

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ISSN 2313-2094 (Print)
ISSN 2413-2039 (Online)

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка»

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Випуск 16 (48)



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 6 від 27.04.2023 р.)

Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» включено до Переліку наукових фахових видань України категорії Б у галузі педагогічних наук (спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки») відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 № 886 (додаток 4). Збірник відображено у таких науко-метричних базах даних та каталогах: Index Copernicus International, Google Scholar, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Crossref.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: КВ № 24295-14135Р від 27.12.2019 Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

Мови: українська, англійська.

Збірник присвячений проблемам педагогічної теорії і практики в історичному, сучасному світовому контексті. Публікує оригінальні статті авторів, які представляють теоретичний доробок та результати емпіричних досліджень. Статті охоплюють широкий спектр наукових дисциплін, включаючи історію педагогіки, теорію та практику виховання, порівняльну педагогіку.

Редакція не несе відповідальності за зміст статей та може не поділяти думку автора.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Випуск 16 (48). 238 с. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48>

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ISSN 2313-2094 (Print)
ISSN 2413-2039 (Online)

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy»

a collection of scientific articles
of the Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University

Issue 16 (48)



Publishing House
"Helvetica"
2023

ISSN 2313-2094 (Print)
ISSN 2413-2039 (Online)

Recommended for printing
by Academic Council of Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University
(27 April 2023, Minutes № 6)

Human Studies. Series of “Pedagogy” is included in the List of scientific professional publications of Ukraine of category B in the field of pedagogical sciences (specialty 011 “Educational, pedagogical sciences”) according to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020 (Annex 4). “Human Studies. Series of Pedagogy” is included in Index Copernicus International, Google Scholar, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich’s Periodicals Directory, Crossref.

The state registration of mass media: Certificate KB № 24295-14135P of 27 December, 2019.
Journal languages: Ukrainian, English.

The collection addresses the issues of pedagogical theory and practice globally, in the retrospective and contemporary contexts. It contains original research articles that present theoretical assumptions. The articles cover a wide range of scientific disciplines including the history of education, theory and practice of education, comparative pedagogy.

The Editorial Board bears no responsibility for the content of the articles and may not share the author’s opinion.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Human Studies. Series of “Pedagogy” / Mariya Chepil (Editor-in-Chief) & others. Drohobych : Publishing House “Helvetica”, 2023. Issue 16 (48). 238 p. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48>

РЕДАКЦІЙНИЙ ШТАТ

Головний редактор – Марія Чепіль, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна.

Відповідальний редактор – Ореста Карпенко, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна.

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ

Лілія Морська, доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка (Львів), Україна;

Наталія Мукан, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Львівська політехніка» (Львів), Україна;

Микола Пантюк, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна;

Лариса Зданевич, доктор педагогічних наук, професор, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (Хмельницький), Україна;

Спірос Спіроу, доктор педагогічних наук, професор, Європейський університет (Нікозія), Кіпр;

Вільфрід Смітт, університет імені Леопольда і Франца в Іннсбруку, (Іннсбрук), Австрія;

Юрі Меда, Університет в Мачераті (Мачерата), Італія;

Олена Невмержицька, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна;

Людмила Романишина, доктор педагогічних наук, професор, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (Хмельницький), Україна;

Ніна Слюсаренко, доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет (Херсон), Україна;

Інна Стражнікова, доктор педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ), Україна;

Олександра Янкович, доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль), Україна; Куявсько-Поморська Вища Школа у Бидгощі (Бидгощ), Польща;

Ришард Бера, доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Марії-Кюрі Склодовської у м. Люблін (Люблін), Польща;

Анна Кانیос, доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Марії-Кюрі Склодовської у м. Люблін (Люблін), Польща;

Mateus Nepi, кандидат педагогічних наук, доцент, Університет в Аракажу (Аракажу), Бразилія;

Peter Stöger, доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Леопольда і Франца в Іннсбруку (Іннсбрук), Австрія;

Сунджи Танабе, кандидат педагогічних наук, доцент, Канадзавський Університет (Какумамачі, Канадзава, Ісікава), Японія.

EDITORIAL BOARD

Editor in chief – Mariya Chepil, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine.

Executive secretary – Oresta Karpenko, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine.

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Liliya Morska, Ivan Franko Lviv National University (Lviv), Ukraine;

Nataliya Mukan, Lviv Polytechnic National University (Lviv), Ukraine;

Mykola Pantiuk, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine;

Larysa Zdanevych, Khmelnytskyi Humanitarian & Pedagogical Academy (Khmelnytskyi), Ukraine;

Spyros Spyrou, European University (Nicosia), Cyprus;

Wilfried Smidt, University of Innsbruck (Innsbruck), Austria;

Ryszard Bera, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Lublin), Poland;

Anna Kanios, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Lublin), Poland;

Juri Meda, University of Macerata (Macerata), Italy;

Matheus Nery, UNINASSAU (Aracaju), Brazil;

Olena Nevmerzhytska, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine;

Ludmyla Romanyshyna, Khmelnytskyi Humanitarian & Pedagogical Academy (Khmelnytskyi), Ukraine;

Nina Slyusarenko, Kherson State University (Kherson), Ukraine;

Inna Strazhnikova, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk), Ukraine;

Peter Stöger, University of Innsbruck (Innsbruck), Austria;

Shunji Tanabe, Kanazawa Gakuin University (Ishikawa, Kanazawa, Suemachi), Japan;

Oleksandra Yankovych, Ternopil National Volodymyr Hnatyuk Pedagogical University (Ternopil), Ukraine; Kujawy and Pomorze University of Bydgoszcz (Bydgoszcz), Poland

ЗМІСТ

Арнаутова Лариса. Корекційна допомога в розвитку словотворення дошкільнятам із загальним недорозвиненням мовлення.....	11
Бабиніна Юлія. Теоретико-методологічні аспекти виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва засобами взаємодії мистецтв.....	17
Батарейна Ірина. Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах воєнного стану.....	23
Васильцова Віра, Леонтєва Тетяна. Психолого-педагогічний супровід в Новій українській школі.....	28
Возняк Ярина. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства (початок ХХІ ст.).....	35
Вошколуп Ганна. Психологічні прояви лідерських якостей в сімейних відносинах.....	41
Гарапко Віталія, Йовдій Вікторія, Дешко Маріам. Використання сучасних освітніх цифрових педагогічних технологій у підготовці здобувачів.....	48
Гришук Юлія. Педагогічна модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів.....	54
Гураль Інеса, Смолувик Ліана. Взаємозв'язок між пріоритетами студентів при виборі формату навчання та їхньою успішністю	64
Деленко Валентина. Методична підготовка як необхідна складова професійної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.....	72
Драгунова Віра. Теоретичні основи та класифікаційна ідентифікація проектування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти.....	79
Дудик Романа. Музичне сприйняття школярів на основі інтеграції мистецтв.....	86
Zhumbei Marianna, Tymkiv Iryna. Development of student leadership competencies in the context of the Russian-Ukrainian war.....	92
Захаріна Тетяна. Механізми співпраці органів державної влади з організаціями громадянського суспільства в контексті реінтеграції ветеранів.....	100
Зімонова Ольга, Шлєіна Людмила. Формування культури усного професійного спілкування у здобувачів вищої освіти на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).....	105
Іваницька Оксана. Науково-освітні проекти НАТО в Україні.....	111
Кекало Юлія, Макарова Тетяна. Застосування в системі загальної середньої освіти STEAM-технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін: теоретико-практичний підхід.....	117

Коваленко Олександр, Єпик Лариса. Аналіз європейського досвіду підготовки фахівців сфери гостинності.....	123
Корсікова Катерина, Потапова Наталя. Електронні інструменти розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти.....	129
Лещенко Тетяна, Жовнір Марина, Шевченко Олена. Ціннісний компонент навчального мультимодального тексту: національні цінності.....	135
Luchenko Olha, Doronina Olha. Out-of-school training and its role in supporting beginning teachers during the induction program in Japan.....	143
Мельник Богдан. Технологія змішаного навчання. Особливості впровадження даної технології у вищій медичній освіті, зокрема в галузі стоматології.....	155
Невмержицька Олена. Проблеми виховання особистості в пенітенціарній педагогіці.....	162
Онопрієнко Ольга, Онопрієнко Олександр. Аналіз формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у ЗВО.....	168
Охріменко Зорина, Ткачук Ірина. Кар'єрне становлення здобувачів освіти: сучасні профорієнтаційні технології і інструменти.....	176
Прокопів Любов, Довбенко Світлана, Бандура Ліля. Історіографія дослідження проблеми інноваційних технологій у підготовці вчителів початкової школи (XXI ст.).....	182
Скормна Маріанна, Шарапова Ганна. Професійно-педагогічне спілкування як основа професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.....	189
Сливка Лариса. Проблема формування науково-природничих знань здобувачів вищої освіти: теорія і практика.....	194
Тюльпа Тетяна. Генеза становлення поняття «соціальна компетентність»: від професійної ефективності до глобалізаційного контексту.....	199
Устименко Валерія. Огляд провідних закладів вищої освіти США у сфері міжнародних відносин.....	206
Федорович Анна. Чинники розвитку наук про дитину в Україні (перша третина XX ст.).....	212
Чепіль Марія. Сім'я як соціальний інститут виховання дітей.....	218
Shykun Alla. Mobility and language learning: using online platforms for learning foreign languages.....	224
Ямполь Юрій. Професійний розвиток педагога як основна мета розвитку менеджменту якості закладу освіти.....	229

CONTENTS

Arnautova Larysa. Correctional assistance of the word formation development in preschoolers with general speech underdevelopment.....	11
Babynina Yuliya. Theoretical and methodological aspects of education of aesthetic taste of future teachers of music art by means of interaction of arts.....	17
Batareina Iryna. Ensuring the quality of professional training of future social teachers in the conditions of martial law.....	23
Vasytsova Vira, Leontieva Tetiana. Psychological and pedagogical support in the New Ukrainian school.....	28
Vozniak Yaryna. Patriotic education of preschool-aged children using local studies (beginning of XXI century).....	35
Voshkolup Hanna. Psychological manifestations of leadership qualities in family relationships.....	41
Harapko Vitaliia, Yovdiy Viktoriia, Deshko Mariam. Use of modern educational digital pedagogical technologies in the training of students.....	48
Hryshchuk Yuliia. Pedagogical model of development of diagnostic competence of foreign language teachers at higher military educational institutions within the framework of postgraduate education.....	54
Hural Inesa, Smolovyk Liana. Relationship between students' priorities when choosing the education format and their success.....	64
Delenko Valentyna. Methodological training as a necessary component of the professional training of a future preschool teacher.....	72
Dragunova Vira. Theoretical basics and classification identification of the design of consulting activities in an institution of higher education.....	79
Dudyk Romana. Music perception of school students based on the integration of the arts.....	86
Zhumbei Marianna, Tymkiv Iryna. Development of student leadership competencies in the context of the Russian-Ukrainian war.....	92
Zakharina Tetiana. Mechanisms of cooperation between state authorities and civil society organizations in the context of reintegration of veterans.....	100
Zimonova Olha, Shlieina Liudmyla. Formation of a culture of oral professional communication among higher education students at Ukrainian language classes (for professional guidance).....	105
Ivanytska Oksana. Scientific-educational projects of NATO in Ukraine.....	111
Kekalo Yuliia, Makarova Tatiana. The use of STEAM technologies in the system of general secondary education in the process of studying philological disciplines: a theoretical and practical approach.....	117

Kovalenko Oleksandr, Yepyk Larysa. Analysis of the European experience training of hospitality spheres.....	123
Korsikova Kateryna, Potapova Natalia. Electronic instruments of critical thinking development of higher education students.....	129
Leshchenko Tetyana, Zhovnir Maryna, Shevchenko Olena. Axiological component of the didactic multimodal text: national values.....	135
Luchenko Olha, Doronina Olha. Out-of-school training and its role in supporting beginning teachers during the induction program in Japan.....	143
Melnyk Bohdan. Technology of blended learning. Features of the implementation of this technology in higher medical education, especially in the field of dentistry.....	155
Nevmerzhytska Olena. Problems of personality education in penitentiary pedagogy.....	162
Onoprienko Olga, Onoprienko Oleksandr. Analysis of the formation of the basic professional competences of the future teacher of physical culture in higher educational institutions.....	168
Ohrimenko Zorina, Tkachuk Iryna. Career development of educators: modern career orientation technologies and tools.....	176
Prokopiv Liubov, Dovbenko Svitlana, Bandura Lilya. Historiography of investigating the problems of innovative technologies in primary school teacher training (XXI century).....	182
Skoromna Marianna, Sharapova Hanna. Professional-pedagogical communication as the basis of the professional activity of the future primary school teacher.....	189
Slyvka Larysa. The problem of formation of scientific and natural knowledge of higher education seekers: theory and practice.....	194
Tyulpa Tetyana. The genesis of the concept of "social competence": from professional efficiency to the globalization context.....	199
Ustymenko Valeriia. Overview of the US leading institutions of higher education in the field of international relations.....	206
Fedorovych Anna. Factors of the development of child sciences in Ukraine (the first third of the 20th century).....	212
Chepil Mariya. Family as a social institution for raising children.....	218
Shykun Alla. Mobility and language learning: using online platforms for learning foreign languages.....	224
Yampol Yurii. Professional development of a teacher as the main goal of the development of quality management of an educational institution.....	229

АРНАУТОВА Лариса – кандидат медичних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, 65020, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1844-087>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/H-9643-2018/larysa-arnautova/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.1>

Бібліографічний опис статті: Арнаутова, Л. (2023). Корекційна допомога в розвитку словотворення дошкільнятам із загальним недорозвиненням мовлення. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 11–16, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.1>

КОРЕКЦІЙНА ДОПОМОГА В РОЗВИТКУ СЛОВОТВОРЕННЯ ДОШКІЛЬНЯТАМ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Анотація. *Формування словотвору є однією з перших сходинок в розвитку грамотного мовлення. Це досить складний процес, який пов'язаний з розвитком всіх сфер пізнавальної діяльності. Правильне засвоєння мови дає можливість вільного спілкування дітей з однолітками, впевненість в собі і в своїх діях. Без достатнього когнітивного і мовленнєвого рівня розвитку дитині важко оволодіти правилами мови і відступами від них, що призводить до того, що малюк починає створювати нові слова незрозумілі для оточуючих. Особливий інтерес представляє вивчення проблеми оволодіння словотворенням дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Відомо, що ці порушення мовленнєвого розвитку не дозволяють дітям з ЗНМ в достатній мірі сформувати навички словотворення і характеризуються несформованістю всіх компонентів мовленнєвої системи. Метою дослідження є формування у дітей із загальним недорозвиненням мовлення законів української мови, що є головним механізмом розвитку навичок словотворення. Дослідження проводилось з дітьми у віці 4 – 5 років на логопедичних заняттях. Нами було проведено обстеження сенсорної і моторної сторони мови, зроблено аналіз рівня сформованості навичок словотворення у дітей і обрані методики корекційно-розвиваючої програми по формуванню навичок словотворення. Корекційно розвивальна програма розвитку словотворення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення здійснювалась на основі використання предметно – практичних, наочних, словесних і ігрових методів. У своїй роботі ми виділили наступні етапи корекції: формування навичок словотворення на матеріалі різних частин мови; розвиток навичок правильного відтворення похідних слів; формування навичок застосування словотворчих умінь в усній мові. Крім цього ми використовували методи розвитку розуміння частин слова, за допомогою яких утворюються нові слова. Завдяки проведеній корекції словотворення у дітей старшого дошкільного віку нам вдалося збагатити і розширити не лише пасивний словник, але і вивести багато слів з пасивного словника в активний, що забезпечує правильне вживання нових слів у власній мові дітей. Результати проведеного дослідження показали, що діти дошкільного віку із ЗНМ навчилися використовувати на практиці навички словотворення під час різних ігор і інсценувань, почали активно застосовувати у своїй промові похідні одиниці мови, почали розбиратися в морфемній структурі похідних слів і досить добре опанували систему і норму словотворення рідної української мови.*

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, словотворчі навички, частини слова, суфікси.

