, які можуть призвести до агресивних дій, пошкодження мозку пов'язані з психічними розладами, генетичні фактори, які можуть сприяти такому прояву поведінки. А. О. Реан вважає, що агресія в цьому контексті тлумачиться як інстинкт, який виконує функцію збереження життя та сприяє виживанню та адаптації, тобто внутрішньовидова агресія розглядається як біологічно доцільна форма поведінки [11].

Однією з переваг використання біологічного напрямку для аналізу психологічних проблем є те, що цей підхід зазвичай дуже науковий. Дослідники використовують суворі емпіричні методи, і їхні результати часто є

надійними та практичними. Біологічні дослідження допомогли знайти корисні методи лікування різноманітних психологічних розладів. Слабкістю цього підходу є те, що він часто не враховує інші впливи на поведінку такі як емоції, соціальний тиск, фактори навколишнього середовища, досвід дитинства та культурні змінні, які також можуть відігравати роль у формуванні психологічних проблем, пов'язаних з агресивною поведінкою.

Отже, існує багато різних точок зору, з яких можна розглядати людський розум і поведінку, і біологічний напрямок є лише одним із цих підходів. Цей напрямок також дозволяє розробляти нові методи лікування, спрямовані на біологічний вплив на психологічне благополуччя.

Враховуючи знання біологічних основ людської поведінки, психологи краще розуміють, як мозок і фізіологічні процеси можуть впливати на те, як люди думають, діють і відчують. Загалом, пізнання включає в себе набір процесів, які опосередковують між стимулом і реакцією: процеси, пов'язані з увагою, пам'яттю, інтерпретацією та саморегуляцією, тобто процеси, які пов'язані зі специфічними ланцюгами обробки в мозку. Так, наприклад, у клінічній літературі, часто вважають, що когнітивні процеси лежать в основі проблемних рівнів різних форм агресії [10; 12]. Людина когнітивно обробляє ворожі ситуаційні дані, які є основною детермінантою агресивної реакції цієї людини на такі ситуації.

Агресія частково обумовлена генетично про що свідчать сучасні наукові дослідження Ю.Д. Давидової [13], О.М. Ткаченко [14], М.В. Шустікової [15], А. Caspi [16], К. R. Gibson [17] та ін. Науковці виявили, що діти, які проявляли агресивність в дитинстві, були агресивні і у дорослому віці, а однояйцеві близнюки більш схожі, ніж двояйцеві близнюки за своїми агресивними схильностями. Дослідницькою групою вчених на чолі з А. Каспі [16] знайдено докази впливу певного генетичного фактора, гена моноаміноксидази, розташованого в X-хромосомі, який виробляє фермент, що впливає на вироблення серотоніну, нейромедіатора, який впливає на настрій, апетит і сон та пригнічує агресію. Підтримуючи роль генетики в агресії, вони виявили, що особи, які мали нижчий рівень активності цього гена, були більш схильні до ризику проявити різноманітну агресивну поведінку у дорослому віці. Однак вони також виявили, що генетичний фактор був важливий лише для дітей, які зазнали жорсткого поводження.

М.В. Шустікова, досліджуючи генетичні та середові детермінанти агресивної поведінки, зазначає, що з позиції психогенетики, стратегії поведінки реалізуються в ході міжособистісних відносин і є результатом взаємним впливом генотипу та середовища. Авторка вказує, що однією з найважливіших ситуацій, які провокують агресію, є ситуація соціальних конфронтацій [16]. Відзначено, що позитивний досвід агресії та перемог визначає демонстрацію агресивної поведінки у подальших соціальних конфліктах та закріплює агресивну стратегію поведінки у людей та тварин, а негативний досвід соціальної поразки формує протилежну стратегію –

стратегію підпорядкування.

Доречно нагадати, що агресія значною мірою контролюється ділянкою в частині мозку - мигдалиною та префронтальною корою. Мигдалина має зв'язки з іншими системами організму, пов'язаними зі страхом, включаючи симпатичну нервову систему, реакції обличчя, обробку запахів і вивільнення нейромедіаторів, пов'язаних зі стресом та агресією. Мигдалина допомагає сприймати небезпеку та реагувати на неї, і це може призвести до агресії, інші частини мозку служать для контролю та пригнічення агресивних тенденцій, які виникають у людини. Одним із механізмів, який допомагає контролювати свої негативні емоції та агресію, є нейронний зв'язок між мигдалиною та областями префронтальної кори головного мозку [17]. По суті, префронтальна кора є центром контролю агресії: коли вона більш активна, людина більше здатна контролювати свої агресивні імпульси.

Під час аналізу виникнення та протікання агресивної поведінки увага приділяється не тільки на функціональній активності перелічених ділянок головного мозку. Окрім нейронного зв'язку між мигдалиною та префронтальною зоною головного мозку слід враховувати індивідуальні відмінності в одній або кількох із цих зон або у взаємозв'язках між ними можуть підвищити схильність до імпульсивної агресії.

Значна роль у створенні агресії належить гормонам, особливо тестостерону, який асоціюється з підвищеною агресією як у тварин, так і у людей. Недавні дослідження показали, що серотонін також важливий, оскільки він, як правило, пригнічує агресію [18].

Агресія викликана значною мірою негативними емоціями, які людина відчуває в результаті негативних подій, що відбуваються з нею, і негативними думками, які їх супроводжують [19]. Окрім біологічних чинників слід враховувати ознаки, що дозволяють припустити схильність до агресивної поведінки, таких як тривога та страх соціального несхвалення, упередженість атрибуції ворожості, надмірне роздратування та емоційна чутливість [12]. Крім того, агресивна поведінка може бути викликана негативним характером дитячо-батьківських стосунків у вихованні.

Незважаючи на значний прогрес у дослідженні агресивної поведінки, велика різноманітність визначень, теорій та факторів не дозволяє дослідникам розробити цілісний підхід до опису розвитку агресії та її індивідуальних та залежних від статі та віку особливостей. Хоча існують значущі докази зв'язку між психопатологічними станами, індивідуальними та соціальними демографічними факторами та ризиком агресивної поведінки, причинно-наслідковий аспект ще потребує подальшого вивчення.

Тому актуальним є питання контролю та опанування агресивної поведінки. Було висунуте припущення, що люди з розвиненими здібностями до контролю можуть бути здатні подолати свої автоматичні тенденції до гніву та агресії. Серед таких здібностей, на нашу думку, важливе місце займає життєстійкість особистості. Н. В. Калініна розглядає життєстійкість як «набір

особистісних властивостей, який визначає набір поведінкових реакцій, що дозволяють конструктивно вирішити складну життєву ситуацію». Даний набір представлений різними складовими: від генетичних задатків і імунітету, які дозволяють впоратися з сильними стресами, до комунікативних умінь, що забезпечують взаємодію з захищають себе від стресу людьми [20].

Поняття життєстійкості в науковий обіг ввів С. Мадді, котрий розглядав дану якість в контексті теорії активації особистості [21]. Відповідно до Д. Фіск і С. Мадді, активація - це нейропсихологічне поняття, що з психологічного боку описує таке загальне ядро цінностей, як жвавість, уважність, напруга і суб'єктивне збудження; з неврологічного боку – стан збудження певного мозкового центру. Автори припустили, що ретикулярна формація – це велика підкіркова область мозку і є центром активації [21, с. 14]. Дослідники виділили три напрями стимуляції та три джерела стимуляції, об'єднавши всі ці впливи на характеристики активації в одне поняття.

Три типи джерел: екстероцептивні, інтероцептивні та коркові. Екстероцептивна стимуляція включає хімічне, електричне, механічне збудження органів чуття, сприйнятливих до подій зовнішнього світу. Інтероцептивна стимуляція, навпаки, відноситься до порушення органів чуття, чутливих до подій, що відбуваються всередині самого організму. Більшість психологів, що вивчають психологічні явища в корі головного мозку, схильні розглядати їх як відображення стимуляції, що виходить з інших частин тіла чи зовнішнього світу. Автори пропонують розглядати саме тіло як одне з реальних джерел стимуляції.

Для Д. Фіске та С. Мадді рівень активації є прямою функцією впливу. Вплив, у свою чергу, є певною прямою функцією інтенсивності, значущості та різноманітності стимуляції, що надходить з інтероцептивних, екстероцептивних та кортикальних джерел. Активація, вплив, напрями та джерела впливу є спільними для всіх людей і тому є характеристиками ядра особистості.

У рамках нашого дослідження для вивчення психологічних особливостей агресивності був проведений як кількісний (кореляційний), так і якісний (метод «профілів») аналіз.

Для визначення психологічних особливостей агресії у осіб з різним рівнем життєстійкості були засновані: тест-опитувальник агресивності А. Баса-А. Дарке [22] та «Тест життєстійкості» Д. О. Леонтьєва, О. І. Расказової [23]. Вибірку досліджуваних склали 68 осіб віком від 20-45 років різної статі.

Для встановлення зв'язків між особливостями агресії та життєстійкості особистості був проведений кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту добутку моментів Пірсона (P), який розраховувався за допомогою програми SPSS 21.0 for Microsoft Windows.

Результати кореляційного аналізу між показниками агресивності та показниками життєстійкості особистості надано у табл. 1.

Таблиця 1

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками агресивності та життєстійкості особистості

| Показники життєстійкості | Показники агресивності | | | | | |
|--------------------------|------------------------|-------|--------|--------|--------|--------|
| | НА | Д | П | О | ПП | Вр |
| З | | | -253* | 378** | -401** | -331** |
| К | -257* | -235* | -271* | -364** | -461** | -335** |
| ПрР | | -296* | -282* | -373** | -431** | -357** |
| ЗЖ | -265* | -286* | -323** | -444** | -491** | -409** |

Примітка: 1) у таблиці нулі й коми опущені; 2) ** кореляція значима на рівні 0.01 ($p \leq 0,01$); * кореляція значима на рівні 0.05 ($p \leq 0,05$).

З таблиці видно, що між показниками агресивності та показниками життєстійкості особистості існують значимі кореляційні зв'язки. Так, показник залученість (З) виявив від'ємні кореляційні зв'язки ($p \leq 0,01$) з показниками образу (О), почуття провини (ПП), ворожість (Вр) та підозрілість (П) ($p \leq 0,05$). Показник контроль (К) має від'ємні кореляційні зв'язки ($p \leq 0,05$) з показниками непряма агресія (НА), дратівливість (Д), підозрілість (П) та від'ємні зв'язки ($p \leq 0,01$) з показниками образу (О), почуття провини (ПП), ворожість (Вр). Показник прийняття ризику (ПрР) виявив від'ємні зв'язки ($p \leq 0,05$) з показниками дратівливість (Д), підозрілість (П) та від'ємний зв'язок ($p \leq 0,01$) з показниками образу (О), почуття провини (ПП), ворожість (Вр). Показник загальна життєстійкість (ЗЖ) має від'ємні кореляційні зв'язки ($p \leq 0,05$) з показниками непряма агресія (НА), дратівливість (Д) та від'ємний зв'язок ($p \leq 0,01$) з показниками підозрілість (П), образу (О), почуття провини (ПП), ворожість (Вр).

Таким чином, в результаті кореляційного аналізу було виявлено, що між показниками агресивності та показниками життєстійкості існують значимі від'ємні кореляційні зв'язки, що вказує на взаємопов'язаність даних феноменів.

Для проведення нормального розподілу значень кожного показника сирі бали за результатами діагностики були переведені у проценти. Виділено групи з високими значеннями загальної життєстійкості (ЗЖ+, $n=15$) (діапазон від 75-100 процентиля) і низькими значеннями життєстійкості (ЗЖ-, $n=17$) (діапазон від 0 до 25 процентиля). Для визначення особливостей агресивності в умовно визначених групах з різним рівнем життєстійкості побудовано профілі агресивності, що наочно подано на рис.1

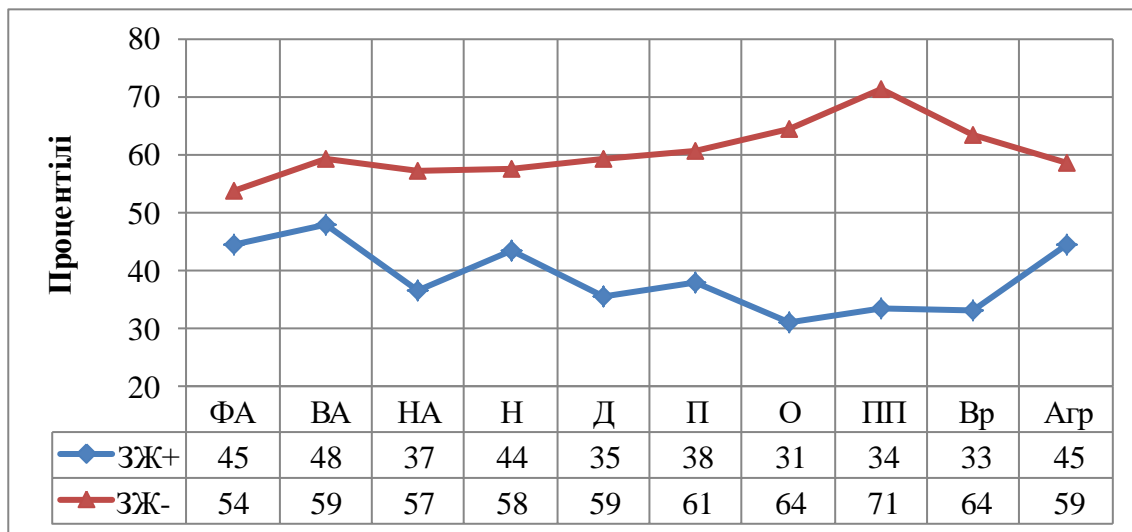


Рис 1. Профілі агресивності груп осіб з різним рівнем життєстійкості

Примітка: 1) Умовні скорочення шкал за методикою «Тест життєстійкості» (Д. О. Леонт'єв, О. І. Расказова): З – залученість, К – контроль, ПрР – прийняття ризику, ЗЖ – загальний показник життєстійкості; умовні скорочення шкал агресивності (А. Баса, А. Дарке): ФА – фізична агресія, ВА – вербальна агресія, НА – непрямая агресія, Н – негативізм, Д – дратівливість, П – підозрілість, О – образа, ПП – почуття провини, Вр – ворожість, Агр – агресивність.

Аналіз таблиці, власні спостереження за досліджуваними, співбесіди з ними, інтерпретації авторів опитувальників, а також співставлення отриманих даних, з літературними даними, дозволили нам описати особливості агресивності осіб з різними рівнями життєстійкості.

Отже, для осіб з *низьким рівнем життєстійкості* характерно відносно високе показника почуття провини (ПП), що можна розглядати як наявність негативно забарвленого переживання, пов'язаного з допущеною помилкою. Високий індекс почуття провини показує, що вони надмірно самокритичні і в багатьох життєвих негараздах і конфліктах з оточуючими звинувачують себе. Відчуття нерозуміння з боку оточуючих, обмеження інтересів, зачепленого почуття власної гідності (О). Представники даної групи підозріливо, недовірливо ставляться відношенню до інших людей (П), надмірно вороже налаштовані проти них (Вр). Не завжди можуть стримувати емоції і найчастіше «згарячу» висловлюють свої негативні почуття, невдоволення в формі крику, проклять, погроз, звинувачень, а деякі не обмежуються підвищенням тону голосу про що потім шкодують (ВА). У своїх негараздах зазвичай звинувачують інших (НА). Схильні до негативізму, можливий перехід від пасивного опору до активної боротьби проти сталих законів і звичаїв. (Н). Типовим для даних осіб є прояв ворожості (Вр) по відношенню до оточуючих обумовлений визнанням провини за виникнення конфліктних та складних ситуацій.

Осіб з *високим рівнем життєстійкості* відрізняє більш стримана реакція і поведінка в конфліктних ситуаціях. Агресивні реакції виступають в якості засобу досягнення якоїсь значущої мети, як спосіб психічної розрядки (P-), заміщення задоволення блокованої потреби і перемикання діяльності, як спосіб задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні (Ag). Агресивні тенденції цих досліджуваних мають непостійний характер і перш за все він спрямований на самозахист, який проявляється через вербальний канал, через зміст словесних звернень до інших осіб (BA-). Іноді може спостерігатися опозиційна форма поведінки через певні обмеження з боку керівництва, авторитетів, оточення (H-). Даних осіб можна характеризувати як необразливих, доброзичливих, прояв заздрості і ненависті до оточуючих слабо виражений (O-). Помірно виражена схильність до реакцій, що розвиває негативні почуття і негативні оцінки людей і подій (P-), вони менш підозрілі, доброзичливі та відкриті (П-), в стосунках не реалізують фізичні форми агресії (ФА-); спрямовані на усунення і руйнування перешкод, подолання того, що протидіє процесу індивідуального розвитку.

Отже, якісний аналіз отриманих результатів показав, що різному рівню життєстійкості відповідають певні особливості агресивності та ворожості, які проявляються в поєднанні показників, що вивчалися та рівнів, яких вони досягають.

Висновки. Теоретично визначено, що здатність до агресії є частиною еволюційної адаптації людини. Серед механізмів виникнення агресивної поведінки важлива роль належить роботі мигдалини яка забезпечує моніторинг небезпечних ситуацій і створенні агресивних реакцій на них та префронтальній корі та служить регулятором агресивних імпульсів. Також важливим аспектом виникнення агресивної поведінки належить чоловічому статевому гормону тестостерону, який тісно пов'язаний з агресією як у чоловіків, так і у жінок, тоді як серотонін, як нейромедіатор, допомагає пригнічувати агресію.

Емпіричне дослідження дозволило виявити наявність переважно від'ємних кореляційних зв'язків між показниками агресивності та життєстійкості, що вказує на їх взаємопов'язаність. Встановлено, що для осіб з високим рівнем життєстійкості притаманна стриманість, агресивні реакції мають непостійний характер лише як засіб психічної розрядки, проявляється через вербальний канал, опозиційна форма поведінки через можливі обмеження з боку оточення, не застосовують фізичні форми агресії. Для осіб з низьким рівнем життєстійкості властиві: високе почуття провини, самокритичність, підозрілість, ворожа налаштованість, негативізм. Вони не стримані в прояві емоцій, невдоволення висловлюють у формі крику, проклять, погроз, звинувачень у своїх негараздах інших людей.

Література:

1. Шапар В. Б. (2007). Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 640 с.

2. Кордуэлл М. (2000). Психология. А-Я: Словарь-справочник; пер. с англ. К. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС. 448 с.
3. Словник української мови (2010). НАН України, Укр. мов.-інформ. фонд. К.: Наукова думка
4. Georgiev, A. V., Klimczuk, A. C. E., Traficonte, D. M., & Maestripieri, D. (2013). When violence pays: A cost-benefit analysis of aggressive behavior in animals and humans. *Evolutionary Psychology*, 11(3), 678–699.
5. Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F. C., van der Ende, J. (2011). Developmental trajectories of child to adolescent externalizing behavior and adult DSM-IV disorder: Results of a 24-year longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 46(12): 12331241.
6. Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 833–863). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002023>
7. Басс А. Г. (1976). Психология агрессии // *Вопросы психологии* № 3. С.60-67.
8. Фрейд З. Я и Оно. (1990). Психология бессознательного. М.: Просвещение. 448 с.
9. Бандура А., Уолтерс Р. (2000). Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского. М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 509 с.
10. Берковиц Л. (2005). Агрессия: причины, последствия, контроль. М.: Прайм-Еврознак. 512 с.
11. Реан А.А. (2007). Психология личности. Социализация, поведение, общение. М.: АСТ, СПб.: Прайм. ЕВРОЗНАК. 407 с.
12. Бэрн Р., Ричардсон Д. (2001). Агрессия. СПб.: Питер, 352 с.
13. Давыдова Ю. Д., Литвинов С. С., Еникеева Р. Ф., Малых С. Б., Хуснутдинова Э. К. (2018). Современные представления о генетике агрессивного поведения. *Вавиловский журнал генетики и селекции*. 22 (6):716-725 DOI 10.18699/VJ18.415
14. Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W. Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., et al (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851–854.
15. Ткаченко О.Н. (2016). Генетические корреляты агрессивности у человека: обзор литературы. *Социально-экологические технологи*. № 3. С. 68-86
16. Шустикова М.В. (2005). Генетические и средовые детерминанты агрессивного поведения. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: біологія»,* Вип. 1-2, №709, С. 111-115.
17. Gibson, K. R. (2002). Evolution of human intelligence: The roles of brain size and mental construction. *Brain Behavior and Evolution*, 59, 10–20.
18. Попова Н.К. (2004). Роль серотонина мозга в экспрессии генетически детерминированного агрессивного поведения. *Генетика*. Т.40, №6. С. 770-778.
19. Berkowitz, L., & Harmon-Jones, E. (2004). Toward an understanding of the determinants of anger. *Emotion*, 4, 107-130.
20. Калинина Н. В. (2001). Формирование жизненной стойкости в подростковом и юношеском возрасте. Стратегии формирования антикризисного поведения подростков и молодежи: сб. науч.-метод. тр. / под. ред. М. И. Лукьяновой. К.: УИПКПРО, С. 35-49.
21. Fiske, D.W. and S.R. Maddi, (1961). A conceptual framework. In: D.W. Fiske and S.R. Maddi (eds.), *Functions of varied experience*, 11-56. Homewood, IL: Dorsey Press.
22. Хван А.А., Зайцев Ю.А., Кузнецова Ю.А. (2008). Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки. *Психологическая диагностика*. № 1, с. 35-58.
23. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. (2006). Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 63 с.

References:

1. Shapar V. B. (2007). Suchasnyy tлумachnyy psikhologichnyy slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]. Xarkiv: Prapor, 640 s. [in Ukrainian].
2. Korduell M. (2000). Psikhologiya. A-YA: Slovar-spravochnik; [Psychology. A-Z: Dictionary-reference]. per. s angl. K. Tkachenko. M: FAIR-PRESS, 448 s. [in Russian].
3. Slovnyk ukrayins'koyi movy (2010). [Dictionary of the Ukrainian language]: u 20 t. / NAN Ukrayiny, Ukr. mov.-inform. fond. Kyiv: Naukova dumka, [in Ukrainian].
4. Georgiev, A. V., Klimczuk, A. C. E., Traficante, D. M., & Maestripieri, D. (2013). When violence pays: A cost-benefit analysis of aggressive behavior in animals and humans. *Evolutionary Psychology*, 11 (3), 678–699. [in English].
5. Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F. C., van der Ende, J. (2011). Developmental trajectories of child to adolescent externalizing behavior and adult DSM-IV disorder: Results of a 24-year longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 46(12): 12331241. [in English].
6. Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 833–863). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002023>. [in English].
7. Bass A. G. (1976). Psikhologiya agressii [Psychology of aggression] // *Voprosy psikhologii*. № 3. 60-67. [in Russian].
8. Freyd Z. YA i Ono. (Psikhologiya bessoznatel'nogo). (1990). [I and It. (Psychology of the unconscious)] Moskva, (Razdel 2,3). 488 s. [in Russian].
9. Bandura A., Uolters R. (2000). Podrostkovaya agressiya: Izucheniye vliyaniya vospitaniya i semeynykh otnosheniy [Adolescent Aggression: A Study of the Impact of Parenting and Family Relations]. Moskva: Aprel' Press: EKSMO-Press, 509 s. [in Russian].
10. Berkovits L. (2005). Agressiya: prichiny, posledstviya, kontrol' [Aggression: causes, consequences, control]. Moskva: Praym-Yevroznak. 512 s. [in Russian].
11. Rean A.A. (2007). Psikhologiya lichnosti. Sotsializatsiya, povedeniye, obshcheniye [Psychology of Personality. Socialization, behavior, communication]. M.: AST, SPb.: Praym. YEVROZNAK. 407 s. [in Russian].
12. Beron R., Richardson D. (2001). Agressiya. [Aggression] SPb.: Piter, 352 s. [in Russian].
13. Davydova YU. D., Litvinov S. S., Yenikeyeva R. F., Malykh S. B., Khusnutdinova E. K. (2018). Sovremennyye predstavleniya o genetike agressivnogo povedeniya. [Modern ideas about the genetics of aggressive behavior]. *Vavilovskiy zhurnal genetiki i seleksii*. 22 (6):716-725 DOI 10.18699/VJ18.415 [in Russian].
14. Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W. Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., et al (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851–854. [in English].
15. Tkachenko O.N. (2016). Geneticheskiye korrelyaty agressivnosti u cheloveka: obzor literatury [Genetic correlates of aggressiveness in humans: a literature review]. *Sotsial'no-ekologicheskiye tekhnologi*. № 3. s. 68-86 [in Russian].
16. Shustykova M.V. (2005). Henetycheskiye y sredovye deternynanty ahressyvnoho povedeniya [Genetic and environmental determinants of aggressive behavior]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya: biolohiya*, Vyp. 1-2, №709, s. 111-115. [in Ukrainian].
17. Gibson, K. R. (2002). Evolution of human intelligence: The roles of brain size and mental construction. *Brain Behavior and Evolution*, 59, 10–20. [in English].
18. Popova N.K. (2004). Rol' serotonin mozga v ekspressii geneticheski determinirovannogo agressivnogo povedeniya [The role of brain serotonin in the expression of genetically determined aggressive behavior]. *Genetika*. T.40, №6. s. 770-778. [in Russian].

19. Berkowitz, L., & Harmon-Jones, E. (2004). Toward an understanding of the determinants of anger. *Emotion*, 4, 107-130. [in English].
20. Kalinina N. V. (2001). Formirovaniye zhiznennoy stoykosti v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Formation of vitality in adolescence and adolescence. *Strategii formirovaniya antikrizisnogo povedeniya podrostkov i molodezhi: sb. nauch.-metod. tr. / pod. red. M. I. Luk'yanovoy*. Kyiv: UIPKPRO, S. 35-49. [in Ukrainian].
21. Fiske, D.W. and S.R. Maddi, (1961). A conceptual framework. In: D.W. Fiske and S.R. Maddi (eds.), *Functions of varied experience*, 11-56. Homewood, IL: Dorsey Press. [in English].
22. Khvan A.A., Zaytsev YU.A., Kuznetsova YU.A. (2008). Standartizatsiya oprosnika A. Bassa i A. Darki [Standardization of the questionnaire by A. Bass and A. Darki]. *Psikhologicheskaya díagnostika*. № 1, s. 35-58. [in Russian].
23. Leont'yev D.A., Rasskazova Ye.I. (2006). Test zhiznestoykosti [Hardiness test]. M: Smysl, 63 s. [in Russian].

УДК: 159.923:316.47

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-417-428](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-417-428)

Боковець Ольга Ігорівна доктор філософії з психології, викладач кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», пр-т Перемоги, 37, м. Київ, 03056, тел.: (044) 204-92-71, <https://orcid.org/0000-0002-6283-8971>

НАСЛІДКИ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті представлено *результати теоретичного дослідження* наслідків впливу психологічного насилля на психічне здоров'я особистості. Вивчення наслідків психологічного насилля важливе з погляду розробки методик для нормалізації психічного здоров'я потерпілих. Визначено, що психологічне насилля є деструктивним й пролонгованим соціально-психологічним впливом кривдника на психіку жертви всупереч її волі. Постійний психологічний тиск на жертву призводить до травматичних ефектів психіки та відповідно особистісних стійких змін, що характеризується порушеннями цілісності внутрішнього світу. Визначено типи психологічних наслідків насилля: 1) недовготривалі, що проявляються безпосередньо під час акту насилля; 2) довготривалі, що мають відстрочений характер і проявляються пізніше. З'ясовано, що чим довше особа потерпає від психологічного насилля, тим згубніше цей вплив відображається на її психічному здоров'ї. Наслідки впливу психологічного насилля на психічне здоров'я конкретної особи значною мірою обумовлюються індивідуальним перебігом психічної діяльності, віком і життєвим досвідом.

Визначено та узагальнено наслідки психологічного насилля. Основними порушеннями когнітивної сфери особистості є такі: затримка психосоціального розвитку; зміна «Я-концепції»; безнадійність, втрата довіри до себе; зниження рівня самооцінки; дифузна самоідентичність; звуження свідомості, погіршення пам'яті та концентрації уваги; песимізм тощо. Психологічними наслідками афективної сфери особистості є: тривожність, страх, депресія, психотравма, посттравматичний стрес, різні психосоматичні розклади; емоційна залежність від кривдника; емоційне виснаження, домінування негативних емоцій; нервові зриви, нестабільний емоційний стан; невміння насолоджуватися життям і т.д. Наслідками впливу психологічного насилля на конативну сферу особистості є: втрата контролю над собою та своїм життям, безпорадність; агресивність до слабших та аутоагресія; недовіра до оточуючих, очікування небезпеки від них; формування моделі поведінки «жертви»; порушення вміння відстоювати власні кордони та налагоджувати соціальні контакти; неготовність приймати рішення самостійно; адиктивна та

саморуйнівна поведінка тощо.

Ключові слова: психологічне насилля, кривдник (насильник), жертва, психологічні наслідки, травматизація, психіка, психологічне здоров'я, вплив.

Bokovets Olha Ihorivna PhD in Psychology, Lecturer of the Department of Philosophy, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Peremohy Ave., 37, Kyiv, 03056, tel.: (044) 204-92-71, <https://orcid.org/0000-0002-6283-8971>

CONSEQUENCES OF THE INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE ON THE MENTAL HEALTH OF PERSONALITY

Abstract. The article presents the results of a theoretical study of the effects of psychological violence on the mental health of personality. The research of the consequences of psychological violence is important in terms of developing methods to normalize the mental health of victims. It is determined that psychological violence is a destructive and prolonged sociopsychological influence of the abuser on the psyche of the victim against her will. Constant psychological pressure on the victim leads to traumatic effects of the psyche and, accordingly, sustainable personal changes, characterized by violations of the integrity of the inner world. The types of psychological consequences of violence are determined: 1) short-term, which are manifested directly during the act of violence; 2) long-term, delayed in nature, and manifested later. It has been found that the longer a person suffers from psychological violence, the more detrimental this effect is on their mental health. The effects of psychological violence on a person's mental health are largely determined by individual mental activity, age, and life experience.

There are summarized the consequences of psychological violence. The main disorders of the cognitive sphere of personality are as follows: delayed psychosocial development; change of "I-concept"; hopelessness, loss of self-confidence; lower self-esteem; diffuse self-identity; narrowing of consciousness, memory impairment, and concentration; pessimism, etc. The psychological consequences of the subject's affective sphere are anxiety, fear, depression, psychological trauma, post-traumatic stress, various psychosomatic schedules; emotional dependence on the abuser; the dominance of negative emotions; emotional exhaustion, unstable emotional state, nervous breakdowns; inability to enjoy life, etc. The consequences of the impact of psychological violence on the cognitive sphere of the victim are loss of control over themselves and their lives, helplessness; aggression towards the weak and autoaggression; distrust of others, the expectation of danger from them; formation of a model of the behavior of the "victim"; violation of the ability to defend their own borders and establish social contacts; unwillingness to make decisions independently; addictive and self-destructive behavior, etc.

Keywords: psychological violence, abuser, victim, psychological consequences, psychological trauma, psyche, mental health, influence.

Постановка проблеми. На разі в Україні проблема психологічного насилля є надзвичайно актуальною й складною водночас. Соціологічне опитування, проведене компанією «Нью Імідж Груп» спільно з Українським інститутом майбутнього у 2021 році [1], надало змогу констатувати, що 70 % респондентів зіткнулися з проявами психологічного насилля, зокрема, психологічним тиском і погрозами. Складність же цієї проблеми зумовлена тим, що тривале потерпання від психологічного насилля призводить до значних порушень психічного здоров'я у жертви, яка при цьому часто не може ідентифікувати деструктивний характер таких відносин (сприймає поведінку кривдника як норму) та не розуміє, до яких руйнівних наслідків психіки це може призвести. З огляду на це, важливим є вивчення того, якої шкоди завдає таке насилля психічному здоров'ю особистості.

Психологічне насилля розглядається нами як навмисний деструктивний пролонгований психологічний вплив на психіку іншої особистості, що суперечить її волі чи бажанню. Це така сумісна взаємодія, при якій насильник примушує жертву до певних дій шляхом психологічного тиску, різноманітних маніпуляцій, аби поставити її в залежну позицію. Воно виникає тоді, коли жертва, з певних причин (наприклад, страх, залежність, прив'язаність), не може протистояти психологічному тиску, відстояти особисті кордони. До такого насилля варто віднести дії, що руйнують або знищують позитивні моральні почуття, якості особистості, самоповагу, почуття власної гідності тощо [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями психологічної травматизації у результаті психологічного насилля займалися такі науковці, як: Л. Р. Аптікієва, Є. Н. Волков, О. Ю. Єгоров, І. А. Кочергіна, Г. Ю. Мустафаєв, А. Б. Орлов, О. Г. Фрейдман, І. О. Фурманов та ін. Дослідники наголошують, що психологічне насилля призводить до стійких негативних наслідків у всіх сферах психологічного розвитку особистості, що відображається на всіх рівнях її життєдіяльності. Однак, наслідки впливу психологічного насилля на психічне здоров'я особистості у наукових джерелах визначено не чітко.

Мета дослідження: теоретично дослідити та визначити наслідки впливу психологічного насилля на психічне здоров'я особистості.

Виклад основного матеріалу. Насамперед доцільно окреслити категорію «психічне здоров'я». Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає психічне здоров'я як стан благополуччя (фізичного, душевного, соціального), в якому особистість здатна реалізувати свій власний потенціал, справлятися зі звичайними життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, робити внесок на користь суспільства. Дане визначення більш конкретизують такі складові-критерії психічного здоров'я (також за ВООЗ): 1) усвідомлення та відчуття цілісності свого фізичного та психічного «Я»; 2) постійність і подібність переживань в однотипних ситуаціях; 3) в міру критичне ставлення до себе та своєї діяльності; 4) адекватність (відповідність) психічних реакцій

впливу середовища; 5) здатність регулювати свою поведінку відповідно до встановлених норм; 6) планування власної життєдіяльності та реалізація планів; 7) здатність змінювати свою поведінку залежно від життєвих обставин [3]. З огляду на це, можемо стверджувати, що психічне здоров'я – це стан, що обумовлений цілісністю внутрішнього світу особистості, її конструктивною взаємодією з іншими, адаптивністю та життєстійкістю, самореалізацією.

Психічне здоров'я особистості залежить від ряду чинників, які можуть здійснювати на неї негативний вплив, наприклад, такі як: пригнічений настрій, надмірна тривожність, дратівливість, домінанта негативних думок, апатія у ставленні до будь-якого виду діяльності, знижена працездатність, небажання комунікувати, невміння підтримувати взаємини з іншими, відсутність відчуття задоволеності від життя, життєвих цілей та інтересів. При цьому важливо розуміти, що якщо ці чинники носять тривалий, а не тимчасовий характер, то це свідчить про порушення у психічній сфері особистості [4].

У сучасному розумінні, психологічно здорова особистість – це динамічна людина, яка легко пристосовується до змінюваних умов життя, відкрита новому досвіду. Така особа відчувається суб'єктивно благополучною, тобто переживає більше внутрішній спокій, збалансованість, радість, відчуття гармонії, ніж смуток, занепокоєння, тривогу чи страх. Психологічно здорова особистість задоволена своїм життям, глобально оцінюючи його в цілому як вдале, здатна ставити своєчасні життєві цілі та досягати їх. Внутрішньо благополучні особи більш спрямовані на самозміни, прагнення створювати та підтримувати конструктивні позитивні стосунки з іншими людьми [5].

Слід наголосити, що психологічне насилля є соціально-психологічним впливом насамперед кривдника на жертву. Дослідник Є. Н. Волков, наслідки такого впливу на жертву позначає категорією «психологічна шкода» (в інших джерелах – «психологічні наслідки»), що виражаються у порушенні здорового збалансованого психологічного та соціального розвитку (та/чи перешкоджанні йому), посиленні антисоціальних акцентуацій або психопатологічних проявів та ін. [6]. Постійний психологічний вплив на жертву приводить до формування у неї патологічних властивостей характеру, що гальмує розвиток особистості [1]. Безсумнівно результатом такої шкоди є порушення психічного здоров'я.

У контексті окресленої нами проблеми важливо розуміти, що наслідки впливу психологічного насилля на психічне здоров'я конкретної особи значною мірою обумовлюються індивідуальним перебігом психічної діяльності (ступінь розвитку вищих психічних функцій, швидкість реагування на певні зміни тощо). Тобто, наслідки впливу психологічного насилля на психіку особистості можуть проявлятися у всіх по-різному, але загалом призводять до особистісних змін, що характеризуються негативними переживаннями й різними травматичними ефектами, порушеннями у міжособистісній взаємодії.

Чимало дослідників [2; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12] зазначають, що тривале насилля призводить до значних психологічних страждань, а саме: тривожності,

депресії, психологічних травм, посттравматичного стресу, перманентного почуття страху, загострення хронічних захворювань, психосоматичних розладів тощо. Окрім того, у жертв психологічного насилля може прослідковуватися зниження рівня самооцінки, невпевненість, емоційна залежність від кривдника, вразливість (неадекватність реакцій), безпорадність, ригідність установок, невірноваженість, агресивність, розгубленість, труднощі з концентрацією уваги, соціальна ізоляція тощо [10]. До того ж психологічними наслідками від пережитого насилля, за А. Б. Орловим [11] є й такі: дифузна самоідентичність, зовнішній локус контролю, схильність до усамітнення, затримка фізичного та психічного розвитку, психосоматичні захворювання (екзема, алергія, надмірна вага), особистісна психопатологія (залежності, булімія, анорексія, амбулаторна шизофренія), суїцидальні нахили, комунікативна некомпетентність та ін.

Наслідки психологічного насилля умовно можна поділити на такі два типи: 1) недовготривалі (найближчі), що проявляються безпосередньо під час акту насилля (наприклад, комплекс переживань, зокрема, почуття приниження, образи, провини, страху, невпевненості у собі тощо [8]); 2) довготривалі (відстрочені), що мають відстрочений характер і можуть проявлятися пізніше в характері та поведінці особистості (наприклад, психічні травми, стреси, депресії, деструкції у «Я-концепції», загострення соматичних захворювань тощо). З цього випливає, що чим довше людина потерпає від психологічного насилля, тим згубніше цей вплив відображається на її психічному здоров'ї. Окрім того, доцільно наголосити, що лише приблизно в однієї третини потерпілих не проявляються відстрочені психологічні наслідки [1].

З огляду на вищевикладене, у рамках нашого дослідження сфокусуємо увагу саме на довготривалих наслідках психологічного насилля. Особа, що систематично піддається такому насильству, досить часто перебуває у стані психологічного дискомфорту, який охоплює почуття роздратування, образи, приниження, «звикання» з образливою поведінкою, сумніви у «нормальності» власних почуттів і психічного стану та ін. Наслідок постійного психологічного насилля – особистісні зміни [9]. Тож розглянемо більш предметно ці зміни крізь призму впливу на психічне здоров'я жертви.

Тривала взаємодія з кривдником може призвести до виникнення в жертви такої несвідомої захисної реакції психіки як «стокгольмський синдром», який полягає у прив'язаності до свого насильника. Важливо зауважити, що спочатку жертва відчуває страх й антипатію до кривдника, але з часом піддається тиску та звикає до тих умов, які висуває агресор, помилково вважаючи, що у результаті отримає краще ставлення до себе. Згодом до жертви проходить розуміння того, що вона не може змінити ситуацію, а тому потрібно робити все так, як хоче кривдник. У безвиході жертва починає сприймати агресора як джерело захисту (несвідомі захисні механізми заміщують свідомі психічні процеси): ототожнює себе з ним, виправдовує його дії. Тобто, по суті відбувається знецінення самого факту насилля, оскільки

жертва сприймає вже це як «норму». Така травматична прихильність до насильника, що ґрунтується на його виправданні, призводить до того, що жертва вкрай рідко звертається за допомогою до спеціалістів.

Намагання виправдати дії кривдника пов'язане з уникненням власної безпорадності: пригніченій жертві, яка зневірена в можливостях щось змінити, нічого не залишається, окрім того, як виправдати агресора («я сама винна, треба було діяти по-іншому», «він – хороший, це зовнішні обставини посприяли цьому», «він не міг по-іншому вчинити» і т.д.). Це свідчить про значний травмуючий вплив на психіку жертви. До того ж саме такий безпорадний стан жертви обумовлює домінування зовнішнього локусу контролю: «така в мене доля, я не можу нічого змінити». Негативно психологічне насилля впливає й на самооцінку особистості. У жертви насилля часто прослідковуються суттєві протиріччя між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», низька оцінка своїх якостей, можливостей, невпевненість у собі.

Дослідники [9; 10; 11] наголошують на тому, що особа, яка тривалий час перебуває у ситуації психологічного насилля, згодом втрачає довіру до себе, що полягає у відчуженні від самого себе, втраті зв'язку з собою, зі своїми бажаннями, потребами та цінностями. Як правило, особистість не ідентифікує себе як суб'єкта власної поведінки, не приймає власні думки, почуття та дії. Також у жертви може проявлятися відчуття порожнечі, протиріччя у сприйнятті самого себе, свого «Я», що називають дифузною самоідентичністю. Загалом руйнування самооцінки та постійне почуття провини породжують численні негативні емоції, що призводять до самознищення особистості [1].

Небезпечним наслідком пролонгованого психологічного насилля є те, що у потерпілого може сформуватися модель поведінки «жертви», тобто певного поведінкового патерну, що проявляється у такому: деформації «Я-концепції», знеціненні себе та своїх почуттів, невпевненості у собі, домінуванні почуття страху та безпорадності, синдромі емоційної залежності, порушенні здатності насолоджуватися життям, відстоювати власні кордони, налагоджувати близькі емоційні контакти, соціальній депривації та ін. [9]. Як правило, поведінка жертви визначається прагненням до компенсації комплексу неповноцінності. У особи, що сприймає себе як жертву, проявляється пасивність, конформність, покірність, залежність, безпорадність, песимізм, ворожість, ригідність, дифузія ідентичності, інфантилізм тощо [13].

Психологічне насилля також призводить до прояву у жертви тривожності як негативно забарвленого емоційного стану дискомфорту, що полягає у схвильованому очікуванні ситуації невизначеності. При цьому у жертви може часто виникати занепокоєння та хвилювання через можливу потенційно небезпечну ситуацію. Досить часто тривожність може провокувати порушення сну та апетиту. У жертв, що постраждали від психологічного насильства, часто відсутній, або знижений потяг до сну, а сонливість переривається тривожними думками та уявленнями. Окрім того, тривалий негативний емоційний стан

може призвести й до виникнення у жертви депресії, що характеризується загальною пасивністю поведінки, втратою інтересу, постійним пригніченням і сумом, нездатністю відчувати приємні відчуття.

Варто наголосити, що якщо у жертви домінують процеси гальмування нервової системи, то її поведінка під час психологічного насилля буде більш пасивною, і навпаки, – якщо домінують процеси збудження, то – відкрита протидія кривднику. Як у процесі акту самого насилля, так і як наслідок, у жертви може проявлятися агресивність, що виражається переважно у прихованій формі (безмовність як ігнорування комунікації, «замасковані» образи, замкнутість, впертість тощо), або ж аутоагресії (самоприниження). Агресивність жертви є способом захисту та розв'язання внутрішнього конфлікту як психологічної розрядки між збереженням власної «Я-концепції» та зовнішнім тиском кривдника.

Особи, що постраждали від психологічного насильства, схильні до усамітнення, або самотності. Це певного роду соціальна ізоляція, що формується на основі базової недовіри до світу (наприклад, «нікому не можна довіряти»), оскільки жертва боїться знову повторення певної травматичної ситуації. Часто жертва відчуває себе покинутою, пригніченою, відчуженою, безнадійною, непривабливою для інших, тому вона прагне відсторонитися від різних соціальних контактів, самоізолюватися. У результаті, в жертви може проявлятися комунікативна некомпетентність як нездатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Така особа відчуває труднощі у взаємсприйнятті та встановленні взаєморозуміння, а також в обміні діями, часто може бути не зрозумілою іншими суб'єктами спілкування.

На наш погляд, окреслену проблему важливо розглядати крізь призму вікового аспекту. Так, на думку А. Б. Орлова [11], дитина, що постраждала від психологічного насилля дорослих (наприклад, через навмисне маніпулювання, ігнорування її потреб, приниження її гідності й т.д.), може зазнати порушень психічного розвитку. Зокрема, це уповільнення темпу нормального розвитку психіки, недорозвиненість пізнавально-емоційної сфери та ін., а також різні деструктивні моделі поведінки, наприклад, формування поступливої / закритої позиції (невміння відстояти свою позицію, прагнення підкорятися іншим, жертвування собою, ігнорування своїх потреб, інтересів; уникнення емоційних відносин з іншими, фантазування, читання книг тощо).

Наслідки такої психічної травми, нанесеної психічному здоров'ю особи ще в дитинстві, можуть проявлятися в її подальшому житті. Науково доведено, що під впливом різних травматичних переживань у дитини розвивається песимізм, безнадійність, нерішучість, які часто зберігаються впродовж усього життя [12]. На відміну, від жертви, що пережила насилля, наприклад, у зрілому віці, дитина не усвідомлює того, що у неї сформована психічна травма, яка впливає на її психічне здоров'я й життя загалом. Окрім того, діти, на відміну від дорослих, частіше стають жертвами насильства, ніж дорослі, що призводить до стійких порушень в структурі їх мозку. Заслуговує на увагу

такий науковий факт: ризик повторно піддатися психологічному насиллю у разі більший у тих осіб, які зазнали насилля у дитячому віці [14]. З іншого боку, такі особи у старшому віці самі можуть вдаватися до такої насильницької поведінки над слабшими.

На погляд Л. Р. Аптікієвої, психологічними наслідками психонасильства у дітей є такі: затримки в розвитку дитини, розумовому, емоційному, іноді навіть мовленнєвому; критично низька самооцінка; нездатність приймати рішення самостійно; нездатність постояти за себе; жорстокість та озлобленість на оточуючих; недовіра до оточуючих; прояв агресії та жорстокості до тим, хто слабший; постійне очікування небезпеки від інших; нездатність пред'явити адекватні вимоги до себе та інших тощо. Загалом дитина звикає до того, що насилля, здійснене по відношенню до неї, є виправданим [1]. Варто наголосити, що вищеперераховані наслідки можуть по-різному проявлятися в залежності від віку дитини.

Наслідками психологічного насилля у дорослих є: втрата почуття власної гідності, зниження самооцінки, поява впевненості у своїй нікчемності. Жертва може відчувати образу, причому як на агресора, так і на саму себе, що з часом переростає у дратівливість, почуття провини, розчарування [1]. У особи зрілого віку, яка впродовж тривалого проміжку часу потерпає від такого насилля, також може сформуватися психотравма як втрата контролю над собою та своїм життям. Психологічний вплив, що постійно травмує, призводить до емоційного виснаження, деформує здатність довіряти іншим тощо. Інколи достатнього незначного стимулу, щоб емоції, які тривалий час стримувалися, «вийшли» (екстеріоризувалися) назовні й особа втратила контроль над собою (нервові зриви) [15]. До того ж у жертви, як правило, домінують негативні емоції (страх, гнів, сором, провинна тощо), а також стійка нездатність відчувати позитивні емоції й почуття (нездатність відчувати радість, задоволення тощо) [16].

У контексті нашого дослідження доцільно розглянути динамічний підхід у формуванні психічних розладів, набутих у процесі пережитого психологічного насилля, який має такий порядок: 1) гостра реакція на стрес; 2) депресивна реакція; 3) фобічний тривожний розлад; 4) посттравматичний стресовий розлад; 5) змішаний розклад емоцій й поведінки [17]. Психічна травма, сформована у результаті пережитого насилля, може проявлятися у мимовільних нав'язливих спогадах з яскравими спалахами, переосмисленні й повторюваних сновидіннях про травматичні події, свідомому уникненні неприємних думок і почуттів, що асоціюються з цими ситуаціями, порушенні сну, когнітивних процесів тощо. Різні форми постійного повторюваного переживання певної травматичної події, попри спроби їх забути, є симптомами посттравматичного стресу.

Основними психопатологічними кластерами травми психіки у жертви внаслідок психологічного насилля є такі: 1) «вторгнення» – травматична подія нав'язливо повторюється у вигляді спогадів, сновидінь і супроводжується

інтенсивними негативними переживаннями; 2) «уникнення» – уникнення різних стимулів, що пов'язані з травмою, в поєднанні з симптомами емоційного вигорання та ізоляцією від інших; 3) «гіперактивація» – наявність симптомів постійного психоемоційного збудження у вигляді порушень сну, зниження концентрації уваги, дратівливості, спалахів гніву [18].

На думку М. Ш. Магомед-Емінова, результати переживання психічної травми можуть бути такими: 1) дезорганізація, нестабільність у життєвих цілях – базова життєва енергія й ресурси пронизані аномальним досвідом внаслідок чого відбувається стагнація потенціалу, життєва орієнтація негативна та фіксована негативним минулим; 2) непостійність, непослідовність у життєвих цілях – часта зміна виду діяльності, соціальних контактів; 3) звуженість, невибагливість у досягненні життєвих цілей, що поєднується з інфантилізацією особистості; 4) стабільність, стійкість й ефективність у досягненні життєвих цілей, врівноваженість психічної організації людини (хоч негативний минулий досвід ще дається взнаки); 5) становлення та позитивне ставлення до життя – прагнення до вищого рівня якості життя [13].

Загалом важкий психічний стан, гостра психологічна травма, або сильна внутрішня напруга, що детерміновані психологічним насильством і виникають як очікування повторення такої ситуації, можуть призвести до адиктивної поведінки, тобто різного роду залежності (наркотичної, алкогольної, інтернет-залежності тощо). Окрім того, складні психологічні наслідки насилля можуть бути причиною саморуйнівної поведінки, що проявляється у суїцидальних нахилах, зокрема, суїцидальних думках, намірах і задумах, а також спробах самогубства й власне самогубства.

Погоджуємося з думкою Л. Р. Аптікієвої, що наслідки психологічного насильства неспроможні зникнути відразу, це процес, який вимагає часто зовнішньої підтримки, розуміння та сили волі [1]. На наш погляд, важливим є усвідомлення жертвою того, що їй необхідна психологічна допомога. На процес адаптації та подолання деструктивних наслідків психологічного насилля впливають як внутрішні, особистісні, характеристики, так і характеристики середовища [8].

Висновки. Отже, наслідками психологічного насилля є травматизація психіки та відповідно особистісні стійкі зміни, що порушують психічне здоров'я жертви. Основними порушеннями когнітивної сфери особистості є такі: затримка психосоціального розвитку; зміна «Я-концепції»; безнадійність, втрата довіри до себе; зниження рівня самооцінки; дифузна самоідентичність; звуження свідомості, погіршення пам'яті та концентрації уваги; песимізм тощо.

До психологічних наслідків афективної сфери особистості належать такі: тривожність, страх, депресія, психологічна травма, посттравматичний стрес, психосоматичні розклади; емоційна залежність від кривдника; емоційне виснаження, нестабільний емоційний стан; домінування негативних емоцій; невміння насолоджуватися життям і т.д.

Наслідками впливу психологічного насилля на конативну сферу жертви є: втрата контролю над собою та своїм життям, беспорядність; агресивність до слабших та аутоагресія; недовіра до оточуючих, очікування небезпеки від них; формування моделі поведінки «жертви»; порушення вміння відстоювати власні кордони та налагоджувати соціальні контакти; неготовність приймати рішення самостійно; адиктивна та саморуйнівна поведінка тощо.

Наслідки психологічного насилля можуть відображатися на психічному здоров'ї по-різному: або безпосередньо під час акту насилля, або відсторонено у часі, але значною мірою їх прояв залежить індивідуального перебігу психічної діяльності, віку та життєвого досвіду потерпілого.

Вивчення наслідків психологічного насилля важливе з погляду розробки методик для нормалізації психічного здоров'я потерпілих. Тому перспективи подальших досліджень полягають у науковому обґрунтуванні ефективної психологічної допомоги жертвам, що постраждали від психологічного насилля.

Література:

1. Домашнє насильство в Україні: досвід та настрої громадян. URL: <https://cutt.ly/qTeубkV> (дата звернення 10.01.2022).
2. Аптикиева Л. Р. Последствия психологического насилия для разных возрастных категорий. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2020. №1(224). С. 6–13.
3. Всесвітня організація охорони здоров'я. Зміцнення психічного здоров'я: концепції, нові дані, практика: доповідь ВООЗ. Женева, 2005.
4. Міщиха Л. П., Кулеша-Любінець М. М. Психічне здоров'я як складова особистісного благополуччя. *Збірник наукових праць*. Харків, 2020. Випуск 1. С. 166–168.
5. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. К.: Марич, 2009. 76 с.
6. Волков Е. Н. Критерии и признаки психологического ущерба и психологического насилия. URL: <https://cutt.ly/tnJdAQq> (дата звернення 10.01.2022).
7. Качаева М. А., Дозорцева Е. Г., Нуцкова Е. В. Отсроченные последствия пережитого домашнего насилия у женщин и девочек. *Психология и право*. 2017. Том 7. № 3. С. 110–126.
8. Клецина И. С. Психологическое насилие в гендерных межличностных отношениях: сущность, причины и последствия. *Жизнь без насилия* / под ред. С. Л. Акимовой. СПб.: Островитянин, 2009. С. 7–30.
9. Кочергіна І. А. Психологічне насильство над жінкою: причини і наслідки. *Вісник Львівського університету*. 2017. Вип. 1. С. 68–76.
10. Мустафасв Г. Ю. Соціально-психологічна характеристика осіб, які зазнають насильства в сім'ї. URL: <https://cutt.ly/hIdO1tj> (дата звернення 10.01.2022).
11. Орлов А. Б. Психологические аспекты насилия в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи. *Психолог в детском саду*. 2000. № 2–3. С.182–187.
12. Фурманов И. А. Психологические последствия насилия над детьми. *Избранные научные труды Белорусского государственного университета*. В 7 т. Т. 1. Педагогика. Психология. Социология. Философия. Мн.: БГУ, 2001. С.183–190.
13. Одинова М. А. *Психология жизнестойкости*. Москва: Флинта: Наука, 2015. 296 с.
14. Малкина-Пых И. Г. *Психология поведения жертвы*. Москва: Эксмо, 2006. 1008 с.

15. Писклакова М. П., Синельников А. С. Между молчанием и криком. Насилие и социальные изменения. История, культура, политика и домашнее насилие. М., 2004.
16. Волошин П. В., Шестопалова Л. Ф., Підкоритов В. С. Посттравматичні стресові розлади: діагностика, лікування, реабілітація: методичні рекомендації. Харків, 2002. 47 с.
17. Психология посттравматического стресса. Ч. 1. Теория и методы. Практическое руководство / под ред. Н. В. Тарабриной. М.: Когито-Центр, 2007. 208 с.
18. Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике. Киев: Факт, 1999. 272 с.
19. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / под ред. Этьенна Г. Круга и др. / Пер. с англ. М: Издательство «Весь Мир», 2003. 376 с.
20. Христенко Е. В. Психология поведения жертвы. Ростов н/Дону: Феникс, 2004. 416 с.

References:

1. Domashnie nasylstvo v Ukraini: dosvid ta nastroi hromadian [Domestic violence in Ukraine: experience and attitudes of citizens]. URL: <https://cutt.ly/qTey6kV> [in Ukrainian].
2. Aptikieva, L. R. (2020). *Posledstviya psihologicheskogo nasiliya dlya raznyih vozrastnyih kategoriy* [Consequences of psychological violence for different age categories]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. № 1(224). S. 6–13 [in Russian].
3. *Vsesvitnia orhanizatsiia okhorony zdorovia. Zmitsnennia psykhichnoho zdorovia: kontseptsii, novi dani, praktyka: dopovid VOOZ* [World Health Organization. Promoting mental health: concepts, new data, practice: WHO report]. Zheneva, 2005 [in Ukrainian].
4. Mishchykha, L.P., & Kulesha-Liubinets, M.M. (2020). *Psykhične zdorovia yak skladova osobystisnoho blahopoluchchia* [Mental health as a component of personal well-being]. *Zbirnyk naukovykh prats*. Kharkiv. Vypusk 1. S. 166–168 [in Ukrainian].
5. Tytarenko, T. M., Larina, T. O. (2009). *Zhyttestiikist osobystosti: sotsialna neobkhidnist ta bezpeka* [Vitality of the individual: social necessity and security]. K.: Marych. 76 s [in Ukrainian].
6. Volkov, E. N. *Kriterii i priznaki psihologicheskogo uscherba i psihologicheskogo nasiliya* [Criteria and signs of psychological damage and psychological violence]. URL: <https://cutt.ly/tnJdAQq> [in Russian].
7. Kachaeva, M. A., Dozortseva, E. G., & Nutskova, E. V. (2017). *Otsrochennyye posledstviya perezhitogo domashnego nasiliya u zhenshin i devochek* [Delayed consequences of experienced domestic violence in women and girls]. *Psihologiya i pravo*. 2017. T. 7. № 3. S. 110–126 [in Russian].
8. Kletsina, I. S. (2009). *Psihologicheskoe nasilie v gendernyih mezhlichnostnyih otnosheniyah: suschnost, prichiny i posledstviya* [Psychological violence in gender interpersonal relations: essence, causes and consequences]. *Zhizn bez nasiliya*. SPb.: Ostrovityanin, S. 7–30 [in Russian].
9. Kocherhina I. A. (2017). *Psykholohichne nasylstvo nad zhinkoiu: prychny i naslidky* [Psychological violence against women: causes and consequences]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*. Vyp. 1. S. 68–76 [in Ukrainian].
10. Mustafaiev H. Yu. *Sotsialno-psykholohichna kharakterystyka osib, yaki zaznaiut nasylstva v simi* [Socio-psychological characteristics of persons who experience domestic violence]. URL: <https://cutt.ly/hIdO1tj> [in Ukrainian].
11. Orlov, A. B. (2000). *Psihologicheskije aspekty nasiliya v seme – opredelenie, aspekty, osnovnyie napravleniya okazaniya psihologicheskoy pomoschi* [Psychological aspects of violence in the family - definition, aspects, main directions of psychological assistance]. *Psiholog v detskom sadu*. № 2–3. S.182–187 [in Russian].
12. Furmanov, I. A. (2001). *Psihologicheskije posledstviya nasiliya nad detmi* [Psychological consequences of violence against children]. *Izbrannyye nauchnyie trudy Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta*. V 7 t. T. 1. Pedagogika. Psihologiya. Sotsiologiya. Filosofiya. Mn.: BGU, S.183–190 [in Russian].

13. Odintsova, M. A. (2015). *Psihologiya zhiznestoykosti [Psychology of resilience]*. Moskva: Flinta: Nauka, 296 s [in Russian].
14. Malkina-Pyih, I. G. (2006). *Psihologiya povedeniya zhertvyi [Psychology of victim behavior]*. Moskva: Eksmo, 1008 s. [in Russian].
15. Pisklakova, M. P., & Sinelnikov, A. S. (2004). *Mezhdru molchaniem i krikom. Nasilie i sotsialnyie izmeneniya [Between silence and cry. Violence and social change]*. Istoriya, kultura, politika i domashnee nasilie. M. [in Russian].
16. Voloshyn, P. V., Shestopalova, L. F., & Pidkorytov, V. S. (2002). *Posttravmatychni stresovi rozlady: diahnostyka, likuvannia, reabilitatsiia: metodychni rekomendatsii [Post-traumatic stress disorder: diagnosis, treatment, rehabilitation: guidelines]*. Kharkiv. 47 s [in Ukrainian].
17. Tarabrina, N. V. (2007). *Psihologiya posttravmaticheskogo stressa [Psychology of post-traumatic stress]*. Ch. 1. Teoriya i metodyi. Prakticheskoe rukovodstvo. M.: Kogito-Tsentr. 208 s [in Russian].
18. *Klassifikatsiya psihicheskikh i povedencheskikh rasstroystv. Klinicheskie opisaniya i ukazaniya po diagnostike [Classification of mental and behavioral disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines]*. Kiev: Fakt, 1999. 272 s. [in Russian].
19. Krug, E. G. (2003). *Nasilie i ego vliyanie na zdorove. Doklad o situatsii v mire [Violence and its impact on health. Report on the situation in the world] / Per. s angl. M: Izdatelstvo «Ves Mir», 376 s [in Russian]*.
20. Hristenko, E. V. (2004). *Psihologiya povedeniya zhertvyi [Psychology of victim behavior]*. Rostov n/Donu: Feniks, 416 s [in Russian].