ARNAUTOVA Larysa – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Defectology and Physical Rehabilitation, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, 26? Staroportofrankovskaya Str., Odessa, 65020, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1844-087>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/H-9643-2018/larysa-arnautova/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.1>

To cite this article: Arnautova, I. (2023). Korektsiyna dopomoga v rozvytku slovotvorennia doshkilniatam iz zagalnym nedorozvynennaim movlennia [Correctional assistance of the word formation development in preschoolers with general speech underdevelopment]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 11–16, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.1>

CORRECTIONAL ASSISTANCE OF THE WORD FORMATION DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Summary. *The word formation is one of the first steps in the development of literate speech. This is a rather complex process that is associated with the development of all spheres of cognitive activity. Proper assimilation of speech makes it possible for children freely communicate with their peers, self-confidence and in their actions. Without a sufficient cognitive and speech level of development, it is difficult for a child to master the rules of speech and deviations from them, which leads to the fact that the baby begins to create new words incomprehensible to others/ Of particular interest is the study of the problem of mastering word formation in children with General speech underdevelopment (GSU). It is known that these speech development disorders do not allow children with GSU to sufficiently form word formation skills and are characterized by unformed all components of the speech system. The aim of the study is to form the laws of the Ukrainian language in children with general speech underdevelopment, which is the main mechanism for the development of word formation skills. The study was conducted with children aged 4 – 5 years in speech therapy classes. We conducted a survey of the sensory and motor sides of speech, analyzed of the level development word formation skills in children and selected methods of a correctional and developmental program for the formation of word formation skills. Correctional and developmental program for the development of Word formation in preschool children with General speech underdevelopment was carried out on the basis of the use of subject-practical, visual, verbal and game methods. In our work, we identified the following stages of correction: the development of word formation skills based on the material of various parts of speech; the development of skills for the correct reproduction of derived words; the formation of skills for the use of word formation skills in oral speech. In addition, we used methods for developing the understanding of the word parts with which new words are formed. Thanks to the correction of word formation in older preschool children, we were able to enrich and expand not only the passive vocabulary, but also to bring a lot of words from the passive vocabulary to the active one, which ensures the correct use of new words in children's own language. The results of the study showed that preschool children with general speech underdevelopment learned to use word formation skills in practice during various games and dramatizations, began to actively use derived units of the language in their speech, began to understand the morphemic structure of derived words and mastered the system and norm of word formation of the native Ukrainian language quite well.*

Key words: *general underdevelopment of speech, word-formation skills, word parts, suffixes.*

Вступ. Формування словотвору є однією з перших сходинок в розвитку грамотного мовлення. Це досить складний процес, який пов'язаний з розвитком всіх сфер пізнавальної діяльності. Правильне засвоєння мови дає можливість вільного спілкування дітей з однолітками, впевненість в собі і в своїх діях.

Без достатнього когнітивного і мовленнєвого рівня розвитку дитині важко оволодіти правилами мови і відступами від них, що призводить до того, що малюк починає

створювати нові слова незрозумілі для оточуючих (Трофименко, 2008).

Особливий інтерес представляє вивчення проблеми оволодіння словотворенням дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Відомо, що ці порушення мовленнєвого розвитку не дозволяють дітям з ЗНМ в достатній мірі сформувати навички словотворення, що перешкоджає соціальному спілкуванню, когнітивному і емоційному розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень. Як вказує Богуш А.М., діти з ЗНМ не можуть самостійно оволодіти навичками словотворення, ці порушення не піддаються самостійної корекції, тому рання і своєчасна діагностика забезпечить виражений позитивний ефект корекційно – логопедичної роботи (Богуш, 2004).

Нерозуміння оточуючих мови дитини призводить до того, що у неї немає бажання в спілкуванні, знижується мовленнєва активність, дитина закривається в собі, стає сором'язливою. Це посилює несформованість навичок словотворення і призводить до порушення розвитку інших сфер діяльності дитини, що врешті-решт відбивається і на розвитку пізнавальної сфери.

Формування мови – це складний процес, який має на увазі достатній рівень когнітивного розвитку дитини. Правильно розвинена мова визначає свободу дій дитини, дозволяє донести свої думки до співрозмовника, що неможливо без засвоєння законів рідної мови (Грибова, 2015).

Згідно дослідженням Богуш А.М., Гавриш Н.В., Саприкіної О.В., порушення процесів словотворення у дітей із ЗНМ спостерігається при утворенні різних частин мови і характеризується наступними проявами: неправильним застосуванням суфіксів – суфіксальний спосіб словотворення; помилками в застосуванні приставок – префіксальний спосіб; помилками у вживанні закінчень (Богуш, Гавриш, Саприкіна, 2009).

Таким чином, без здатності виділяти частини слів, правильно використовувати суфікси і приставки діти з ЗНМ не можуть утворювати нові слова, а використовувані ними слова відсутні в рідній мові.

Мета статті. Метою дослідження є формування у дітей із загальним недорозвиненням мовлення законів української мови, та використання корекційно – розвивальної програми по формуванню словотворчих навичок.

Виклад основного матеріалу. Нами було обстежено 10 дітей у віці 4 – 5 –років із ЗНМ. Обстеження і подальша робота проводилася з кожною дитиною індивідуально в той час, коли дитина перебувала в дитячому садочку, в логопедичному кабінеті.

Як вже вказувалося вище, рання діагностика загального недорозвинення мови сприяє своєчасному застосуванню корекційно-логопедичної роботи з розвитку словотворення у дітей і повинна бути етапною, комплексною і тривалою.

Щоб отримати хороший результат необхідно зацікавити, мотивувати дитину, створити у неї позитивний настрій, що і було першим етапом нашої корекційної роботи.

Завданням другого етапу корекції було сформувати навички застосування іменників в назвах жіночих та чоловічих професіях, в зменшувальних, збільшувальних, пестливих формах та інші.

Як вказує Трофименко Л.І, найбільш складним етапом є третій. Відомо, що дітям з ЗНМ важко в складі слова почути і виділити певні неподільні частини слова – морфеми, що порушує і змінює значення даного слова. Напрямок третього етапу полягає в корекції і в активації самостійного вживання дітьми умінь створювати нові для них слова, зберігаючи його сенс (Трофименко, 2013).

Комплексна діагностична методика дослідження порушень словотворення була складена на основі методичних розробок відомих вчених, які вивчали цю проблему. Для розвитку навичок словотворення ми застосовували презентації з декількох слайдів, які проводилися окремо з кожною дитиною.

У нашій роботі ми обстежили сенсорну і моторну сторону мови, що надає можливість досліджувати міру розвитку навичок словотворення у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

I. Обстеження сенсорної сторони мови полягало у визначенні того, як діти дошкільного віку розуміють: використання іменників зі зменшувально – пестливим значенням (-ик, -еньк, -оньк, -очк, -ц, -ець); назви дитинчат тварин (-ен, -ат-, -атко, -ятко); назви професій чоловічого роду (-ник,-ень, -ець); назви професій жіночого роду утворення назв професій жіночого роду (-к, -иц-(я), -ин-(я), -ес).

II. Обстеження моторної сторони мови передбачає визначення того, як діти можуть самостійно використовувати в мові іменники з тими же закінченнями: зі зменшувально – пестливим значенням; в назвах дитинчат тварин; в назвах професій чоловічого роду; в назвах професій жіночого роду.

Під час обстеження ми звертали увагу на швидкість, правильність і самостійність виконання дітьми завдань.

Як показало наше дослідження сенсорної сторони мови, діти не відчували труднощі в розумінні іменників зі зменшувально – пестливим значенням з суфіксом –ик, але були проблеми з розумінням зі суфіксом –ець. Двоє дітей з десяти обстежуваних добре впоралися із завданням на розуміння суфіксів –ець,

і тварин з суфіксами –ят і –ат. Семеро дітей розуміють застосування суфікса -ник в назвах професій чоловічого роду, тоді як, розуміння назв професій жіночого роду з суфіксом -ин спостерігається тільки у однієї дитини. Розуміння іменників з іншими суфіксами значно ускладнене.

Аналогічні результати ми отримали при обстеженні моторної сторони мови. Всі діти вірно утворюють іменники зі зменшувально – пестливим суфіксом –ик, але застосування суфіксів –ець і –ин викликає значні труднощі.

Аналіз нашого дослідження підтверджує дані літератури про більш високий рівень сформованості у дітей з ЗНМ сенсорної сторони мови, ніж моторної. Діти добре розуміють про що йде мова, їм легше показати предмет на зображенні, ніж його назвати. Як відзначають багато дослідників порушень словотворення у дітей, рівень розвитку пасивного словника превалює над активним, що узгоджується з показниками нашого обстеження.

Для формування процесів словотворення у дітей із ЗНМ ми використовували корекційно – розвивальну програму до якої входили предметно-практичні, словесні і ігрові методи.

У своїй роботі нами було виділені наступні етапи: формування навичок словотворення на матеріалі різних частин мови; розвиток навичок правильного відтворення похідних слів; формування навичок застосування словотворчих умінь в усній мові.

Корекція з розвитку словотворення у дітей з ЗНМ ґрунтувалася на використанні предметно – практичних і наочних методів, таких як: мовленнєві вправи; ігрові вправи (імітація дій); спільні дії дитини з логопедом.

Під час виконання завдань у дітей відзначався інтерес до подій, позитивний емоційний настрій, що знімало напругу всіх м'язів і розслаблення м'язів мовленнєвого апарату.

Крім цього ми використовували методи розвитку розуміння частин слова, за допомогою яких утворюються нові слова.

Наступний етап спрямований на розвиток навичок використання отриманих умінь у формуванні навичок застосування словотворчих умінь в усній мові. Як і в більшості випадків корекційно – логопедичної роботи з дітьми ми використовували ігровий метод у поєднанні з іншими прийомами: показом, поясненням, вказівками, питаннями.

Такий підхід в корекційній роботі мотивує дитину до навчання, допомагає створити ситуації, що вимагають використання отриманих словотворчих навичок, сприяє формуванню використання похідних слів.

Після проведеної корекційно-розвивальної роботи ми провели контрольне дослідження розвитку словотворення у дошкільнят із ЗНМ.

Як видно з представленої діаграми у всіх дітей відзначається позитивна динаміка, проте ступінь поліпшення словотворення різна. Вправи на розуміння суфіксів -еньк, -оньк, -очк на етапі досліджування дітей показало, що вони викликають труднощі у 60% дітей, тільки 40% дошкільнят добре впоралися із завданням. Наприклад, дітям давалася інструкція: «Покажи, де білка. А де білочка»? Більшість дітей вказували на один і той же малюнок, незважаючи на іншу форму слова в зменшувально – пестливій формі.

Проте на етапі контрольного досліджування вже 60% дітей повністю впоралися із запропонованим завданням, не ставлячи при цьому додаткових питань.

Вправи на розуміння суфіксів -ц, -ець на першому етапі досліджування показало, що зменшувально – пестлива форма іменників виявилася досить складною практично для усіх дітей. Але і в даному випадку після проведеної корекції 40% дошкільнят виконали завдання вірно, правильно вказавши на усі названі педагогом слова.

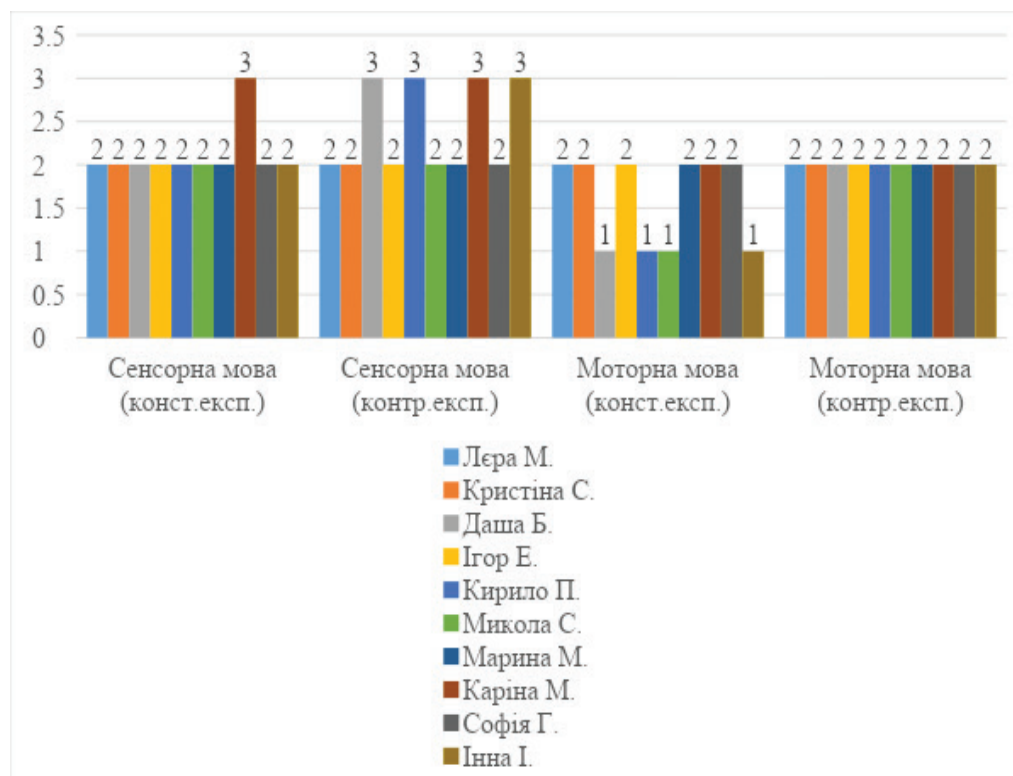
Вивчення розуміння і знання назв дитинчат тварин ґрунтувалося на знанні наступних суфіксів: -ен, -ат-, -атко, -ятко. На першому етапі досліджування це завдання викликало значні труднощі у багатьох дітей, оскільки багато форм слів мали різні корені, наприклад, «свиня – порося». Тому більшість дітей не впоралися із завданням унаслідок незнання іншої словоформи. Проте на етапі контрольного експерименту 40% дітей впоралися із запропонованим завданням, незважаючи на словоформи, що відрізняються.

З вправами на розуміння іменників, що означають професії чоловічого роду всі діти впоралися вірно і без помилок.

Після проведеної корекційної роботи ми відзначали, що на всіх етапах розвитку словотворчої діяльності дітей з ЗНМ відзначаються значні поліпшення, що в середньому становить 40%.

При обстеженні сенсорної мови у дітей після проведення корекційної роботи було

Діаграма 1
Порівняння співвідношення результатів дослідження сенсорної і моторної мови у дітей із ЗНМ на етапах первинного і контрольного обстеження



відзначено, що троє дітей змогли перейти з групи з середніми показниками в групу з високим рівнем розвитку розуміння словотворчих моделей і чотири дитини змогли підвищити рівень сформованості навичок словотворення в моторній мові з низького рівня до середнього.

Висновки. Результати проведеного дослідження показали, що діти дошкільного віку із ЗНМ навчилися використовувати на практиці навички словотворення під час різних ігор і інсценувань, почали активно застосовувати у своїй промові похідні одиниці мови, почали розбиратися в структурі похідних слів і досить добре опанували систему і норму словотворення рідної мови.

Отже, завдяки проведеній корекції словотворення у дітей середнього дошкільного віку нам вдалося збагатити і розширити не лише пасивний словник, але і вивести багато слів з пасивного словника в активний, що забезпечує правильне вживання нових слів у власній мові дітей.

Отримані дані підтвердили обґрунтованість і продуктивність вибраних методів і прийомів формування словотворення у дітей дошкільного віку із ЗНМ. Таким чином, проведена корекційна робота показала, що застосування цих методів і прийомів дає можливість дуже ефективно формувати процеси коректного словотворення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: Ранок, 2011. 176 с.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ: Слово, 2009. 408 с.
3. Грибова О.Є. До проблеми визначення поняття «важкі порушення мови». Освіта. Наука. Інновації: Південний вимір. 2015. № 5. С. 59-74.
4. Трофименко Л.І. Засвоєння лексико-семантичних мовних явищ дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні : матеріали Міжнародної наукової конференції. Київ, 2008. С. 215 – 219.

5. Трофименко Л.І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. Дефектологія. 2011. №4. С. 35 – 38.
6. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ: Актуальна освіта, 2013. 108 с.

REFERENCES

1. Bogush, A.M. (2011). Movlenniievi component doshkilnoi osvity [Speech component of preschool education]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
2. Bogush, A.M., Havrish, N.V., Saprykina, O.V. (2009). Teoriia i metoda rozvitku movlennia ditei rannego viku [Theory and methodology of speech development in young children]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
3. Hribova, O. E (2015). Do problem viznachennia poniattia «vazhki porushennia movy» [To the problem of defining the concept of "severe speech disorders"]. Osvita. Nauka. Innovatsii: Pivdenniy vimir – Education. Science. Innovation: the Southern dimension, 5, 59-74 [in Ukrainian].
4. Trofimenko, L.I. (2008). Zasvoennia leksiko-semantschnyh movnyh yavishch doshkolnikamy iz zahalnym nedorozvitkom movlennia [Assimilation of lexical and semantic speech phenomena by preschoolers with General speech underdevelopment]. Proceedings of the Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii «Tendencii rozvitku korektsiynoi osviti v Ukraini» – The international scientific conference «Trends in the development of correctional education in Ukraine». (pp. 215 – 219). Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
5. Trofimenko, L.I. (2011). Formuvannia orientuvannia na slovo yak na odynytsiu movy u doshkilnikiv iz ZNM [Formation of word orientation as a unit of speech in preschoolers with GSU]. Defektolohiia – Defectology, 4, 35–38 [in Ukrainian].
6. Trofimenko, L.I. (2013). Korektsiynе navchannia z rozvitku movlennia ditey starshogo doshkilnogo viku iz ZNM: programno-metodichniy kompleks [Correctional training on speech development of older preschool children with GSU: software and methodological complex]. Kyiv: Aktualna osvita [in Ukrainian].