УДК 37.013.77

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-429-439](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-429-439)

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, <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, <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, <https://orcid.org/0000-0003-2696-6690>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті здійснено теоретичне аналізування, спрямоване на окреслення психолого-педагогічних особливостей формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектру старшого дошкільного віку. Підкреслюється, що результативність процесу адаптації та соціалізації аутичних дітей, насамперед, пов'язана з їх інтеграцією в соціум та функціонуванням в ньому як повноправного суб'єкта спілкування та взаємодії. Враховуючи, що головною особливістю дітей з розладами аутичного спектру є порушення спілкування з оточуючим світом, актуалізується необхідність формування та розвитку у них комунікативних навичок, що є одним із провідних напрямів психолого-педагогічної корекції. Визначено наявність у сучасній науковій літературі спроб пошуку детермінант психічного прояву у дітей з розладами аутичного спектру у вивченні таких важливих сфер поведінки, як: суспільні відносини; вербальні та невербальні комунікації; форми інтересів та потреб, втілені в настирливих, циклічних або ж стандартних та стереотипних формах поведінки. Зазначено, що формування мовленнєвої активності дітей можливе при впровадженні в корекційний процес низки напрямів роботи, зокрема, таких як: сприяння формуванню

діалогових навичок та соціальної поведінки, а також вираженню побажання, вимоги тощо. Наголошено, що однією з головних психолого-педагогічних умов успішного формування та стимулювання мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектру старшого дошкільного віку є застосування широкого спектру методів та прийомів. Підкреслено, що у формуванні комунікативної функції загалом та мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку з аутичними порушеннями, зокрема, передбачається позитивна динаміка за умови забезпечення спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної і систематичної корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення та комунікативної активності.

Ключові слова: мовленнєва активність, старший дошкільний вік, розлади аутичного спектру.

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, <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, <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, <https://orcid.org/0000-0003-2696-6690>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF FORMATION OF SPEECH ACTIVITY IN CHILDREN WITH DISORDERS OF THE AUTHIC SPECTRUM OF SENIOR PRESCHOOL PRESCHOOL

Abstract. The article provides a theoretical analysis aimed at outlining the psychological and pedagogical features of the formation of speech activity in children with autism spectrum disorders of older preschool age. It is emphasized that the effectiveness of the process of adaptation and socialization of autistic children is primarily related to their integration into society and functioning in it as a full-fledged subject of communication and interaction. Given that the main feature of children with autism spectrum disorders is impaired communication with the outside

world, the need for the formation and development of communication skills, which is one of the leading areas of psychological and pedagogical correction. The presence of attempts in the modern scientific literature to search for determinants of mental manifestation in children with autism spectrum disorders in the study of such important areas of behavior as: social relations; verbal and nonverbal communications; forms of interests and needs embodied in intrusive, cyclical or standard and stereotypical forms of behavior. It is noted that the formation of children's speech activity is possible with the introduction of a number of areas of work in the correctional process, in particular, such as: promoting the formation of dialogue skills and social behavior, as well as expressing wishes, requirements and more. It is emphasized that one of the main psychological and pedagogical conditions for successful formation and stimulation of speech activity in children with autism spectrum disorders of older preschool age is the use of a wide range of methods and techniques. It is emphasized that the formation of communicative function in general and speech development in older preschool children with autistic disorders, in particular, provides positive dynamics provided a specially organized, focused, consistent and systematic correctional and developmental work on speech development and communicative activity.

Keywords: speech activity, senior preschool age, autism spectrum disorders.

Постановка проблеми. На сьогодні проблема соціальної адаптації дітей з розладами аутичного спектру (РАС) у різних вікових періодах залишається практично нерозробленою. Аналізування наукових праць, присвячених вищеозначеній проблематиці надало змогу визначити, що, з одного боку, це пов'язано з труднощами у психологічній оцінці емоційного стану дитини з аутизмом, особливо в дошкільному періоді [1; 4; 9], а з іншого – з недостатньою розробленістю об'єктивних психологічних критеріїв та психолого-педагогічних умов для корекції та формування у цієї категорії дітей адаптивних здібностей до соціалізації [14]. Так, результативність процесу соціалізації та адаптації дітей з розладами аутистичного спектру, насамперед, пов'язана з їх інтеграцією в соціум та функціонуванням в ньому як повноправного суб'єкта спілкування та взаємодії. Особливо актуалізується це питання при наближенні до зміни соціальної ситуації розвитку, при переході до іншої соціальної групи.

Враховуючи той факт, що головною особливістю дітей з розладами аутичного спектру є порушення спілкування з оточуючим світом, актуалізується необхідність формування та розвитку у них комунікативних навичок, що є одним із провідних напрямів психолого-педагогічної корекції. Зауважимо, що мовленнєва недостатність дітей з розладами аутичного спектру проявляється у всіх компонентах мови: словниковий склад відстає від вікової норми, що призводить до обмеженого використання словника дій та ознак; відзначаються грубі помилки у вживанні граматичних конструкцій (у вживанні числа та роду іменників, дієслів, прикметників, змішування відмінкових форм,

порушення відповідно до прикметників з іменниками, чисельних з іменниками, помилки у прийменникових конструкціях тощо); спостерігається невміння скористатися методами словотвори, що створює проблеми у використанні варіантів слів; допущення помилок при передачі звуконаповнюваності слів (перестановка та заміна звуків, складів, скорочення слів тощо); рідке використання складних конструкцій; труднощі щодо визначення статі людей на картинному матеріалі (можуть плутати поняття: хлопчик/дівчинка, чоловік/жінка, дідусь/бабуся тощо); складнощі у використанні та розумінні займенників різних значень (особливо особистих, присвійних та визначальних).

Важливим є те, що у дітей з аутизмом недостатність лексики за кількісним параметром призводить до якісних змін словника, що тягне за собою погіршення якості засвоєння багатозначності значень слів. При цьому, нерозуміння переносного значення слів залишається здебільшого у дітей із аутизмом, навіть після проведення спеціальної психолого-педагогічної корекційної роботи.

Так, дефекти мови в аутичних дітей значно варіюються за своїми проявами та рівнем тяжкості, а також мають досить своєрідний характер, що створює певні проблеми під час включення їх до соціального середовища, адаптації в ньому. Зважаючи на те, що порушення зв'язності мови і спонтанності висловлювання належать до недоліків, які найбільш складно піддаються корекційному впливу, важливим компонентом вивчення мовленнєвого розвитку аутичних дітей є діагностування стану зв'язного мовлення. Враховуючи існування специфічної проблеми розуміння мови, що пов'язана з буквальним сприйняттям слів та виразів, занурення у власний сенсорний досвід пізнання навколишнього світу, діти з розладами аутичного спектру досить часто не сприймають мову як джерело інформації про те, що відбувається навколо. Тому, відхилення в розумінні мови, негативно позначаючись на розвитку експресивного мовлення у дошкільнят з розладами аутичного спектру, створює певні складнощі, тим самим впливаючи на специфіку організації та проведення корекційного процесу.

Наявність публікацій, в яких презентована всебічна розробленість питань, пов'язаних з розвитком мовленнєвої компетентності дітей з розладами аутичного спектру, все ж таки не виключає прогалин, одна з яких – систематизація та представлення психолого-педагогічних особливостей формування мовленнєвої активності дітей з розладами аутичного спектру старшого дошкільного віку. Враховуючи зазначене, сфокусуємось на висвітленні саме цієї проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектру викликають значний інтерес серед українських та зарубіжних науковців. Зокрема, серед українських дослідників слід згадати таких: Н. Базима, С. Конопляста, Ю. Косинкіна, Ю. Люта, М. Свідерська, Т. Тарасова, О. Ткач, Ю. Товкес,

М. Шеремет, Д. Шульженко та інші.

Серед зарубіжних науковців, у фокусі досліджень яких особливості мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру, особливий науковий інтерес становлять наукові пошуки, зокрема: К. Виноградової, Ю. Грегори, О. Єрофєєвої, У. Мамохіної, Дж. Мюнсона, М. Талботт, А. Хаустова та інших.

Мета статті – здійснити теоретичне аналізування, спрямоване на окреслення психолого-педагогічних особливостей формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектру старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Як зауважують сучасні українські науковці Н. Базима [1], В. Бочелюк, М. Панов [2] та О. Ткач [13], повноцінна інтеграція дітей з розладами аутичного спектру у соціум забезпечується ідеологією та технологіями інклюзивної освіти. Проте сучасна вітчизняна система освіти, при всьому її декларуванні необхідності інклюзії, ще повною мірою не готова надавати освітні послуги в повному обсязі дітям з аутизмом. Загальновідомим є той факт, що основа спілкування дитини з розладом аутичного спектру пов'язана з процесами її адаптації до умов суспільства і, особливо, до мікроколективу освітнього закладу у цілому, й у дошкільному навчальному закладі, зокрема.

Наприклад, К. Виноградова [5], піддаючи аналізуванню особливості мови та комунікації при розладах аутичного спектру, виявила кореляції між розвитком мови та комунікаціями у дитини. Зокрема, проведене емпіричне дослідження надало змогу визначити, що прояв розладу аутичного спектру у дітей характеризується, насамперед, постійним дефіцитом залучення до засобів масової інформації, технологій цифровізації, що виявляються, насамперед, у стереотипних моделях поведінки, втраті інтересу, відходу в себе і, набагато рідше, різних інтелектуальних порушеннях.

Системне аналізування наукової літератури, присвяченій проблемам розвитку мовленнєвої комунікації у дітей з розладами аутичного спектру дозволило нам виявити наявність пошуку детермінант психічного прояву у дітей з розладами аутичного спектру у вивченні таких важливих сфер поведінки, як: суспільні відносини; вербальні та невербальні комунікації; форми інтересів та потреб, втілені в настирливих, циклічних або ж стандартних та стереотипних формах поведінки [3; 14; 16].

Деякі науковці Talbott, Young, Munson [17] схильні вважати, що одним із основних порушень, що заважає процесу соціалізації та індивідуалізації дітей з РАС, є низький рівень становлення та розвитку комунікативних здібностей та мовленнєвих функцій. Ми погоджуємося з О. Єрофєєвою, що у дітей з розладами аутичного спектру проявляється слабкість або втрата контакту з зовнішнім світом, відбувається уникнення соціальної взаємодії та починається обмеження інтересів і, звичайно, спостерігається повторювана і стереотипна поведінка, і, насамперед, відбуваються різні порушення мови [6].

Таким чином, розвиток мови у дітей з розладами аутичного спектру

вважається одним із домінуючих завдань у формуванні мовленнєвої комунікації, що, перш за все, буде сприяти соціалізації дитини, її адаптації та вихованню. У цьому контексті виявлені наукові пошуки, спрямовані на всебічне дослідження: структури та складу комунікації у дітей з розладами аутичного спектру, мотивів та потреб у комунікації, етапів становлення комунікативних вмінь та можливості заміни прямої мови іншими методами комунікації [14; 15].

Так, на сьогодні праця А. Хаустова [14] є однією із найбільш змістовних, та вміщує основні принципи організації та реалізації психокорекційного процесу, спрямованого на формування мовленнєвої активності. Зокрема, автор підкреслює, що головною метою складної системи психолого-педагогічної корекції дітей з розладами аутичного спектру має бути формування комунікативних навичок та розвиток мовленнєвої активності. При цьому, реалізація зазначеної мети можлива при впровадженні в корекційний процес низки напрямів роботи, зокрема: сприяння формуванню діалогових навичок та соціальної поведінки; формування вмінь виражати побажання та вимоги; формування та розвиток вмінь виражати почуття та емоції, говорити про них; формування вмінь називати та описувати навколишні предмети, людей, дії (свої та інших), події; формування вміння ставити запитання.

Звичайно, однією з основних проблем дітей з розладами аутичного спектру є порушення спілкування з іншими людьми, так як вони мають значні труднощі у висловлюванні своїх бажань та потреб. Тому, дуже важливо навчити їх взаємодіяти з іншими для соціалізації та адаптації в суспільстві, причому, вирішуючи цю проблему, вчені розробляють та реалізують альтернативні програми розвитку та формування мовленнєвих функцій та комунікацій.

Так, І. Логвінова піддає змістовному аналізу особливості застосування піскової терапії та розглядає її як терапевтичний простір, що пов'язаний зі створенням сприятливих умов для комунікації між дитиною та психологом. Авторка резюмує, що метод піскової психотерапії найефективніше справляється з вимогами до створення безпечного комунікативного середовища для аутичної дитини, оскільки спрямований на активізацію самозцілюючих функцій психіки, на екстеріоризацію безсвідомого через використання символів та базових елементів матерії, символічних носіїв зовнішнього світу – піску та води. Пісочниця, виступаючи своєрідним «контейнером», що витримує усі позитивні та негативні афективні переживання аутичної дитини, впливає на формування відчуття безпеки і довіри на довербальному емоційному рівні. Спілкування у безпечних умовах характеризується зниженням напруження та тривоги, що дозволяє досягти більш стійких навичок психосоціальної адаптації [8]. Виокремлені авторкою ігрові прийоми (ігри із сухим піском, ігри з піском та водою, ігри з використанням символічних іграшок) можуть використовуватися на етапах першого контакту з дитиною та дозволяють стимулювати у неї інтерес до

подальшого спілкування, сприяючи закріпленню позитивного досвіду взаємодії дитини з розладом аутичного спектру із зовнішнім світом.

А. Хаустов [14] зауважує, що однією з головних психолого-педагогічних умов успішного формування та стимулювання мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектру старшого дошкільного віку є застосування широкого спектру методів та прийомів. Зокрема, вправи, такі як: коментування зображень та картках, вербальна імітація тощо, сприяють, зокрема, формуванню вміння задавати запитання, відповідати на них та допомагають розвитку діалогічних навичок. Щодо ігрових методів, то вони, перш за все, сприяють стимулюванню соціально-комунікативної комунікації, завдяки якій у дитини з'являється потреба активніше застосовувати комунікативну навичку, що формується. Саме ігрові методи застосовуються на всіх етапах психолого-педагогічного корекційного процесу, значно активізуючи та стимулюючи мовленнєву активність дитини. Бесіда та читання за ролями є актуальним, якщо на меті у фахівця розвиток діалогічних навичок у дитини.

Щодо прийомів формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку, то серед найголовніших слід виокремити такі (Н. Базима [1], О. Ерофеева [6]; А. Хаустов [14]):

- впровадження у корекційний процес заохочень і стимулювань, з метою сприяння підвищенню мотивації до мовленнєвої активності;
- створення і постійна підтримка мовленнєвого середовища;
- навчання та постійне сприяння вираженню думок різними способами;
- мовленнєвий супровід діяльності дитини;
- стимулювання мовленнєвої активності дитини на фоні емоційного підйому;
- використання наявних вокалізацій дитини;
- сприяння розвитку мовленнєвої активності дитини шляхом наслідування;
- формування та сприяння розвитку ініціативності та прагнення до самореалізації;
- використання ехололій та схильності до стереотипного повторення дій;
- активізація пасивного словникового запасу та поступове переведення його в активну форму.

Таким чином, впровадження методів та прийомів у корекційний процес є однією з найголовніших психолого-педагогічних умов активізації мовленнєвої активності дітей з розладами аутичного спектру.

Н. Базима та М. Шеремет, описуючи особливості корекційно-розвивальної роботи з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з розладами аутичного спектру старшого дошкільного віку резюмують, що корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення враховує мовленнєву активність дитини, мотиваційний план мовленнєвої діяльності і характер мовленнєвого матеріалу та забезпечує три складові діяльності: мотиваційну (чому, з якою метою дитина повинна говорити), цільову (для чого дитина

повинна говорити) і виконавчу (що і коли дитина повинна говорити). Кожен етап має свої завдання, що розв'язуються водночас із формуванням основних видів діяльності [1; 15].

Так, на першому етапі відбувається створення мовленнєвого середовища, сприяння виникненню у дитини мовленнєвої активності, яка є важливою умовою подальшого вдалого оволодіння мовленням, формування та підтримання інтересу до людей та навколишнього світу. Також, на цьому етапі відбувається розвиток здатності брати участь у: колективній діяльності, наочних та наочно-ігрових діях. На другому етапі актуалізується необхідність сприяння засвоєння дитиною вербальних та невербальних засобів спілкування для задоволення комунікативної потреби дитини. Таким чином, головним завданням цього етапу є сприяння розвитку комунікативної функції мовлення. Важливою умовою успішності цього етапу є підтримка та заохочення мовленнєвої активності дитини. Третій етап спрямований на навчання дітей розповіді за власним планом (задумом) та вміння вести діалог. На цьому етапі робота спрямована на розвиток регулюючої функції мовлення.

Окрім зазначених психолого-педагогічних особливостей, які слід враховувати при організації корекційного процесу, спрямованого на стимулювання мовленнєвої активності дітей з аутизмом, важливими є налагодження та постійне підтримування емоційного контакту з дитиною, що створює довірливу атмосферу безпеки і доброзичливості. Важливим є те, що паралельно з розвитком мовленнєвої активності дитини створюються передумови для подальшого розвитку її мовлення, зокрема: розвитку слухового сприймання та мовленнєвого дихання, розвитку мимічної та артикуляційної моторики, загальної та дрібної моторики, накопичення пасивного словникового запасу і тощо. Зважаючи на те, що мовлення є головним засобом пізнання та засвоєння інформації, засобом передачі досвіду та засобом мислення – на перший план виходить використання дітьми допоміжних засобів спілкування, таких як: жестів, миміки, піктограм, що часом стають єдиним способом порозуміння з оточенням. Також, слід підкреслити, що у формуванні комунікативної функції загалом та мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку з аутичними порушеннями, зокрема, передбачається позитивна динаміка за умови забезпечення спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної і систематичної корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення та комунікативної активності.

Висновки. Наголошено, що дефекти мови в аутичних дітей значно варіюються за своїми проявами та рівнем тяжкості, а також мають досить своєрідний характер, що створює певні проблеми під час включення їх до соціального середовища, адаптації в ньому. Підкреслено, що відхилення в розумінні мови, негативно позначаючись на розвитку експресивного мовлення у старших дошкільнят з розладами аутичного спектру, створює певні складнощі, тим самим впливаючи на специфіку психолого-педагогічного корекційного процесу. Окреслено форми стимулювання мовленнєвої

активності, наведено методи, прийоми та особливості організації психолого-педагогічного процесу, спрямованого на активізацію мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутичного спектру.

Література:

1. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 20 с.
2. Бочелюк В. Й., Панов М. С. Психокорекція розладів аутичного спектру: історичний аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2021. № 3(56). Т. 2. С. 122 – 135.
3. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Жадленко І. О. Психолого-педагогічні особливості корекційної роботи з розвитку комунікативної функції дітей з розладами аутичного спектру молодшого шкільного віку. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*. 2021. № 5(5). С. 725 – 734.
4. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Турубарова А. В. Психокорекція аутизму в Україні. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*. 2021. № 4(4). С. 318 – 329.
5. Виноградова К. Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*. 2015. № 2(47). С. 17–28.
6. Ерофеева О. С. Особенности коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра. *Auditorium*. 2019. № 2(22). С. 97–100.
7. Конопляста С., Косинкіна Ю. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 134–137.
8. Логвінова І. П. Особливості налагодження невербальної взаємодії з аутичною дитиною методом піскової психотерапії. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія*. 2009. № 13. С. 181–186.
9. Люта Ю. А. Розвиток комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика: зб. тез V регіон. наук.-практ. конф. (19 трав. 2017 р., м. Запоріжжя) / МОН України, Департамент освіти і науки ЗОДА, КЗ «Хортиц. нац. навч.-реабілітац. акад.» ЗОР ; за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя, 2017. С. 160–163.*
10. Мамохіна У. А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*. 2017. Т. 15. № 3. С. 24–33.
11. Свідерська М. М. Методика дослідження сприймання зверненого мовлення молодшими школярами з аутизмом. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 35. С. 71–75.
12. Тарасова Т. Г. Ранні прогностичні фактори розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектру *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 36. С. 116–126.
13. Ткач О. М. Особливості формування комунікативної навички у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму. *Актуальні питання корекц. освіти*. 2018. Вип. 11. С. 282–290.
14. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра : учебно-методическое пособие. Москва : ЦПМССДиП. 2010. 88 с.
15. Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 5(2). С. 369–378.
16. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

17. Talbott M., Young G., Munson J. The Developmental Sequence and Relations Between Gesture and Spoken Language in Toddlers With Autism Spectrum Disorder. *Child Development*. 2019. № 51. P. 120–136.

References:

1. Bazima, N. V. (2014). Formuvannja movlennevoï aktivnosti u ditej z autistichnimi porushennjami starshogo doshkil'nogo viku [Formation of speech activity in children with autistic disorders of senior preschool age]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kiïv [in Ukrainian].
2. Bocheljuk, V. J., Panov, M. S. (2021). Psihokorekcija rozladiv autichnogo spektru: istorichnij aspekt [Psychocorrection of autism spectrum disorders: historical aspect]. *Teoretichni i prikladni problemi psihologii ta social'noi roboti - Theoretical and applied problems of psychology and social work*, 3(56), 2, 122 – 135 [in Ukrainian].
3. Bocheljuk, V. J., Panov, M. S., Zhadlenko, I. O. (2021). Psihologo-pedagogichni osoblivosti korekcijnoi roboti z rozvitku komunikativnoi funkciï ditej z rozladami autichnogo spektru molodshogo shkil'nogo viku [Psychological and pedagogical features of correctional work on the development of communicative function of children with autism spectrum disorders of primary school age]. *Perspektivi ta innovacii nauki - Prospects and Innovations of Science*, 5(5), 725 – 734 [in Ukrainian].
4. Bocheljuk, V. J., Panov, M. S., Turubarova, A. V. (2021). Psihokorekcija autizmu v Ukraïni [Psychocorrection of autism in Ukraine]. *Perspektivi ta innovacii nauki - Prospects and Innovations of Science*, 4(4), 318 – 329 [in Ukrainian].
5. Vinogradova, K. N. (2015). Rech' i komunikacija pri rasstrojstvah autisticheskogo spektra [Speech and communication in autism spectrum disorders]. *Autizm i narushenija razvitija - Autism and developmental disorders*, 2(47), 17–28 [in Ukrainian].
6. Erofeeva, O. S. (2019). Osobennosti korekcionno-razvivajushhej raboty uchitelja-logopeda s det'mi s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Features of correctional and developmental work of a speech therapist with children with autism spectrum disorders]. *Auditorium - Auditorium*, 2(22), 97–100 [in Ukrainian].
7. Konopljasta, S., Kosinkina, Ju. (2013). Do problemi movlennevoï aktivnosti ditej doshkil'nogo viku z autistichnimi projavami [To the problem of speech activity of preschool children with autistic manifestations]. *Naukovij chasopis NPU im. M. P. Dragomanova. Serija 19 : Korekcijna pedagogika ta special'na psihologija -Scientific journal of NPU named after MP Dragomanova. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 24, 134–137 [in Ukrainian].
8. Logvinova, I. P. (2009). Osoblivosti nalagodzhenija neverbal'noi vzaemodii z autichnoju ditinoju metodom piskovoï psihoterapiï [Features of non-verbal interaction with an autistic child by the method of sand psychotherapy]. *Naukovij chasopis NPU im. M. P. Dragomanova. Serija 19 : Korekcijna pedagogika ta special'na psihologija -Scientific journal of NPU named after MP Dragomanova. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 13, 181–186 [in Ukrainian].
9. Ljuta Ju. A. Rozvitok komunikativnih navichok u ditej doshkil'nogo viku z rozladami autistichnogo spektra zasobami igrovoï dijalnosti. Kompetentnisnij vimir suchasnoï osviti: teorija i praktika: zb. tez V region. nauk.-prakt. konf. (19 trav. 2017 r., m. Zaporizhzhja) / MON Ukraïni, Departament osviti i nauki ZODA, KZ «Hortic. nac. navch.-reabilitac. akad.» ZOR ; za zag. red. V. V. Nechiporenko. Zaporizhzhja, 2017. S. 160–163.
10. Mamohina, U. A. (2017). Osobennosti rechi pri rasstrojstvah autisticheskogo spektra [Features of speech in autism spectrum disorders]. *Autizm i narushenija razvitija - Autism and developmental disorders*, 15, 3, 24–33 [in Ukrainian].
11. Sviders'ka, M. M. (2018). Metodika doslidzhennja sprijmannja zvernenogo movlennja molodshimi shkoljarami z autizmom [Methods of research of perception of the addressed speech by younger schoolboys with autism]. *Naukovij chasopis NPU im. M. P. Dragomanova. Serija 19 : Korekcijna pedagogika ta special'na psihologija -Scientific journal of NPU named after MP Dragomanova. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 35, 71–75 [in Ukrainian].

12. Tarasova, T. G. (2018). Ranni prognostichni faktori rozvitku movlennja ditej z rozladami autistichnogo spektru [Early prognostic factors of speech development in children with autism spectrum disorders]. *Naukovij chasopis NPU im. M. P. Dragomanova. Serija 19 : Korekcyjna pedagogika ta special'na psihologija -Scientific journal of NPU named after MP Dragomanova. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 36, 116–126 75 [in Ukrainian].
13. Tkach, O. M. (2018). Osoblivosti formuvannja komunikativnoï navichki u ditej doshkil'nogo viku z rozladami spektru autizmu [Features of the formation of communication skills in preschool children with autism spectrum disorders]. *Aktual'ni pitannja korekc. osvitti - Current issues of correction. education*, 11, 282–290 [in Ukrainian].
14. 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].
15. Sheremet, M. K., Bazima, N. V. (2015). Korekcyjno-rozvival'na robota z rozvitku komunikativnoï funkcii movlennja u ditej z autistichnimi porushennjami starshogo doshkil'nogo viku [orrective and developmental work on the development of communicative function of speech in children with autistic disorders of older preschool age]. *Aktual'ni pitannja korekc. osvitti - Current issues of correction. education*, 5(2), 369–378 [in Ukrainian].
16. Shul'zhenko, D. I. (2009). *Osnovi psihologichnoï korekcii autistichnih porushen' u ditej : monografija. [Fundamentals of psychological correction of autistic disorders in children]*. Kiïv : NPU im. M. P. Dragomanova [in Ukrainian].
17. Talbott M., Young G., Munson J. The Developmental Sequence and Relations Between Gesture and Spoken Language in Toddlers With Autism Spectrum Disorder. *Child Development*. 2019. № 51. P. 120–136.

УДК 373.2.015.31:613

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-440-451](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-440-451)

Волочай Анастасія Олександрівна здобувач вищої освіти освітнього ступеню «Бакалавр», Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, вул. Перемоги 1, кв. 60, м. Кременчук, 39600

Печка Лариса Євгенівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, вул. Небесної Сотні, 22/13, кв.27, м. Кременчук, 39600, <https://orcid.org/0000-0002-2591-6627>

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У сучасному світі досить гострою постає проблема ціннісного ставлення до здоров'я молодого покоління. Серед причин погіршення стану здоров'я дітей: малорухливий спосіб життя, несприятливі соціальні та психологічні умови життя, незбалансоване харчування, погіршення стану екології, Covid-19 та перехід життя в карантинні умови.

Навчити дітей берегти і зміцнювати своє здоров'я – одне з найважливіших завдань сучасних закладів дошкільної освіти. Саме у дошкільному віці формуються життєво необхідні рухові навички, вміння, закладається фундамент здоров'я, розвиваються важливі фізичні якості. У сучасних умовах пандемії особливо важливо вчити піклуватися про своє здоров'я, зміцнювати, зберігати його.

Як зазначено в Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти, Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді та інших законодавчих і програмних документах – заклади дошкільної освіти повинні створювати необхідні умови для повноцінного фізичного розвитку дітей дошкільного віку.

Важливим для формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку є сприйняття ними здоров'я як цінності, що в процесі життєдіяльності набуває особистісної значимості і переходить до особистісних цінностей.

Науковці визначають, що саме в дошкільному віці в процесі активної дитячої діяльності, реально виховати свідоме, бережливе ставлення до власного здоров'я. Тому здоров'язбереження стало атрибутом освітнього процесу в дошкільній освіті. Воно виявляється у використанні здоров'язбережувальних технологій, які реалізуються комплексно через створення безпечного розвивального середовища, екологічно сприятливого

життєвого простору, повноцінного медичного обслуговування, харчування, оптимізації рухового режиму, системного підходу до формування в дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я і мотивації щодо здорового способу життя, дотримання гармонійних, доброзичливих взаємин між вихованцями.

Ключові слова: цінність, ставлення, здоров'я, діти, старший дошкільний вік

Volochai Anastasiia Oleksandrivna Applicant for Higher Education "Bachelor", Kremenchug Pedagogical College named after AS Makarenko, Victory St., 1, apt. 60, Kremenchuk, 39600

Piechka Larysa Yevhenivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, Kremenchug Pedagogical College named after AS Makarenko, Nebesnoyi Sotni St., 22/13, apt. 27, Kremenchuk, 39600, <https://orcid.org/0000-0002-2591-6627>

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE RESEARCH ON FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO THE OWN HEALTH OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract. In modern world, the problem of values for the health of the younger generation is quite acute. Reasons for the deterioration of children's health include sedentary lifestyle, unfavorable social and psychological living conditions, unbalanced diet, environmental degradation, Covid-19 and the transition to mass quarantine.

Teaching children to take care of and strengthen their health is one of the most important tasks of modern preschool education. It is at preschool age when the vital motor skills and abilities are formed, the foundation of health is laid, and important physical qualities are developed. In today's pandemic environment, it is especially important to learn how to take care of your health, strengthen it, and preserve it.

As stated in the Law of Ukraine "On Preschool Education", the Basic Component of Preschool Education, the Concept of Positive Motivation for a healthy lifestyle in children and youth and other legislative and policy documents—preschool institutions must create the necessary conditions for full physical development of preschool children.

Children's perception of health as a value is important for the formation of valuable attitude to the own health of older preschool children; as time passes, it acquires personal significance and transitions to personal values.

Scientists claim that it is in the preschool age, during children's activities, that is real to cultivate a conscious, caring attitude to their own health. Therefore, healthcare has become an attribute of the educational process in preschool education. It is manifested in the use of health technologies, which are implemented comprehensively through the creation of a safe development environment,

environmentally friendly living space, full medical care, nutrition, optimization of physical activity, a systematic approach to forming children's values of their own health and motivation for healthy lifestyle, observance of harmonious, friendly relations between pupils.

Keywords: value, attitude, health, children, senior preschool age

Постановка проблеми. Проблему ціннісного ставлення до здоров'я вивчають досить багато науковців, педагогів у всі часи. І на сьогодні, це актуальна тема для обговорення, особливо в сучасних умовах пандемії. Є потреба у новому розгляді і новому погляді до проблеми ціннісного ставлення здоров'я.

Актуальність проблеми стану здоров'я молодого покоління робить категорію «здоров'я» категорією педагогічною і вирішувати її в освітній установі необхідно з педагогічних позицій виховання у дитини необхідних особистісних якостей, формування стійкої світоглядної позиції.

Відомим є той факт, що здоров'я, закладене у дитинстві, визначає здоров'я у старші періоди життя людини, те саме можна сказати і про виховання ставлення до нього, систему пріоритетів і переконань особистості. Тематика наукових досліджень доводить, що проблема здоров'я молодого покоління не втрачає з часом своєї актуальності, а набуває характеру глобалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному світі вже висвітлювалися дослідження про ціннісне ставлення до власного здоров'я дітьми дошкільного віку. Зокрема, проблемі ціннісного ставлення до здоров'я, особливо в період дитинства, присвячено роботи О. Гнізділової, С. Бурсової, Г. Волик, С. Скоропадської, М. Гриньова, О. Кононко, Л. Сварковської, Т. Федорченко. Важливими є праці, що розкривають питання залежності стану здоров'я людини не тільки від зовнішніх чинників, а й від власного ставлення до нього Т. Андрющенко, С. Гаркуша, О. Дубогай, О. Дубасенюк, М. Євтушок та інших.

Проблемі культури здоров'я, формування навичок здорового способу життя, екологічної освіти у вітчизняній педагогіці призначені сучасні наукові дослідження В. Бобрицької, О. Вакуленко, В. Вербицького, Т. Воронцової, В. Горащука, С. Кириленко, Л. Лук'янової, С. Омельченко, В. Оржеховської, Г. Пустовіта, С. Свириденко, С. Страшка, Л. Сущенко, Т. Федорченко.

Сучасні науковці трактують здоров'я як природний стан організму, який характеризується відсутністю будь-яких хворобливих змін, що мають біологічні та соціальні причини. На думку вчених Т. Андрющенко, Т. Бабюк, С. Бабюк, Т. Водневої, Г. Григоренко, Н. Синягіна, Л. Печки, Ю. Черпака стан здоров'я людини залежить не тільки від зовнішніх чинників, а й від власного ставлення до нього.

Однак, проблема ціннісного ставлення до власного здоров'я дітьми старшого дошкільного віку в сучасному світі потребує нового обґрунтування, яке б змогло краще висвітлити її для подальшого вирішення проблеми.

Мета статті – теоретичне і методичне обґрунтування аспектів дослідження ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У чинному Законі України «Про освіту» першочерговим завданням є здоров'я людини і вільний розвиток особистості. Охорона здоров'я дітей визначається пріоритетною серед діяльності освітньої установи. Здоров'я є умовою успішного росту і розвитку особистості, її духовного і фізичного вдосконалення, а в подальшому – успішного життя. Однією з головних завдань дошкільного закладу – створення умов, що гарантують формування і зміцнення здоров'я вихованців [7].

У Законі України «Про дошкільну освіту» наголошується увага на збереження та зміцнення всіх складових здоров'я дитини; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду. Педагоги освітніх закладів повинні створити необхідні умови для реалізації визначених завдань [6].

У Базовому компоненті дошкільної освіти формуванню ціннісного ставлення до здоров'я дитини, забезпеченню сприятливих умов для гармонійного фізичного розвитку дитини надається важливого значення: у дошкільному віці відбувається становлення та розвиток організму дитини, формуються життєво необхідні уміння й навички, руховий досвід, розвиваються фізичні якості. Ефективними умовами формування здоров'язбережувальної компетенції дітей є наявність позитивної мотивації на здоров'я.

Водночас аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, не зважаючи на досить вагомі результати наукових пошуків у галузі формування ціннісного ставлення до здоров'я, свідчить, що в сучасних умовах є потреба у новому теоретичному і практичному опрацюванні даної проблеми. З тим, як з'явилися нові реалії сучасного ставлення до здоров'я, стають помітними педагогічні протиріччя між потенційними можливостями дітей дошкільного віку і станом виховної практики, відсутністю методики цілеспрямованого формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей дошкільного віку.

Роль педагога має важливе значення у формуванні ціннісного ставлення до власного здоров'я. Власний приклад педагогів буде стимулювати батьків до активізації у вирішенні проблем здорового способу життя дошкільників. Адже одним із актуальних завдань у практиці роботи ЗДО є забезпечення кваліфікованої допомоги у виробленні навичок збереження, зміцнення і відновлення фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей, а також надання дітям знань про основи здоров'я і формування основ ціннісного ставлення до нього [1, 2, 8].

Для того, щоб сформувати у дітей уявлення про здоровий спосіб життя, насамперед, необхідно сформувати у них свідоме ставлення до власного здоров'я. Відтак, дитина має чітко усвідомлювати значення понять: «Я – фізично здорова», «Я – психічно-здорова», «Я – духовно здорова», «Я – соціально здорова».

Л. Печка зазначає, що умовами цілісного розвитку дитини є використання в закладі дошкільної освіти здоров'язберезувальних та здоров'яформуючих технологій, які реалізуються комплексно через створення безпечного предметно-розвивального виховного середовища, повноцінного медичного обслуговування, збалансованого харчування, оптимізації активного рухового режиму, системного підходу до формування у дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я і мотивації щодо здорового способу життя, а також – співпраці з батьками, дотримання доброзичливих взаємин між педагогами та вихованцями, між дітьми [9].

У вихователів закладу дошкільної освіти є лише одна мета – організувати життя та діяльність дитини таким чином, щоб вона могла оволодіти новим статусом – школяр, адекватно реагуючи на зміни у своєму житті. Формування здорової особистості дитини старшого дошкільного віку – це комплексний процес оздоровчого спрямування, що ґрунтується на взаємодії всіх суб'єктів освітньої діяльності, використанні сучасних засобів організації освіти. Дослідження формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку вимагає чітко визначеної, систематизованої роботи.

Для того щоб зрозуміти як сформувати базові навички, які методи, прийоми використати, нами було проведено діагностику сформованості рівнів ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку відповідно до визначених компонентів.

Когнітивний компонент (уявлення, знання, судження про здоров'я, його цінність) визначається в усвідомленні здоров'я як найвищої цінності, його значенні для повноцінної життєдіяльності; знаннях будови, функцій органів й систем організму людини, їх елементарних можливостях, основних чинників збереження здоров'я; знаннях емоційних станів людини, уміння передбачати наслідки дій; розуміння значення загартування для зміцнення здоров'я.

Емоційно-ціннісний компонент регулюється певними мотивами і має емоційне забарвлення. То ж, однією з умов формування у дітей старшого дошкільного віку свідомого ставлення до власного здоров'я є розвиток емоційної чутливості.

Поведінково-діяльнісний компонент – поведінкова реакція, діяльнісна направленість. Діяльність, зумовлена різноманітними мотивами, є однією з найважливіших форм вияву основ ціннісного ставлення дитини до об'єкта або явища.

З цією метою ми проводили спостереження за поведінкою дітей; бесіди з дітьми, батьками та педагогами; ігри, заняття, досліди, моделювання й програвання ситуацій. Вивчення рівня знань дітей старшого дошкільного віку з основ здоровою способу життя проводили шляхом бесід, у процесі яких їм пропонується розкрити власні уявлення про такі поняття із сфери збереження здоров'я, як режим дня, постава, загартування, здорове харчування тощо. При проведенні діагностики враховували, що вихованець розкриває поняття і

оперує ними. Тому питання формулювали таким чином, щоб відповідаючи на них, дітям було необхідно було не тільки показати розуміння, засвоєння понять, а й дати оцінку своєї готовності до їх застосування.

Розроблені нами завдання для дітей, сприяли визначенню рівня сформованості ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку.

За основу формування питань для дітей старшого дошкільного віку ми брали такі питання: Чи має вихованець знання про здоровий спосіб життя, їх рівень? Чи існують можливості отримати ці знання? Чи знає вихованець, де отримати необхідні знання? Чи усвідомлює він необхідність валеологічних знань?

Аналіз трьох компонентів (когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного) ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку дозволив зробити висновки.

Когнітивний компонент. Враховуючі визначені питання, ми розробили основні питання, які допомогли нам провести бесіди і діагностику рівнів знань. Було проведено з дітьми бесіди на тему: «Здоров'я людини»; «Хвороби й погані звички»; «Наше тіло».

Проективний тест «Здоров'я і хвороба» дозволив виявляти особливості уявлень дітей про здоров'я і хвороби. Звертає на себе увагу детально промальовані зображення хвороби, ніж малюнки, що символізують здоров'я.

Емоційно-ціннісний компонент. Важливу роль у формуванні основ ціннісного ставлення до власного здоров'я у дітей належить батькам. Аналіз роздумів дітей на теми «Що мені потрібно, щоб відчувати себе здоровим» та «Що приносить мені радість?» дозволили виявити залежність позитивного емоційного настрою, що сприяє підтримці здорового самопочуття (почуття комфорту, впевненості в собі, «радість життя») від різних зовнішніх факторів. Діти, які зустрічають розуміння, прийняття зі сторони батьків, однолітків, вихователів, мають адекватну самооцінку, впевненість у собі.

За допомогою ігор ми змогли уточнити рівень сформованості знань дітей про своє здоров'я у таких аспектах: важливість дотримання режимних моментів; важливість знань про власне тіло та його властивості; важливість знань про складові здоров'я та їх вплив на нас. За результатами, які зазначені в таблиці, можемо сказати, що більшість дітей мають недостатній рівень знань в різних сферах здоров'я, ціннісного ставлення до нього, але розуміють, для чого необхідно дотримуватись режиму; обізнані в функціях частин тіла.

Вивчення рівнів сформованості поведінково-діяльнісного компонента ціннісного ставлення до власного здоров'я передбачав визначення ступеня оволодіння дітьми уміннями і навичками здорового способу життя, самостійності, ініціативності, а також виявлення їх здатності до саморегуляції поведінки, адаптації у соціумі, самоконтролю власних почуттів, вчинків. Проведена бесіда спрямована на виявлення елементарних уявлень дітей про здоровий спосіб життя та його дотримання: «Що робити, щоб бути

здоровим?»; спілкування вихователя «по телефону» демонструвалось задоволенням дітям, у кого хороший настрій, добре самопочуття.

Також для того, щоб діагностувати рівні сформованості за компонентами, були проведені дидактичні ігри: «Квітка здоров'я», «Абетка здоров'я», «Режимний ланцюжок».

Дослідження когнітивного компоненту ціннісного ставлення до власного здоров'я продемонстрували, що більшість дітей мають низький рівень прояву даної якості – 70%; 18% дітей мають середній; та 12% дітей мають високий рівень прояву когнітивного компоненту.

Дослідження емоційно-ціннісного компоненту продемонстрували, що більша частина дітей мають низький рівень прояву – 59%; середній рівень у 19%, низький рівень – у 22% дітей.

Дослідження поведінково-діяльнісного компоненту продемонстрували, що 45% дітей демонструють низькі показники, середній – у 35% дітей, а високий рівень виявився у 20% вихованців.

Таким чином, за результатами діагностики рівнів сформованості ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку було прийнято рішення розробити методiku формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку.

Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку передбачає нерозривний і комплексний розгляд цього процесу. Основне завдання – розвиток у дітей усвідомлення цінності здоров'я і здорового способу життя, що сприяють становленню активної особистості. Ми вважаємо, що дитина, у якої буде сформоване сприйняття власного здоров'я як особистісної цінності, намагатиметься свідомо коригувати свою поведінку щодо здорового існування. Тобто, буде бережно ставитися до власного здоров'я і здоров'я оточуючих; прагнути до адекватного сприйняття знань і навичок по його охороні, їх втіленню у повсякденне життя.

Для того щоб досягти поставленої мети і сформувати ціннісне ставлення до власного здоров'я, ми щоденно планували і проводили освітню роботу, використовуючи різні методи і прийоми формування ціннісного ставлення до власного здоров'я старших дошкільників: заняття різних типів, різні види ігор, оздоровчо-профілактичні засоби, художні та фольклорні твори, ілюстрації тощо. Проводили дослідження, експерименти, пропонували для проблемні завдання. Спонукали дітей встановлювати зв'язок між станом окремих органів тіла і загальним самопочуттям, робити висновки щодо доцільності дотримання здоров'язберігаючого стилю поведінки за допомогою сюжетно-рольових ігор.

Спільно з дітьми розробляли комплекси ранкової гімнастики на свіжому повітрі із завданнями. У дітей була можливість самостійно демонструвати їх виконання. У процесі спілкування мотивували вихованців до щоденних занять фізичних вправ і дотримання рухового режиму. Підтримували бажання дошкільників організовувати рухливі ігри, придумувати власні

загальнорозвиваючі вправи. Щодня діти босоніж проходили «Доріжку здоров'я» для профілактики плоскостопості та загартування дитячого організму. Спонукали малоактивних дітей включатися в ігри, розваги.

Дошкільників привчали до самостійного виконання загартовуючих процедур, спонукали батьків до спільної діяльності з дітьми.

У процесі послідовно спланованої роботи, удосконалювали знання щодо безпеки життєдіяльності в процесі моделювання життєвих ситуацій здоров'язберігаючого змісту. Проведення ігор-драматизацій за мотивами українських народних казок, виконання ігрових завдань («Придумай казку», «Закінчи казку» тощо), оповідань чи проблемних ситуацій з пропозицією самостійно їх вирішити та проаналізувати. Наприклад, вихованцям було запропоновано розіграти таку ситуацію: «Ти дуже образив свого друга. Спробуй помиритися з ним». На виховання у дітей уваги, чуйного ставлення до інших людей, справедливо оцінювати позитивні сторони була спрямована наша робота. З цією метою пропонувалось скласти розповідь про добрі справи своїх друзів. Систематична робота педагогів у цьому напрямку дозволила дітям навчитись співставляти вчинки людей з результатами, виокремлювати їх мотиви. Вирішуючи різні завдання, ситуації, у дітей формуються найважливіші цінності.

Також нами було вирішено, що доцільно буде використовувати сучасні здоров'язбережувальні технології для формування здоров'язбережувальної компетентності. Активно включали арт-терапію, музикотерапію для корекції емоційних відхилень, страхів, рухових і мовних розладів, відхилень у поведінці, при комунікативних труднощах; казкотерапію (казка не тільки вчить дітей переживати, радіти, співчувати, сумувати, але і спонукає їх до мовного контакту, дозволяє вільно мріяти і фантазувати), фітбол-гімнастику – за методикою відомої української гімнастки Катерини Серебрянської тощо.

Для формування компетентності дітей у сфері психічного здоров'я створили в групі атмосферу шанобливого ставлення до людини, яка вміє підтримувати на належному рівні власне здоров'я, а також піклується про здоров'я інших людей. Середовище, у якому перебували діти, сприяло формуванню навичок здорового способу життя. Проводили різноманітні заходи, що сприяють збереженню психічного здоров'я дошкільників. Створили в групі куточок релаксації, домашньої іграшки тощо. Надавали дітям знання про емоції людини, розвивали вміння контролювати власні негативні емоції, у повсякденному житті закріплювали правила ввічливої поведінки.

У роботі з дітьми із заниженою самооцінкою допомагали різні завдання, які сприяли позитивному ставленню до себе. Включали в повсякденну діяльність бесіди «Що тобі подобається в собі?»; колективні завдання: зробити «ланцюжки вмінь»; психогімнастику; упроваджували метод Ш. Амонашвілі: «Відповідь на вушко» тощо. Також використовували у роботі з дошкільниками комплекс психогігієнічних ігор, вправ, наприклад, «Назви своє ім'я» (вчити представляти себе колективу, називати своє ім'я), «Лагідні слова» (виховувати

доброзичливе ставлення до людей), «Як пройшов сьогодні день?» (формувані вміння аналізувати події, робити висновки).

Ми надавати дошкільникам можливість за власним бажанням повторювати, моделювати і аналізувати ситуації, які сприяють формуванню соціального здоров'я. Розробили ситуації за темами: «Етикет у житті людини», «Я, сім'я і всі люди», «Я і мої друзі» тощо. У значній мірі усвідомити значимість здоров'я допомогло упровадження в роботу народної творчості: прислів'їв, приказок.

Розвиток у дітей емоційної реакції на оздоровчі дії сприяло проведення психолого-педагогічного тренінгу формування культури взаємин: приділялась особлива увага тим дітям, які потребують корекційного впливу на емоційну сферу. Робота була спрямована на ознайомлення дітей з різними емоціями, особливостями їх виявлення, усвідомлення для хорошого самопочуття, мотивації на здоровий спосіб життя. Нами було зроблено акцент на завданнях: 1) формування цінності здоров'я як провідної; 2) створення в дитячому колективі атмосфери доброзичливості, взаємодопомоги; 3) розвиток елементарних знань адекватно виражати свої емоції, почуття щодо власного здоров'я й здоров'я інших; 4) сприяння у встановленні причинно-наслідкових, смислових зв'язків між подіями життя, своїми переживаннями, адекватно реагувати на різні життєві ситуації, стримуючи негативні емоції; 5) усвідомлення зв'язку своєї самооцінки з реальними досягненнями та оцінками авторитетних дорослих.

Під час самостійної художньої діяльності пропонували дітям складати казки і створювати малюнки про те, що допомагає бути здоровим, про чуйність і байдужість, про звички, які зберігають, і які руйнують здоров'я, про дружбу тощо. Малюнки дітей присвячували таким темам: «Я і лікар», «Улюблений куточок природи», «Я і моя сім'я», «Свято в нашій сім'ї» тощо.

Проводили роботу з формування ціннісного ставлення до власного здоров'я у тісній співпраці з батьками. Запрошували їх до участі в просвітницьких і оздоровчих заходах, що проводяться в ЗДО: батьківських зборах, дискусіях, консультаціях, бесідах, практичних заняттях; Днях здоров'я, Днях відкритих дверей, туристичних походах, спортивних розвагах тощо.

Взаємодію з батьками щодо формування у дітей уявлень про здоровий спосіб життя реалізували в таких формах систематичної роботи як: анкетування, яке проводили з метою виявити участь батьків в оздоровленні дітей у сім'ї, батьківські збори за темою: «Фізичний розвиток дитини в сім'ї та в ЗДО», «Формування уявлень про здоровий спосіб життя у дітей». Консультації за участю фахівців: логопеда, психолога, медичного працівника: «Здоров'я – справа престижна», «Більше уваги поставі»; «Загартовування, його види і користь», «Організація активного відпочинку у різні пори року», «Запобіжні заходи під час Covid-19»; проведення семінарів-практикумів: «Здоров'язбережувальні прийоми формування правильного дихання», «Стилі сімейних відносин і емоційне самопочуття дитини»; поширення наочно-

текстової інформації: папки, ширми; пам'ятки та буклети в допомогу батькам: «Загартовування дітей у домашніх умовах», «Комплекс вправ для очей», «Елементарні правила захисту від Covid-19».

Поряд з просвітницькою роботою намагаємося залучати батьків в освітній процес. В рамках «Дня відкритих дверей» батьки були присутні на заняттях з здоров'я збереження: «Допоможи собі сам», «Де ховається здоров'я. Спільно з батьками було проведено спортивні свята: «Тато, мама, я – спортивна сім'я», «Спорт – це життя»; дозвілля – «День туризму» (активний відпочинок на природі). Батьки для дітей є найкращим прикладом у всьому.

Важливою складовою також є робота з педагогами закладу дошкільної освіти з формування у дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я. Були проведені: анкетування, тренінги, консультації, круглі столи, семінари, практикуми; ділові ігри, розроблені методичні рекомендації та практичні поради щодо здоров'язбережувальних технологій та їх використання.

Проведена нами робота з дітьми старшого дошкільного віку включала різні види роботи, які сприяли зростанню у вихованців обсягу знань про «здоров'я людини», «здоровий спосіб життя», його основні складники, механізми зміцнення здоров'я, правила здоров'язбережувальної поведінки.

Контрольний етап експерименту передбачав виявлення динаміки рівнів сформованості знань дітей про здоровий спосіб життя, характеристики його прояву. У групах зросла кількість вихованців із високим рівнем сформованості когнітивного компонента основ ціннісного ставлення до власного здоров'я з 12 % до 43%. Середній рівень сформованості когнітивного компонента спостерігається у 44% – проти 18 %. Бачимо позитивну тенденцію до зниження кількості дітей із низьким рівнем сформованості когнітивного компонента – із 70 % до 13%. Тобто, можна сказати, що проведена робота сприяла суттєвому зниженню розбіжності між знаннями вихованців про ціннісне ставлення до власного здоров'я та їх реальною поведінкою.

Емоційна сфера також зазнала позитивних змін. Зокрема зросли показники усвідомлення дітьми значимості виявлення ціннісного ставлення до власного здоров'я. Високий рівень знань виріс з 22% до 43%. Середній показник знань також збільшився з 19% до 45%. Особливо гарні результати показав низький показник обізнаності, знизившись з 59 % до 12%.

Результати дослідження рівнів сформованості здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку засвідчують зростання показників рівнів сформованості здорового способу життя після упровадження методики формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку.

На наступному етапі ми аналізували рівень сформованості поведінково-діяльнісного компонента. Аналіз експериментальних даних дозволяє визначити, що на початку формувального етапу експерименту діти орієнтувалися на виявлення здорового способу життя тільки під контролем дорослого, після формувального етапу експерименту такі дії вони чинили

самостійно. Кількість вихованців із високим рівнем сформованості поведінкового компонента ціннісного ставлення до власного здоров'я збільшилася з 20% до 45%; середній – з 35% до 46%. Також можна спостерігати суттєве зменшення кількості дітей із низьким рівнем сформованості поведінкового компонента з 45% до 9%. Результати вивчення засвідчують зростання показників рівнів сформованості даного компонента.

Отримані нами результати показали позитивні зміни у характеристиках ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей експериментальної групи, у показниках рівнів сформованості основ ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Висновки. Отже, на основі аналізу психолого-педагогічних джерел з'ясовано, що стан дослідження проблеми формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку набуває особливої актуальності. Щоб забезпечити повноцінний процес формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, дошкільників потрібно залучати до нього не тільки дітей, а й батьків та педагогів. Обрані нами форми, методи впливу на свідомість і поведінку вихованців, включення їх до різних видів спільної діяльності сприяли розвитку у них умінь і навичок здорового способу життя.

Література:

1. Андрущенко Т. К. До здоров'я дітей – компетентнісний підхід. Формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільнят. *Дошкільне виховання*, 2014. 11, С. 20–23.
2. Бабюк С. *Педагогічні умови фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї*: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Інститут проблем виховання НАПН України, Київ, 2011.
3. Базовий компонент дошкільної освіти. Взято з: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
4. Богиніч О. Л. *Фізичне виховання основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку: навч.-метод. посібник*. Київ: Генеза, 2013.
5. Вільчковський, Е. С. Організація рухового режиму у дошкільному навчальному закладі. Тернопіль: Мандрівець, 2008.
6. Закон України «Про дошкільну освіту». Редакція від 28.09.2017, підстава 2145-19., ст.. 11, п. 2. Взято з: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
7. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), від 05.09. 2017, № 2145-VIII).
8. Лісневська Н. *Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі*: автореф. дис... канд. психол. наук: 13.00.08. Київський державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2016.
9. Печка Л. Є. Зміст виховання особистості майбутнього педагога-дошкільника в здоров'язбережувальному середовищі педагогічного закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2020. 28.

References:

1. Andriushchenko T. K. (2014). *Do zdorovia ditei – kompetentnisnyi pidkhid. Formuvannia zdoroviazberezhuvальної kompetentnosti doshkilniat. [Competence approach to children's health. Formation of health-preserving competence of preschool children]*. Kyiv: Doshkilne vykhovannia [in Ukrainian].

2. Babiuk S. (2011). *Pedahohichni umovy fizychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnogo viku u vzaiemodii doshkilnogo navchalnogo zakladu i simi.* []. Kyiv, [in Ukrainian].
3. *Bazovyi Pedagogical conditions of physical education of children of senior preschool age in interaction of preschool educational institution and family komponent doshkilnoi osvity.* (2021). [The basic component of preschool education]. Kyiv, [in Ukrainian].
4. Bohinich O. L. (2013). *Fizyчне vykhovannia osnovy zdorovia ta bezpeky zhyttiediialnosti ditei starshoho doshkilnogo viku: [Physical education of the basics of health and safety of life of older preschool children].* Kyiv, Heneza, [in Ukrainian].
5. Vilchkovskiy E. S. (2008). *Orhanizatsiia rukhovoho rezhymu u doshkilnomu navchalnomu zakladi.* [Organization of motor mode in preschool educational institution]. Ternopil, Mandrivets, [in Ukrainian].
6. *Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu».* (2017). [Law of Ukraine "On Preschool Education"]. Kyiv, [in Ukrainian].
7. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* (2017). [Law of Ukraine "On Education"]. Kyiv, [in Ukrainian].
8. Lisnevka N. (2016). *Pedahohichni umovy stvorennia zdoroviazberihaiuchoho seredovyshcha v doshkilnomu navchalnomu zakladi.* [Pedagogical conditions for creating a healthy environment in a preschool educational institution]. Kyiv, [in Ukrainian].
9. Piechka L. Ye. (2020). *Zmist vykhovannia osobystosti maibutnoho pedahoha-doshkilnyka v zdoroviazberezhivalnomu seredovyshchi pedahohichnogo zakladu vyshchoi osvity.* [The content of education of the personality of the future preschool teacher in the health-preserving environment of the pedagogical institution of higher education]. Drohobych, [in Ukrainian].

УДК 159.923.2-057.875:17.023.34

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-452-464](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-452-464)

Левенець Наталя Володимирівна аспірантка кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, пл.Свободи,4, м. Харків, 61022, тел.: (057) 707-55-00, <https://orcid.org/0000-0002-8873-7896>

ХАРАКТЕР ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ ВІДКРИТОСТІ ОСОБИСТОСТІ З ЕМОЦІЙНИМ КОМПОНЕНТОМ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Анотація. Стаття присвячена розгляду відкритості особистості в контексті проблеми суб'єктивного благополуччя. Відкритість було розглянуто в трьох проявах: як характерологічна риса, екзистенційна відкритість та відкритість як здатність до отримання задоволення на тілесному рівні. Було запропоновано ідею, що нервово-психічне напруження відображає появу анти-відкритості, бо неможливо сказати глибоке чесне «так» собі та життю в цілому при істотному тілесному та психічному напруженні. Було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення характеру взаємозв'язків між різними проявами відкритості та емоційним компонентом суб'єктивного благополуччя. Вибірку склали 363 особи віком від 17 до 70 років, з яких 230 жінок та 133 чоловіки. Перевірялася гіпотеза щодо екзистенційної відкритості та нервово-психічного напруження як медіаторів між відкритістю досвіду як характерологічною рисою та проживанням відчуття суб'єктивного благополуччя. Статистична обробка даних проводилась в програмі StatSoft Statistica v7.0 і включала перевірку нормальності розподілу даних, кореляційний аналіз даних, множинний регресійний аналіз і моделювання структурними рівняннями в модулі SEPATN. Було побудовано та перевірено регресійні моделі впливу різних проявів відкритості на показники емоційного дискомфорту, позитивного та негативного афектів. За допомогою структурного моделювання було підтверджено гарну узгодженість з емпіричними даними трьох структурних моделей, в яких екзистенційна відкритість, нервово-психічне напруження та здатність отримувати насолоду є медіаторами між відкритістю досвіду як характерологічною рисою та окремими показниками емоційного компоненту суб'єктивного благополуччя.

Ключові слова: відкритість досвіду, екзистенційна наповненість, суб'єктивне благополуччя, нервово-психічне напруження, емоційний дискомфорт / комфорт, позитивний афект, негативний афект, здатність отримувати задоволення.

Levenets Natalia Volodumirivna Postgraduate student, Department of Applied Psychology, V.N. Karazin Kharkiv National University, Svobodu Sq. 4, Kharkiv, 61022, tel.: (057) 707-55-00, <https://orcid.org/0000-0002-8873-7896>

THE NATURE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE OPENESS OF THE INDIVIDUAL WITH THE EMOTIONAL COMPONENT OF SUBJECT WELL-BEING

Abstract. The article is devoted to the issue of the openness of an individual in the context of the problem of subjective well-being. Openness was considered in three manifestations: as a characteristic feature, as the existential openness and bodily manifestation of the openness. The research hypothesis suggests a mediating role of the existential openness and neuropsychological tension between the openness of experience and the feeling of subjective well-being. The idea was proposed that mental stress reflects the emergence of anti-openness, because it is impossible to say a deep honest "yes" to yourself and life in general with significant physical and mental stress. An empirical study was conducted, which involved 363 people aged 17 to 70 - 230 women and 133 men. Statistical data processing was performed in StatSoft Statistica v7.0 and included validation of data distribution, correlation analysis of data, multiple regression analysis and modeling of structural levels in the SEPATH module (ADFG method was used for estimates work with small selections and when the distribution deviates from normal). The study aimed to identify the nature of the relationship between the various manifestations of the openness and the emotional component of subjective well-being. Regression models have been built and tested that affect various manifestations of openness to indicators of emotional discomfort, positive and negative effects. Using structural modeling, three structural models were calculated that support the hypothesis of the mediating role of existential openness, mental stress, and the ability to enjoy life between the openness of experience as a character trait and the emotional component of subjective well-being.