БАБИНІНА Юлія – аспірантка кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, 61001, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7841-7338>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.2>

Бібліографічний опис статті: Бабиніна, Ю. (2023). Теоретико-методологічні аспекти виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва засобами взаємодії мистецтв. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 17–22, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.2>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ВЗАЄМОДІЇ МИСТЕЦТВ

Анотація. У статті визначено сутності та змісту, а також у теоретико-методологічному обґрунтуванні процесу виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва засобами взаємодії мистецтв. Розкрито змістове наповнення понять «естетичний смак Естетичний смак майбутніх вчителів музичного мистецтва є необхідною складовою їхньої професійної компетентності. Він представляє собою індивідуальну систему оцінки явищ, яка формується під впливом соціального середовища та відображається у творах мистецтва. Розвиток естетичного смаку сприяє формуванню готовності особистості до адекватної оцінки музичних явищ, сучасної культури та сприйняття власного професійно-педагогічного та творчого шляху. Компонентами художнього смаку майбутніх вчителів музичного мистецтва є когнітивний (пов'язаний з пізнанням), емоційно-ціннісний (пов'язаний з емоціями та цінностями) і рефлексивно-творчий (пов'язаний з роздумами та творчим процесом) аспекти. Для ефективного розв'язання даної проблеми дослідження виявлено важливість культурологічного (пов'язаного з розумінням культурного контексту), антропологічного (пов'язаного з вивченням людської природи та особистісного розвитку), аксіологічного (пов'язаного з ціннісними орієнтаціями), інтегративного (пов'язаного з поєднанням різних аспектів) та системного (пов'язаного з розумінням взаємозв'язку компонентів) наукових підходів. Ці підходи сприяють глибшому розумінню естетичного смаку та його розвитку у контексті музичного мистецтва, що сприяє підготовці майбутніх учителів для професійної діяльності та творчого самовдосконалення. Автор приходять до висновку, що естетичний смак майбутніх вчителів музичного мистецтва є невід'ємною складовою їхньої професійної компетентності. Естетичний смак визначається як індивідуальна система оцінки явищ, яка формується в соціальному середовищі і відображається у творах мистецтва.

Ключові слова: смак, естетичний смак, естетична культура, музичне мистецтво, фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, культурологічний підхід, антропологічний підхід, аксіологічний підхід, інтегративний підхід, системний підхід, педагогічні принципи.

BABYNINA Yuliya – Graduate student at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management, Communal institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, 7, Rustaveli Lane, Kharkiv, 61001, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7841-7338>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.2>

To cite this article: Babynina, Yu. (2023). Teoretyko-metodolohichni aspekty vykhovannia estetychnoho smaku maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy vzaiemodii mystetstv [Theoretical and methodological aspects of educating the aesthetic taste of future music teachers by means of interaction of arts]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 17–22, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.2>

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION OF AESTHETIC TASTE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART BY MEANS OF INTERACTION OF ARTS

Summary. *The article defines the essence and content, as well as the theoretical and methodological substantiation of the process of educating the aesthetic taste of future music teachers by means of the interaction of arts. The content of the concept of "aesthetic taste" is revealed. The aesthetic taste of future music teachers is a necessary component of their professional competence. It represents an individual system of evaluating phenomena, which is formed under the influence of the social environment and is reflected in works of art. The development of aesthetic taste contributes to the formation of a person's readiness for an adequate assessment of musical phenomena, modern culture and the perception of one's own professional, pedagogical and creative path. The components of the artistic taste of future music teachers are cognitive (related to knowledge), emotional-value (related to emotions and values) and reflective-creative (related to thinking and the creative process) aspects. For the effective solution of this research problem, the importance of cultural (related to understanding the cultural context), anthropological (related to the study of human nature and personal development), axiological (related to value orientations), integrative (related to with a combination of different aspects) and systemic (related to understanding the interrelationship of components) scientific approaches. These approaches contribute to a deeper understanding of aesthetic taste and its development in the context of musical art, which contributes to the preparation of future teachers for professional activity and creative self-improvement. The author comes to the conclusion that the aesthetic taste of future music teachers is an integral part of their professional competence. Aesthetic taste is defined as an individual system of evaluating phenomena, which is formed in the social environment and is reflected in works of art.*

Key words: *taste, aesthetic taste, aesthetic culture, musical art, professional training of future music teachers, cultural approach, anthropological approach, axiological approach, integrative approach, systematic approach, pedagogical principles.*

Вступ. Нові вимоги до рівня освіченості, культури та професійної компетентності майбутніх вчителів музики є результатом процесів інтеграції України в європейський освітній простір, який характеризується глобалізацією, модернізацією, універсалізацією та інформаційною технологізацією. Освіта в галузі мистецтва має стати не лише передачею знань і навичок, але й вихованням особистості, здатної сприймати та оцінювати красу, розвивати творчі здібності та формувати естетичні цінності. Важливість цієї проблеми збільшується в контексті введення у систему загальної середньої освіти альтернативного інтегрованого курсу «Мистецтво» для початкових класів та основної школи, яке передбачає інтегроване навчання з мистецтва. Це ставить перед вчителями завдання підготовки до інтегрованого викладання з метою естетичного виховання учнів та формування у них цілісної художньої картини світу.

Проте, існують питання щодо теоретико-методологічних аспектів виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва засобами взаємодії мистецтв. Одним із викликів є розробка теоретичних основ

виховання естетичного смаку, що передбачає дослідження поняття самого естетичного смаку, його складових елементів та механізмів формування. Також важливо визначити роль мистецтв у вихованні естетичного смаку та з'ясувати способи їх взаємодії для досягнення найкращих результатів. є розробка методологічних підходів до використання засобів взаємодії мистецтв у навчальному процесі. Важливо визначити оптимальні форми та методи взаємодії різних видів мистецтва, таких як музика, живопис, театр, література, для досягнення комплексного розвитку естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва. Це можуть бути спільні проекти, інтегрованої практики, колективні творчі завдання та інші форми, які сприяють збагаченню та взаємовпливу різних видів мистецтва.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження наукових джерел підтверджує, що виявлена проблема відображається як у теорії, так і в практиці професійної підготовки вчителів музики. Концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у сфері освіти та оновлення вищої педагогічної освіти були викладені А. Алексюком, С. Гончаренком,

І. Зязюном, В. Кременем, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвою, О. Сухомлинською, О. Шестоपालюком та іншими представниками нової філософії освіти.

В останні роки було проведено ряд дисертаційних досліджень, що розглядають різні аспекти підготовки майбутніх учителів для впровадження поліхудожнього виховання учнів. Серед них варто відзначити докторську дисертацію Т. Рейзенкінд на тему «Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах» (2008 р.), кандидатську дисертацію О. Бузової на тему «Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики» (2004 р.), кандидатську дисертацію Ю. Блудової на тему «Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини» (2018 р.), кандидатську дисертацію О. Соколової на тему «Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури» (2006 р.) та дисертація Г. Корольової та Г. Петрової «Система естетичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах» монографія О. Шумської на тему «Естетична підготовка майбутніх учителів у Харківському університеті (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): теорія і практика» (2019 р.)

Однак, у наукових доробках вітчизняних та зарубіжних учених не достатньо повно схарактеризовано особливості виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва засобами взаємодії мистецтв адже багато зі сучасних методик виховання естетичного смаку базуються на моно-дисциплінарному підході, тоді як взаємодія мистецтв передбачає інтеграцію різних видів мистецтва. Крім того, варто враховувати, що майбутні вчителі музичного мистецтва повинні бути здатні відтворювати та інтерпретувати музичні твори не тільки з точки зору їх музичної складової, а й розуміти емоційний вплив, який вони справляють на слухачів.

Мета статті полягає у визначенні сутності та змісту, а також у теоретико-методологічному обґрунтуванні процесу виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва засобами взаємодії мистецтв.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан України пов'язаний із фундаментальними змінами в усіх сферах, тому необхідно переосмислити концептуальні основи

національної системи освіти. Українському суспільству потрібні не лише високоосвічені фахівці високого рівня, а й люди, здатні постійно самовдосконалюватися, готові приймати відповідальні рішення в нестандартних ситуаціях, здатні вести продуктивну, творчу діяльність відповідно до усталених цінностей.

Сьогодні однією з найважливіших задач, що стоять перед вищими навчальними закладами країни, є посилення виховної діяльності. Вищі навчальні заклади, як цілісна освітня система, мають неперевершений виховний потенціал для становлення майбутнього фахівця як духовно-естетичної налаштованої людини, творчого транслятора цінностей культури (Пономарьова, 2014).

На думку Н. Мойсеюк (2001) естетичний смак – здатність оцінювати твори мистецтва, естетичні явища з позицій естетичних знань та ідеалів, акцентуючи увагу на вихованні естетичної культури школярів, компонентою якої є естетичний смак, у позакласній виховній роботі (Мосейчук, с. 428).

А. Кузьмінський та В. Омеляненко (2008) визначають естетичний смак як стійке, емоційно-оціночне ставлення людини до прекрасного, що носить вибіркового, суб'єктивного характер. Тому не може бути якихось стандартних смаків. Це чуттєва категорія, що пов'язана передусім з індивідуальним баченням й індивідуальним сприйняттям (Кузьмінський, Омеляненко, с. 307).

З основними аспектами питання формування естетичного смаку погоджується Ж. Вартанова (1978). В її розумінні естетичний смак – складна здатність індивіда, що виявляється у спрямованості на пізнання, розрізнення і відображення естетичної своєрідності світу (Вартанова, с. 7).

Таким чином, аналіз наведених наукових джерел дозволяє зробити висновок, що естетичний смак можна розглядати як здатність людини емоційно оцінювати різноманітні естетичні явища, зокрема розрізнити прекрасне від непривабливого. Естетичний смак спрямований на повне сприйняття мистецьких творів. Ця характеристика є суб'єктивною, що призводить до відхилення об'єктивних критеріїв смаку. Естетичний смак відображає особисті ціннісні установки, здатність робити ціннісний аналіз естетичних продуктів, їх тлумачення та естетичну оцінку, а також впливає на принципи дії і поведінки.

Підсумовуючи вищевикладеного, можна стверджувати, що смак є стійкою особистісною

властивістю, яка включає в себе внутрішні норми і схильності, що служать особистими критеріями для естетичної оцінки та обґрунтованих суджень. З іншого боку, смак є здатністю дитини оцінювати естетичні якості предметів, явищ та ситуацій. Естетичний смак неодмінно пов'язаний зі світоглядом, ідеологічними позиціями та моральними принципами школяра.

Для глибокого осмислення змісту естетичного смаку майбутніми вчителями музичного мистецтва важливо визначити структуру компонентів складного поняття. На основі аналізу та узагальнення властивостей цього комплексного явища, ми вважаємо належним розглянути естетичний смак, що складається з трьох компонентів:

– Когнітивний компонент характеризується на мистецьке чуття, погляди і уявлення, інтелектуальний розвиток, асоціативність та творча уява.

– Емоційно-ціннісний компонент характеризується емоційно-ціннісним сприйняттям, емоціями та переживаннями, естетичними почуттями, естетичною оцінкою та відгуком на сприйняте та естетичну насолоду.

– Рефлексивно-творчий компонент надає майбутньому вчителю музичного мистецтва можливість самокритично оцінити свої судження, здійснити порівняння своїх особистих вподобань і визначити стратегічний план формування власного естетичного смаку як невід'ємної особистісно-професійної якості.

Мистецька педагогіка повинна враховувати високий рівень зацікавленості дітей і молоді в музикуванні. Неоспоримо, що класична музика є найбільш доцільним матеріалом для формування естетичного смаку, оскільки її естетичне і культурне значення перевірене протягом десятиліть і століть. Проте не можна відкидати популярність естрадної музики та її близькість до свідомості підлітків. Тому сучасна мистецька освіта повинна реалізовувати інтеграційні процеси, які поєднують культуротворчі впливи музичного мистецтва з популярними естрадними музичними прикладами. Таким чином, фахова підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва має враховувати завдання формування естетичного смаку як у майбутніх фахівців, так і у їхніх майбутніх учнів, з урахуванням уже наявного інтересу до естрадної музики (Швець, 2014). Це, з одного боку, може сприяти полегшенню педагогічного впливу, зробивши його більш ефективним завдяки

використанню знайомих прикладів музичного мистецтва, до яких молодь більш налаштована позитивно. З іншого боку, це ускладнює та покладає більшу відповідальність на виконавця щодо пошуку репертуару, оскільки він повинен вибирати музичні твори найвищої якості: глибокі, мелодійні та цікаві.

В якості методологічної бази формування естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва засобами взаємодії мистецтв доцільно спиратися на такі наукові підходи: *культурологічний, антропологічний, аксіологічний, інтегративний, системний*.

Культурологічний підхід до процесу виховання естетичного смаку розглядають як феномен культури, як спосіб передачі культурного досвіду від покоління до покоління. Цей підхід забезпечує методологічну базу для вивчення всіх аспектів культури в широкому контексті загальнокультурних проявів. Спрямований на інтеграцію особистості здобувача вищої освіти з сукупністю загальнолюдських цінностей, що включає складну інтегративну якість особистості. Цільовими аспектами є справедливість, доцільність, гармонія, краса та досконалість.

Антропологічний підхід до процесу виховання естетичного смаку відноситься до вимірювання власної роботи, твору мистецтва, проекту, музики, видовища відноситься до сфери природних особистісних атрибутів, які ми не можемо віднести до внутрішніх планів духовної сфери. Використання ідей неklasичної філософії та музичної онтології у навчанні музики може сприяти поєднанню різних підходів до розуміння ціннісного світу навчання музики з використанням онтологічних методів.

Завдяки аксіологічному підходу до освіти, учні не тільки здобувають знання, вміння і навички, але й розвивають власні естетичні та гуманістичні ідеали, які впливають на їх бажання до саморозвитку (Вітвицька, 2015).

Аксіологічний підхід до процесу виховання естетичного смаку активізує емоційно-ціннісний досвід, що базується на осмисленні музично-естетичних цінностей, естетичних ідеалів людства та естетичного значення регіональної культурно-історичної спадщини. Мистецтво є неодмінною складовою гуманітарного циклу, а гуманітарна культура передбачає пріоритетність особистісного духовного смислу та смаку, які необхідно розвивати. Цей підхід передбачає освоєння принципів, норм та методів міжкультурної комунікації

шляхом інтерпретації регіональної культурно-історичної спадщини, зосереджуючись на суб'єктному підході, діалозі, толерантності та критичному мисленні (Масол, 2015 с. 16–17).

Інтегративний підхід до процесу виховання естетичного смаку виражається в акцентуванні взаємодії засобами поліфонії мистецтва у змісті й технологіях навчання і виховання, в оцінюванні освітніх досягнень з урахуванням пліфонічних ознак мистецтва. Інтеграція в освіті передбачає поєднання різних частин освітнього процесу в один злагоджений та організований комплекс. Це означає, що різні компоненти освіти взаємодіють між собою і мають встановлені відносини. Інтеграційний процес спрямований на формування у учнів цілісної і багатовимірної картини світу, де всі складові взаємопов'язані та доповнюють одна одну (Масол, 2015 с. 17). Взаємодія різних видів мистецтва має велике значення в освіті, оскільки вона сприяє естетичному та різнобічному розвитку. Використання мистецтва як засобу педагогічного впливу на майбутніх вчителів передбачає спрямовану діяльність, спрямовану на розвиток їх естетичної та моральної свідомості, а також на творчу естетичну діяльність, спрямовану на формування естетичної культури та розвиток смаку (Шевченко, 1985).

Системний підхід включає у себе певну орієнтацію, в якій компоненти цілісного об'єкта існують у взаємозв'язку, а також є можливість виявлення механізмів, які забезпечують цю цілісність (Кустовська, 2005, с. 8).

Застосування системного підходу в побудові змісту навчальних дисциплін вищих навчальних закладів полягає у міжпредметній інтеграції, адаптації модулів і тем методик педагогіки, музики, вокалу та психолого-педагогічних дисциплін. Цей підхід враховує міжпредметні зв'язки, збагачує та систематизує зміст навчання, а також відповідає цілям і завданням педагогічної практики.

Ця наукова сукупність підходів сприяє естетизації освітнього процесу в закладах освіти, зокрема формуванню творчої особистості. Потенціал мистецтва тісно пов'язаний з духовно-естетичним та морально-етичним вихованням. Без застосування цих підходів

неможливо досягти гармонійного розвитку людини через мистецтво.

Формування естетичного смаку майбутніх вчителів музичного мистецтва може бути ефективно реалізовано через втілення таких педагогічних принципів:

1. Принцип інтеграції традицій та інновацій, який передбачає поєднання розвивального потенціалу традиційних методів з використанням сучасних виконавських технік.

2. Принцип емоційного заохочення, що спонукає до емоційно-ціннісного стимулювання здобувачів шляхом актуалізації естетичного задоволення в процесі виховання естрадного смаку.

3. Принцип унікальності виконавського образу, який враховує психологічний супровід особистісного становлення і самореалізації здобувача під час виховання естрадного смаку.

4. Принцип розширення фахового досвіду, що забезпечує здобувача необхідною кількістю художньо-виконавських еталонів для формування адекватної критично-оцінної позиції щодо власної діяльності.

Ці принципи сприяють ефективному розвитку естетичного смаку майбутніх вчителів музичного мистецтва та мотивують їх у професійному розвитку, саморозвитку та самореалізації.

Висновки. Отже, у підсумку можна зазначити, що естетичний смак майбутніх вчителів музичного мистецтва є невід'ємною складовою їхньої професійної компетентності. Естетичний смак визначається як індивідуальна система оцінки явищ, яка формується в соціальному середовищі і відображається у творах мистецтва. Естетичний смак сприяє розвитку готовності особистості до адекватної оцінки явищ музичного мистецтва, сучасної культури, а також до формування власного професійно-педагогічного та творчого шляху. Компонентами художнього смаку майбутніх учителів музичного мистецтва є когнітивний, емоційно-ціннісний, та рефлексивно-творчий аспекти. Для ефективного вирішення даної проблеми дослідження виявлено важливість культурологічного, антропологічного, аксіологічного, інтегративного, системного наукових підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вартанова Ж. А. Естетичний смак як специфічна здатність ціннісного ставлення до дійсності: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04. Київ, держ. ун-т імені Т. Г. Шевченка. Київ, 1978. 22 с.
2. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63-67.

3. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Знання-Прес, 2008. 447 с.
4. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
5. Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: Друкарня Мадрид, 2015. 178 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
7. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика : монографія. Харків : Ранок, 2014. 547 с.
8. Швец І. Б. Формування основ естрадного виконавства в контексті підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2014. Вип. 38. С. 487-491.
9. Шевченко Г. П. Естетичне виховання у школі: навчально-методичний посібник. Київ: Рад. шк., 1985. 144 с.

REFERENCES

1. Vartanova, Z. (1978), Estetychnyi smak yak spetsyficzna zdattnist tsinnisnoho stavlennia do diisnosti [Aesthetic taste as a specific ability of value attitude to reality]. *Candidate's thesis*. Kyiv: state T. G. Shevchenko University [in Ukrainian].
10. 2 Vitvytska, S. (2015), Aksiolohichni pidkhyd do vykhovannia osobystosti maibutnoho vchytelia [Axiological approach to the education of the personality of the future teacher]. *Kreatyvna pedahohika – Creative pedagogy*, 10, 63-67 [in Ukrainian].
2. Kuzminsky, A., & Omelyanenko, V. (2008). *Pedahohika [Pedagogy]*. Kyiv: Znannia-Press, 3, 447 [in Ukrainian].
3. Kustovska, O. (2005) *Metodolohiya systemnoho pidkhydu ta naukovykh doslidzhen' [Metodolohiia systemnoho pidkhydu ta naukovykh doslidzhen]*. kurs lektsiy – a course of lectures, Ternopil: Economic Thought, 124 [in Ukrainian].
4. Masol, L. (2015). *Art-pedagogical technologies in primary school: the unity of learning and education [Khu-dozhno-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli: yednist navchannia i vykhovannia]*. metod. posib. – method. manual, Kharkiv: Madrid Printing House, 178 [in Ukrainian].
5. Moiseyuk, N. (2001). *Pedahohika [Pedagogy]*. teaching – navchalnyi posibnyk, Kyiv: OJSC «KDNK», 608 [in Ukrainian].
6. Ponomaryova, G. (2014). *Vykhovannia maibutnoho pedahoha: teoriia i praktyka [Education of the future teacher: theory and practice]*. monograph, Kharkiv: Ranok, 547 [in Ukrainian].
7. Shvets, I. (2014). *Formuvannia osnov estradnoho vykonavstva v konteksti pidhotovky suchasnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Formation of the basics of pop performance in the context of training a modern music teacher]*. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy / Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems 38, 487-491. [in Ukrainian].
8. Shevchenko, H. (1985). *Estetychne vykhovannia u shkoli [Aesthetic education at school]* educational and methodological manual – educational and methodological manual Kyiv: Rad. Shk., 144 [in Ukrainian].

БАТАРЕЙНА Ірина – магістр психології, старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0456-9838>

ResearcherID: <https://researchid.co/rid53975>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.3>

Бібліографічний опис статті: Батарейна, І. (2023). Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах воєнного стану. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16(48), 23–27, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.3>

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті проаналізовано процес підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах воєнного стану. Процес підготовки в закладах вищої освіти України відбувається більше в дистанційному форматі. Деякі університети знаходяться тимчасово переміщеними, але завжди в пошуку нових форм та методів навчання. Професійна діяльність фахівців соціальної сфери направлена на вирішення завдань соціального виховання та соціального захисту. Не всі фахівці цього профілю, зокрема соціальні педагоги здатні на належному рівні реалізувати свої функції в воєнний час. Це відображається на духовному стані та економічному розвитку. Враховуючи цей час, одним із провідних завдань закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання є оптимізація професійної підготовки майбутніх фахівців навчальних закладів, до яких належать соціальні педагоги. Значущість соціальної роботи помітно зростає, держава потребує високо кваліфікованого фахівця. Зростання соціальної напруги в суспільстві свідчить про необхідність інноваційних змін в соціальній сфері. Важливість цієї професії нашою є на формування фахівців з достатньо високим рівнем професійної компетентності для закладів з інклюзивною формою навчання; організацію навчально-виховного процесу в новітній українській школі мають забезпечувати спеціалісти з високим рівнем професійної підготовки, провідною складовою діяльності яких є компетентність, мобільність та вміння адаптуватися в мінливих умовах сьогодення. Однією з актуальних проблем стає процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Фахівець в галузі соціальної роботи повинен успішно вирішувати соціальні проблеми, бути майстром своєї справи, спираючись на майстерність спілкування та співробітництво з різними категоріями населення. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти містить формування різних аспектів комунікативної, інформаційної, технологічної взаємодії.

Ключові слова: соціальний педагог, якість освіти, професійна підготовка, діти з особливими потребами, методичне забезпечення.

BATAREINA Iryna – Master of Psychology (Education), Senior Lecturer at the Department of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, 59, Naukove mistechko Str., Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0456-9838>

ResearcherID: <https://ResearchID.co/batareina>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.3>

To cite this article: Batareina, I. (2023). Zabezpechnya yakosti profesinoin pidgotovky maybutnih socialnyh pedagogiv v umovah voyennogo stanu. [Ensuring the quality of professional training of future social teachers in the conditions of martial law]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 23–27, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.3>

ENSURING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Summary. *The article analyzes the process of training future social pedagogues under martial law. The training process in higher education institutions of Ukraine takes place mostly in a distance format. Some universities are temporarily displaced, but always in search of new forms and methods of learning. The professional activity of specialists in the social sphere is aimed at solving the tasks of social education and social protection. Not all specialists of this profile, in particular social pedagogues, are able to perform their functions at the proper level in wartime. This is reflected in the spiritual state and economic development. Given this time, one of the leading tasks of higher education institutions with specific learning conditions is to optimize the professional training of future specialists of educational institutions, which include social pedagogues. The importance of social work is growing noticeably, the state needs a highly qualified specialist. The growth of social tension in society indicates the need for innovative changes in the social sphere. The importance of this profession suggests the formation of specialists with a sufficiently high level of professional competence for institutions with an inclusive form of education; the organization of the educational process in the newest Ukrainian school should be provided by specialists with a high level of professional training, the leading component of whose activity is competence, mobility and the ability to adapt to the changing conditions of today. One of the urgent problems is the process of professional training of future social teachers. A specialist in the field of social work must successfully solve social problems, be a master of his craft, relying on the skill of communication and cooperation with different categories of the population. Professional training of future social pedagogues in institutions of higher education includes formation of various aspects of communicative, informational, technological interaction.*

Key words: *social pedagogue, quality of education, professional training, children with special needs, methodological support.*

Вступ. Значущість соціального педагога зростає в Україні в час воєнного стану. Постає питання покращення та оновлення знань, які здобувають спеціалісти. В проекті «Стратегія реформування освіти в Україні» описано підготовку фахівців для соціальної сфери в закладах вищої освіти України як актуальну науково-практичну проблему, де визначено державну політику в галузі освіти. Підготовка нової генерації соціальних педагогів допоможе в процесі соціалізації особистості.

На державному рівні питання підготовки соціальних педагогів відображено в Законі України «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття). Професійна діяльність спеціалістів із соціальної та соціально-педагогічної роботи регламентована такими законодавчими документами: Законом України «Про освіту», Концепцією «Нова українська школа», Законом України «Про охорону дитинства», Законом України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», Законом України «Про соціальні послуги» та ін.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні питання, пов'язані зі створенням соціальних умов і підготовкою соціальних педагогів розкриті в роботах О. Безпалько, Л. Завацької, А. Капської, І. Миговича та інших. Вчені

В. Бех, А. Капська, Л. Міщик, А. Мудрик, та інші пропонують низку завдань професійної підготовки соціального педагога, які б допомогли оптимізувати процес навчання. А саме, сприяли б оволодінню глибокими знаннями теорії і методики соціально-педагогічної діяльності, формували особистісні позитивні установки щодо вибраної спеціальності, розвивали уміння конструктивно проектувати свої відносини зі спеціалістами різних напрямів і сфер діяльності, виховали гуманістичну спрямованість студентів.

Мета статті – визначення можливостей підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах воєнного стану в Україні.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши наукову літературу, виділили, що професійна підготовка ґрунтується на концептуальних підходах до підготовки в закладах вищої освіти (ЗВО): соціокультурному, системному, особистісному, діяльнісному, соціально-педагогічному, технологічному, компетентнісному. Не зважаючи на введення воєнного стану, освітній процес в Україні триває. Відбувається реформування системи освіти задля забезпечення високої системи якості. Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа»

щодо реформування освіти, інші нормативні документи регламентують зміни та ставлять її на рейки сучасності. Нова система приводить до оновлення навчально-методичного забезпечення. Важливим кроком на шляху реформування системи освіти України є реалізація Державного стандарту базової середньої освіти, який розроблено відповідно до Концепції Нової української школи.

У навчальному посібнику С. Архипової висвітлено актуальні питання соціально-педагогічних технологій з урахуванням вимог до підготовки фахівців із соціальної педагогіки. Представлено теоретичні та практичні аспекти технології роботи соціального педагога з сім'єю, дитячими та юнацькими організаціями, обдарованими дітьми, дітьми з обмеженими можливостями, а також технології проектування, телефонного консультування, шляхи подолання професійної деформації соціальних педагогів. Соціально-педагогічна діяльність є різновидом педагогічної діяльності, що спрямована на вирішення завдань соціального виховання та соціального захисту. Діяльність соціального педагога передбачає використання різноманітних методів, прийомів, засобів (Архипова, 2011).

Соціальний педагог допомагає особистості адаптуватися в суспільстві. Вчені України розробили професійний портрет соціального педагога, а саме:

а). *Професійні знання: соціально-гуманітарні знання; загальноосвітні знання; психолого-педагогічні знання; фахові знання.*

б). *професійні уміння та навички: спеціальні; комунікативні; прикладні: дослідницькі, соціально-творчі, соціально-медичні, соціально-правові, соціально-економічні; організаторські; аналітичні; педагогічні, психологічні.*

в). *професійні якості особистості: відкритість, комунікабельність, делікатність, емпатія, автентичність, конкретність, доброзичливість.*

г). *Професійний імідж: особистісна привабливість; інтелігентність; образ здорової і благополучної людини; позитивний настрій; соціальний статус; соціальний фон; візуальне сприйняття.*

Соціальний педагог – це спеціаліст, у компетенцію якого входить надання педагогічної, психологічної, психотерапевтичної та соціальної допомоги людям, які її потребують. **Професійна діяльність соціального педагога** – це комплекс взаємопов'язаних напрямів діяльності

(виховна, навчальна, розвиваюча, соціокультурна, комунікативна, організаторська тощо), спрямованих на різні об'єкти, для здійснення яких необхідні певні професійні знання, вміння і навички, а також професійно важливі якості.

У посібнику О. Беспалько запропоновано нові підходи до теоретичної підготовки соціальних педагогів з урахуванням сучасних тенденцій у практиці соціально-педагогічної роботи. Відбувається розвиток соціально-педагогічної роботи в Україні за останнє десятиліття та характеризується переосмисленням традиційних підходів до роботи з дітьми та молоддю, значними змінами та новаціями у цій сфері. Також узагальнено матеріали словників, навчальних посібників та монографій. Теоретичний матеріал, викладений у поясненнях, є основою для самостійного опрацювання і поглиблення знань з проблем теорії та практики соціально-педагогічної роботи із запропонованого після кожної теми переліку інформаційних джерел (Беспалько, 2009).

У навчальному посібнику В. Сорочинської розглянуто основні напрями роботи соціального педагога та розкрито поняття соціального педагогіка. **Соціальна педагогіка** – це наука про соціальне становлення і розвиток особистості з урахуванням педагогічних можливостей різних соціальних інститутів. Об'єктом соціальної педагогіки є процес розвитку людини в соціумі на основі всієї сукупності соціальної взаємодії (Сорочинська, 2010). Створення нових парадигм виховання привело до особливого значення професії – соціальний педагог і, відповідно, розробки з питань соціальної педагогіки. З нормативними документами стосовно діяльності соціального педагога, вимогами до оформлення документації, методами роботи зі школярами «групи ризику» можна ознайомитися в настільній книзі соціального педагога. В ній наведено зразки обов'язкових документів, витяги зі статей українського законодавства про відповідальність батьків за своїх дітей.

В посібнику Л. Завацької систематизовано та узагальнено технологічні підходи до сучасної соціально-педагогічної діяльності. Розкрито теоретичні основи технологій соціально-педагогічної діяльності, а також запропоновано різні технологічні підходи до розв'язання найбільш типових на сьогоднішній день соціально-педагогічних проблем (Завацька, 2008).

Подальшого удосконалення вимагає практична підготовка студентів. Під професійною

підготовкою соціальних педагогів ми розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління. Але в різних навчальних закладах простежується неузгодженість у видах практик, термінах і тривалості їхнього проведення; не визначені програми кожного виду практики, вимоги до її змісту, місця проведення і форми звітності. Подальше удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в Україні можливе за умови конструктивного поєднання практики і світового досвіду, впровадження провідних інноваційних технологій навчання, удосконалення методики практичної підготовки з обов'язковим урахуванням регіональних потреб, умов і можливостей. (Фалинська, 2006).

В воєнний час, на жаль, широкого розмаху набуває таке явище, як сирітство. Органи опіки та піклування повинні стати на захист таких дітей. З дитинства закладається саме головне батьками, вихователями, дорослими, які перебувають поруч із дітьми. Дуже актуальні любов сім'ї, взаєморозуміння, довіра, повага одне до одного. Необхідним для розвитку діяльності по захисту дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків є соціально-правова просвіта майбутніх соціальних педагогів (Бондаренко, 2011). В сучасному суспільстві виникла потреба забезпечення соціального захисту дітям з особливими освітніми потребами. На цьому етапі спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які мають відхилення у психічному і фізичному розвитку, значну частину серед яких займають діти із особливими потребами. Система соціального супроводу дітей із особливими потребами має бути спрямована на створення належних умов. Розвивається інклюзивна освіта для вирішення проблеми якісної освіти дітей з особливими потребами. Соціальний супровід – комплексна система динамічної корекційної і розвивальної допомоги відповідно з віковими та індивідуальними потребами учнів із особливими потребами (Колісник-Гуменюк, 2022).

Посібник А. Капської розрахований на студентів навчальних закладів, майбутніх працівників соціальних служб для молоді, соціальних педагогів, організаторів виховної роботи у сфері освіти Соціальна робота є прямим відображенням суті соціальної політики,

яка охоплює численні і різноманітні аспекти життя. Високий професіоналізм у соціальній роботі є надзвичайно важливим чинником, оскільки цей вид діяльності належить до професій типу «людина – людина» і досить часто від прийнятих рішень фахівцем, який їх реалізує, залежить доля не однієї людини (Капська, 2011). На основі глибокого вивчення та аналізу особливостей соціально педагогічної роботи в Україні, запропоновано варіативні технології для спеціаліста соціальної сфери з урахуванням контингенту клієнтів, деякі методики організації життєдіяльності дітей і молоді з особливими потребами, роботи з підлітками і молоддю з особливими потребами, а також шляхи взаємодії, допомоги і підтримки кризових сімей та «дітей вулиці».