Keywords: openness of experience, existential content, subjective well-being, nervous and mental tension, emotional comfort, positive affect, negative affect, hedonic tone.

Постановка проблеми. Останнім часом сучасне життя стимулює нас до того, щоб бути відкритими до оточуючого світу. Ми живемо в рамках глобальної мережі Інтернет, інтеграції нашої приватної інформації до великої кількості онлайн сервісів, наші уподобання та інтереси щільно відстежуються та зберігаються у Великих Даних. З низки соціальних мереж ми дізнаємося про останні події, новини, думки та емоційні моменти життя наших знайомих, малознайомих та взагалі незнайомих нам людей в подробицях і фотографіях. Психологи радять бути більш відкритими до своїх почуттів, думок та бажань.

Але чи дійсно це допомагає нам відчувати себе більш щасливими? Якщо так, то яким саме чином особиста відкритість сприяє підвищенню суб'єктивного благополуччя людини?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальнолюдському сенсі відкритість (нем. *offenheit*, англ. *openness*, франц. *ouverture*) розуміється як відвертість, прямота, щира чесність, дружня довірливість. Мамченко А.А. провела трансдисциплінарне дослідження [1], засноване на постнекласичній тринітарній інформаційній методології, в якому показала, що під відкритістю мають на увазі доволі різні речі. Наприклад, відкритість як публічність; відкритість як здатність сприймати нове; відкритість як готовність до діалогу, комунікації; відкритість як здатність обміну енергією та інформацією, відкритість як принципова незавершеність тощо. Вона також спробувала ввести в науковий обіг метадисциплінарне поняття відкритості як «проникність меж між суб'єктом та діяльністю».

Про відкритість як сутнісну характеристику особистості почав говорити в першій половині ХХ століття німецький філософ Арнольд Гелен, який вважав, що відкритість – це необхідний компонент цілісності людини, тому що людина не може відбутися поза можливості перетворювати світ для повноцінного існування [2]. Цю ідею розділяв інший німецький філософ-екзистенціаліст Мартін Гайдеггер, який зосереджував свою роботу в сферах феноменології та герменевтики. Він вважав, що відкритість – це апріорна «фундаментальна структура» людського буття як «буття-в-світі», «турботи» і «спів-буття з іншими» [3, с.41,118,137]. На підґрунті цих філософських основ в рамках психології сформувався два незалежних погляди на відкритість:

- відкритість досвіду як на характерологічна риса особистості;
- екзистенційна відкритість як форма буття особистості;

Хоча в психології про відкритість – в контексті внутрішнього світу людини – говорив ще З.Фрейд, вперше відкритість досвіду було виокремлено як характерологічну рису особистості в рамках моделі «Велика п'ятірка». Ця модель була розроблена в 1980-х роках Л. Голдбергом в межах психолексичного підходу, закладеного дослідженнями Г.Олпорта, Р. Кеттелла та їх послідовників [4]. Особистість розглядається як така, що складається з п'яти незалежних, сильних та стабільних рис (диспозицій), обумовлених біологічними особливостями індивіда. Ґрунтовну роботу щодо виміру рис "Великої п'ятірки" провели дослідники П. Коста та Р. Мак-Крей, В. Норман. В рамках цього підходу під відкритістю розуміється схвальне сприйняття мистецтва, емоцій, пригод, незвичайних ідей, цікавість та різноманітність досвіду [5]. В книзі «Я, знову я та ми. Психологія особистості та благополуччя» Брайан Літл [6] проаналізував, як саме пов'язана відкритість як риса особистості з відчуттям благополуччя. Однак важливо враховувати, що при цьому автори розглядали відкритість як елемент креативності, тому дослідження, в певному сенсі, звелось до вивчення зв'язку між креативністю та суб'єктивним благополуччям.

Разом з тим, на нашу думку, відкритість є ширшим поняттям, ніж тільки риса особистості або креативність, і може розглядатися в різних напрямках: відкритість до себе або до світу; відкритість до минулого, теперішнього чи майбутнього, відкритість до своїх тілесних відчуттів та оточення, відкритість до Життя та чогось більшого. Таке розуміння відкритості пропонує екзистенційний підхід. Так, Богданова визначає, що “екзистенційна відкритість – це здатність індивіда об'єктивно й правдиво сприймати, осознати та інтерпретувати реальні події та свої власні переживання” [7]. А.Ленгле в своїй теорії екзистенційного аналізу запропонував ідею, що людина повинна відкритися чотирьом фундаментальним мотиваціям, тобто сказати глибоке “да” чотирьом аспектам життя особистості [8]:

- 1) Чи маю я право бути в цьому світі?
- 2) Чи подобається мені життя?
- 3) Чи можу я бути собою?
- 4) Що я повинен робити?

Однак, відкритість по відношенню до дійсності – це щось насправді трудно досяжне. Також, неможливо сказати, що відкритість – це завжди однозначне благо. Реальне життя потребує від людини самовідданості, безперервних зусиль, зустрічі з болісними переживаннями та відкриттями. Тому людині притаманне яскраво виражене прагнення відволіктися від дійсності. “Життя незмінно виявляє шляхи для того, щоб обійти її, сховатися від неї або знайти для неї якусь заміну. ... У незліченних ситуаціях, протягом усього свого життя, людина постійно виявляється перед необхідністю вибрати між проникненням вглиб реальності та зреченням від реальності” [9].

Наше попереднє дослідження показало, що екзистенційна наповненість є важливим предиктором емоційного та когнітивного компонентів суб'єктивного благополуччя [10]. При цьому було встановлено, що інтегральний показник екзистенційної наповненості сам по собі має більше значення для суб'єктивного благополуччя, ніж всі окремі чотири мотивації разом – він пояснює 63% дисперсії емоційного компоненту суб'єктивного благополуччя, та 50% дисперсії задоволеності життям. Хоча це було пілотажне дослідження на невеликій виборці студентської молоді, його результати вказували на перспективність поглибленого вивчення ролі екзистенційної наповненості в забезпеченні суб'єктивного благополуччя.

Екзистенційний підхід є дійсно глибоко розвиненим та охоплює основні сфери людського буття, але він майже не торкається тілесного аспекту. На нашу думку, важливим є врахування того, як відкритість проявляється на рівні тілесності людини. Ми розмірковуємо, що відкритість досвіду, як риса особистості, може підсилювати нервово-психічне напруження людини, бо це передбачає життя у високому ступені невизначеності, що сприяє народженню тривоги. А нервово-психічне напруження – це, якраз, психічний стан, обумовлений передбаченням несприятливого для суб'єкта розвитку подій, що супроводжується відчуттям загального дискомфорту, тривоги, страху [11]. В

той же час, відкритість досвіду може приносити нові враження та задоволення, які ми теж переживаємо через тіло, і для того, щоб відчуття були приємні, важливо розслабитись, щоб відкритися для нового тілесного досвіду. Як писав Станіславський, неможливо пережити тонкі хвилюючі спогади про першій поцілунок, або відчути гладкість натурального шовку на своїй шкірі, коли ви тримаєте на вазі ніжку роялю [12]. Тож відкритість досвіду як характерологічна риса може впливати на тілесність двояко?

В той же час, екзистенційна наповненість можлива, на нашу думку, за умови доволі розслабленого тіла, бо вона потребує говорити глибоко, відверте та однозначне «да» життю, такому, як воно є, спираючись на внутрішню фундаментальну довіру до світу, на власні цінності і віру, що я зможу впоратись з цим життям якнайкраще.

В рамках нашого дослідження ми розглядаємо відкритість в широкому сенсі як здатність встановлювати емоційний контакт, зв'язок, здатність формувати відносини з будь-чим: з собою, іншими людьми, подіями в житті, з власним тілом, з Богом. В цій роботі ми звертаємося до різних проявів відкритості – як риси характеру, як якості функціонування на тілесному рівні, як екзистенційної наповненості – та досліджуємо їх вклад у формування відчуття суб'єктивного благополуччя особистості.

При аналізі суб'єктивного благополуччя ми спираємося на модель Е.Дінера [13], яка поєднує емоційний (чи є у моєму житті позитивний емоційний баланс?) та когнітивний (чи задоволен я своїм життям в цілому?) компоненти. В межах цієї статті ми фокусуємо увагу на емоційному компоненті суб'єктивного благополуччя.

Мета статті: вивчити внесок різних проявів відкритості в переживання особистістю свого благополуччя та розробити структурні моделі, що розкривають особливості впливів відкритості на емоційний компонент суб'єктивного благополуччя.

Завдання дослідження:

- Вивчити характер взаємозв'язку показників відкритості особистості та емоційного компонента суб'єктивного благополуччя;
- Побудувати регресійні моделі впливу різних проявів відкритості на емоційний компонент суб'єктивного благополуччя;
- Розробити та перевірити структурні моделі, що розкривають особливості впливів відкритості на різні показники емоційного компонента суб'єктивного благополуччя;

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що екзистенційна наповненість, здатність отримувати задоволення та нервово-психічне напруження виконують роль медіатора між відкритістю досвіду як рисою характеру та емоційним компонентом суб'єктивного благополуччя.

Виклад основного матеріалу статті. Для вирішення поставлених задач було проведене емпіричне дослідження. Вибірка складалась з 363 осіб, віком від 17 до 70 років, з яких 230 жінок та 133 чоловіки. Окремо був проведений

порівняльний аналіз за U-критерієм Манна-Уїтні між двома групами – жінками та чоловіками, який не виявив між цими групами значущої статистичної різниці у показниках використаних психодіагностичних методик, що дозволило розглядати вибірку як гомогенну при подальшому статистичному аналізі.

Методи дослідження.

Для визначення різних проявів відкритості особистості використовувались 3 методики:

- Для визначення відкритості як характерологічної риси особистості був використаний опитувальник NEO-FFI (NEO Five Factor Inventory) в адаптації В.Е. Орела, А.А. Рукавишнікова, І.Г. Сеніна та Т.А.Мартіна, а саме – шкала “Відкритість досвіду”. Цей опитувальник є скороченою версією опитувальника NEO-PI-R П. Коста и Р. МакКре.

- Для визначення екзистенційної відкритості було використано “Тест екзистенційних мотивацій” (ТЕМ) А. Ленгле та П. Едхарда в адаптації В.Б. Шумського та Є.М. Осіна. В статистичному аналізі використовувався загальний показник екзистенційної наповненості;

- Для визначення тілесного прояву відкритості була застосована “Шкала оцінки здатності пережити приємні відчуття” Р.П.Снета та М.Гамільтона. Також ми використали “Опитувальник нервово-психічного напруження” Т.А.Немчина, який побудовано за принципами самозвіту тілесних та психічних проявів та дискомфортив, що дозволяє отримати більш об'єктивну картину того, які тілесні прояви супроводжують стани відкритості.

- Для визначення показників емоційного компонента суб'єктивного благополуччя використовувались «Шкала суб'єктивного благополуччя» Г. Перуе-Баду, адаптована М.В.Соколовою, та “Шкала позитивного та негативного афекту (ШПАНА) в версії Є.М.Осіна.

Статистична обробка даних проводилась в програмі StatSoft Statistica v7.0 і включала перевірку нормальності розподілу даних, кореляційний аналіз даних, множинний регресійний аналіз і моделювання структурними рівняннями в модулі SEPATH (для оцінки компонентів був використаний метод ADFG – «асимптоматично вільний від припущень щодо форми розподілу», рекомендований при роботі з малими вибірками та при відхиленнях розподілу від нормального).

Результати дослідження.

Аналіз характеру розподілу даних показав розбіжності з нормальним розподілом, тому при проведенні кореляційного аналізу був використаний метод рангової кореляції Спірмена. Результати кореляційного аналізу, проведеного для виявлення особливостей взаємозв'язків між різними проявами відкритості та показниками емоційного компоненту суб'єктивного благополуччя, представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Матриця кореляцій показників відкритості особистості
із показниками емоційного компоненту суб'єктивного благополуччя**

| Показники | Екзистенційна наповненість | Відкритість досвіду | Здатність отримувати задоволення | Нервово-психічне напруження |
|----------------------|----------------------------|---------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Позитивний афект | 0,59* | 0,19* | 0,30* | -0,46* |
| Негативний афект | -0,52* | -0,06 | -0,31* | 0,55* |
| Емоційний дискомфорт | -0,75* | -0,16 | -0,38* | 0,57* |

*Примітка: кореляційні зв'язки є значущими на рівні $p < 0,05$

Можна побачити, що позитивний афект прямо корелює з усіма показниками відкритості: з екзистенційною наповненістю (0,59), здатністю отримувати задоволення (0,30), відкритістю досвіду (0,19) та від'ємним чином пов'язаний з нервово-психічним напруженням (-0,46).

Негативний афект, навпаки, позитивно корелює з нервово-психічним напруженням (0,55) та зворотнім чином корелює з екзистенційною наповненістю (-0,52) і шкалою задоволень (-0,31). Також ми бачимо цікавий момент, що відкритість досвіду взагалі не впливає на негативний афект, тобто люди, які мають відкритість як особистісну рису, відчувають негативні емоції так само, як і більш консервативні люди.

Що стосується методики “Шкала суб'єктивного благополуччя”, більш високі показники вказують на більш виражений емоційний дискомфорт (тому в таблиці показник цієї шкали поданий як «емоційний дискомфорт»). Емоційний дискомфорт від'ємно корелює з усіма видами відкритості: з екзистенційною наповненістю (-0,76), шкалою задоволень (-0,39), відкритістю досвіду (-0,18) та взаємно підсилюється нервово-психічним напруженням (0,57). Тобто, чим більш відкрита людина, тим більше емоційного суб'єктивного комфорту вона відчуває.

Множинний регресійний аналіз. Враховуючи результати кореляційного аналізу, нами було побудовано та перевірено три регресійні моделі окремо для кожного показника суб'єктивного благополуччя (рівень емоційного дискомфорту, позитивний афект та негативний афект), в яких предикторами виступали екзистенційна наповненість, відкритість досвіду, шкала задоволення та нервово-психічне напруження (табл.2).

Таблиця 2

Результати регресійного аналізу

| Показник СБ (залежна змінна) | Показ- ники регрес- ійної моделі | Предиктори суб'єктивного благополуччя | | | | R ² | Скорес- тований R ² | F (4,36) | p |
|-------------------------------------|--|---|-----------------------------|--|------------------------------------|----------------|--------------------------------------|-------------|------------|
| | | Екзистен- ційна наповне- ність | Відкри- тість досвіду | Здатність отримувати задоволення | Нервово- психічне напруження | | | | |
| Модель 1 Емоційний дискомфорт | Beta | -0,58 | 0,01 | -0,07 | 0,26 | 0,61 | 0,60 | 139,2 | 0,0 000 |
| | t | -13,00 | 0,35 | -1,78 | 6,47 | | | | |
| | p-level | 0,0000 | 0,728 | 0,077 | 0,0000 | | | | |
| Модель 2 Позитивний афект | Beta | 0,45 | 0,06 | 0,03 | -0,22 | 0,39 | 0,38 | 56,57 | 0,0 000 |
| | t | 7,99 | 1,42 | 0,51 | -4,43 | | | | |
| | p-level | 0,0000 | 0,156 | 0,607 | 0,0000 | | | | |
| Модель 3 Негативний афект | Beta | -0,30 | 0,05 | -0,13 | 0,34 | 0,37 | 0,37 | 52,85 | 0,0 000 |
| | t | -5,24 | 1,07 | -2,68 | 6,73 | | | | |
| | p-level | 0,0000 | 0,283 | 0,008 | 0,0000 | | | | |

Як відображено в табл.2, перша модель, в якій залежною змінною виступав показник емоційного дискомфорту, є найбільш впливовою. Вона пояснює 60% дисперсії відчуття суб'єктивного благополуччя нашої вибірки. Їй поступаються модель, в якій показником суб'єктивного благополуччя виступав позитивний афект (38% дисперсії) і модель, що показує вплив різних проявів відкритості на негативний афект (пояснює 37% мінливості негативного афекту).

Результати моделі 1 свідчать, що відкритість досвіду та здатність проживати задоволення прямим чином не впливають на суб'єктивне почуття щастя людей – Beta-коефіцієнти 0,01 та -0,07 відповідно. Стає зрозумілим, що вплив відкритості досвіду на показник емоційного дискомфорту відбувається через екзистенційну наповненість та нервово-психічне напруження, які діють на суб'єктивне благополуччя протилежним чином: екзистенційна наповненість сильно зменшує емоційний дискомфорт (-0,58), а нервово-психічне напруження, навпаки, збільшує (0,26).

В моделі 2 ми спостерігаємо схожу картину щодо прямого впливу на позитивний афект екзистенційної наповненості (0,45) та зворотного впливу нервово-психічного напруження (-0,22). Тоді як відкритість досвіду та

здатність переживати задоволення не мають будь-якого значущого впливу (0,06 та 0,03 відповідно).

В моделі 3 ми бачимо дещо інакшу картину. Найсильнішим предиктором негативного афекту є нервово-психічне напруження (0,34), а екзистенційна наповненість та шкала задовольств впливають від'ємним чином (-0,29 та -0,13 відповідно). Тобто в цій моделі ми маємо три значущих предиктори, на відміну від двох предикторів в перших двох моделях.

Регресійні моделі свідчать на користь нашої гіпотези щодо медіаторної ролі екзистенційної наповненості, нервово-психічного напруження та проживання задоволення між відкритістю особистості та емоційним комфортом.

Структурне моделювання. На підставі результатів кореляційного та регресійного аналізу були побудовані та перевірені структурні моделі для різних показників емоційної компоненти суб'єктивного благополуччя. В Моделі 1 в якості залежної змінної був використаний показник емоційного дискомфорту, отриманий за Шкалою суб'єктивного благополуччя.

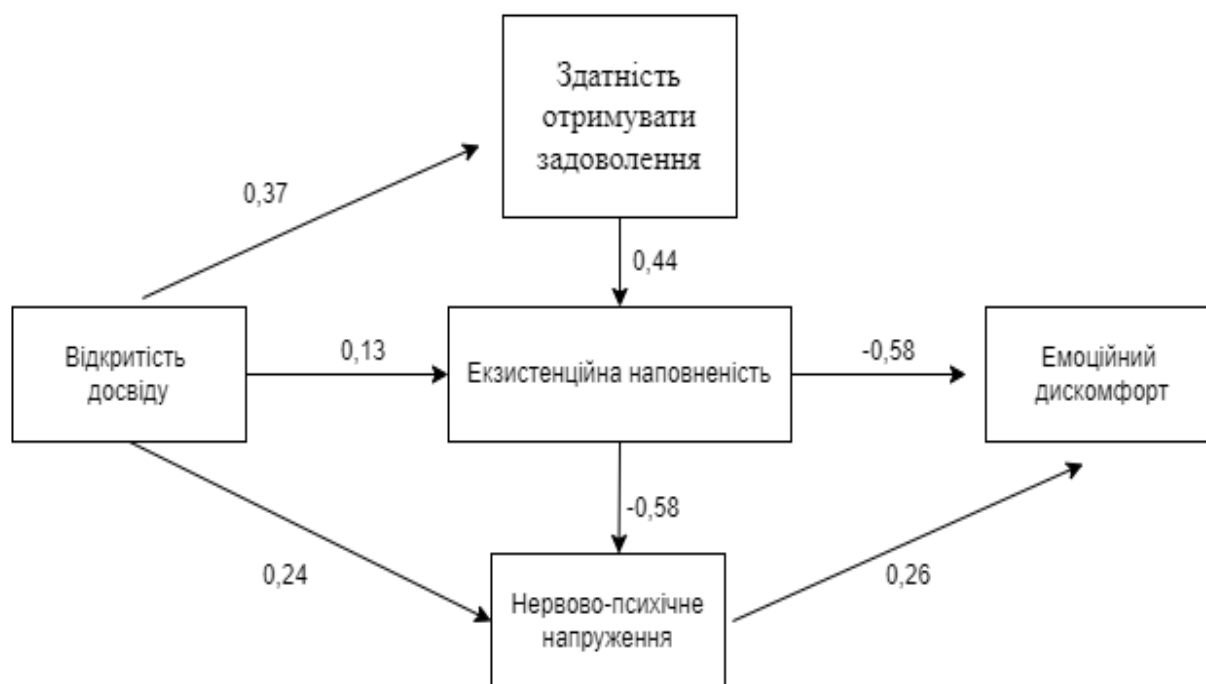


Рис. 1. Структурна модель, що описує зв'язки між відкритістю досвіду, екзистенційною наповненістю, здатністю отримувати задоволення, нервово-психічним напруженням та емоційним дискомфортом.

Модель 1 має дуже високі показники придатності: $\chi^2/df=0,94/2$; $p=0,62$; RMSEA = 0,000; GFI 0,999; AGFI 0,99. Тож ми бачимо, що відкритість досвіду не впливає прямо на рівень емоційного дискомфорту, а тільки через

екзистенційну наповненість, яка знижує емоційний дискомфорт (-0,58) та нервово-психічне напруження, що сприяє його підвищенню (0,26). Здатність отримувати задоволення не має прямого впливу на суб'єктивне благополуччя, але в той же час підвищує екзистенційну наповненість (0,44), яка, в свою чергу, знижує рівень емоційного дискомфорту (-0,58).

Для пояснення впливів відкритості на позитивний афект особистості було побудовано модель 2.



Рис. 2. Структурна модель, що описує зв'язки між відкритістю досвіду, екзистенційною наповненістю, здатністю отримувати задоволення, нервово-психічним напруженням та позитивним афектом особистості

Модель 2 дає дуже схожі результати з моделлю 1 з трішки меншими показниками впливу. Але загальна картина зберігається. Ми так само бачимо медіаторну роль екзистенційної наповненості, шкали задоволення та нервово-психічного напруження між відкритістю досвіду як риси особистості та позитивними почуттями. Ми бачимо, що, коли людина нервується, це зменшує її позитивні почуття (-0,19), а відчуття екзистенційної наповненості заспокоює людину (-0,59). Модель 2 має високі показники придатності: $\chi^2/df=0,52/3$; $p=0,21$; $RMSEA = 0,037$; $GFI 0,99$; $AGFI 0,97$.

Ми також побудували структурну модель 3, в якій перевірили гіпотезу відносно медіаторної ролі екзистенційної визначеності, здатності проживати задоволення та рівня нервово-психічного напруження між відкритістю досвіду та негативним афектом особистості. Модель 3 з показниками впливу представлена на рисунку 3.



Рис. 3. Структурна модель, що описує зв'язки між відкритістю досвіду, екзистенційною наповненістю, здатністю отримувати задоволення, нервово-психічним напруженням та негативним афектом особистості

Модель 3 має дуже високі показники придатності $\chi^2/df=1,93/2$; $p=0,38$; $RMSEA = 0,000$; $GFI 0,998$; $AGFI 0,98$. В цієї моделі ми бачимо схожу картину з моделями 1 та 2, з тією різницею, що здатність відчувати задоволення трошки зменшує негативні відчуття людини (-0,12). Нервово-психічне напруження підвищує негативний афект (0,35), тоді як екзистенційна наповненість зменшує і нервово-психічне напруження (-0,59), і негативний афект (-0,29).

Обговорення результатів дослідження.

Таким чином, можна побачити, що люди, які мають відкритість досвіду як характерологічну рису, майже не стають більш благополучними завдяки їй. І це звучить доволі оптимістично, бо інакше можна було б стверджувати, що хтось народився більш схильним відчувати щастя з пелюшок. Наші дані вказують, що для цього повинні бути якісь додаткові умови. Тож, екзистенційна відкритість, здатність переживати приємні відчуття та нервово-психічне напруження виконують медіаторну роль між відкритістю досвіду та суб'єктивним благополуччям. В такому разі екзистенційна відкритість стає сильним предиктором емоційного комфорту, а нервово-психічне напруження (як анти-відкритість) – предиктором емоційного дискомфорту.

Дуже цікаві результати були отримані стосовно Шкали оцінки здатності переживати приємні відчуття. Логічно було б припустити, що задоволення, які переживає людина завдяки своїм органам відчуття, добавляють в її життя приємних почуттів, радості та відчуття щастя. Але дані нашого дослідження не підтверджують це припущення і показують, що «прости» приємні переживання

не впливають безпосередньо на позитивний афект та відчуття емоційного комфорту. Хоча при цьому отриманні задоволення зменшують негативний афект. Тобто, людина переживає менше негативних емоцій, якщо в її житті присутні задоволення, але для стійкого збільшення позитивних емоцій цього недостатньо.

Важливо оговорити, що в встановлені результати стосуються лише емоційного компонента суб'єктивного благополуччя.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Дослідження висвітило наступні аспекти:

1. Відкритість досвіду як характерологічна риса особистості майже не впливає на рівень її емоційного комфорту. Це означає, що відчуття переживання благополуччя не визначається вродженою схильністю до відкритості досвіду як біологічною особливістю.

2. Екзистенційна наповненість є міцним предиктором емоційного комфорту та позитивних емоцій.

3. Екзистенційна наповненість, здатність переживати приємні відчуття та рівень нервово-психічного напруження виконують медіаторну роль між відкритістю досвіду та всіма показниками емоційної компоненти суб'єктивного благополуччя.

4. Здатність переживати приємні відчуття прямим чином не впливає на рівень позитивних емоцій та рівень емоційного комфорту в цілому, але зменшує рівень негативного афекту.

Перспективи подальшого дослідження визначаються питанням щодо характеру ефектів різних проявів відкритості особистості на когнітивний компонент суб'єктивного благополуччя.

Література:

1. Мамченко А.А. Трансдисциплінарне дослідження поняття «Откритость». *Ценности и смыслы*. 2015. №3 (37), С.14-34
2. Гелен А. О систематике антропологии. / Пер. с нем. А. Филиппов. *Проблема человека в западной философии*. М.:Прогресс, 1988. С. 152 – 201.
3. Хайдеггер М. Бытие и Время / Пер. с нем. В.В. Библихина. М.: Ad Marginem, 1997. 451 с.
4. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Велика_п%27ятірка_\(психологія\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Велика_п%27ятірка_(психологія)) . Дата звернення: 12.01.2022.
5. Воронкова Я.Ю., Радюк О.М., Басинская И.В. «Большая пятёрка», или пятифакторная модель личности. Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе: сборник научных трудов. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. С.39-45
6. Литтл Б. Я, опять я и мы. Психология личности и благополучия. Попурри, 2015. 418 с.
7. Богданова В. О. Философские практики обретения экзистенциальной открытости: компаративистский анализ восточных и западных методик. *Социум и власть*. 2018. № 4 (72), С. 100—109.
8. Лэнгле А. Фундаментальные мотивации экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии. *Экзистенциальный анализ*. Бюллетень. Москва, 2009. №1. С. 9-31.
9. Ясперс К.Т. Общая психопатология. Азбука-Аттикус, 2020. 1920 с.

10. Левенець Н. В. Екзистенційні чинники суб'єктивного благополуччя у студентської молоді. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: «Психологія»*. 2021. № 70, С. 15-22.
11. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. Ленинград, 1988. 168 с.
12. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.: Искусство, 1989. 511 с.
13. Diener E. The science of well-being: the collected works. *Series: Social Indicators Research Series*. 2009. № 37. P. 274

References:

1. Mamchenko, A.A. (2015). Transdisciplinarnoe issledovanie ponjatija «Otkrytost» [Transdisciplinary study of the concept of "Openness"]. *Cennosti i smysly - Values and meanings*, 3 (37), 14-34 [in Ukrainian].
2. Gelen, A. (1988). O sistematike antropologii [On the systematics of anthropolog]. *Problema cheloveka v zapadnoj filosofii - The problem of man in Western philosophy*, 152 – 201 [in Russian].
3. Hajdegger, M. (1997). *Bytie i Vremja [Being and Time]*. М.: Ad Marginem [in Russian].
4. Velika p'jatirka (psihologija) [Great P'yatirka (Psychology)]. *uk.wikipedia.org*. Retrived from [https://uk.wikipedia.org/wiki/Velika_p%27jatirka_\(psihologija\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Velika_p%27jatirka_(psihologija)) [in Ukrainian].
5. Voronkova, Ja.Ju., Radjuk, O.M., Basinskaja, I.V. (2017). «Bol'shaja pjatërka», ili pjatifikatornaja model' lichnosti. *Smysl, funkcii i znachenie raznyh otraslej prakticheskoy psihologii v sovremennom obshhestve [The Big Five or Five Factor Model of Personality. The meaning, functions and significance of various branches of practical psychology in modern society]*. Habarovsk: Izd-vo Tihooken. gos. un-ta [in Russian].
6. Littl, B. (2015). *Ja, opjat' ja i my. Psihologija lichnosti i blagopoluchija [Me, me again and us. Psychology of personality and well-being]*. Popurri [in Russian].
7. Bogdanova, V. O. (2018). Filosofskie praktiki obretenija jekzistencial'noj otkrytosti: komparativistskij analiz vostochnyh i zapadnyh metodik [Philosophical practices of gaining existential openness: a comparative analysis of Eastern and Western methods]. *Socium i vlast' - Society and power*, 4 (72), 100—109 [in Russian].
8. Ljengle, A. (2009). Fundamental'nye motivacii jekzistencii kak dejstvennaja struktura jekzistencial'no-analiticheskoy terapii. Jekzistencial'nyj analiz [Fundamental motivations of existence as an effective structure of existential-analytical therapy. Existential analysis]. *Bjulljuten' - Bulletin*, 1, 9-31 [in Russian].
9. Jaspers, K.T. (2020). *Obshhaja psihopatologija [General psychopathology]*. Azbuka-Attikus [in Russian].
10. Levenec', N. V. (2021). Ekzistencijni chinniki sub'ektivnogo blagopoluchchja u students'koï molodi [Existential officials of subjective well-being in student youth]. *Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V.N. Karazina. Serija: «Psihologija» - Bulletin of Kharkiv National University named after V.N. Karazin. Series: "Psychology"*, 70, 15-22 [in Ukrainian].
11. Nemchin, T.A. (1988). *Sostojanija nervno-psihicheskogo naprjazhenija [States of neuropsychic stress]*. Ленинград [in Russian].
12. Stanislavskij, K.S. (1989). *Rabota aktera nad soboj [An actor's work on himself]*. М.: Iskustvo [in Russian].
13. Diener E. The science of well-being: the collected works. *Series: Social Indicators Research Series*. 2009. № 37. P. 274

УДК 159.9:944:316

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-465-475](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-465-475)

Харченко Тамара Григорова кандидат психологічних наук, викладач кафедри логопедії, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, тел.: (0542) 68-59-02, e-mail: kharchenko88@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4239-3434>

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>

Макотренко Альона Олександрівна 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: zas_ka@icloud.com

ПСИХОЛОГІЯ КОНФЛІКТУ «ВЧИТЕЛЬ – ВЧИТЕЛЬ»

Анотація. У статті визначено психологічні особливості професійних конфліктів в системі «вчитель-вчитель». Проаналізовані причини та ознаки конфліктів між вчителями. В результаті глибокого теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури було з'ясовано, що конфлікт є суттєвою протилежно спрямованих цілей, професійних інтересів, професійних позицій та думок суб'єктів праці. Причинами професійних конфліктів можуть бути найрізноманітніші проблеми навчально-виховного процесу, матеріальні ресурси, життєві питання. У процесі теоретичного дослідження з'ясовано специфіку педагогічних конфліктів в системі «вчитель – вчитель», визначено, що конфлікт «вчитель – вчитель» це протидія вчителів, які займають позицію протиборства з приводу різних установок педагогічної діяльності у школі. Встановлено, що в ситуації конфлікту вчителі схильні до прояву п'яти основних стилів поведінки: пристосування; компромісу; співпраці; ігнорування; суперництва, конкуренції.

Для з'ясування психологічних особливостей конфліктів вчителів проведено емпіричне дослідження. За допомогою чотирьох методик (тест «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» (методика К. Томаса; адаптований варіант Н. Грішиної); тест «Оцінка конфліктності особистості» (Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І.); методика «Причини стресу у вашій роботі» (Ю. Щербатих), тест «Оцінка комунікативного контролю в спілкуванні» (адаптований варіант тесту М. Снайдера), на емпіричному рівні визначено, що вчителі із більшим стажем роботи мають більш високий рівень

конфліктологічної компетентності й культури. Натомість, вчителі із незначним стажем роботи, схильні до проявів інтолерантності, яка позначається у стратегіях уникнення конфліктів. Визначено, що вчителі як суб'єкти праці проявляють такі види протидії у конфлікті: зближення або уникнення; зближення й зближення; уникнення й уникнення. З'ясовано, що стаж роботи впливає на рівень конфліктологічної культури вчителя. Емпіричне дослідження дозволило визначити переважання серед вчителів таких стратегій, як компроміс й співпраця.

Ключові слова: конфлікт, професійний конфлікт, вчитель, професійний стрес.

Kharchenko Tamara Grigorovna Candidate of psychological sciences, lecturer of the department of logopedy Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Romenska St., 87, Sumy, 40002, tel.: (0542) 68-59-02, e-mail: kharchenko88@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4239-3434>

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>

Makotrenko Alona Oleksandrivna Student of the second (master's) level of the Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Romenska St., 87, Sumy, 40002, tel.: (0542) 68-59-02, e-mail: zas_ka@icloud.com

PSYCHOLOGY OF CONFLICT «TEACHER – TEACHER»

Abstract. The article defines psychological features of professional conflicts in the «teacher-teacher» system. We analyzed the causes and signs of conflicts between teachers and defined conflict groups in the teaching staff. As a result of a deep theoretical analysis of domestic and foreign literature, it was discovered that the conflict is a clash of oppositely directed goals, professional interests, professional positions and opinions of labour subjects. The causes of professional conflicts can be a variety of problems of the teaching and educational process, material resources, life issues. In the process of theoretical research, the specifics of pedagogical conflicts in the «teacher-teacher» system has been clarified, it was determined that the «teacher-teacher» conflict was the opposition of teachers who took a position of confrontation over various attitudes of pedagogical activity in the school. It has been established that in a situation of conflict teachers are prone to manifest five main styles of behaviour: adaptation, compromise, cooperation, ignoring, rivalry, competition.

To clarify the psychological features of teacher conflicts, the authors of the article conducted an empirical study using four methods «Diagnosis of a person's

tendency to conflict behaviour» (K. Thomass technique; adapted version of N. Hrishyna); test «Assessment of personality conflict» (Lozhkin H. V., Poviakel N. I.), methodology «Causes of stress in your work» (Yu. Shcherbatykh), test «Assessment of communication control in socializing» test (an adapted version of M. Snaiders test). At an empirical level, it was determined that teachers with more experience have a higher level of conflicting scientific competence. At the empirical level, it was determined that teachers with more experience have a higher level of conflictological competence and culture. At the same time, teachers with little experience are prone to manifestations of intolerance, which affects conflict avoidance strategies. It is determined that teachers, as subjects of labour, exhibit such types of opposition in conflict as rapprochement or avoidance, rapprochement and rapprochement, avoidance and avoidance. It was found out that the length of work affects the level of conflictological culture of the teacher. Empirical research has determined the prevalence among teachers of strategies such as compromise and cooperation.

Keywords: conflict, professional conflict, teacher, professional stress.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження конфлікту «вчитель – вчитель» обумовлена тим, що професійна діяльність вчителів характеризується наявністю різних конфліктогенів й стресорів, які негативно впливають на процес й результат праці всіх суб'єктів освітнього середовища. Працівники загальноосвітніх закладів відчують вплив значної кількості професійних стресорів й конфліктогенів. В умовах, коли суб'єкти праці знаходяться під постійним впливом стресорів й конфліктогенів, завжди спостерігається різке зниження стресостійкості й підвищення рівня конфліктності працівників. Останнє викликає особливе занепокоєння, адже освітнє середовище має бути безпечним й комфортним простором для всіх суб'єктів освітньої взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним обґрунтуванням професійних конфліктогенів займались Дж. Мутон, К. Томас, Л. Е. Орбан-Лембрик, М. Дойч, Р. Дарендорф та ін. Педагогічні конфлікти досліджували А. Т. Ішмуратов, М. М. Рібакова, Н. В. Самоукіна, В. П. Шейнов. Специфіку внутрішньо-особистісних й міжособистісних професійних конфліктів з'ясовували А. Адлер, К. Левін, Л. Фестінгер, К. Юнг, І. Мак-Дугал, Дж. Мутон, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Херріот та ін. представники зарубіжної психології.

Мета статті – розкрити змістовний аспект конфлікту «вчитель – вчитель», визначити його психологічну специфіку.

Методи дослідження – для досягнення мети застосовано теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) та емпіричні (тестування, опитування) методи дослідження. Теоретичний аналіз сучасних досліджень засвідчив, що педагогічні конфлікти досліджені достатньо ґрунтовно, як представниками вітчизняної, так й зарубіжної психології. Проте, цього не

можна сказати щодо конфлікту «вчитель – вчитель».

Виклад основного матеріалу. Слово «конфлікт» походить від латин. «conflictus», тобто зіткнення, а тому позначає процес протистояння думок, зіткнення поглядів, відкрити протидію [10]. Науковці рекомендують визначати зміст конфлікту, як відкрити або приховану боротьбу людей за власні цілі, а отже пояснювати значення слова «конфлікт», як боротьбу конфліктуючих сторін, яка характеризується протистоянням й конфронтацією [1; 11]. Так, Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І., на основі ґрунтового аналізу енциклопедичної літератури визначили зміст поняття «конфлікт» як суперечку, зіткнення протилежних сторін [3].

Конфлікт «вчитель – вчитель» належить до професійних конфліктів, має різні причини, які психологи поділяють на дві групи: об'єктивні й суб'єктивні. Виділяють наступні об'єктивні причини конфліктів: фінансове невдоволення; порушення прав та обов'язків; зловживання посадою, тощо. До суб'єктивних причин відносять: низький рівень професійної компетентності; недостатню психологічну стійкість до стресів; індивідуально психологічні властивості [5].

Вважаємо за необхідне зауважити, що професійні конфлікти вчителів мають специфічні конфліктогени, які сукупно визначають специфіку конфліктів. Дуткевич Т. В. розглядає конфліктогени, як слова або дії (бездіяльність), що можуть спровокувати (провокують) конфлікт. Конфліктогени зазвичай поділяються на три групи: прагнення до зверхності; прояви агресивності; прояви егоїзму [2].

Слід зазначити, що науковці виділяють три групи конфліктів у педагогічному колективі: фахові (свідчать про низький рівень компетентності вчителів); сподівань / очікувань (свідчать про порушення професійної етики в колективі); особистісної несумісності (свідчать про психологічну несумісність учасників педагогічного процесу) [13].

Як правило, конфлікти проходять три стадії розвитку, а саме: прецедент (передконфліктна ситуація); інцидент (конфліктне зіткнення); вирішення конфлікту [11]. Ознаками конфлікту є конфліктна ситуація, а також три фази протікання конфлікту у педагогічній ситуації: гострий початок (порушення норм і цінностей); відповідна реакція суперника (форми та змісту); зміна норм і цінностей (покращення, погіршення) [5].

Динаміка професійного конфлікту в системі «вчитель – вчитель» залежить від поведінки учасників, а тому науковці звертають увагу на такі способи регулювання конфліктів, як: змагання (конкуренція); пристосування (жертва собою); компроміс; уникнення (відсутність бажання кооперації); співпраця (задовольняє всі сторони конфлікту) [8].

Так, Сивогракова З. А., Алексеєнко Н. В. звертають увагу на стратегічну різницю спрямованості учасників конфлікту: при співробітництві (спрямованість є обоюдною); при конфронтації (спрямованість на опонента);

при компромісі (спрямованість на власні потреби); при пристосуванні (спрямованість на опонента та власні інтереси); при уникненні (мінімальна спрямованість на власні інтереси та потреби іншої людини) [11].

Якщо учасники конфлікту обирають стратегію уникнення, то жодна конфліктуюча сторона не досягає бажаного успіху, тому що тільки стратегія співпраці дозволяє виграти у конфлікті [8]. Щербак І. М., Терещеня І. О. стверджують, що суперництво доцільне тільки в екстремальних і принципових ситуаціях, коли суб'єктам праці не вистачає часу або ресурсів [12].

Враховуючи наведене вище, зауважимо, що для ефективного управління конфліктом «вчитель – вчитель», суб'єкти праці (вчителі) мають бути готові, вони мають бути професійно й психологічно компетентними, мати високий рівень конфліктологічної компетентності, тобто бути здатними до розв'язання конфліктів й управління ними. Вважаємо це особливо важливим, насамперед із урахуванням того, що у закладах освіти, зокрема школах, розповсюдженим явищем є мобінг, тобто навмисне, свідоме емоційне насилля над людиною на робочому місці задля її звільнення. Саме тому, особливу роль у професійній діяльності вчителя відіграє комунікативна толерантність / інтолерантність.

В контексті наведеного вище, ми звернули увагу на дослідження Молчанової А. О., яка визначила, що структура комунікативної інтолерантності є різною у суб'єктів праці із різним стажем роботи.

Дослідниця з'ясувала, що:

1) у період роботи від 1 до 3 років – високий рівень комунікативно-педагогічної інтолерантності обумовлюється бажанням вчителів «підігнати усіх під себе»;

2) стаж роботи від 13 до 20 років є періодом відкритої демонстрації комунікативної інтолерантності, обумовлюється небажанням й невмінням залагоджувати конфліктні ситуації;

3) структура комунікативної інтолерантності в період роботи від 21 до 40 років відрізняється невмінням приховувати власні почуття, що виникають при зіткненні з некомунікабельними якостями молодих партнерів по роботі [4, с. 88].

Отже, на кожному етапі діяльності комунікативно-педагогічна толерантність представлена різними компонентами і має свою структуру. Посилаючись на Грейліх О. О., можна сказати, що педагоги із досвідом роботи керують своїми емоційними станами краще, ніж молоді вчителі [6].

Психологи звертають увагу на роль темпераментних особливостей вчителів. Так, вчителі-сангвініки швидко адаптуються до конфліктної ситуації, вчителі-холерики більш збудливі, вчителі-флегматики спокійні й врівноважені, а вчителі меланхоліки не можуть зосереджуватися на чому-небудь одному [9].

Слід враховувати, що до професійної комунікативної культури вчителя входять: толерантність; товариськість, гнучкість (особливо важлива у

конфліктних ситуаціях); референтність (визначає силу впливу у конфлікті); інтернальність; доброзичливість; ініціативність; самопізнання; емпатійність [4].

Вчитель як суб'єкт праці має навчитись не просто реагувати на ситуацію, але й визначати її, бачити своє місце у цій ситуації [6]. Для цього, на думку Браницької Т. Р., має бути організовано попередження конфліктів, має відбуватись їх завчасне розпізнавання, усунення або ослаблення конфліктологічних чинників задля мінімізації деструктивного розвитку в майбутньому [7].

Для з'ясування психологічної специфіки конфлікту «вчитель – вчитель» проведено емпіричне дослідження. На добровільній основі (анонімно) участь у дослідженні прийняли 46 вчителів (ЗГ – загальна група). Основними соціально-демографічними та організаційно-професійними характеристиками респондентів визначено: вік; загальний стаж роботи.

Емпіричне дослідження проведено за допомогою: тесту «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» (методика К. Томаса; адаптований варіант Н. Грішиної); тесту «Оцінка конфліктності особистості» (Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І.); методики «Причини стресу у вашій роботі» (Ю. Щербатих); тесту «Оцінка комунікативного контролю в спілкуванні» (адаптований варіант тесту М. Снайдера).

Респондентів було поділено на три вікові категорії (ВК): 1 ВК – до 35 років – 11%; 2 ВК – від 35 до 45 років – 15%; 3 ВК – від 46 і більше – 74%. Аналогічним чином, за організаційно-професійним чинником (СтР – стажем роботи) респондентів було поділено на 3 групи: 1 СтР – до 10 років – 11%; 2 СтР – від 10 до 20 років – 13%; 3 СтР – понад 20 років й більше – 76%.

За допомогою тесту «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки», з'ясовано схильність вчителів до конфліктної поведінки. Встановлено, що у конфліктній ситуації вчителі ЗГ (загальної групи) схильні до: суперництва (6%), співпраці (22%), компромісу (53%), уникнення (13%), пристосування (6%) (Рис. 1).



Рис.1. *Стилі поведінки вчителів у конфліктній ситуації (%) (діаграма 1).*

Визначено, що респонденти 1 СтР намагаються уникати конфліктних ситуацій. Респонденти 2 СтР надають перевагу компромісу; респонденти 3 СтР схильні до пошуку компромісу.

Отже, ми з'ясували, що серед більшості опитаних вчителів домінує такий стиль поведінки у конфліктній ситуація, як компроміс – 53% респондентів загальної вибірки. Для з'ясування рівнів особистісної конфліктності респондентів було проведено тестування (тест «Оцінка конфліктності особистості» (Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І.).

З'ясовано, що вчителі 1 ВК мають конфліктність середнього та вище середнього рівнів. На нашу думку, це пояснюється процесом професійної адаптації суб'єктів праці цієї вікової категорії.

Вчителі 2 ВК у переважній більшості (44%) мають вище середнього рівень конфліктності. Вчителі 3 ВК мають низький (18%), нижче середнього (18%) та трохи нижче середнього (18%) рівні особистісної конфліктності. Середній рівень конфліктності присутній у 24% респондентів цієї вікової категорії (Рис. 2).

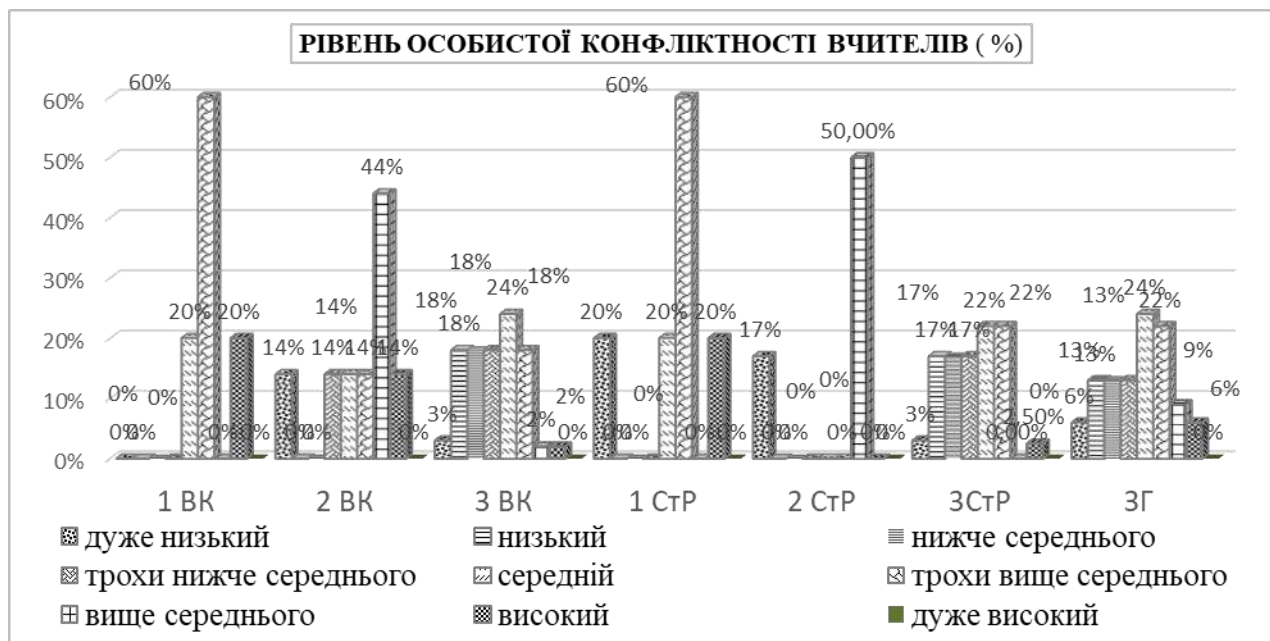


Рис. 2. Рівень особистої конфліктності вчителів (у %).

Діагностичне опитування за методикою «Причини стресу у вашій роботі» (Ю. Щербатих) дозволило визначити кількість факторів (стресорів), які обумовлюють конфлікти. Так, вчителі 1 ВК (60%) визнають вплив великої кількості стресорів. Це пояснюється відсутністю достатнього адаптаційного ресурсу внаслідок незначного стажу роботи. Встановлено загальну тенденцію визнання вчителями помірної кількості професійних стресів, пов'язаних із спілкуванням з колегами (Рис. 3).



Рис. 3. Показники кількості стресорів на роботі (%).

Для визначення рівня комунікативного контролю респондентів було проведено діагностику за методикою «Оцінка комунікативного контролю в спілкуванні» (адаптований варіант тесту М. Снайдера). З'ясовано наявність низького рівня комунікативного контролю вчителів 1 ВК (80%), а також

вчителів групи (1 СтР), що безпосередньо пов'язано із віком (емоційним досвідом реагування на конфлікти) та стажем роботи (досвідом професійним, досвідом комунікації з іншими вчителями) (Рис. 4).

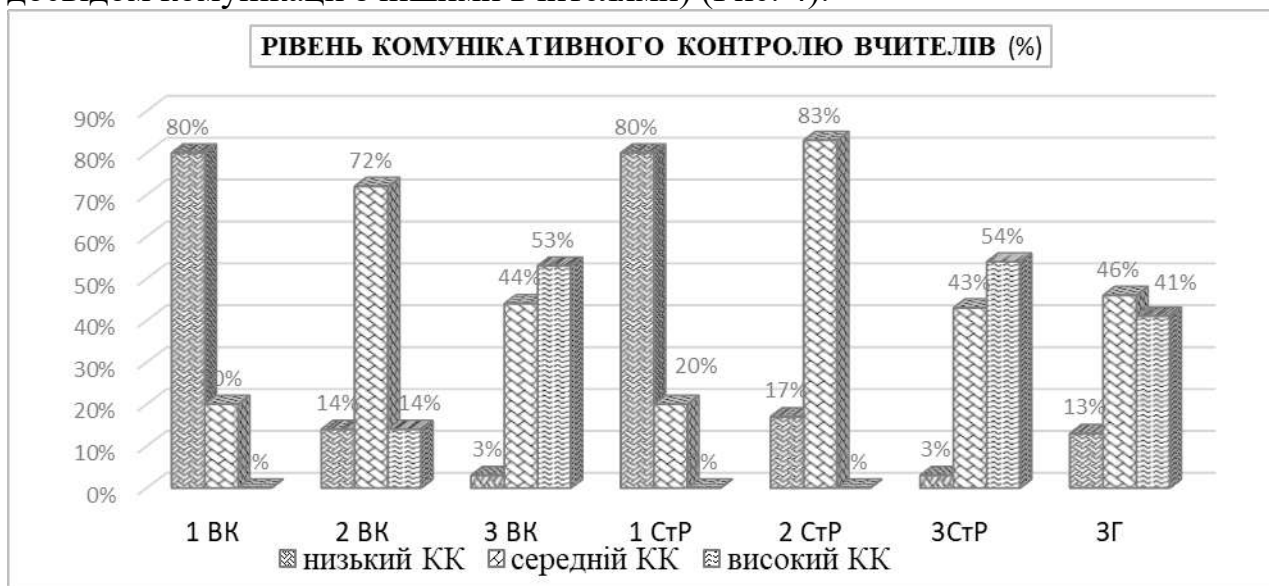


Рис. 4. Рівень комунікативного контролю (%).

Отже, отримані дані свідчать на користь того, що вчителі із більшим стажем роботи мають більш високий рівень комунікативного контролю. На нашу думку, це тісно пов'язане із наявними у респондентів комунікативними вміннями, зокрема здатністю визначати сильні й слабкі сторони усіх учасників конфлікту, умінням підтримувати дружні стосунки із колегами, здійсненням контролю за власним емоційним станом.

Висновки. Таким чином, враховуючи важливість професійної діяльності вчителів, вивчення конфліктів, конфліктогенів й стресорів у професійній діяльності вчителів є вкрай актуальним предметом теоретичних й емпіричних досліджень. На теоретичному рівні нами було визначено, що вчителі із більшим стажем роботи мають більш високий рівень конфліктологічної компетентності й культури, а вчителі із незначним стажем роботи схильні до проявів інтолерантності, яка позначається у стратегіях уникнення конфліктів. На емпіричному рівні ми знайшли підтвердження цим теоретичним припущенням.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у здійсненні емпіричного дослідження впливу індивідуально-типологічних характеристик вчителів на характер взаємодії в конфлікті «вчитель – вчитель».

Література:

1. Белинская А. Б. (2019). Педагогическая конфликтология: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. М. Издательство Юрайт, 206 с.
2. Дуткевич Т. В. (2005). Конфліктологія з основами психології управління: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 456 с.
3. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. (2006). Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. Навчальний посібник. К.: ВД Професіонал, 416 с.

4. Молчанова А. О. (2013). Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: Посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 188 с.

5. Мосьпан М. О. (2015). Формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Київ. Інститут психології імені Г.С. Костюка. 223 с.

6. Психологічна безпека особистості: міжнародна колективна монографія. (2020). За заг. ред. І. В. Волженцевої. Переяслав. 550 с.

7. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія. (2014). Акімова О. В., Галузяк В.М. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 416 с.

8. Психологічні чинники конфліктної поведінки особистості: методичні рекомендації для самостійної роботи. (2012). Мирошник О. Г., Нещетна К. А. Полтава, 55 с.

9. Психологія діяльності та навчальний менеджмент. (2003). Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни. В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова. К.: КНЕУ, 829 с.

10. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник. (2012). Уклад.: М. В. Лемак, В.Ю. Петрище. Ужгород: Видавництво О. Гаркуші, 616 с.

11. Сивогракова З.А., Алексєнко Н. В. (2020). Психологія конфліктів. Соціально-психологічний вимір управління конфліктами: Конспект лекції. Харків: УкрДУЗТ, 52 с.

12. Щербакова І. М., Терещеня І. О. (2014). Психологічний аналіз психотехнологій вирішення професійних конфліктів. Materialy X mezinarodni vedecko-prakticka konference «Veda a vznik 2013/2014». Dil 27. Psychologie a sociologie.: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. S. 28-29.

URL:http://www.rusnauka.com/1_NIO_2014/Psihologia/10_155157.doc.htm

13. Shcherbakova I, Makotrenko A. (2021). Psychological factors of conflicts in the «teacher – teacher» system. Science and education: problems, prospects and innovations. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. Pp. 90-95. URL: <https://sci-conf.com.ua/x-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-science-and-education-problems-prospects-and-innovations-23-25-iyunya-2021-goda-kioto-yaponiya-arhiv/>

References:

1. Belynskaya, A. B. (2019). Pedagogicheskaya konfliktologiya: ucheb. posobye dlya bakalavryata y magistratury [Pedagogical conflictology: textbook. manual for undergraduate and graduate students]. M. Yzdatelstvo Yurajt, 206 s. [in Russian].

2. Dutkevych, T. V. (2005). Konfliktologiya z osnovamy psichologiyi upravlinnya: Navchalnyj posibnyk [Conflictology with the basics of management psychology: a textbook]. Kyiv: Centr navchalnoyi literatury, 456 s. [in Ukrainian].

3. Lozhkin, G. V., Povyakel, N. I. (2006). Psichologiya konfliktu: teoriya i suchasna praktyka [Psychology of conflict: theory and modern practice]. Navchalnyj posibnyk. K.: VD Profesional, 416 s. [in Ukrainian].

4. Molchanova, A. O. (2013). Tolerantnist yak cinnisna osnova profesijnoyi diyalnosti pedagoga: Posibnyk [Tolerance as a value basis of professional activity of a teacher]. Kyiv: Instytut pedagogichnoyi osvity i osvity doroslyx NAPN Ukrayiny, 188 s. [in Ukrainian].

5. Mospan, M. O. (2015). Formuvannya zdattosti osobystosti do samoregulyaciyi u konfliktnyx sytuaciyax pedagogichnoyi diyalnosti: dys. ... doktora psichol. nauk: 19.00.07. [Formation of the ability of the individual to self-regulation in conflict situations of pedagogical activity: dis. ... Doctor of Psychology. Science: 19.00.07]. Kyiv. Instytut psichologiyi imeni G. S. Kostyuka. 223 s. [in Ukrainian].

6. Psychologichna bezpeka osobystosti: mizhnarodna kolektyvna monografiya. (2020). [Psychological security of the individual: an international collective monograph]. Za zag. red. I. V. Volzhencevoyi. Pereyaslav. 550 s. [in Ukrainian].
7. Osobystisno-profesinyj rozvytok majtutnogo vchytelya: monografiya. (2014). [Personal and professional development of the future teacher: monograph]. Akimova O. V., Galuzyak V. M. Vinnyca: TOV Nilan LTD, 416 s. [in Ukrainian].
8. Psychologichni chynnyky konfliktnoyi povedinky osobystosti: metodychni rekomendaciyi dlya samostijnoyi roboty. (2012). [Psychological factors of conflict behavior of the individual: guidelines for independent work]. Myroshnyk O. G., Neshhetna K. A. Poltava, 55 s. [in Ukrainian].
9. Psychologiya diyalnosti ta navchalnyj menedzhment. (2003). [Psychology of activity and educational management. (2003). Teaching method way. for self. studied discipline]. Navch.-metod. posib. dlya samost. vyvch. dyscypliny. V. A. Kozakov, M. V. Artyushyna, O. M. Kotykova. K.: KNEU, 829 s. [in Ukrainian].
10. Psychologu dlya roboty. Diagnostychni metodyky: zbirnyk. (2012). [Psychologist for work. Diagnostic methods: a collection]. Uklad.: M. V. Lemak, V. Yu. Petryshhe. Uzhgorod: Vydavnytstvo O. Garkushi, 2012. 616 s. [in Ukrainian].
11. Syvograkova, Z. A., Alyeksyeyenko N. V. (2020). Psychologiya konfliktiv. Socialno-psychologichnyj vymir upravlinnya konfliktamy: Konspekt lekciyi. [Psychology of conflicts. Socio-psychological dimension of conflict management: Lecture notes]. Xarkiv: UkrDUZT, 2020. 52 s. [in Ukrainian].
12. Shcherbakova, I. M., Tereshhenya, I. O. (2014). Psychologichnyj analiz psyxotexnologij vyrishennya profesijnyx konfliktiv [Psychological analysis of psychotechnologies for resolving professional conflicts]. Materialy X mezinarodni vedecko-prakticka konference «Veda a vznik 2013/2014». Dil 27. Psychologie a sociologie: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. S. 28-29. [in Ukrainian]. URL:http://www.rusnauka.com/1_NIO_2014/Psihologia/10_155157.doc.htm
13. Shcherbakova, I., Makotrenko, A. (2021). Psychological factors of conflicts in the «teacher – teacher» system. Science and education: problems, prospects and innovations. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. 2021. Pp. 90-95. URL: <https://sci-conf.com.ua/x-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-science-and-education-problems-prospects-and-innovations-23-25-iyunya-2021-goda-kioto-yaponiya-arhiv/>

УДК 159.9:159.94

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-476-486](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-476-486)

Шиделко Анна Володимирівна кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-поведінкових, гуманітарних наук та економічної безпеки, Інститут управління, психології та безпеки, Львівський державний університет внутрішніх справ, вул. М. Кривоноса, 1, м. Львів, 79000, тел.: (032) 258-63-25, <https://orcid.org/0000-0003-4789-0445>

НАСЛІДКИ ВПЛИВУ БОЙОВОГО СТРЕСУ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ

Анотація. У статті висвітлено особливості психологічного стану військовослужбовця, який пережив бойовий стрес. Виокремлено класичні та сучасні напрацювання, як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників із означеної проблематики. Зокрема, О. Блінова, який визначив деформацію особистості військовослужбовців у наслідок участі в бойових діях, описав вплив страху на психологічний ресурс особистості військовослужбовця, ґрунтовно розкрив психологію бойової психічної травми у монографії; О. Друзь (головний воєнний психіатр України, після поданої ним інформації був звільнений з посади), заявив, що 98% учасників бойових дій на Донбасі потребують психіатричної допомоги через посттравматичний стресовий розлад внаслідок дій бойових стрес-факторів, а 93% – несуть загрозу суспільству; А. Козинчук окреслив проблему дезадаптації демобілізованих бійців АТО.