Питання роботи соціального педагога з внутрішньо переміщеними особами було розкрито на онлайн-семінарі навчально-методичного центру психологічної служби комунального закладу Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти: «Робота соціального педагога з внутрішньо переміщеними особами: соціально-педагогічний аспект». В умовах війни важливого значення набувають питання створення комфортного освітнього середовища та організації освітнього процесу, особливо для тих дітей, які отримали психологічну травму. З метою надання психоемоційної підтримки населенню під час війни, формування у педагогічних працівників навичок роботи з дітьми, за підтримки О. Зеленської започатковано Національну програму психічного здоров'я та психосоціальної допомоги. На допомогу фахівцям психологічної служби системи освіти України розроблено наскрізну навчальну програму з позашкільної освіти оздоровчого напрямку «Основи безпеки життєдіяльності в умовах бойових дій» та Методичні рекомендації до цієї програми, поширено кращі практики психолого-педагогічного супроводу та підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнних дій і збройних конфліктів, а саме: «Стрес як ресурс», «Психологічна підтримка та супровід дорослих і дітей у кризових ситуаціях: практикум», «Особливості організації дистанційного навчання під час воєнного стану», «Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій», «Самодопомога в умовах стресу», «Долоньки миру» тощо. І під час війни, і після її завершення головним завданням освітньої галузі є і буде забезпечення якості освіти на всіх

рівнях (Шкарлет, 2022). Тому цілком законо-
мірним є проведення наукових досліджень
в освіті та втілення їх результатів у практику
роботи, впровадження інноваційних техно-
логій, забезпечення закладів освіти новими
засобами навчання, науково-методичною та
навчальною літературою.

Висновки. Проведений аналіз наукових
публікацій показав, що для забезпечення
якості підготовки соціального педагога вико-
ристовуються нові техніки в роботі соці-
ального педагога. Завдяки об'єднанню всіх
зацікавлених сторін можливо досягти най-
кращого результату. Підготовка майбутніх
фахівців соціально-педагогічної сфери має

відбуватися з урахуванням концептуальних
засад взаємовпливу освітянського простору
і соціально-педагогічної роботи в Україні, що
потребує комплексного поєднання розуміння
сутності соціально-педагогічної роботи, мето-
дологічного обґрунтування філософських
основ її теорії, творчого пошуку найбільш
ефективних технологій її виконання, роз-
гляду соціально-педагогічної діяльності як
професійної, що потребує спеціальних сис-
тем організації навчання майбутніх соціаль-
них педагогів. Виходячи із цього, подальший
науковий пошук спрямовано на з'ясування
шляхів покращення якості освіти майбутніх
соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С. П., Майборода Г. Я., Тютюнник О. В. *Методи та технології роботи соціального педагога: навч. посіб.* / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Київ: Слово, 2011. 496 с.
2. Безпалько О. В. *Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб.* / МОН України, Київський міський пед. ун-т ім. Б. Д. Грінченка. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 207 с.
3. Завацька Л. М. *Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. пос.* / МОН України. Київ: Слово, 2008. – 240 с.
4. Капська А. Й. *Соціальна робота: навч. пос. / реком.* МОН України. Київ: Слово, 2011. 400 с.
5. Мельничук І. М. *Теорія і методика підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04.* Тернопіль, 2011. 42 с.
6. *Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета.* Київ-Чернівці «Букрек», 2022. 140 с.
7. Сорочинська В. Є. *Організація роботи соціального педагога: навч. пос.: реком.* МОН України / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Київ: Кондор, 2010. 208 с.
8. *Соціальний супровід сім'ї: навч. пос. / уклад.: Г. В. Бондаренко. 2-е вид., переробл. та доповн.* –Умань: ПП Жовтий, 2011. 100 с.
9. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи: зб. наук. праць / гол.ред. Ю. І. Колісник-Гуменюк. Вип. 10.* Київ–Львів–Бережани–Кельце, 2022. 187 с.
10. Фалинська З. З. *Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04.* Львів, 2006. 284 с.

REFERENCES

1. Arhipova, S. P. (2011) *Metody ta tehnologiyi roboty sotsialnogo pedagoga* [Methods and technologies of work of a social pedagogue] Kyiv, Slovo. 496 p. [in Ukrainian]
2. Bespalko, O. V. (2009) *Sotsialna pedagogika* [Social pedagogy] Kyiv, Centr uchbovoi literatury. 207 p. [in Ukrainian]
3. Zavatska, L. M. (2008) *Tehnologiyi profesiynoyi diyalnosti sotsialnogo pedagoga* [Technologies of the professional activity of a social pedagogue] Kyiv, Slovo. 240 p. [in Ukrainian]
4. Kapaska, A. I. (2011) *Sotsialna robota* [Social work] Kyiv, Slovo. 400 p. [in Ukrainian]
5. Melnichuk, I. M. (2011) *Teoriya i metodyka pidgotovki maybutnith sotsialnyth pratsivnykiv zasobamy interaktyvnyth tethnologiy u vyshith navchalnyth zakladath* [Theory and methods of training future social workers by means of interactive technologies in higher educational institutions] Ternopil. 42 p. [in Ukrainian]
6. Shkarlet, S. M. (2022) *Osvita Ukrayiny v umovath voyennogo stanu. Innovatsiyna I proektna diyalnist: Naukovo-metodichny zbirnyk* [Education of Ukraine under martial law. Innovative and project activity: Scientific and methodological collection] Kyiv-Chernivci. 140 p. [in Ukrainian]
7. Sorochinska, V. E. (2010) *Organizaciya roboty sotsialnogo pedagoga* [Organization of the work of a social pedagogue] Kyiv, Kondor. 208 p. [in Ukrainian]
8. Bondarenko, G. V. (2011) *Sotsialniy suprovud simiyi* [Social support of the family] Uman. 100 p. [in Ukrainian]
9. Kolisnik-Gumenuk, Yu. I. (2022) *Sutsasni tendentsiy rozvytku osvity I nauky: problemy ta perspektyvy* [Modern trends in the development of education and science: problems and prospects] Kyiv-Lviv-Berejani-Kelce. 187 p. [in Ukrainian]
10. Falinska, Z. Z. (2006) *Praktichna pidgotovka maybutnith sotsialnyth pedagogiv u vyshyth navchalnyth zakladath* [Practical training of future social pedagogues in higher educational institutions] Lviv. 284 p. [in Ukrainian]

ВАСИЛЬЦОВА Віра – методист, Комунальний вищий навчальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційної академії» Запорізької обласної ради, вул. Наукове містечко, 59, м. Запоріжжя, 69017, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3097-7810>

ЛЕОНТЬЄВА Тетяна – викладач кафедри спеціальної освіти і психології, Комунальний вищий навчальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційної академії» Запорізької обласної ради, вул. Наукове містечко, 59, м. Запоріжжя, 69017, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8692-7097>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.4>

Бібліографічний опис статті: Васильцова, В., Леонтєва, Т., (2023). Психолого-педагогічний супровід в Новій українській школі. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 28–34, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.4>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті розглядається психолого-педагогічний супровід навчання дітей з особливими освітніми потребами як компонент безпечного та корисного освітнього середовища сучасної Нової української школи, що сприяє розвитку здобувачів освіти, що мають особливі освітні потреби, підвищує їх мотивацію до навчання та самонавчання. Велике значення для освітнього процесу має партнерство спеціалістів та родини учнів з особливими потребами. З'ясовано роль психолого-педагогічного супроводу як основи для розвитку співробітництва між усіма учасниками освітнього процесу. Досліджено психолого-педагогічні особливості організації освітнього процесу для здобувачів освіти, що мають особливі освітні потреби. Авторами використані методи дослідження: теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури та якісний аналіз досвіду психолого-педагогічного супроводу навчання здобувачів освіти, що мають особливі освітні потреби. Обґрунтовано роль вчителя та асистента вчителя в організації та здійсненні психолого-педагогічного супроводу. Наведено форми навчання, які пропонується використовувати в освітньому процесі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Виділено види діяльності, які сприяють формуванню навичок самоосвіти та самореалізації здобувачів освіти із особливими освітніми потребами. Зроблено висновок про те, що психолого-педагогічний супровід спирається на принцип індивідуалізації, супровід спрямований на підтримку здобувачів з особливими потребами освіти у досягненні їх цілей у навчанні, утримання мотивації, допомогу у розпізнаванні своїх можливостей, здібностей та розвитку потенціалу. Психолого-педагогічний супровід сприяє розвитку соціальних та особистісних компетентностей здобувачів освіти, а саме: комунікативних навичок, толерантності та здатності учнів до навчання та самонавчання. Дане дослідження дозволило зробити висновок, що досвід впровадження різних форм психолого-педагогічного супроводу в навчанні здобувачів освіти з особливими потребами надає приклади реалізації принципу індивідуалізації у вітчизняному освітньому процесі, що змінюються та адаптуються під реалії Нової української школи.

Ключові слова: навчання, психолого-педагогічний супровід, учні, здобувачі освіти з особливими потребами.

VASYLTSOVA Vira – Supervisor, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Naukove Mistechko Str., 59, Zaporizhzhia, 69017, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3097-7810>

LEONTIEVA Tetiana – Lecturer at the Department of Special Education and Psychology, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Naukove Mistechko Str., 59, Zaporizhzhia, 69017, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8692-7097>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.4>

To cite this article: Vasyltsova, V., Leontieva, T. (2023). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid v Novii ukrainskii shkoli [Psychological and pedagogical support]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 28–34, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.4>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Summary. *Psychological and pedagogical support as a basis of creating safe and useful educational environment of New Ukrainian School is outlined in the article. It contributes to development of every student, with special needs increases motivation of education and self-education. The main condition of successful students with special needs education, development and upbringing is partnership of specialists and children's families into the educational process. The role of psychological and pedagogical support as a basic for the development of partnership of participant of educational process. The psychological and pedagogical features of the perception of an educational process by students with special needs were studied. The authors use the following research methods: theoretical analysis of scientific and pedagogical literature and qualitative analysis of the experience of implementing of psychological and pedagogical support of education of students with special needs. The main role of educational process for students with special needs are teacher's assistant. The types of educational activity that contribute to the educational, self-educational skills and self-realization are highlighted. Forms of extracurricular work on education are proposed and their influence on the formation and development of personality is revealed. Psychological and pedagogical support contributes to the development of social and personal competences of students: communication skills, tolerance and the ability of students to self-education. This study allows to conclude that the experience of implementing various models of psychological and pedagogical support of education process provides examples of the implementation of the principle of individualization in the domestic educational process, which can be modified and adapted to the realities of the New Ukrainian school.*

Key words: *education, psychological and pedagogical support, students, students with special needs.*

Вступ. Освіта має найбільший безпосередній вплив як на особистість, так і на суспільство. Тому серед сучасних принципів побудови освітнього середовища важливим є створення в закладі загальної середньої освіти зменшеної моделі сучасної культури суспільства з інклюзивними цінностями як джерела формування яскравої, унікальної, успішної особистості.

Одним із першочергових завдань закладів загальної середньої освіти є реалізація державної політики України щодо забезпечення прав дітей, що мають внаслідок обмежених можливостей здоров'я особливі освітні потреби, на рівний доступ до якісної освіти за допомогою інклюзивного навчання. Організація інклюзивного освітнього простору ґрунтується на ідеології, яка виключає будь-яку

дискримінацію дітей і створює умови для розвитку, адекватні їх особливим освітнім потребам.

Аналіз останніх досліджень. Дитинство вважається щасливим періодом в житті людини. Однак у дітей, життя яких обтяжене хворобами, воно не зовсім безтурботне. За даними Всесвітньої організації здоров'я захворюваність на ДЦП складає одну-дві дитини на 1000 новонароджених. Згідно з галузевою статистикою, в Україні поширення ДЦП досягає 2,56 на 1000. За інформацією, викладеною в результатах наукових досліджень, дані показники не змінювались практично впродовж багатьох десятиліть, захворювання опорно-рухового апарату посідають третє місце після серцево-судинних і онкологічних захворювань (Zhylyka, N. Ya. 2007). Девід Вернер та

його помічники розглядають психолого-педагогічний супровід як внесок в боротьбу за розкряпачення та інтеграцію людей з обмеженими можливостями здоров'я у суспільство. А також як виявлення солідарності з усіма, хто прагне до створення такого світу, в якому більше буде цінуватися людяність, а не «нормальність», – такого світу, в якому війна та бідність більше не будуть калічити дітей – майбутніх громадян суспільства. Робота Д. Вернера відрізняється від інших посібників по реабілітації тим, що написаний на основі підходу «знизу-вверх», дякуючи досвіду, отриманому при наданні допомоги дітям з фізичними порушеннями і їх сім'ям. До нього вносились цікаві думки, програми, досвід із інших книг, які застосовувались в умовах сільського району, в якому проживали автор книги і його помічники, до речі також люди з інвалідністю (Verner, D. B., 1995).

Мета статті. Метою статті є виклад дослідження теоретичних обґрунтувань необхідності впровадження психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими потребами у навчання. Висвітлення результатів практичних підходів та рекомендацій для врахування їх асистентом вчителя у ефективній організації психолого-педагогічного супроводу навчання й всебічного розвитку здобувачів освіти з порушенням опорно-рухового апарату.

Виклад основного матеріалу. Український курс на формування європейського, толерантного суспільства вимагає від нашої спільноти цінувати кожную особистість з усіма її особливостями, дбати про її розвиток і можливість самореалізації. Увага до проблем формування патріотичної особистості, здатної зберігати та примножувати культурну спадщину України має суспільно-гуманістичну значущість.

Завдяки гуманізації освіти забезпечуються умови для всебічного гармонійного розвитку особистості, оволодіння нею етичними, моральними цінностями, починаючи з дошкільної освіти. Основою формування особистості як очікуваним результатом гуманізації змісту освіти вважається самовизначення в навколишньому світі, активна життєва позиція; гуманістичні ціннісні орієнтації; творче застосування сформованих компетентностей; позитивні особистісні якості, а також і повага до матеріальної та нематеріальної спадщини свого народу.

Здоров'я, освіта і життєва компетентність є запорукою майбутнього дитини,

самореалізації її особистості. Проте більшість дітей, які внаслідок хвороби потребують допомоги у самообслуговуванні та пересуванні, змушені здобувати освіту за індивідуальною формою, тобто навчатись вдома. Навчання вдома залишає дітей за межами повноцінного спілкування з однолітками, утруднює (а інколи унеможлиблює) набуття дитиною комунікативного досвіду і значно знижує мотивацію до саморозвитку, тим самим знижує рівень формування ключових життєвих компетенцій.

Важливе значення для розвитку сучасної освіти має впровадження в практику освітнього процесу ідей інклюзії. Сучасний розвиток освітніх систем прогресивних країн характеризується ідейним спрямуванням до організації спільного навчання всіх дітей на рівних умовах незалежно від особливостей їх психофізичного розвитку. Актуальність і важливість інклюзивного навчання визнано в Україні, що зумовлює впровадження її принципів у практику роботи закладів освіти. Комплексний варіант спільного навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я разом із здоровими учнями забезпечується відповідними завданнями щодо створення умов для набуття вихованцями життєвої компетентності та органічно поєднується з комплексною (педагогічною, психологічною, соціальною, фізичною) реабілітацією хворих дітей, дітей з обмеженими фізичними та інтелектуальними можливостями. Абілітаційний, реабілітаційний, корекційний, навчально-виховний процес забезпечується узгодженням дій педагогічних, медичних працівників, соціально-психологічної служби. Індивідуальні програми розвитку передбачають досягнення кожною дитиною максимально можливої корекції та компенсації окремого і комбінованих порушень, а також профілактику соціальної дезадаптації дитини з особливими освітніми потребами, розвиток її потенційних можливостей та творчих здібностей, сприяють розвитку саморегуляції поведінки, самореабілітації. Необхідно забезпечити відповідні умови для здійснення соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами та постійно вдосконалювати безбар'єрне середовище для інклюзивного навчання. Важливе значення має охоронний режим освітньо-корекційно-реабілітаційного процесу.

Педагогічний працівник, зокрема, асистент вчителя не зможе забезпечити оптимальні умови для розвитку без знання як загальних закономірностей відхилень розвитку,

так і індивідуальних особливостей психічної й фізичної діяльності дитини на всіх її рівнях. Чітка програма психолого-педагогічного впливу на всі сфери розвитку дитини з особливими освітніми потребами з урахуванням діагностично встановлених особливостей її розвитку та наявного науково обґрунтованого професійного досвіду надання вчасної корекційної допомоги сприятиме уникненню ускладнень на шляху формування життєвої компетентності дитини й ризику виникнення чи поглиблення станів її соціально-психологічної дезадаптованості. Детальне та об'єктивне ознайомлення з доступно викладеною професійною інформацією про дітей з особливостями розвитку та організацію корекційної допомоги у їх розвитку, допоможе оптимізувати процес інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами і, водночас, створити умови для комплексної: фізичної, психологічної, педагогічної, соціальної реабілітації.