Охарактеризовано й проаналізовано наслідки бойового стресу. Представлено окремі результати емпіричного дослідження наслідків бойового стресу на психічний стан особистості військовослужбовця, яке було організовано на базі двох військових частин впродовж вересня-листопада 2021 р., із використанням діагностичного інструментарію: опитувальника: «Опитування скринінгу посттравматичного стресового розладу» за О. Бліновим; методики «Прогноз» для визначення рівня нервово-психічної стійкості за В. Бодровим. Респондентами були представники чоловічої статі (52 військовослужбовця), які брали участь у бойових діях при проведенні антитерористичної операції (АТО) впродовж 2014-2021 рр. на Сході України.

Зазначимо, що більшість військових, які були у зоні бойових дій, не мають бажання говорити та погоджуватися з тим, що в них є певні психічні чи психологічні проблеми, тим самим не вирішуючи їх, а заганяючи у підсвідомість. Ґрунтуючись на отриманих даних за середніми показниками, констатуємо, що бійцям, які повернулися із зони бойових дій, потрібна допомога психолога, медика, соціолога, соціального працівника чи інших спеціалістів.

Ключові слова: стрес, бойовий стрес, психічний стан, військовослужбовець, посттравматичний стресовий розлад.

Shydelko Anna Volodymyrivna Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Behavioral, Humanities and Economic Security, Institute of Management, Psychology and Security, Lviv State University of Internal Affairs, M. Krivonosa St., 1, Lviv, 79000, tel.: (032) 258-63-25, <https://orcid.org/0000-0003-4789-0445>

CONSEQUENCES OF THE COMBAT STRESS INFLUENCE ON THE SERVICEMAN PSYCHOLOGICAL STATE

Abstract. The article highlights the peculiarities of the psychological state of a serviceman who has experienced combat stress. Classical and modern developments of both domestic and foreign researchers on this issue are singled out. In particular, O. Blinov determined the deformation of the personality of servicemen as a result of participation in hostilities, described the impact of fear on the psychological resource of a serviceman's personality, thoroughly revealed the psychology of combat mental trauma in his monograph; O. Druz (Chief Military Psychiatrist of Ukraine, after the information he provided, was dismissed from his post), said that 98% of combatants in the Donbas need psychiatric care due to post-traumatic stress disorder as a result of the actions of combat stress factors, and 93% – a threat to society; A. Kozynchuk outlined the problem of maladaptation of demobilized ATO fighters.

The consequences of combat stress are characterized and analyzed.

Some results of an empirical study of the combat stress influence on the serviceman mental state, which was organized based on two military units during September-November 2021, using diagnostic tools: a questionnaire: «Post-traumatic stress disorder screening survey» by O. Blinov; methods «Forecast» to determine the level of neuropsychological stability according to V. Bodrov. The respondents were males (52 servicemen) who took part in hostilities during the anti-terrorist operation (ATO) during 2014-2021 in eastern Ukraine.

It should be noted that most of the soldiers who were in the war zone do not want to talk and agree that they have certain mental or psychological problems, thus not solving them, but driving them into the subconscious. Based on the average data obtained, we state that soldiers who have returned from the combat zone need the help of a psychologist, physician, sonologist, social worker, or other specialists.

Keywords: stress, combat stress, mental state, serviceman, post-traumatic stress disorder.

Постановка проблеми. Події сучасної України окреслені сумними сторінками – це воєнні дії на Сході нашої держави. Така неочікувана ситуація, яка розпочалася у 2014 р. конструктивно впливає на особистість військових, які знаходяться у полі бойових дій. Вагомим наслідком означених дій є бойовий

стрес, який за своєю потужністю травмує психіку бійців, впливає на розвиток дистресових і посттравматичних стресових розладів психіки, і є провідним чинником для глибоких психічних травм. Розуміємо, що бойовий стрес формується під впливом стресових факторів, які у будь-які хвилини знаходження у зоні бойових дій, несуть загрозу життю і здоров'ю бійця. Бойовий стрес провокує вигорання емоційного характеру, призводить до психічних зривів, непридатності військовослужбовців захищати нашу Землю й надалі. Військові, які отримали бойовий стрес, важко адаптуються до життя у соціумі, вони емоційно нестабільні, їхні негативні психологічні стани впливають на когнітивну, мотиваційну, поведінкову сферу, на деструкцію у соціальних контактах, професійній діяльності, а відтак, вони не можуть провадити повноцінне успішне життя, тому потребують допомоги спеціалістів, як психологів, психотерапевтів, медиків, соціальних працівників та інших.

Зважаючи на означене, розуміємо, що вагомість профілактично-психологічної роботи фахівців із військовослужбовцями, які отримали психічну травму через бойовий стрес, виходить на перший план, адже навчання військових умінням керувати бойовим стресом, надання їм вчасної психологічно-медичної реабілітації та допомоги, підтримка бійців з посттравматичними стресовими розладами, а також тих, хто ще й отримав травми і фізичного характеру (повернувся з війни без кінцівок, глухий або сліпий, контужений, із травмами головного мозку тощо), навчання їх соціалізації та адаптації до життя без воєнних дій має бути першочерговим завданням державних структур щодо захисту означеної категорії осіб. Актуальність означеної проблеми є незаперечною, яка потребує міждисциплінарних досліджень, особливо у галузі психології та соціології. Провівши дослідження з означеної проблеми разом із здобувачем вищої освіти Жуковською В. представимо окремі його результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснивши аналіз наукової літератури, яка охоплює тематику дослідження, з'ясовано, що наслідки впливу бойового стресу на психічний стан особистості військовослужбовця є представлено науковцями різних галузей, проте потребують ще детальнішого й конструктивнішого вивчення.

Так, класичні дослідження стресу розкрито у працях Г. Сельє, теорії стресу та психофізіологічні дослідження – Р. Лазарус та ін.

Питання класифікації військових втрат висвітлено у праці Л. Камінського, прикладну воєнну психологію узагальнено А. Караяні та А. Сиромятніковим, тематику психолога на чеченській війні, психологію стресу описано Л. Кітаєв-Смиком.

Сучасні напрацювання виокремлено у працях О. Блінова, який визначив деформацію особистості військовослужбовців у наслідок участі в бойових діях, окреслив вплив страху на психологічний ресурс особистості військовослужбовця, розкрив психологію бойової психічної травми у монографії; О. Друзь (головний воєнний психіатр України, після цієї висловленої ним інформації був звільнений з посади), заявив, що 98% учасників бойових дій на

Донбасі потребують психіатричної допомоги через посттравматичний стресовий розлад, внаслідок дій бойових стрес-факторів, а 93% – несуть загрозу суспільству; А. Козинчук розглянув проблему дезадаптації демобілізованих бійців АТО; О. Кудренко та В. Афанасенко встановили стрес-фактори бойової обстановки на психіку військовослужбовців; низка вчених: С. Максименко, І. Коваль, К. Максименко, М. Папуча представили основні розділи медичної психології, психології лікування різних хвороб, де пацієнт розглядається як неповторна індивідуальність, і психологія тут пов'язана із психіатрією, психосоматичною медициною, соціальною психологією. Окремі розвідки науковців щодо питання стресу та травми від нього висвітлено у публікації: «Теорії стресу у наукових дослідженнях» [8].

Мета статті – ознайомити наукове товариство із окремими результатами теоретичного й практичного дослідження наслідків бойового стресу у військовослужбовців, які були учасниками бойових дій на Сході України впродовж 2014-2021 рр.

Виклад основного матеріалу. Для військовослужбовців бойовий стрес для їхньої професійної діяльності є нормою, проте негативно впливає на фізіологічне та психологічне здоров'я [2]. Що підтверджують результати отримані вченими у ході дослідження, де: 80% військових, які задіяні в бойових діях перебувають в бойовому стресі, 98% бійців бажають отримувати професійну підтримку під час перебування на території бойових дій. Військові у більшості замовчують свої психічні та психологічні проблеми – таких 73%, ті, які не отримували допомоги, не хочуть аби виявили психічні проблеми 93% військовослужбовців [3; 4]. Представлені результати засвідчують гостроту проблеми психологічного стану військового, який отримав бойовий стрес.

Існують певні негативні умови, які впливають на психологічний стан військового. Специфічні умови – передбачають відмінність роботи особового складу. Загальні умови – передбачають вплив на особовий склад незалежно від виду їхньої роботи.

Фактори впливу на особистість військовослужбовця:

- ⇒ знання про противника з яким ведеться бій;
- ⇒ знання особового складу про реальну ситуацію під час бойових дій та їх завдання;
- ⇒ погодні умови;
- ⇒ період бойових дій, психологічне виснаження;
- ⇒ адаптація учасників до негативної обстановки;
- ⇒ моральна та укомплектована підтримка армії.

Для військового умови бойової діяльності впливають на розвиток бойового стресу, його характеризують:

- a) рівень бойової активності, передусім залежить від ситуацій загрози життю;
- b) важливість бойових дій;
- c) рівень тривоги;

d) втрати побратимів у бойовому складі, підрозділі.

На психологічний стан військовослужбовця водночас впливає негативний особистісний досвід, деструктивні сімейні ситуації, віросповідання, матеріальний та соціальний стан військового тощо.

Чинять вплив і такі фактори:

- ⇒ минулий бойовий стрес та неприємний бойовий досвід;
- ⇒ позитивне ставлення учасника бойових дій до жителів країни противника;
- ⇒ негативні ситуації в особистому житті військового;
- ⇒ скрутне матеріальне становище в родині військовослужбовця.

Отже, окреслені вище фактори як негативно, так і позитивно позначаються на психологічному стані військовослужбовця, все залежить від особистості вояка і глибини психологічної травми.

Посттравматичний синдром (далі ПТСР) виникає тоді, коли людина пережила події, які не вважаються «нормою» у життєвому вимірі. Переживання, які людина приховує «в собі» та боїться розповісти близьким, умовно блокує все, що її пов'язує з минулими негативними подіями, і, як наслідок – виникає субдепресивність. Такий стан є реакцією на невдачі, трагічні події, з якими було складно впоратися. Людина втрачає віру у майбутнє, їй притаманні ангедонічні настрої, вона живе у постійному дистресі, і як наслідок, психічний і фізичний стан втрачає «нормальне» функціонування [7].

У деяких військовослужбовців під час дії бойового стресу відсутні не лише негативні, а навпаки підсилюються позитивні посттравматичні дії: збільшується впевненість в собі, кращий самоконтроль, людина задумується та починає цінувати близьких, можливе збільшення цілеспрямованості та наполегливості, психологічна готовність до бойових дій [5]. Тобто, відбувається трансформація отриманої травми від бойового стресу, яка мобілізує ресурси особистості, відкриваючи у ній позитивні сторони психіки, яка здатна адаптовуватися до негативних подій і знаходити потенціал для позитивного рішення, і віри у майбутнє.

ПТСР може виникати будь-коли, дослідження свідчать, що бійці, перед початком бойових дій повинні мати здоровий сон, ті хто спав шість або менше годин мали більший відсоток схильності до ПТСР [12].

У людей страждаючих на ПТСР, може виникати інсомнія або інші розлади сну. Означене пов'язане із тим, що борець залишається на етапі гіперзбудження або підвищеної пильності до оточуючих та ситуацій пов'язаних з ним. Часто люди бояться нападу, пострілу, вони не сплять, а лише дрімають, тому свідомість перебуває в бойовій готовності [13].

Також варто зазначити, що бійці маючи порушення сну мучаться від обструктивного апное сну, тобто такий стан не дозволяє поступати повітрю до дихальних шляхів, виникає фрагментарний сон, кисень в малій кількості потрапляє до мозку [9]. Однозначно, що самотійно перелічені вище проблеми

люди подолати не можуть, тут потрібна кваліфікована допомога широкого спектру спеціалістів.

ПТСР чинить конструктивний вплив на взаємовідносини із партнером, зокрема, це:

- ⇒ втрата емоційної регуляції;
- ⇒ втрата інтересу до сімейної діяльності;
- ⇒ відсутність інтересу до сексуальної активності;
- ⇒ ретравматизація під час статевої активності;
- ⇒ відчуття підвищеної залежності від партнера;
- ⇒ відчуття надмірного гніву, який може виявитися далеким, критичним або образливим;
- ⇒ зниження здатності вирішувати проблеми, якщо людина з ПТСР відчуває тривогу або відчуває себе перевантаженою навіть у невеликих конфліктах;
- ⇒ змушення партнера без посттравматичного стресового розладу відчувати себе так, ніби він повинен бути доглядальником;
- ⇒ зменшення підтримки, яку отримують пари з боку членів сім'ї, які не розуміють травми або не оцінюють тяжкість ПТСР.

Окремі військовослужбовці з ПТСР не звертаються за лікуванням або не отримують правильний діагноз. У ветеранів та інших людей з ПТСР можуть виникати спогади або інші негативні реакції та підвищена тривожність, коли вони потрапляють у ситуації, що нагадують їм про стрес, що спричинив їх стан. Це часто включає гучні звуки, випадкові дотики або певні види чи запахи. Розуміння ПТСР та його симптомів, а також виявлення тригерів ПТСР є ключовими для управління ним [6].

Висвітливо окремі результати емпіричного дослідження наслідків бойового стресу на психічний стан особистості військовослужбовця, яке було організовано на базі двох військових частин впродовж вересня-листопада 2021 р., із використанням діагностичного інструментарію: опитувальника: «Опитування скринінгу посттравматичного стресового розладу» за О. Бліновим; методики «Прогноз» для визначення рівня нервово-психічної стійкості за В. Бодровим. Респондентами були представники чоловічої статі (52 військовослужбовця), які брали участь у бойових діях при проведенні антитерористичної операції (АТО) впродовж 2014-2021 рр. на Сході України.

Провівши опитування, представимо, окремі результати посттравматичного стресового розладу за опитувальником О. Блінова [1].

На запитання: «Ваша діяльність проходила в умовах загрози життя?» отримано наступні результати, які представлені на рис. 1, які трактуємо таким чином: 67,3% військовослужбовців надали відповідь, що вони перебували в умовах загрози для життя, 32,7% вважають, що у зоні де вони проходили службу, таких критичних ситуацій, які б були загрозою для їхнього життя не було.

1. Ваша діяльність проходила в умовах загрози для життя?

52 відповіді

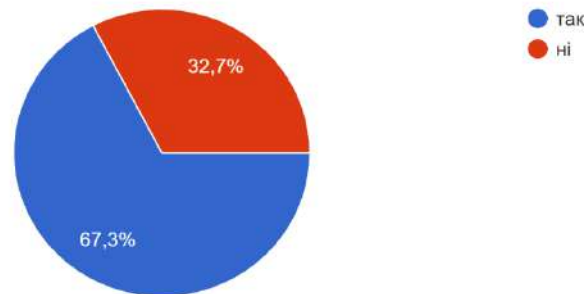


Рис. 1. Ваша діяльність проходила в умовах загрози для життя

Варто зазначити, що 32,7% відповіли, що вважають, що знаходилися в умовах, які не загрожували їхньому життю і здоров'ю. Означену категорію респондентів, можуть становити ті люди, які перебували не на першій лінії фронту, а також не на передовій, а були на третій лінії або здійснювали певні ремонтні чи інші роботи.

Отже, можемо стверджувати, що військовослужбовці, які підтвердили твердження, що такі були у зоні бойових дій, де могли б загинути, іншими словами – отримали бойовий стрес, який потребує подальшої психологічної діагностики фахівцями у галузі психології, які спеціалізуються на бойовій тематиці.

Далі представимо рис. 2, який висвітлює результати запитання: «Ви швидко реагуєте на різкі звуки, що нагадують травматичні події минулого?».

2. Ви швидко реагуєте на різкі звуки, що нагадують травматичні події минулого?

52 відповіді

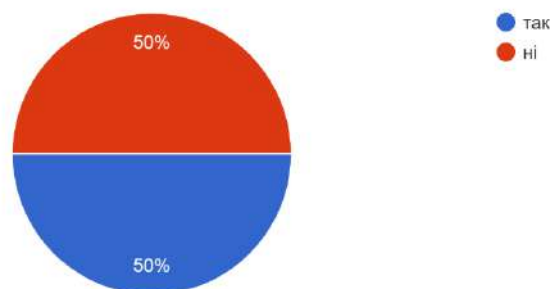


Рис. 2. Ви швидко реагуєте на різкі звуки, що нагадують травматичні події минулого?

Як бачимо на рис. 2. відповіді поділилися порівну, це свідчить про те, що половина військовослужбовців таки гостро реагують на різкі звуки, що можуть виникати у повсякденному житті на мирній території. Наслідками таких

реакцій однозначно є пережиття бойового стресу, отримання негативного звукового досвіду спровокованого бойовими діями, що зауважимо, чинить у мирному житті негативний вплив на психологічне та фізичне здоров'я.

Ті, військовослужбовці, котрі відповіли, що не реагують на різкі звуки, на наше припущення, мабуть вже пройшли адаптацію до мирного життя у соціумі, попрацювали із фахівцями у галузі психології чи психіатрії, які працюють із постраждалими від наслідків війни та із тими у кого є ПТСР.

Наступне із запитань в опитувальнику звучало так: «Ви намагаєтеся уникати спогадів про травматичні події?» де отримано результати, які представлені на рис. 3.

5 Ви намагаєтеся уникати спогадів про травматичні події?
52 відповіді

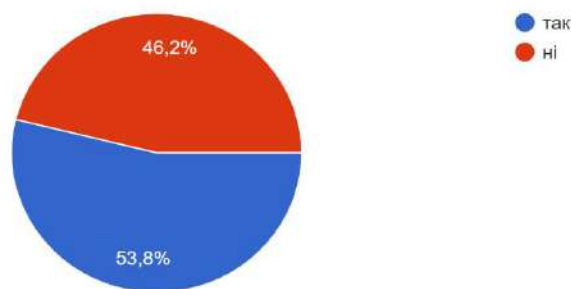


Рис. 3. Ви намагаєтеся уникати спогадів про травматичні події?

Як бачимо, 53,8% опитаних респондентів намагаються уникати травматичних спогадів, адже будь які спогади негативного характеру викликають неприємні відчуття, негативні емоції руйнівного характеру, іноді страх і тремор, які в свою чергу провокують дистрес, викликають бажання до вживання психотропних речовин, як в народі кажуть «забутися, залити спогади тощо». Означеній категорії респондентів важко обговорювати спогади травматичного характеру, вони обрали тактику – уникнення від усіляких розмов, пояснень, глибинно розуміючи, що «мирні» люди, навіть з близького оточення їх не зрозуміють, а тим більше психологи чи інші фахівці, адже вони не були у зоні бойових дій. Проте значне число, а це 46,2% бійців, все ж обговорюють події негативного характеру, які були присутні у їхньому житті й намагаються з ними жити, адже це минуле, від якого нікуди не втечеш.

Отже, провівши емпіричне дослідження, з'ясовано, що все ж бійцям, які повернулися із зони бойових дій за середніми показниками, потрібна допомога психолога, психіатра, реабілітолога, соціолога, соціального працівника чи інших спеціалістів, котрі працюють із означеною категорією людей.

Лідер американського патруля далекої розвідки у В'єтнамі, описав значну кількість симптомів, які спочатку відчувають хворі, і які є наслідками тривалої активації реакції людського організму на «боротьбу або втечу». Реакція «боротьби або втечі» включає загальний розряд симпатичної нервової системи

у відповідь на сприйманий стрес і готує організм до боротьби або втечі від загрози, що викликає стрес. Гормони катехоламінів, такі як адреналін або норадреналін, полегшують негайні фізичні реакції, пов'язані з підготовкою до бурхливої м'язової дії. Хоча відповідь «бий або тікай» зазвичай закінчується усуненням загрози, постійна смертельна небезпека в зонах бойових дій так само постійно і гостро напружує солдатів [10], і виснажує ресурси організму.

Отже, процес, коли організм людини дає відповідь на тривалий стрес називають загальним адаптаційним синдромом. Коли реакція організму початкової боротьби або втечі переходить в процес коли тіло стає стійким до стресу, тим самим зменшує симпатичну нервову реакцію і приводить до гомеостазу. Коли військовий знаходиться у стані тривалої боротьби, його організм не отримує гомеостаз, тим самим призводить до виснаження та втрати ресурсів, нездатності нормально функціонувати, переходячи до виснаження. Симпатична нервова активація є у фазі виснаження, здійснюється синсебілізація на стрес – боротьба та втеча повертається в життя військового. Чим довше людина є в стані стресу, тим більше виникає можливість прояву серцево-судинної, травної недостатності тощо. Виснаження завдає великої шкоди організму людини [11].

Висновки. Констатуємо, що бойовий стрес для військовослужбовця є нормою, але в подальшому залишає негативні наслідки. Вченими доведено, що більшість військових, які були у зоні бойових дій, бояться говорити та погоджуватись з тим, що в них є певні психічні та психологічні проблеми, тим самим не вирішуючи їх. Також, умови в яких перебуває борець можуть формувати негативний характер його стану. Варто зазначити, що досвід в бойових діях може формувати добрі травматичні події в поведінці людини. Проте варто наголосити й на тому, що наслідки бойового стресу негативно впливають на психологічний та фізіологічний стан військовослужбовця.

Література:

1. Блінов О. А. Опитувальник бойового стресу Блінова О. А. (ОБСБ). Психологічний часопис. 2017. № 5. С. 32-43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2017_5_5.
2. Блінов О. А. Психологія бойової психічної травми : монографія. К.: Талком, 2016. 246 с.
3. Друзь О. В. Донбасский синдром. Виступ на круглому столі «Психологічна реабілітація та психіатрична допомога учасників антитерористичної операції. Шляхи зменшення суїцидів серед військовослужбовців та демобілізованих із зони АТО» засіданні комітету з охорони здоров'я Верховної Ради України 25 серпня 2017 року. URL: <https://inforesist.org/glavnyiy-psihiatriminoboronyi93-atoshnikov-potentsialnaya-ugroza-dlya-obshhestva>.
4. Друзь О. В. Донбаський синдром: 93% учасників АТО небезпечні для себе і суспільства. URL: <https://www.fondsk.ru/news/2017/09/25/donbasskij-sindrom-93-uchastnikov-ato-opasny-dlja-sebja-i-obschestva-44709.html>.
5. Кудренко О. В., Афанасенко В. С. Вплив стрес-факторів бойової обстановки на психіку військовослужбовців Повітряних Сил (на основі досвіду АТО). Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України. 2018. No 2(31). С. 137-144. URL: <https://doi.org/10.30748/nitps.2018.31.18>.

6. Тригери посттравматичного стресового розладу. URL: <https://www.disabledvets.com/blog/ptsd-triggers>.
7. Формування психологічної готовності до виконання завдань антитерористичної операції (порадник для офіцерів та сержантів). 2014. URL: https://www.mil.gov.ua/content/pdf/p_gotov_book.pdf.
8. Шиделко А. В., Жуковська В. Т. Теорії стресу у наукових дослідженнях. The 6 th International scientific and practical conference «Science and education : problems, prospects and innovations» (Kyoto, march 3-5, 2021) CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. 2021. S. 586–592. URL : <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/SCIENCE-AND-EDUCATION-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-3-5.03.21.pdf>.
9. Gehrman P., Harb G., Ross R. PTSD and Sleep. PTSD Research Quarterly. – 2016. V. 27. № 4. URL: https://www.ptsd.va.gov/publications/rq_docs/V27N4.pdf.
10. Gleitman H., Alan J. Fridlund and Daniel Reisberg (2004). Psychology (6 ed.). W. W. Norton & Company. URL: <https://www.amazon.com/Psychology-Henry-Gleitman/dp/0393977676>.
11. Hans Selye (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. British Medical Journal. 1 (4667). S. 1383-1392.
12. Peters B. How Does Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) Affect Sleep? URL: <https://www.verywell.com/how-doesptsd-affect-sleep-3014682>.
13. Reed M. The Link Between PTSD and Insomnia. URL: <https://www.healthcentral.com/article/the-link-between-ptsdand-insomnia>.

References:

1. Blinov, O.A. (2017). Opytuvalnyk boiovoho stresu Blinova O. A. (OBSB). [Combat Stress Questionnaire by O.A Blinov (OBSB)]. *Psychological Journal*. № 5, pp. 32-43. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2017_5_5 [in Ukrainian].
2. Blinov, O.A. (2016). Psykholohiia boiovoi psykhičnoi travmy: monohrafiia. [Psychology of combat mental trauma]. K.: Talkom. 246 p. [in Ukrainian].
3. Druz, O.V. (2017). Donbaskyi syndrom. Vystup na kruhlomu stoli «Psykhologichna reabilitatsiia ta psykhiatrychna dopomoha uchasnykiv antyterorystychnoi operatsii. Shliakhy zmenshennia suitsydiv sered viiskovosluzhbovtiv ta demobilizovanykh iz zony ATO» zasidanni komitetu z okhorony zdorovia Verkhovnoi Rady Ukrainy 25 serpnia 2017 roku. [Donbass syndrome. Speech at the round table «Psychological rehabilitation and psychiatric care of participants in the anti-terrorist operation. Ways to reduce suicides among servicemen and demobilized from the ATO zone» meeting of the Health Committee of the Verkhovna Rada of Ukraine on August 25, 2017]. Retrieved from: <https://inforesist.org/glavnyiy-psihiatriminoboronyi93-atoshnikov-potentsialnaya-ugroza-dlya-obshhestva> [in Ukrainian].
4. Druz, O.V. Donbaskyi syndrom: 93% uchasnykiv ATO nebezpechni dlia sebe i suspilstva. [Donbass syndrome: 93% of anti-terrorist operation participants are dangerous for themselves and society]. Retrieved from: <https://www.fondsk.ru/news/2017/09/25/donbaskij-syndrom-93-uchastnikov-ato-opasny-dlja-sebja-i-obschestva-44709.html> [in Ukrainian].
5. Kudrenko, O.V., Afanasenko, V.S. (2018). Vplyv stres-faktoriv boiovoi obstanovky na psykhyku viiskovosluzhbovtiv Povitrianykh Syl (na osnovi dosvidu ATO). *Nauka i tekhnika Povitrianykh Syl Zbroinykh Syl Ukrainy*. [The impact of stress factors of the combat situation on the psyche of the military personnel of the Air Force (based on the experience of the ATO)]. *Science and Technology of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine*. No 2(31), pp. 137-144. Retrieved from: <https://doi.org/10.30748/nitps.2018.31.18> [in Ukrainian].
6. Tryhery posttравmatychnoho stresovoho rozladu. [Triggers of post-traumatic stress disorder]. Retrieved from: <https://www.disabledvets.com/blog/ptsd-triggers> [in Ukrainian].
7. Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti do vykonannia zavdan antyterorystychnoi operatsii (poradnyk dlia ofitseriv ta serzhdantiv). (2014). [Formation of psychological readiness to

perform the tasks of the anti-terrorist operation (guide for officers and sergeants)]. Retrieved from: https://www.mil.gov.ua/content/pdf/p_gotov_book.pdf [in Ukrainian].

8. Shydelko, A.V., Zhukovska, V.T. (2021). Teorii stresu u naukovykh doslidzhenniakh. *The 6 th International scientific and practical conference «Science and education : problems, prospects and innovations»* (Kyoto, march 3-5, 2021) CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. pp. 586–592. [Theories of stress in research. *The 6th International Scientific and Practical Conference «Science and Education: Problems, Prospects and Innovations»*. (Pp. 586-592)]. Retrieved from: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/SCIENCE-AND-EDUCATION-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-3-5.03.21.pdf> [in Ukrainian].

9. Gehrman, P., Harb, G., Ross, R. (2016). PTSD and Sleep. *PTSD Research Quarterly*. V. 27. № 4. Retrieved from: https://www.ptsd.va.gov/publications/rq_docs/V27N4.pdf.

10. Gleitman, H., Alan, J. (2004). Fridlund and Daniel Reisberg. *Psychology* (6 ed.). W. W. Norton & Company. Retrieved from: <https://www.amazon.com/Psychology-Henry-Gleitman/dp/0393977676>.

11. Hans, Selye, (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *British Medical Journal*. 1 (4667). Pp. 1383-1392.

12. Peters, B. How Does Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) Affect Sleep? Retrieved from: <https://www.verywell.com/how-does-ptsd-affect-sleep-3014682>.

13. Reed, M. The Link Between PTSD and Insomnia. Retrieved from: <https://www.healthcentral.com/article/the-link-between-ptsd-and-insomnia>.

УДК 159.9-051:378

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-487-498](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-487-498)

Яцина Олена Федорівна доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри наук про здоров'я, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», пл. Народна, 3, м. Ужгород, 88000, <https://orcid.org/0000-0003-0053-4814>

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ТРАНСФЕСІОНАЛА

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена зростаючими вимогами до підготовки особистості, здатної до безперервного оновлення своїх знань, швидкого переучування, розв'язування комплексних проблем, що уможлиблюють успішне самоздійснення на межі різних професій. Метою роботи є аналіз змісту і значення конструювання ідентичності трансфесіонала в процесі самореференції особистості. Дослідження феноменології ідентичності трансфесіонала відбувалося на основі синергетичної методології з використанням таких загальнонаукових методів дослідження як аналіз, синтез, порівняння та систематизація. У процесі наукової розвідки було виявлено особливості дослідження зв'язку освіти з трансфесією. Розглянуто питання перетворення професій в трансфесії як безперервний розвиток особистості, здатної виходити за межі базової професії і змінювати її разом з собою. Обґрунтовано необхідність вивчення і можливості уточнення категорії «ідентичність» та «суб'єктність» у відповідності до мінливості і невизначеності умов соціальної реальності. У дослідженні представлено ідею самореференції ідентичності (професійної, транспрофесійної), що розглядається через характеристику операцій: самовизначення, самопізнання, самотворення, самовідтворення та самоздійснення, за допомогою яких відбувається розрізнення та описування ідентичності. Визначено, що самореференція як операціональна система дозволяє ідентичності у змінній соціальній реальності самоздійснитись, вносячи свій смисл у власне життя. Відмічено, що трансфесіональність конструюється відповідно до актуальних життєвих інтенцій особистості й зазнає трансформацій синхронно до останніх. Практична цінність наукової роботи полягає у тому, що творення ідентичності трансфесіонала є відповіддю на запит щодо збагачення особистості знаннями і технологіями, які виходять за межі набутої професії і органічно співвідносяться із прагненням особистості до самоздійснення.