Система освіти, підходів і методів змінюється не документами, а самими людьми, їх бажаннями чи небажаннями. Висока якість освіти поєднує три основні феномени: дитина, освітній простір і педагог. Завдяки зв'язку між ними відбувається розвиток особистості. І, якщо дитина має особливі освітні потреби, то зростає роль і відповідальність педагога за освітній простір, створений для цієї дитини. Отже, в умовах інклюзивного навчання надзвичайно важливими є знання про індивідуальні особливості розвитку дитини з порушенням опорно-рухового апарату та іншими супутніми захворюваннями, включеної в загальноосвітній простір. Адже, ефективність освіти і комплексної реабілітації дітей зі складними вадами розвитку залежить від: пріоритетів раннього обстеження дітей та раннього втручання, тобто допомоги в розвитку; програми розвитку дітей з уповільненим розвитком у ранньому віці; пристосування методів навчання до індивідуального освітньо-розвивального стилю дитини; доконечності удосконалення батьківської освіти; впевненості, що надолужити можна на будь-якому етапі. Тому педагогічному працівнику для підвищення ефективності освітньо-реабілітаційного процесу важливо працювати за наступними контактів з дитиною і її родиною. Мати об'єктивне уявлення про особливості розвитку дитини та її потреби у побуті та навчанні. Розуміти особливості організації зв'язку у системі дитина з особливими

потребами – суспільство. Реабілітація і соціальна інтеграція. Захист прав дітей з особливостями розвитку. Вміти організувати продуктивну діяльність дитини. Здійснювати доступні фахові реабілітаційні заходи і процедури.

Проте необхідно враховувати, що діти, у яких основні труднощі пов'язані з фізичними недоліками, часто більше можуть знаходитись під гнітом вторинних емоційних, соціальних, психологічних проблем, а у дітей з ураженням мозку спостерігаються не тільки порушення координації руху, але й порушення здібності до навчання, випадки, слабкий зір чи слух. Потрібно звертати увагу на важливість врахування умов проживання дитини, фінансових проблем, можливостей родини для того, щоб допомога дитині не стала нереальною та марною, не нанесла шкоди. Потрібно не тільки «виконувати інструкції», а «вміти думати» і застосовувати «творчий підхід». Висококваліфікованим спеціалістам з фізичної реабілітації, вчителям лікувальної фізкультури, батькам, волонтерам, асистентам дитини важливо бути впевненими в тому, щоб частина роботи по фізичній корекції та реабілітації змогла проводитись у закладі освіти, рідному домі, в громаді при підтримці членів сім'ї, друзів, вчителів, волонтерів та інших зацікавлених осіб у розвитку дітей. Вчителю, асистенту вчителя важливо акцентувати увагу батьків на тому, що кожна сім'я повинна визначати характерні потреби й можливості своєї дитини з фізичними вадами, зрозуміти основні принципи необхідного лікування і пристосувати рекомендоване лікування до вимог повсякденного життя дитини і всієї сім'ї.

Ось один із таких прикладів, наведений у посібнику Девіда Вернера про реабілітацію осіб з інвалідністю (Verner, D. B., 1995). Марисела має ДЦП, живе з родиною в маленькому селі. У міському центрі реабілітації лікар пояснив батькам, що дівчинці необхідно розтягнути м'язи з внутрішнього боку стегна, щоб її коліна не так сильно зачіпали один одного. Він рекомендував дівчинці спеціальні вправи та пристосування для рук і ніг, а також іграшки, які допоможуть дитині навчитись брати в руки і тримати різні предмети. Оскільки батьки Марисели не могли дозволити собі купити дорогі іграшки, пристосування, спеціальне сидіння, то батько змайстрував з підручних матеріалів (корзини, дощочок, кілків) спеціальне сидіння, яке дозволяло утримувати ноги дівчинки у розведеному положенні. З дошки, кукурудзяних початків,

кілець із бамбука він змайстрував маленький столик, за яким дівчинка могла сидячи грати іграшками (надягати кільця бамбука на початки кукурудзи, перекладати іграшки) та робити вправи з тренажером, що виготовував батько з розщепленого шматка бамбукової палиці. Придумані батьками для Марисели засоби реабілітації не можна сліпо копіювати – на їх прикладі треба вчитись.

Жоден з реабілітаційних підходів не можна точно копіювати. Важливо зрозуміти потреби дитини і виходячи з цього, пристосувати методи реабілітації до обмеженості і можливостей. Необхідно постійно шукати шляхи, які дозволяють робити лікування дієвим і захопливим. Довідковий матеріал про зазначені захворювання та практичні поради мають допомогти в організації взаємодії з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу і фахівцями різного профілю, які працюють з цими ж дітьми, з членами родин, які виховують дітей. Задля підвищення ефективності навчально-реабілітаційної, розв'язкової роботи, скоординованості корекційного впливу, взаємодоповнення реабілітаційних та виховних дій під час засідань команд психолого-педагогічного супроводу повинна обговорюватись існуюча інформація і шляхи її використання.

Постійна співпраця у налагодженні умов для розвитку і навчання дітей з особливими потребами допомагає як батькам, так і педагогічним працівникам слідкувати за змінами стану здоров'я дитини та оцінити ефективність виконання рекомендацій щодо використання допоміжних засобів. Регулярне оцінювання і реєстрація поступових змін стимулює подальше виконання необхідних корекційних вправ, проведення занять і застосування допоміжних засобів. Важливо, аби в цій співпраці вносились цікаві думки, програми, досвід із інших випадків, які застосовувались в умовах як сільських районів, так і міст, в яких проживають люди з особливостями розвитку та спеціалісти, що з ними працюють. Можна порадити педагогам та іншим фахівцям реабілітаційних установ надавати інформаційну, методичну підтримку (просвіту) батькам дитини з обмеженими фізичними можливостями та членам їх сімей, а також спонукати їх до самоосвіти щодо догляду за дитиною. Самоосвіта та методична, інформаційна підтримка фахівців допоможе родинам уникнути багатьох складнощів при народженні дітей та під час їх розвитку.

Також, необхідно пам'ятати, що в кожній нестандартній реальній ситуації потрібно намагатись залучати когось, хто володіє більшим досвідом та зможе допомогти роз'яснити необхідне як працівнику так і батькам. Це може бути як висококваліфікований фахівець з реабілітації чи медичний працівник, так і просто вправний «мудрий» майстер, який допоможе виготовити пристосування, чи дасть пораду.

Соціальна концепція поняття «інклюзія» передбачає однозначність розуміння її мети – гуманізація громадських стосунків і прийняття права осіб з обмеженими можливостями здоров'я на якісну спільну освіту. Ціннісні орієнтації на особистісний підхід до суб'єктів та забезпечення не лише рівних прав всім учасникам освітнього процесу, а передусім рівних можливостей, стали передумовою запровадження інклюзивної освіти. Системне формування компетентного психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей засновується на ціннісних орієнтирах, психологічній готовності й методичній грамотності у використанні професійної інформації, зокрема, досвіду надання корекційної допомоги дітям з порушеними руховими функціями організму.

Особистості, які вносять свій вклад в дослідження та розвиток реабілітаційної індустрії та послуг – роблять внесок в боротьбу за інтеграцію людей з обмеженими можливостями здоров'я та особливостями розвитку у суспільстві. А також, це виявлення солідарності з усіма, хто прагне до створення такого світу, в якому більше буде цінуватися людяність, такого світу, в якому війна та бідність більше не будуть калічити дітей – майбутніх громадян суспільства.

Висновки. Труднощі, які виникають на шляху навчання у школі дитини з особливими освітніми потребами й фізичними порушеннями: батьки не пускають до школи, бо бояться, що дитину будуть в ній ображати; деякі школи відмовляються приймати на навчання дітей, навіть з не дуже складними фізичними порушеннями і з нормальним розумовим розвитком у зв'язку з відсутністю архітектурної доступності; дорога до школи дітей зазначеної категорії викликає інші проблеми, які ще більше утруднюють відвідування школи.

Потрібно старатись долати ці труднощі. Педагогічним працівникам необхідно вживати всіх заходів, щоб заклади загальної середньої

освіти ставали доступними і пристосованими до проблем дітей з особливими освітніми потребами і допомогти кожній дитині проходити навчання в прийнятному для неї темпі за індивідуальною освітньою траєкторією.

Доведеною на практиці умовою ефективного здійснення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є психологічна та методична готовність психолого-педагогічних працівників, які його забезпечують, до використання як традиційних, так і оригінальних прийомів і методів.

Індивідуальна модель навчальної і корекційної роботи орієнтована на корекцію різних порушень у дитини з особливими освітніми потребами та її всебічний розвиток відповідно до індивідуальної програми розвитку, яка складається командою спеціалістів. Психолого-педагогічний супровід спрямовано на підвищення ефективності освітнього й корекційного процесів шляхом розв'язання освітніх, психологічних реабілітаційних проблем через набуття дитиною навичок, що забезпечують її адаптацію у закладі освіти та загалом у соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Verner, D. B. (1995). *Disabled Village Children* (Vols. 1–675). The Hesperian Foundation, 1995. 672 с
2. Жилка Н. Я. Здоров'я дітей в Україні. Матеріали Всеукраїнського форуму «Здоров'я дітей – майбутнє України». – Київ. Основи здоров'я та фізична культура. 2007. С. 4–22
3. Лист Міністерства освіти і науки молоді та спорту «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя»: від 25.09.12 №1/9–675. URL: [http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675\(2\).doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675(2).doc) (Дата звернення 21.12.2022).
4. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 06 грудня 2010 року №1205»: від 01.02.2018 №90. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0226-18#Text> (Дата звернення 21.12.2022).
5. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти»: від 08.06.2018 № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psyhologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoi-serednoyi-ta-doshkilnoi-osviti> (Дата звернення 21.12.2022).
6. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9 від 18.05.2012 р. «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <https://mon.gov.ua/npa/organizatsiya-navchalno-vikhovnogo-protsesu-v-umovakh-inklyuzivnogo-navchannya> (Дата звернення 21.12.2022).
7. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», від 15 серпня 2011 р. № 872 (зі змінами). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF/paran8#n8> (Дата звернення 21.12.2022).

REFERENCES

1. Verner, D. B. (1995). *Disabled Village Children* (Vols. 1–675). The Hesperian Foundation.
2. Zhylyka, N. Ya. (2007). *Zdorovia ditei v Ukraini* [Children's health in Ukraine]. *Materialy Vseukrainskoho Forumu «Zdorovia Ditei – Maibutnie Ukrainy»*. – Kyiv. *Osnovy zdorovia ta fizychna kultura*. 4–22. [in Ukrainian].
3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2012, September 25). *Lyst Ministerstva osvity i nauky molodi ta sportu «Shchodo posadovykh obov'язkiv asystenta vchytelia»*. vid 25.09.12 №1/9–675 [Letter of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports «Regarding the duties of a teaching assistant» Dated 25.09.12 №1/9–675]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. [http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675\(2\).doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675(2).doc). [in Ukrainian].
4. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018, February 1). *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro vnesennia zmin do nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 06 hrudnia 2010 roku №1205»*: vid 01.02.2018 №90 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Amendments to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine» Dated 06 December 2010 №1205]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0226-18#Text> [in Ukrainian].
5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018, June 8). *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia prymirnoho polozhennia pro komandu psyholoho-pedahohichnogo suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity»*: vid 08.06.2018 № 609 [On the approval of the model regulation on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in an institution of general secondary and preschool education": dated August 6, 2018 No. 609. [*Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psyhologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoi-serednoyi-ta-doshkilnoi-osviti> [in Ukrainian].
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2012, May 18). *Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy № 1/9 vid 18.05.2012 r. «Pro orhanizatsiiu inklyuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [«About the organization of inclusive education in general educational institutions» dated May 18, 2012

№ 1/9] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://mon.gov.ua/npa/organizatsiya-navchalno-vikhovnogo-protse-su-v-umovakh-inklyuzivnogo-navchannya> [in Ukrainian].

7. Kabinet ministriv Ukrainy. (2012, May 18). Postanova KМУ «Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh», vid 15 serpnia 2011 r. № 872 zi zminamy [On the approval of the Procedure for the organization of inclusive education in general educational institutions", dated August 15, 2011 No. 872 with amendments]. Kabinet ministriv Ukrainy. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF/paran8#n8> [in Ukrainian].

ВОЗНЯК Ярина – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9250-4080>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.5>

Бібліографічний опис статті: Возняк, Я. (2023). Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства (початок XXI ст.). *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16(48), 35–40, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.5>

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВСТВА (ПОЧАТОК XXI СТ.)

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз напрацювань з питань патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства, зокрема: розкрито змістове наповнення провідних понять проблеми; обґрунтовано форми та методи патріотичного виховання. Висвітлено і систематизовано ознаки, види, функції та узагальнено якості обдарованої особистості. Проаналізовано психолого-педагогічні підходи до процесу виховання патріотизму у дитини старшого дошкільного віку та представлено результати наукових розвідок стану виховання патріотизму засобами краєзнавства у сучасному закладі дошкільної освіти. Досліджено й визначено зміст, форми та методи роботи щодо патріотичного виховання засобами краєзнавства у закладах дошкільної освіти України на початку XXI століття. Охарактеризовано соціальні умови вирішення проблеми особистісної самореалізації, формування громадянської позиції дитини старшого дошкільного віку у нових соціально-економічних умовах. Матеріали нашого дослідження розширюють і доповнюють уявлення про особливості використання засобів краєзнавства у закладах дошкільної освіти України у XXI столітті і дають змогу вдосконалити зміст та методіку патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Акцентовано увагу на тому, що цілісна система формування свідомого громадянина, патріота своєї країни на сучасному етапі остаточно не сформована. Нечітке формулювання завдань щодо ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з українською культурою, формальна їх реалізація призводить до фрагментарних уявлень випускників закладу дошкільної освіти про культуру, звичаї та традиції. Досліджено, що початок XXI століття ознаменувався викликами та великою кількістю запитань щодо змісту, засобів упровадження патріотичного виховання та інтеграції його в систему освіти сучасного закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: дитина старшого дошкільного віку, педагог, патріотизм, краєзнавство, патріотичне виховання.

VOZNIAK Yaryna – Graduate student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, 82100, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9250-4080>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.5>

To cite this article: Vozniak, Ya. (2023). Patriotychne vykhovannya ditey starshoho doshkilnoho viku zasobamy krayeznavstva (pochatok XXI st.) [Patriotic education of preschool-aged children using local studies (beginning of XXI century)]. *Human Studies. Series of Pedagogy*. № 16(48), 35–40, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.5>

PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN USING LOCAL STUDIES (BEGINNING OF XXI CENTURY)

Summary. In the article, a comprehensive analysis of developments in the area of patriotic education of older preschool children by means of local studies is carried out, in particular:

the content of the main concepts of the problem is revealed; forms and methods of patriotic education are substantiated. The signs, types, functions and qualities of the gifted personality are summarized and systematized. Psychological-pedagogical approaches to the process of patriotism education in older preschool children are analyzed, and the results of scientific investigations into the state of patriotism education by means of local studies in a modern preschool education institution are presented. The content, forms and methods of work on patriotic education by means of local studies in preschool education institutions of Ukraine at the beginning of the 21st century have been researched and determined. The social conditions for solving the problem of personal self-realization, the formation of the civil position of a child of older preschool age in new socio-economic conditions are characterized. The materials of our research expand and complement the idea of the peculiarities of the use of local studies in preschool education institutions of Ukraine in the 21st century and make it possible to improve the content and methodology of patriotic education of older preschool children. Attention is focused on the fact that the integral system of formation of a conscious citizen, a patriot of one's country has not been finally formed at the current stage. Unclear formulation of tasks for familiarizing older preschool children with Ukrainian culture, their formal implementation leads to fragmented ideas of preschool education graduates about culture, customs and traditions. It has been studied that the beginning of the 21st century was marked by challenges and a large number of questions regarding the content, means of introducing patriotic education and its integration into the education system of a modern preschool education institution.

Key words: *older preschool age child, teacher, patriotism, local history, patriotic education.*

Вступ. Виховання дитини у XXI столітті – складний та відповідальний процес, продиктований реаліями, у яких живе українське суспільство та українська сім'я, зокрема. Події, які відбуваються впродовж останніх років, повномасштабне вторгнення російських військ в Україну, подолання залишків тоталітарної ідеології, обумовлюють пошук шляхів виховання у дітей дошкільного віку почуття власної і національної гідності, способів формування таких моральних якостей, як чітка громадянська позиція, відповідальність за долю Батьківщини, готовність до самопожертви та її захисту, патріотизм. Саме тому на початку XXI століття актуалізується необхідність пошуку засобів патріотичного виховання, форм та методів формування у дітей любові до рідного краю.

Аналіз останніх досліджень. У педагогічній науці представлена значна кількість досліджень, що присвячені вивченню проблеми патріотичного виховання дитини. Серед них праці М. Грушевського, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, в яких висвітлено проблеми духовного розвитку дитини, змісту освіти у формуванні національної свідомості підростаючої особистості. Серед сучасних наукових цінними для української науки є результати досліджень Л. Артемової, А. Богуш, О. Вишневецького, О. Денисюк, Т. Завгородньої, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Чепіль, К. Чорної та ін. У дослідження науковців розкрито феномен патріотизму, висвітлюються основні

засади виховання людини, що любить свою Батьківщину, свій край.