Ключові слова: транспрофесіоналізм, трансфесія, професійні навички, кваліфікаційні компетентності.

Yatsyna Olena Fedorivna Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Health Sciences, Uzhhorod National University. Narodna Square, 3, Uzhhorod, 88000, <https://orcid.org/0000-0003-0053-4814>

PHENOMENOLOGY OF TRANSFESSIONAL IDENTITY

Abstract. The relevance of the research is due to the growing requirements for training a person who can continuously update their knowledge, quickly retrain, and solve complex problems that make successful self-realization at the crossroads of various professions possible. The work aims to analyse the content and significance of constructing the identity of the transfessional in the process of self-reference of the individual. The research of the phenomenology of transfessional identity was carried out based on a synergetic methodology using such general scientific research methods as analysis, synthesis, comparison and systematization. In the process of scientific exploration, the peculiarities of the research have revealed the connection of education with transsession. The issues of transformation of professions into transsessions as a continuous development of a person who can go beyond the basic profession and change it with himself are considered. The necessity of studying and is substantiated the possibility of clarifying the categories of 'identity' and 'subjectivity' following the variability and uncertainty of the conditions of social reality. The research presents the idea of self-reference of identity (professional, transprofessional), which is considered through the characteristics of operations: self-determination, self-knowledge, self-creation, self-reproduction and self-realization, with the help of which identity is distinguished and described. It is determined that self-reference as an operating system allows identity in the changed social reality to be self-fulfilling, bringing its meaning into one's own life. It is noted that transfessionalism is constructed following the actual life intentions of the individual and undergoes transformations synchronously with the latter. The practical value of scientific paper lies in the fact that the creation of a transfessional identity is a response to the request to enrich the individual with knowledge and technologies that go beyond the acquired profession and organically correlate with the individual's desire for self-realization.

Keywords: transprofessionalism, transsession, professional skills, qualification competencies.

Постановка проблеми. XXI століття справедливо означається як століття глобалізації, новітніх технологій та інновацій, століття нового мислення. Ознакою часу є динамічність глобальних змін, яка не може не позначитись на світовій системі освіти. Зокрема, тенденцію перемін помічаємо у тому, що з боку суспільства зростають вимоги до підготовки критично мислячої особистості, здатної до безперервного оновлення своїх знань, швидкого переучування, примінення своїх здібностей для успішного самоздійснення в мінливому світі. Певна річ, що в сучасному просторі високих технологій зростатиме як роль знань, так і вимоги до спеціалістів, які здатні розв'язувати комплексні проблеми. Тому освіту сприймаємо як відкриту і нелінійну розвивальну систему, суб'єкти якої реагують на динамічні зміни безперервним навчанням, в процесі якого постійно оновлюються їхні професійні

компетентності, що уможливлюють успішне самоздійснення на межі різних професій. Вважається, що кар'єра будується на розвиткові професійного потенціалу і здатності до синтезу й конвергенції професійних компетенцій у різних сферах діяльності. У зв'язку із зазначеним у науковий дискурс входять поняття «транспрофесіоналізм», «трансфесіонал», «трансфесія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що вищеназвані поняття безпосередньо стосуються питання зміни парадигми – від аналізу до синтезу на тлі інтеграції наук та стають предметом обговорення представників різних галузей знань, з різних методологічних позицій та культурних традицій. Логічно, що піднімаються питання співвіднесення міждисциплінарних, трансдисциплінарних і конвергентних знань, де «міждисциплінарність і трансдисциплінарність розглядаються як різні ступені конвергенції (синтезу, зближення) знань із різних наукових сфер. Зокрема, «міждисциплінарність – це синтез знань різних наукових дисциплін, але в межах однієї сфери – природничо-наукової чи соціогуманітарної; а трансдисциплінарність – це конвергенція більш високого рівня. Вона передбачає взаємопроникнення знань різної «природи» – природничо-наукової, соціогуманітарної, технічної» [1]. З цього розуміємо, що відбувається процес усвідомлення необхідності руху до трансдисциплінарності, ідею якої озвучив філософ ХХ ст. Карл Раймонд Поппер у тезі про те, що жодну складну проблему неможливо розв'язати засобами тільки одної наукової дисципліни.

За матеріалами сучасних досліджень переосмислюється традиційна орієнтація освіти щодо «формування» конкурентно-спроможних фахівців-професіоналів та порушується питання про зв'язок освіти з «трансфесією». Як метафорично пояснює Б. Ніколеску, «дисциплінарна, мультидисциплінарна, інтердисциплінарна і трансдисциплінарна стратегії подібні до чотирьох стріл, випущених з одного лука, ім'я якому знання» [2, С. 4]. З огляду на зазначене зупинимося на дотичній ідеї створювального потенціалу знання, зміст якої І. Доннікова та Н. Кривцова вбачають у набутті людиною навичок вчитися протягом усього життя, освоювати нові професії та види діяльності, тобто у трансфесіоналізмі. Дослідниці підкреслюють, що створювальність – це і характеристика власне знання (творчого, інноваційного за сутністю), і його функція (узгоджувана, синергійна) [3, С.33], що цілком узгоджується з думкою Дж. Кляйн, за якою «трансдисциплінарність дає змогу підвищити нереалізований інтелектуальний потенціал і, як наслідок, його ефективність» [4, С. 4].

Таким чином, на основі аналізу поглядів зарубіжних і вітчизняних дослідників на проблему трансдисциплінарності, що проявляється у синтезі знань природничих, соціально-гуманітарних, філософських, технічних наук, справедливо вважати трансдисциплінарність теоретичною основою транспрофесіоналізму (здатність розвивати професійний потенціал) та трансфесії (кваліфікаційна характеристика професійної діяльності). У цьому

зв'язку інтерес представляють праці російських вчених (Є. Галажинський, Є. Габітова, Є. Зеєр, інші), які досліджують формування транспрофесіоналізму та трансфесіоналізму, перетворення професій в трансфесії та їхні сутнісні характеристики. Зокрема, поняття «трансфесія» як безперервний розвиток і перетворення особистості розглядається в порівнянні із поняттям «професія», що тлумачиться як орієнтування на досвід і набуття конкретних професійних якостей [5, С.11-17]. А. М. Уайтхед розглядає трансфесію як відкриту мережеву структуру, яка у індивіда формує здатності діяти над професійними границями і змінювати професію разом з собою [6, С. 56-71]. Є.Ф. Зеєр описує термін «трансфесія» як вид трудової активності, що реалізується на основі синтезу і конвергенції професійних компетенцій, які належать різним спеціалізованим галузям [7, С.9-28]. Тематичним ядром трансфесій дослідники вважають трансфесіоналізм, що тлумачиться як здатність до виконання широкого радіусу спеціалізованих видів діяльності і здібність в ситуації глобальної невизначеності знаходити власну траєкторію розвитку й керувати нею. Є. Зеєр під трансфесіоналізмом розуміє якісну характеристику спеціаліста, що відтворює його готовність опанувати і виконувати дії, діяльність з функціонально близьких професій, що мають спільні об'єкти праці. Зокрема, Є. Галажинський відмічає, що трансфесіоналізм – це здатність особистості знаходити проблему і бачити системні способи її вирішення в ситуації глобальної невизначеності, самостійно знаходити траєкторії розвитку для цього [7, С.13]. Відтак, натомість поняття «професія» в умовах мінливості і невизначеності соціальної реальності активується термін «трансфесія» як вид трудової активності, що реалізується на основі синтезу і взаємопроникнення професійних компетенцій, які належать різним спеціалізованим галузям.

Визначаючи особливості розглянутих категорій, дослідники також звертають увагу на поняття «професійна багатомірність», під якою розуміють здатність спеціаліста комбінувати, інтегрувати, виконувати одночасно декілька видів діяльності, володіючи при цьому багатомірними компетенціями: багатозадачність, поліфункціональність, мобільність, комунікабельність, тощо [8, С.326-330].

Беручи до уваги зазначені вище результати теоретичного аналізу досліджуваних понять, підсумовуємо, що трансфесіоналізм характеризується як властивість особистості розвивати свої професійні здатності. В умовах глобальних соціально-економічних змін трансфесіонал свідомо освоює інформацію з інших галузей знань, знаходить міжпредметні зв'язки, розширює професійні навички, набуваючи різні кваліфікаційні компетентності: хард-, софт-, діджитал-скілс, щоби ефективно вибудувувати траєкторію свого само здійснення та успішно трансформувати свою професійну діяльність чи змінювати її спрямованість.

Цілком зрозумілою і прийнятною є думка авторів монографії «Транспрофесіоналізм суб'єктів соціально-професійної діяльності» [9, С.14], які справедливо вважають, що в сучасних умовах соціальності функціональне

коло обов'язків практично всіх робітників розширюється і виходить за рамки засвоєної конкретної професійної діяльності. Це призводить до того, що людині необхідно виконувати функції суміжних професій і тісно спілкуватися з колегами із різних галузей. Відповідно, сучасний ринок праці потребує від спеціалістів нових компетенцій, пов'язаних із розумінням необхідного інтелектуального забезпечення власної діяльності, відбором і використанням потрібних для цього знань та інших інтелектуальних засобів. Тлумачення трансфесіоналізму уточнюється переліком індикаторів: здатність до навчіння (дозволяє отримувати необхідну інформацію з різних джерел, опрацьовувати її, орієнтуватися в зростаючому обсязі інформації); суб'єктність того, хто навчається (здатність самостійно формувати свою освітню траєкторію у відповідності з власною структурою особистості); мобільність спеціаліста і його здатність функціонувати на межі різних професій.

Особливого значення при цьому, як стверджує Н. Кривцова, набуває зрілість особистості дослідника інформаційних ресурсів, яка не тільки забезпечує можливості перетворення «інформаційного хаосу» на джерело потенціалу самореалізації особистості трансфесіонала, а й знижуючи інформаційну ентропію зберегти від особистісно-професійних деформацій та зміцнити здоров'я. Дослідниця резюмує, що компетентність у часі, цілісність сприйняття світу і себе в ньому, прагнення освіченої людини активно досліджувати складність мінливого світу та водночас розвинене критичне мислення, здатність до свідомого продуктивного самозмінювання в мінливих умовах зі збереженням автентичності власного життя і готовність дослідника інформаційних ресурсів до сизигії (поєднання) з Всесвітом на різних рівнях (природньому, соціальному, культурному та при організації власного життя в цілому) підвищують ймовірність нормотворчої самореалізації особистості трансфесіонала [10].

Таким чином, в умовах мінливості і невизначеності нашого часу спеціалісту вже недостатньо бути просто професіоналом з набутими професійними компетентностями, він має володіти – транспрофесіоналізмом. Це, на думку дослідників, не заперечує значущості базової професії, а сприяє виходу за її межі, збагачуючи її знаннями, компетенціями і технологіями, що відносяться до інших видів професійної діяльності [11, С. 14].

Мета статті. Метою даної статті є аналіз змісту і значення конструювання ідентичності трансфесіонала в процесі самореференції особистості.

Виклад основного матеріалу. Попри значний рівень досліджень ідентичності у часовому проміжку глибина цієї категорії все ж залишає можливості її уточнення в науково-прикладних дослідженнях. Тлумачення ідентичності переглядається дослідниками у зв'язку із невідповідністю класично-традиційного уявлення про неї як про стабільне цілісне ядро особистості, що в сучасному світі стає досягненням не свідомості, а стосунків та утворюється на основі ситуативно обумовленого комунікативного досвіду.

У відповідності до умов соціальної реальності, що означається як перехід до постнекласичного типу раціональності, науковий інтерес до проблеми ідентичності є реакцією на перебіг процесів глобалізації і поштовхом для їх теоретичного осмислення. Актуальність вивчення, передусім, пояснюється впливом наслідків соціальної трансформації та ситуації невизначеності на осмислення особистістю процесів самовизначення та самоздійснення. У відповідь на глобалізаційні соціокультурні виклики використовується конструкт «ідентичність у невизначеності». Запропоноване поняття як означення умов, в яких відбуваються процеси самоідентифікації особистості, на наш погляд, дозволяє розширити наукові дискусії у тій частині, що стосується пошуку себе, усвідомлення себе як суб'єкта своїх дій і означуванні ідентичності трансфесіонала в процесі самореференції особистості в професійних практиках.

Зауважуючи на тому, що ідентичність особистості визначається динамічними і змістовими (конкретні цілі, цінності, установки) характеристиками, суб'єктність особистості проявляється в здатності знаходити нові напрямки саморозвитку, володіти більшим потенціалом саморегулювання і більш зрілими механізмами соціального функціонування.

Зауважимо, що в умовах соціальної реальності ідентичність є темою постнекласичних досліджень в руслі конструктивістського напрямку, де розглядається як сфера соціального пізнання (Ф. Барт, П. Бергер, Т. Лукман, інші). Проблематизація ідентичності, вочевидь, пов'язана з тим, що в процесі глобалізації та інформатизації людина не просто набуває більшої свободи вибору, вона все більше усвідомлює свою власну своєрідність. Цей контекст дозволяє вважати, що створюючи сучасну реальність, особистість вписується в неї, зумовлюється нею і представляє свою здатність бути різною й водночас залишатися собою. Покликаючись на висловлення З. Баумана, «ідентичність стає призмою, через яку розглядаються, оцінюються і вивчаються чимало важливих рис сучасного життя» [12]. У розумінні дослідників П. Бергера і Т. Лукмана, «...ідентичність як елемент суб'єктивної реальності знаходиться у динамічному взаємозв'язку зі станом суспільства, вона формується у процесі засвоєння індивідом соціального світу, що одночасно проявляє себе в ньому і засвоює цей світ в якості значимої реальності [13] та самовизначається і самоздійснюється в соціальних практиках.

За Н. Луманом [14], суб'єкти як самореферентні системи здатні до розрізнення і означування себе тільки в оточуючому середовищі і тільки по відношенню до нього, тобто відповідно до дій, діяльності, в які є залученою. Саморозрізнення ідентичності (професійної, транспрофесійної) дозволяє суб'єкту визначитись у тому, що є його потребою і має сенс в актуальній комунікативній ситуації.

Процес самореференції ми розглядаємо через операції: самовизначення, самопізнання, самотворення, самовідтворення та самоздійснення, за допомогою яких відбувається розрізнення та описування ідентичності.

Суттєво, що творячи самоопис, самореферентна ідентичність описує і смисл соціальної практики, в якій самоздійснюється.

Розкриємо зміст операцій процесу самореференції ідентичності.

1. Самовизначення – встановлення свого відношення до прийняття/заперечення, ідентифікації/відчуження цінностей, норм, правил, традицій, стереотипів, ролей, тощо. Відомо, що культура будь-якого історичного періоду як набір дискурсів дозволяє суб'єктивності знаходитися в межах певної історичної свідомості, що й визначає межі інтерпретації її індивідуальної свідомості. Суб'єктивність обумовлена характером комунікацій з Іншим/Іншими і будується в їх тісній взаємодії, що пояснює співіснування множини нетотожних смислів, по відношенню до яких особистість визначає індивідуальні цінності й конструює свою ідентичність. Особливість операції самовизначення бачимо у тому, що вона відбувається в ситуації невизначеності, розмитості, в яких суб'єктивність як властивість свідомості і фактор людської ідентичності сприймає світ у його плюральності. Операція самовизначення регулюється змістом власних переживань і пов'язана із розумінням себе відносно виконуваної дії, діяльності. Самовизначення ідентичності можна пояснити, скориставшись розумінням причини утворення ідентичності, яку пропонує С. Холл: нові ідентичності залежать від того, чого ми прагнемо і куди рухаємося. У даному контексті звернемо увагу на те, що самовизначення передбачає відповідальність особистості за здійснений вибір. Відтак, самовизначення ідентичності трансфесіонала результується конструюванням цілі професійної діяльності, смислом наукування/переучування та проявляється у трансфесії на основі синтезу і взаємопроникнення професійних компетенцій із різних галузей.

2. Самопізнання – операція, завдячуючи якій ідентичність набуває особливого сприйняття – постмодерністської чутливості. В даному контексті постмодерністська чутливість (М. Хайдеггер) тлумачиться як сприйняття світу, коли мова йде не стільки про світогляд, скільки про світовідчуття, про глибоко емоційну, внутрішню відчуту, прожиту реакцію на оточуючий фрагментарний світ із його локальними ситуаціями. На думку О. Кочубейник, це означає, що постмодерністська чутливість перетворюється на головний інструмент пізнання, який дозволяє виявити й зафіксувати різноманіття індивідуального життєвого досвіду й соціального світу, а тому усі процедури отримання й інтерпретації даних спрямовані на те, щоб «вхопити, як саме окрема особа через своє унікальне суб'єктивне розуміння навколишнього соціального світу транслює й формує інтерсуб'єктивні смисли» [15]. Отже, операція самопізнання артикульована на почування змісту пережитого досвіду, зокрема, професійного, несе суб'єктивне значення для означування себе у різних соціальних практиках.

Поряд із зміною образу мислення змінюється й ускладнюється суб'єктивність. Через це вона ніби виходить за межі самої себе, що дозволяє людині розширити границі професійної ідентичності, яка пізнається в

діяльності, існує в ній і впливає на здатність змінюватися відносно актуальності своїх потреб, почувань, бажань, ін.

3. Операція самотворення. У доробку М. Боришевського самотворення визначено як процес вибудовування себе, своєї самості задля досягнення згоди із собою з метою збереження ідентичності як активного суб'єкта самотворення з відносно високим рівнем розвитку [16]. Коментуючи цю думку, Л. Сердюк зазначає, що вчений розглядав самотворення як онтологічну категорію, у контексті котрої усвідомлюються альтернативи та перспективи збереження і розвитку буття людини як вищої істоти, а умовою чи принципом самотворення виступає духовність особистості як основа для її сходження до найвищих ціннісних інстанцій [17]. З цієї позиції самотворення представлено як самосуб'єктна активність особистості, яка передбачає відносно високий рівень її розвитку, зокрема вагому представленість у її структурі таких утворень, як моральні переконання, сформованість світоглядних позицій та інші орієнтації – складники системи духовності, наявність структурованої Я-концепції, розвиненість системи саморегуляції та деяких компонентів, що засвідчують достатньо високий рівень розвитку особистості як відкритої соціально-психологічної системи, яка перебуває у стані постійного саморозвитку [17].

Отже, самотворення ідентичності трансфесіонала в умовах невизначеності соціальної реальності є відповіддю на виклики ситуацій, відносно яких особистість саморозвивається і розкриває свою індивідуальність.

4. Самовідтворення – операція з відновлення ідентичності, включеної у соціально-психологічні практики. Позаяк ідентичність є дискурсивною за своєю природою, то самовідтворення слугує для того, щоби у відповідь на виклики глобалізованого світу відновити/реконструювати ідентичність, яка з певних причин втратила свою значущість. Як відмічає Л. Орбан-Лембрик, нестабільність розвитку суспільства й індивідуальні особливості розвитку людей створюють різноманітні лінії соціальної поведінки і варіанти їхнього життєвого шляху [18]. Це забезпечує можливість пошуку себе у стосунках з іншими людьми, зі світом речей, що постійно змінюються. На цю особливість вказує і Т. Титаренко, коли характеризує постнекласичну особистість. На думку науковця, особистість постійно перебуває у процесі становлення, у стані переходу від актуального до потенційного буття. Вона є органічною часткою як соціального, так і приватного життя, специфічною соціально-психологічною конструкцією, вплетеною у повсякдення. На кожному етапі життя вона стає результатом самоконструювання, що відбувається на тлі відповідних історико-культурних та інших процесів [19]. У даному контексті визначено, що суттєвою ознакою особистості є те, що вона «прислухається до власної своєрідності, втрачаючи колишню лінійну детермінованість, жорстку визначеність, одноголосся за рахунок практично безмежної відкритості, поліфонічності, здатності до змін і навичок захисту свого права бути інакшою [19].

5. Самоздійснення – операція здійснення цільових поведінкових актів, дій, діяльності, в яких самореферентна ідентичність розрізняє й описує себе. Важливо наголосити на істотному значенні власних відчуттів, почувань, думок, значень, що уможливають розуміння себе. Кожна людина створює власний дизайн свого життя, і конструювання ідентичності трансфесіонала позначається на його способі життя в соціумі. Зауважимо, що наповнена індивідуальним смислом існування, ідентичність переживається і проживається не тільки як суб'єктивний феномен, а як об'єктивна складова сучасного світу.

Відтак, самореференція як операціональна система дозволяє ідентичності у змінній соціальній реальності самоздійснитись, вносячи свій смисл у власне життя, який розуміється не як іманентний об'єкту, а як результат довільно конструйованих соціальних практик, в яких особистість шукає відповіді на виклики часу. Дозволимо припустити, що трансфесіональність конструюється відповідно до актуальних життєвих інтенцій особистості й зазнає трансформацій синхронно до останніх. Таким чином, будь-яка смислова інтенція стає пусковою для процесу самореференції ідентичності трансфесіонала. Як метафорично зауважує О. Кочубейник, світ в собі і світ навколо себе людина перетворює у світ для себе [15].

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз дозволяє зрозуміти зміст конструювання ідентичності трансфесіонала в процесі самореференції особистості в професійних практиках. Значення творення ідентичності трансфесіонала бачимо у тому, що у відповідь на мінливість і динамічність соціальної реальності є запит на збагачення особистості знаннями і технологіями з різних професійних галузей, що закономірно розширює межі професійної діяльності, та не знижує потреби у самоздійсненні. Адже успішність кар'єрного зростання залежить від здатності особистості синтезувати професійні компетентності, які формуються в різних сферах діяльності, тобто ґрунтуються на транспрофесіоналізмі. Разом з цим соціальний запит на компетентних, умотивованих, кваліфікованих спеціалістів, які самостійно і творчо здобувають інформацію, гнучкі до переучування і готові професійно розвиватися впродовж життя, можуть реалізувати особистості, які чітко означають свою ідентичність. Найкращими транс професіоналами вважаються спеціалісти, що мають ґрунтовні базові знання з обраного фаху, та продовжують збагачуватись новими знаннями, що виходять за межі набутої професії, відкрити в своїй професійній діяльності до формування нових компетентностей і вдосконалення наявних. До прикладу, спеціаліст, який засвоїв одну професію, за необхідності переходить її межу, переносючи набуті знання, технології, уміння, навички в іншу сферу, що у підсумку породжує нові міждисциплінарні і трансдисциплінарні знання, технології, уміння, навички. Отже, ідентичність транспрофесіонала проявляється в потребі вчитися протягом усього життя, освоювати нові професії та види діяльності, що органічно співвідносяться із прагненням до самоздійснення.

Література:

1. Галажинский Э. Слово – ректору. О трансфессии и трансдисциплинарности. В 2 ч. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/o-transfessii-itransditsiplinarnosti-chast-2/
2. Nicolescu B. The transdisciplinary evolution of learning / Basarab Nicolescu. – Режим доступу: http://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf
3. Доннікова І., Кривцова Н. Створювальне знання в мультидисциплінарному освітньому контексті. Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2019. Випуск 26, с. 32-39 Visnik of the Lviv University. Series Philos.-Political Studies. Issue 26, p. 32-39 DOI <https://doi.org/10.30970/2307-1664.2019.26.4>
4. Klein J. Th. Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society: An Effective Way for Managing Complexity / Julie Thompson Klein. – Birkhäuser, 2001. – 332 p.
5. Александрова Т.Л. Методологические проблемы социологии профессий // Социологические исследования. 2000. № 8. С. 11-17.
6. Уайтхед А.Н. Наука и современный мир // Избранные работы по философии. Москва, 2000. С. 56-71.
7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. № 8. С. 9-28.
8. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции // Филология и наука. 2015. № 2 (40). С. 326–330.
9. Зеер Э.Ф. Заводчиков Д.П. Зиннатова М. В., Третьякова В.С. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 142 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6.pdf>, С. 14.
10. Кривцова Н.В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: монографія / Н.В. Кривцова. Харків: Факт, 2019. 404 с.
11. Зеер Э. Ф. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. 2017. Том 19. № 8. С. 9–28.
12. Бауман З. Индивидуализированное общество / Зигмунт Бауман / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. 390 с.
13. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Питер Бергер, Томас Лукман; пер. с англ.. Е. Руткевич. – М.: «Медиум» 1995. 323 с.
14. Луман Н. Самоописания. Пер. с нем. А. Антоновский, Б. Скуратов, К. Тимофеева. – М. Издательство “ Логос”, ИТДГК “Гнозис”. 2009. 320 с.
15. Кочубейник О. М. Постмодерн: автентичність особистості та трансформація дискурсу соціальності/ Ольга Миколаївна Кочубейник // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. Зб. наук. праць. – Київ: ІВЦ «Політехніка», 2010. – № 1(28). С.113–118.
16. Боришевський М. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості / Мирослав Боришевський // Психологія особистості. 2013. – №1. С. 39– 47.
17. Сердюк Л. З. Самотворення особистості як цілісний самодетермінований феномен / Людмила Захарівна Сердюк // Актуальні проблеми психології . 2015. – Т.7, Вип. 38. С. 422–431.
18. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Посібник / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик – К.: Академвидав, 2003. 448 с.
19. Титаренко, Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко – К. Либідь, 2003. 376 с.

References:

1. Galazhinskij, Je. Slovo – rektoru. O transfessii i transdisciplinarnosti [A word to the rector. About transfusion and transdisciplinarity]. *www.tsu.ru*. Retrieved from http://www.tsu.ru/university/rector_page/o-transfessii-itransditsiplinarnosti-chast-2/ [in Ukrainian].
2. Nicolescu B. The transdisciplinary evolution of learning / Basarab Nicolescu. – Режим доступу: http://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf
3. Donnikova, I., Krivcova, N. (2019). Stvorjuval'ne znannja v mul'tidisciplinarnomu osvitr'omu konteksti [Creative knowledge in a multidisciplinary educational context]. *Visnik L'vivs'kogo universitetu. Serija filos.-politolog. studii - Bulletin of Lviv University. Series philosopher-political scientist*, 26, 32-39 [in Ukrainian].
4. Klein J. Th. Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society: An Effective Way for Managing Complexity / Julie Thompson Klein. – Birkhäuser, 2001. – 332 p.
5. Aleksandrova, T.L. (2000). Metodologicheskie problemy sociologii professij [Methodological problems of sociology of professions]. *Sociologicheskie issledovanija - Sociological research*, 8, 11-17 [in Russian].
6. Uajthed, A.N. (2000). Nauka i sovremennyj mir [Science and the modern world]. *Izbrannye raboty po filosofii - Selected works on philosophy*, 56-71 [in Russian].
7. Zeer, Je.F., Symanjuk, Je.Je. (2017). Metodologicheskie orientiry razvitija transprofessionalizma pedagogov professional'nogo obrazovanija [Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of teachers of vocational education]. *Obrazovanie i nauka - Education and Science*, 8, 9-28 [in Russian].
8. Jalalov, F. G. (2015). Professional'naja mnogomernost': mnogomernye kompetencii [Professional multidimensionality: multidimensional competencies]. *Filologija i nauka- Philology and Science*, 2 (40), 326–330 [in Russian].
9. Zeer, Je.F. Zavodchikov, D.P. Zinnatova, M. V., Tret'jakova, V.S. (2019). *Transprofessionalizm sub#ektov social'no-professional'noj dejatel'nosti [Transprofessionalism of subjects of social and professional activity]*. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta [in Russian].
10. Krivcova, N.V. (2019). *Shljah do garmonii zhittja: teorija i praktika samorealizacii [The way to the harmony of life: theory and practice of self-realization]*. Harkiv: Fakt [in Ukrainian].
11. Zeer, Je. F. (2017). Metodologicheskie orientiry razvitija transprofessionalizma pedagogov professional'nogo obrazovanija [Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of teachers of professional educatio]. *Obrazovanie i nauka - Education and Science*, 19, 8, 9–28 [in Ukrainian].
12. Bauman, Z. (2005). *Individualizirovannoe obshhestvo [Individualized society]*. M: Logos [in Russian].
13. Berger, P., Lukman, T. (1995). *Social'noe konstruirovanie real'nosti. Traktat po sociologii znaniya [Social construction of reality. Treatise on the Sociology of Knowledge]*. M.: «Medium» [in Russian].
14. Luman, N. (2009). *Samoopisanija [Self-descriptions]*. M. Izdatel'stvo “ Logos”, ITDGK “Gnozis” [in Russian].
15. Kochubejnik, O. M. (2010). Postmodern: avtenticnist' osobistosti ta transformacija diskursu social'nosti [Postmodern: authenticity of personality and transformation of the discourse of sociality]. *Visnik Nacional'nogo tehničnogo universitetu Ukraïni «Kiïvs'kij politehničnij institut». Filosofija. Psihologija. Pedagogika. - Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 1(28), 113–118 [in Ukrainian].
16. Borishevs'kij, M. (2013). Konceptual'ni zasadi problemi samotvorennja osobistosti [Conceptual principles of the problem of self-creation of personality]. *Psihologija osobistosti - Psychology of personality*, 1, 39– 47 [in Ukrainian].

17. Cerdjuk, L. Z. (2015). Samotvorenja osobistosti jak cilisnij samodeterminovaniij fenomen [Self-creation of personality as a holistic self-determined phenomenon]. *Aktual'ni problemi psihologii - Actual problems of psychology*, 7, 38, 422–431 [in Ukrainian].
18. Orban-Lembrik, L. E. (2003). *Social'na psihologija [Social Psychology]*. K.: Akademvidav [in Ukrainian].
19. Titarenko, T. M. (2003). *Zhittevij svit osobistosti u mezhah i za mezhami budennosti [Life world of the individual within and beyond everyday life]*. K. Libid' [in Ukrainian].

Журнал

«Перспективи та інновації науки»

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

Випуск № 1(6) 2022

Формат 60x90/8. 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
e-mail: gotoprint@gmail.com