Цінними для нашого дослідження є праці І. Беха (2006), і яких акцент зроблено на важливості виховного впливу на особистість уже з перших днів життя дитини. Погоджуємося з його думкою про те, що вік дошкільного дитинства є періодом формування особистості та її соціальних мотивів. Цей дослідник наголошує на тому, що подальший розвиток особистості залежить від ступеня сформованості її соціальних мотивів.

Також особливої уваги заслуговують праці М. Чепіль, у яких краєзнавство розкривається як чинник патріотичного виховання дитини, висвітлюється дидактичне значення краєзнавства для розвитку підростаючої особистості, а також шляхи удосконалення краєзнавчої роботи сучасного педагога (Чепіль, 2006). Однак, у вітчизняній науці роль засобів краєзнавства у патріотичному вихованні дошкільників все ж немає достатньої кількості досліджень, де б комплексно висвітлювалася проблема патріотичного виховання засобами краєзнавства у закладах дошкільної освіти України. Означена проблема висвітлена фрагментарно та потребує цілісного поглибленого вивчення цієї проблеми.

Мета статі – патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства у першій чверті XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Патріотичне виховання – процес довготривалий, багатоаспектний, який розпочинається із

перших днів життя дитини та триває впродовж усього життя людини. Саме це викликає нагальну потребу у підвищенні значення патріотичного виховання у закладі дошкільної освіти, вдосконаленні та оновленні системи патріотичного виховання, ретельному виборі педагогами засобів краєзнавства, які можна використати для формування патріотизму (Логвиненко, 2016).

Старший дошкільний вік – це надзвичайно важливий період активного формування у дитини її ціннісної та культурної орієнтації, духовності, морально-етичних рис особистості дитини, а також розвиток механізмів адаптації у навколишньому світі, відбувається самоусвідомлення та ідентифікація себе як члена суспільства. Окрім того, старший дошкільний вік вважається віком підвищеної чутливості, що дає можливість здійснювати емоційно-психологічний вплив на дитину (Люблінська, 1997).

Ті враження, які дитина отримує від краси рідного краю, природи, людей, які її оточують, від історичних видатних постатей та сучасних мужніх героїв, впливають на формування особистості дошкільників, виховання у них поваги та любові як до своєї сім'ї, так і до своєї Батьківщини. Старший дошкільний вік, це безумовно той період у житті дитини, у якому закладаються основи національної свідомості та патріотизму.

Виховання у дітей старшого дошкільного віку любові до України, державної та рідної мови, своєї сім'ї та родини, формування поваги до традицій та звичаїв рідного народу, культурної спадщини, визначено Законом України «Про дошкільну освіту» (2001) як одну із найважливіших педагогічних задач. У листі МОН України «Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах» серед головних завдань визначено, що для незалежної української держави надзвичайно важливим є формування національно свідомого громадянина, патріота, людини, якій притаманні особисті якості й риси характеру, світогляд та спосіб мислення, почуття, вчинки і поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства XXI століття (*Про організацію...*, 2016).

Відтак, одним із основних засобів для реалізації патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку є засоби краєзнавства, до яких належить усе необхідне для вивчення

історичних, географічних, культурних особливостей рідного краю.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) враховується історичний підхід до національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку та визначаються основні напрями: народознавчий, українознавчий та краєзнавчий. Виховання у дитини любові до Батьківщини бере свій початок із виховання любові та поваги до малої батьківщини, рідного краю, міста або села, до рідної домівки. Отож, можемо стверджувати, що якраз краєзнавство має потужний виховний потенціал, а краєзнавчий матеріал дошкільні педагоги повинні використовувати у навчально-пізнавальній, пошуково-дослідницькій, суспільно корисній діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Патріотичне виховання старших дошкільників із використанням краєзнавчого матеріалу ґрунтується на таких засадах:

- організація сприятливих педагогічних умов для формування у дитини власного оцінювання до явищ, подій та фактів, що відбуваються в Україні та залучення дітей до суспільно-корисної діяльності;

- використання у роботі з дітьми діяльнісного підходу з метою пізнання природи місцевості, культури, традицій та звичаїв;

- організація самостійної діяльності дітей на заняттях з використанням краєзнавчого матеріалу (аплікація, малювання, ліплення, складання казки чи оповідання та ін.);

- організація взаємодії із місцевими органами влади з метою залучення дітей до участі у загальноміських заходах та державних святах, знайомства старших дошкільників із носіями культурних та національних традицій у народних ремеслах, піснях та танцях;

- організація предметно – розвивального середовища у закладі дошкільної освіти з використанням краєзнавчого матеріалу (куточок краєзнавства, державна символіка, предмети ужиткового мистецтва, національні костюми, куточок народного побуту чи фольклору, інші предмети, що мають культурну цінність) (Савченко, 2016, с. 386).

Одним із найбільш дієвих методів самостійної діяльності старших дошкільників є складання розповіді про рідне місто чи село з метою ознайомлення з історією рідного краю, визначними місцями. Так як цей метод є дещо складним за своїм змістовим навантаженням, важливою є спільна робота дітей з педагогом. Під час складання розповіді про рідне місто, вихователь повинен:

– використовувати наочні матеріали краєзнавчого характеру (малюнки, фотографії, репродукції);

– використовувати запитання проблемного характеру, за допомогою яких можна активізувати увагу дітей, викликати у них бажання дізнатися самостійно про історію свого села чи міста («Що означає назва вашого міста?», «Чи знаєте ви, що може ця назва означати?», «Чи знаєте ви легенди про рідне місто чи село?»);

– використовувати такі факти та фрази, які не утруднюватимуть сприймання чи відтворення дитиною матеріалу. До прикладу, «Це було давним давно, коли ще нас із вами на світі не було»;

– використовувати лексику, яка є зрозумілою та доступною для дітей старшого дошкільного віку; уникати спеціальної термінології, не будувати речення зі складною граматичною конструкцією. Мова вихователя має бути чіткою, емоційною, речення лаконічними (Савченко, 2015, с. 227-228).

Робота з виховання патріотизму та формування патріотичного світогляду дитини старшого дошкільного віку має бути системною, цілеспрямованою, такою, що поєднує любов до своєї сім'ї, родини, своїх близьких людей та до певних елементів суспільного життя, із формуванням позитивного емоційного ставлення до них. Цього можна досягнути, якщо у своїй роботі вихователь для ознайомлення дітей із історичними подіями чи фактами використовує приклади з життя знайоми дітям людей, спирається на власний досвід самої дитини (Савченко, 2015, с. 229).

Ще одним важливим для патріотичного виховання старших дошкільників засобами краєзнавчого матеріалу напрямом роботи, є формування у дітей поняття про історичних персонажів, видатних людей нашої країни, міста, сучасних героїв. З цією метою вихователь використовує розповідь про видатних українців – поетів, письменників, художників, учених-винахідників, музикантів, композиторів, мандрівників, лікарів, воїнів, волонтерів.

Доречним тут буде використання конкретних прикладів (імен та прізвищ видатних людей, їх досягнень, назв творів та ін.). Також важливим є наголошення дітям на характерних рисах, що притаманні українцям (творчі здібності, чуйність, турботливість, хоробрість, готовність до самопожертви, умілість, доброзичливість, пісенність, гостинність і т.д.).

Виховувати патріотизм у дітей старшого дошкільного віку можна як у навчально-пізнавальній діяльності закладу дошкільної освіти, так і за допомогою різних ігор патріотичного змісту (народних, дидактичних, музичних народних ігор, спортивних естафет, квестів на патріотичну тематику, конкурсів, екскурсій) (Логвиненко, 2016, с. 121).

Хочемо виділити роль дидактичної гри в патріотичному вихованні старших дошкільників засобами краєзнавчого матеріалу та окреслити функції, які при виконують дидактичні ігри:

– формування у дитини старшого дошкільного віку знань про природу та історію рідного краю;

– діагностика наявних у дітей знань про природу та історію;

– закріплення цих знань (Олексюк, 2017, с. 380).

Особливістю дидактичних ігор патріотичного змісту є те, що вихователь їх використовує лише за умови, що у дітей уже є сформований певний обсяг знань та уявлень. Адже у процесі дидактичної гри ці знання використовуються безпосередньо, поглиблюються, узагальнюються та набувають системності та міцності. Також дидактичні ігри патріотичного характеру доречно використовувати у роботі педагога для діагностики засвоєння дошкільниками знань про історію рідного краю та природу. Це дидактичні ігри з картинками (з красвидом, з історичними персонажами, відомими творами), природним матеріалом (квітами, овочами та фруктами, рослинами, що ростуть у тій чи іншій місцевості), словесні. У результаті їх використання у дітей формуються реальні уявлення про об'єкти природи (Богуш & Лисенко, 2002, с. 312).

Ще однією формою роботи щодо патріотичного виховання старших дошкільників засобами краєзнавчого матеріалу є екскурсії, які мають особливу цінність. За допомогою екскурсій вихователь має можливість познайомити дітей із історією рідного села чи міста, видатними місцями, пам'ятниками архітектури чи пам'ятками культури, з природою місцевості, природними явищами, рослинним та тваринним світом. Це сприяє формуванню реалістичних уявлень про природу, розширює світогляд дитини та її світорозуміння (Основи краєзнавства., 2016, с. 97). Цікавими у роботі є інноваційні онлайн-екскурсії, коли у подорож можна відправитися за будь-яких безпечних чи погодніх умов, не виходячи із закладу дошкільної освіти

Тому можемо зазначити, що власне краєзнавча робота та використання краєзнавчого матеріалу є важливими засобами патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку, що реалізуються через різні форми та багатогранну діяльність дітей (Основи краєзнавства..., 2016, с. 97). Якщо розглядати краєзнавство як педагогічне поняття, то маємо на увазі формування у дітей знань про рідний край, хоча саме поняття «край» – досить умовне. Під цим поняттям розуміється невелика частина якоїсь території, рубежі якої визначають в залежності від мети її вивчення та від того, хто її вивчатиме (Олексюк & Заволока, 2017, с. 380). Метою отримання знань про край є всебічне дослідження певної території шляхом пошуку просторово-часових зв'язків між історичними, соціокультурними та природними процесами або об'єктами.

У процесі навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку із використанням засобів краєзнавчого матеріалу, вони отримують знання про свій родовід, місто чи село, мікрорайон та вулицю, заклад дошкільної освіти, рідну природу та культуру, збагачують ці знання через вивчення спадщини нашого народу, звичаїв та традицій, культури, історії та мови. Так у дітей виховується почуття патріотизму, гордості за свій народ (Тронько, 2000, с. 13).

Для виховання патріотизму засобами краєзнавчого матеріалу у дітей старшого дошкільного

віку, педагоги можуть використовувати цілу палітру форм роботи: розповідь, бесіда на відповідну тематику, читання легенд, казок, творів художньої літератури, відгадування загадок, використання прислів'їв та приказок, вивчення віршів, організація свят та розваг, екскурсії, прогулянки, конкурси дитячих та спільних із батьками робіт, проектів (Тімець, 2002).

Висновки. Виховання патріотизму з використанням засобів краєзнавчого матеріалу у дітей старшого дошкільного віку передбачає використання особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, комплексного підходів для досягнення освітньо-виховних цілей. Важливим у цьому процесі є творчий підхід педагога до вибору засобів краєзнавчого матеріалу, до форм та методів патріотичного виховання, адже від цього напряду залежатиме зацікавленість, отримання, збагачення та вдосконалення знань дітей старшого дошкільного віку.

Творче використання досягнень дослідників, які займалися вивченням даної проблеми, сприятиме формуванню громадянина України – справжнього патріота. Крайці збутки минулого потрібно наповнити сучасним науковим змістом, а **перспективними** для наступних досліджень є питання вибору шляхів та форм роботи закладів дошкільної освіти щодо національно-патріотичного виховання дітей в умовах незалежної української держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
2. Богуш А., Лисенко Н. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2002. С. 281–317.
3. Гавриш Н. Національно – патріотичне виховання у ситуації соціального неспокою: змінюємо підходи. *Дошкільне виховання*. 2015. № 5. С. 2–7.
4. Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах. Лист МОН від 25.07.2016 № 1/9-396. URL: <https://imzo.gov.ua/2016/08/22/list-mon-vid-25-07-2016-1-9-396-pro-organizatsiyu-natsionalno-patriotichnogo-vihovannya-u-doshkilnih-navchalnih-zakladah/>
5. Люблінська Г. Дитяча психологія: підручник. Київ : Вища школа, 1997. 420 с.
6. Олексюк О., Заволока С. Формування любові до рідного міста у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 380–385.
7. Основи краєзнавства: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / кол. авт.; за заг. ред. О. Реєнта. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. 276 с.
8. Логвиненко І. Посібник патріотичного виховання в ДНЗ / уклад. І.І. Логвиненко, О.С. Тарасова, О.О. Христич, Л.А. Швайка. Харків : ВГ «Основа», 2016. 463 с.
9. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата оновлення: 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text>.
10. Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція) від 22.05.2021 № 615 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyabazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>. (дата звернення: 02.10.2021)
11. Савченко Л.Л. Підготовка майбутнього вихователя до патріотичного виховання дошкільників крізь призму поглядів В.О. Сухомлинського. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя*. 2015. № 4. С.227–231.

12. Савченко Л.Л. Суспільно-політичні, соціально- економічні та культурні умови підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дошкільників (1985-2012 рр.). *Вісник № 140. Серія: «Педагогічні науки»*. 2016. С. 386–391.

13. Тімець О. Значення краєзнавства на різних етапах розвитку суспільства. *Рідна школа*. 2002. № 8-9. С. 27–33.

14. Тронько П. Історичне краєзнавство: крок у нове тисячоліття (досвід, проблеми, перспективи). Київ, 2000. 270 с.

15. Чепіль М. Патріотизм як основа української системи виховання. *Зміст громадянської освіти і виховання. історія, реалії, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Херсон, 2006. С. 163–165.

REFERENCES

1. Bech, I. (2006). *Vykhovannya osobystosti: Skhodzhennya do dukhovnosti* [Education of the personality: Ascent to spirituality]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

2. Bohush, A., & Lysenko, N. (2002). *Ukrayinske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi* [Ukrainian ethnography in preschool]: a textbook. Kyiv: Vysha Shkola, 2002. P. 281–317 [in Ukrainian].

3. Havrysh, N. (2015). *Natsionalno-patriotychne vykhovannya u situatsiyi sotsialnoho nespokoyu: zminyuyemo pidkhody* [National and patriotic education in a situation of social unrest: changing approaches]. *Doshkilne vykhovannya – Preschool education*, 5. P. 2–7 [in Ukrainian].

4. *Pro orhanizatsiyu natsionalno-patriotychnoho vykhovannya u doshkilnykh navchalnykh zakladakh* [On the organization of national-patriotic education in preschool educational institutions]. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 25.07.2016. No. 1/9-396. URL: <https://imzo.gov.ua/2016/08/22/list-mon-vid-25-07-2016-1-9-396-pro-organizatsiyu-natsionalno-patriotichnoho-vihovannya-u-doshkilnih-navchalnih-zakladah/>. [in Ukrainian].

5. Lublinska, H. (1997). *Dytyacha psykholohiya* [Child psychology]: a textbook. Kyiv: Vysha Shkola, 1997. 420 p. [in Ukrainian].

6. Oleksiuk, O., & Zavaloka, S. (2017). *Formuvannya lyubovi do ridnoho mista u ditey starshoho doshkilnoho viku* [Formation of love for the native city in children of senior preschool age]. *Naukovyy visnyk MNU imeni V. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of MNU named V. Sukhomlynsky. Pedagogical sciences*, 4(59). P. 380–385 [in Ukrainian].

7. *Osnovy krayeznavstva* (2016): pidruch. dlya stud. vyshch. navch. zakl [Fundamentals of local history: a textbook for students of higher educational institutions] / collective of authors; edited by O. Reent. Kharkiv: V. Karazin Kharkiv National University. 276 p. [in Ukrainian].

8. Logvynenko, I. (2016). *Posibnyk patriotychnoho vykhovannya v DNZ* [Manual of patriotic education in preschools] / ed. I. Logvynenko., O. Tarasova, O. Khrystych, L. Shvaika. Kharkiv: VG “Osnova”, 2016. 463 p. [in Ukrainian].

9. *Pro doshkilnu osvitu* [On preschool education]: The Law of Ukraine of 11.07.2001 № 2628-III. Date of update: 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text>. [in Ukrainian].

10. *Pro zatverdzhennya Bazovoho komponentu doshkilnoyi osvity (Derzhavnogo standartu doshkilnoyi osvity) (nova redaktsiya)* [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) (new edition)]. 22.05.2021. № 615 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyabazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redaktsiya>. [in Ukrainian].

11. Savchenko, L. (2015). *Pidhotovka maybutnoho vykhovatelya do patriotychnoho vykhovannya doshkilnykiv kriz pryzmu pohlyadiv V. Sukhomlynskoho*. [Preparation of a future educator for patriotic education of preschoolers through the prism of V.O. Sukhomlynskyis views]. *Scientific notes of Mykola Gogol Nizhyn State University. Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnogo universytetu imeni Mykoly Hoholya*, 4. P. 227–231 [in Ukrainian].

12. Savchenko, L. (2016). *Suspilno-politychni, sotsial'no-ekonomichni ta kulturni umovy pidhotovky maybutnikh vykhovateliv do patriotychnoho vykhovannya doshkilnykiv (1985-2012 rr.)*. [Socio-political, socio-economic and cultural conditions of preparation of future teachers for patriotic education of preschoolers (1985-2012)]. *Visnyk № 140. Seriya: “Pedahohichni nauky” – Bulletin No. 140. Series: “Pedagogical Sciences”*. P. 386–391 [in Ukrainian].

13. Timets, O. (2002). *Znachennya krayeznavstva na riznykh etapakh rozvytku suspilstva*. [The importance of local history at different stages of society development]. *Ridna shkola – Native school*, 8-9. P. 27–33 [in Ukrainian].

14. Tronko, P. (2000). *Istorychne krayeznavstvo: krok u nove tysyacholittya (dosvid, problemy, perspektyvy)* [Historical local history: a step into the new millennium (experience, problems, prospects)]. Kyiv, 2000. 270 p. [in Ukrainian].

15. Chepil, M. (2006). *Patriotyzm yak osnova ukrayinskoyi systemy vykhovannya. Zmist hromadyanskoyi osvity i vykhovannya. istoriya, realiyi, perspektyvy* [Patriotism as the basis of the Ukrainian system of education. The content of civic education and upbringing. history, realities, prospects]: materials of the International scientific and practical conference. Kherson. P. 163–165 [in Ukrainian].

ВОШКОЛУП Ганна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інноваційних технологій в педагогіці, психології та соціальній роботі, Університет імені Альфреда Нобеля, вул. Січеславська Набережна, 18, Дніпро, 49000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5255-1993>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.6>

Бібліографічний опис статті: Вошколуп, Г. (2023). Психологічні прояви лідерських якостей в сімейних відносинах. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 41–47, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.6>

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ В СІМЕЙНИХ ВІДНОСИНАХ

Анотація. У статті здійснено узагальнення проведеного теоретичного аналізу наукових психологічних праць з питань розподілу сімейних ролей та проявів лідерських якостей в сімейних відносинах. За результатами аналізу встановлено, що феномен лідерства вже досить давно розглядається дослідниками як соціально-психологічне явище управлінського спрямування, тобто носить соціальний та міжособистісний характер, оскільки виникає і реалізується лише в дійсному соціальному оточенні (не буває одноосібного лідерства типу «сам собі лідер»). Встановлено, що в психологічній літературі на сьогодні сформовано три основні підходи до трактування сутності лідерства в сучасних умовах: 1) як різновид влади; 2) як управлінський статус; 3) як вплив на інших людей. При цьому сімейне лідерство більше підпадає під третій з наведених підходів. Узагальнено типові ознаки традиційної сім'ї. З'ясовано, що сучасна сім'я має істотні відмінності від традиційної, оскільки сучасні умови розвитку суспільства диктують свої умови для відповідних трансформацій в частині сімейних відносин. Узагальнено типові відмінності сучасної сім'ї від традиційної, зокрема, в частині вікового початку шлюбних відносин, основного джерела забезпечення доходів родини, рівнем освіченості та рівноправністю партнерів. Сформовано найбільш типові ознаки інституту сім'ї: перехід від традиційної (патріархальної) до сучасної рівноправної демократичної моделі сімейних відносин; перехід від багатопокілінної сім'ї до нуклеарної; перехід від сімей з домогосподарським типом чіткого розподілу ролей, до сімей з варіативним характером праці, де професії, які були раніше «чоловічими», стали доступні і для жінок; перехід від спонтанного народження дітей до їх планування; втрата інститутом сім'ї своєї стійкості (зростання числа розлучень), часткова втрата своїх функцій; знецінення окремих духовно-моральних, громадських, загальнолюдських ідеалів. З урахуванням проведеного критичного аналізу науково-психологічної літератури з сімейної психології обґрунтовано наступні психологічні чинники проявів лідерських якостей в сімейних відносинах: задоволеність шлюбом, ролі очікування, конфліктність, сімейні установки.

Ключові слова: сім'я, традиційна сім'я, сучасна сім'я, сімейні ролі, сімейні установки, лідерство, лідерські якості.

VOSHKOLUP Hanna – PhD hab. (Education), Senior Lecturer at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, 18, Sicheslavska Naberezhna str., Dnipro, 49000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5255-1993>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.6>

To cite this article: Voshkolup, H. (2023). Psykhologichni proiavy liderskykh yakostei v simeinykh vidnosynakh [Psychological manifestations of leadership qualities in family relationships]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 41–47, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.6>

PSYCHOLOGICAL MANIFESTATIONS OF LEADERSHIP QUALITIES IN FAMILY RELATIONSHIPS

Summary. *The article summarizes the conducted theoretical analysis of scientific psychological works on the distribution of family roles and manifestations of leadership qualities in family relations. According to the results of the analysis, it was established that the phenomenon of leadership has long been considered by researchers as a socio-psychological phenomenon of managerial orientation, that is, it has a social and interpersonal character, since it arises and is realized only in a real social environment (there is no one-person leadership of the "leader by himself" type). It has been established that three main approaches to the interpretation of the essence of leadership in modern conditions have been formed in the psychological literature today: 1) as a type of power; 2) as a management status; 3) as an influence on other people. At the same time, family leadership falls more under the third of the above approaches. The typical features of a traditional family are summarized. It was found that the modern family has significant differences from the traditional one, since the modern conditions of the development of society dictate their conditions for the corresponding transformations in the part of family relations. Typical differences between a modern family and a traditional one are summarized, in particular, in terms of the age at which marriage begins, the main source of family income, the level of education and the equality of partners. The most typical features of the institution of the family have been formed: the transition from the traditional (patriarchal) to the modern egalitarian democratic model of family relations; transition from a multigenerational family to a nuclear family; the transition from families with a household type with a clear division of roles to families with a variable nature of work, where professions that were previously "male" became available to women as well; the transition from the spontaneous birth of children to their planning; loss of stability by the institution of the family (increasing number of divorces), partial loss of its functions; devaluation of certain spiritual and moral, public, universal ideals. Taking into account the critical analysis of the scientific and psychological literature on family psychology, the following psychological factors of manifestations of leadership qualities in family relationships are substantiated: satisfaction with marriage, role expectations, conflict, family attitudes.*

Key words: *family, traditional family, modern family, family roles, family attitudes, leadership, leadership qualities.*

Вступ. Проблематика лідерства у різних його проявах на сьогоднішній день постає досить актуальним приводом для дискусій у наукових психологічних дослідженнях. Відмітним є те, що окрім суто ділової міжособистісної та групової взаємодії з ознаками лідерства це питання не оминуло і сімейну психологію. І хоча тут здавалося б все ясним, оскільки традиційно лідерська роль в родині вважалася маскуліною, проте на практиці, на жаль, проблема лідерства в сім'ї все частіше почала вивчатися з урахуванням статі та відповідного розподілу ролей. І хоча питання розподілу ролей в сім'ї є досить давно відомим, широке коло гендерних досліджень сімейного лідерства почало активно формуватися за кордоном у розвинених країнах світу (у США, Західній Європі, Австралії та ін.) лише, починаючи з середини 1970-х рр. минулого століття. Це відбулося завдяки виникненню в психології феміністичної течії, представники якої висунули гендерний підхід на перші сторінки сучасних психологічних досліджень.

Як показує практичний досвід сучасної сімейної психології, лідерство у процесі розподілу сімейних ролей сьогодні починає все активніше проявлятися у подружніх парах, досить часто негативно впливаючи на взаємовідносини подружжя, призводячи до конфліктів, а іноді – до розлучень. Саме тому актуальним на сьогодні вбачається більш ґрунтовне дослідження психологічних проявів лідерських якостей в сімейних відносинах.

Аналіз останніх досліджень. Питання ефективного розподілу сімейних ролей досліджували: Т. Алексеєнко, А. Марушкевич, В. Постовий, Н. Смелзер, Т. Шклярова та ін. Психологічні питання лідерства у подружніх парах розглядали: З. Крижановська, Ю. Романюк, Т. Шклярова, Ю. Якубова та ін.

Однак, попри таку значну увагу дослідників на проблему лідерства у подружніх парах, на сьогодні малодослідженими залишається питання визначення психологічних чинників проявів лідерських якостей ц сімейних відносинах, що і обумовило наукові пошуки в цьому напрямі.

Мета статті. Метою статті визначено теоретичне обґрунтування психологічних проявів лідерських якостей в сімейних відносинах.

Виклад основного матеріалу. Феномен лідерства вже досить давно розглядається дослідниками як соціально-психологічне явище управлінського спрямування, тобто носить соціальний та міжособистісний характер, оскільки виникає і реалізується лише в дійсному соціальному оточенні (не буває одноосібного лідерства типу «сам собі лідер»). Відповідно, прояв особистістю своїх лідерських якостей виникає в будь-якому середовищі, в якому існує мінімум дві особи, а краще – група людей зі спільними соціальними зв'язками чи поставленими цілями та завданнями.

Як показав проведений теоретичний аналіз, в психологічній літературі на сьогодні сформовано три основні підходи до трактування сутності лідерства в сучасних умовах:

- 1) як різновид влади;
- 2) як управлінський статус;
- 3) як вплив на інших людей.

При цьому сімейне лідерство більше підпадає під третій з наведених підходів.

Повсякденне життя традиційної (патріархальної) родини протягом досить тривалого історичного часу трималося на закріпленні за кожним її членом обов'язків, які чітко розмежовувалися на «чоловічі» й «жіночі». Сімейний устрій, де чоловік – глава сім'ї, якому підкорялися, а в обов'язки жінки входило виховання дітей та ведення господарства, не піддавався сумнівам. Проте на сучасному етапі відмічаються трансформаційні тенденції, пов'язані зі зміною традиційних поглядів на сімейні обов'язки та ролей, що є результатом тривалих та глибоких соціально-економічних, політичних, морально-етичних, естетичних перетворень. І хоча з 90-х років ХХ ст. періодично з'являються спроби «повернути жінку» до виконання традиційних сімейних обов'язків, проте жінка третього тисячоліття – це достойний конкурент багатьом чоловікам: освічений керівник, енергійна феміністка, яка не бажає бути залежною, цінуючи свою свободу.

Вивчаючи відмінності між чоловіками та жінками, науковцями досить часто виокремлюється одним з компонентів сексуальна (статевая) роль, яка пов'язана з розподілом праці, правами, обов'язками чоловіків і жінок, яка може бути нав'язана стереотипами щодо розподілу ролей і обов'язків у сім'ї і суспільстві. Тобто це дуже спрощена картина уявлень, які

у більшості випадків є «штампом», основою для них є деякі характеристики узагальненої суспільної думки.

Історичний екскурс у психологію сімейних відносин дозволяє умовно диференціювати моделі сім'ї на два основні типи: традиційну (патріархальну) і сучасну. Ознаками традиційної моделі сім'ї вважаються наступні (Shkliarova, 2010):

- чіткий розподіл соціально-статевих ролей і функцій;

- патріархальна ієрархія, що передбачає закріпленням влади чоловіка над майном, діяльністю а іноді й життям інших членів родини з підкоренням та залежним їх положенням;

- складна структура сім'ї, яка передбачає сумісне проживання в одному домогосподарстві кількох поколінь;

- зосередження всіх життєвих функцій (виробничої, економічної, виховної, репродуктивної, побутової тощо) у сім'ї, участь у їх виконанні усіх домочадців, утягнення жінок виключно у домашні справи;

- нелімітований характер репродуктивності.

У патріархальній родині традиційний розподіл ролей між чоловіком і жінкою був міцно закріплений, при цьому все внутрішнє життя подружжя залежало від рішенням голови сім'ї – чоловіку. Вагомим стимулом для поступового відходу від такої сімейної моделі стали масштабні перетворення соціально-економічного та морально-психологічного характеру, характерні для європейської цивілізації, починаючи з епохи Відродження. Ці процеси виникли завдяки трансформаціям в межах наявного інституту професій, коли розвиток мануфактурно-промислового виробництва почав у масовому порядку створювати робочі місця не тільки для чоловіків, але і для жінок, завдяки чому у них з'явився власний заробіток, а відтак – можливість існувати самостійно за межами традиційної сім'ї.

Для сучасної сім'ї характерними її ознаками можна вважати, по-перше, трансформацію уявлень про типово «чоловічі» та «жіночі» ролі, по-друге, відсутність жорстких норм щодо цих ролей. При цьому поступово підвищується роль материнської участі в життєдіяльності сім'ї у зв'язку з втратою батьком свого традиційного авторитету, формується «матріархальна» сім'я з абсолютно новими принципами її функціонування.

Теоретичне дослідження свідчить, що серед особливостей функціонування традиційної та сучасної сім'ї можна відзначити наступні:

- у традиційній сім'ї батьки заохочували прискорення процесу соціалізації шляхом відділення дорослішаючої дитини від матері та створення власної сім'ї; у сучасній сім'ї спостерігається тенденція до зростання віку вступу у шлюб;

- у традиційній сім'ї основне а подекуди і єдине джерело забезпечення доходу створював чоловік; у сучасній сім'ї сімейний дохід кожного члена сім'ї сьогодні не обумовлюється соціально-статевим статусом (доходи жінки можуть бути більшими за доходи чоловіка). До речі, через це у всьому світі завдяки зростанню фінансової самостійності жінки сьогодні збільшується кількість розлучень та, відповідно, кількість сімей з одним з батьків, переважно – жінкою, де її заробіток – вагоме або єдине джерело сімейних доходів;

- відмітною особливістю сучасної моделі сім'ї порівняно з традиційною є висока освіченість як чоловіків, так і жінок, що також визначає тенденцію до урівнювання соціальних статусів членів подружжя;

- як свого часу верховенство чоловіка в традиційній сім'ї було беззаперечним, так зараз нормативне оформлення демократичних процесів у соціумі законодавчо закріплює рівноправність чоловіка і жінки у шлюбно-сімейних відносинах.

Узагальнюючи вищенаведені особливості трансформаційних перетворень в сучасних сім'ях, доходимо висновку, що інститут сім'ї сьогодні характеризується наступними ознаками:

- перехід від традиційної (патріархальної) до сучасної рівноправної демократичної моделі сімейних відносин;

- перехід від багатопоколінної сім'ї до нуклеарної;

- перехід від сімей з домогосподарським типом чіткого розподілу ролей, до сімей з варіативним характером праці, де професії, які були раніше «чоловічими», стали доступні і для жінок;

- перехід від спонтанного народження дітей до їх планування;

- втрата інститутом сім'ї своєї стійкості (зростання числа розлучень), часткова втрата своїх функцій;

- знецінення окремих духовно-моральних, громадських, загальнолюдських ідеалів.

При цьому дослідники єдині в тому, що повернутися назад неможливо, оскільки

еволюція сім'ї відбувалась протягом багатьох століть, визначала суспільний прогрес і виступала у той же час, наслідком цього процесу.

Переходячи до з'ясування особливостей проявів лідерства у сучасних подружніх парах, доцільно звернути увагу, що з точки зору сімейної психології лідер у сім'ї – це той, хто найбільше впливає на прийняття рішень. Це може бути і явна влада, і вплив сірого кардинала, силовий вплив і вплив любов'ю, влада авторитету і використання шантажу щодо розриву.

Поява лідера у сім'ї завжди відбувається по-різному, оскільки це досить складний процес. При цьому, як вже зазначалося вище, у сучасному світі не обов'язково чоловік є головним у сім'ї, оскільки у багатьох сучасних сім'ях чільне становище може займати дружина або присутня рівність прав між чоловіком і дружиною.

У табл. 1 нами узагальнено найбільш розповсюджені варіанти проявів лідерства в сучасних сім'ях.

З наведеної у таблиці інформації випливає, що лідером у сім'ї має бути одна людина. Причому не важливо, що це відбувається на постійній основі чи залежить від ситуації. Інакше сім'я рано чи пізно розпадається.

Отже, глава сім'ї – не обов'язково в ній головний. Глава сім'ї – це той, хто керує нею та спрямовує її діяльність з урахуванням власних переконань, це видимий для всіх лідер. При цьому трапляються випадки, коли в сім'ї, де очевидний для всіх глава – чоловік, реальним лідером може бути хтось інший, наприклад, його мати або дружина, їхня дитина. І цей «хтось інший», як прихований лідер, насправді найбільше впливає на прийняття рішень.

Психологи стверджують, що іноді головним в сім'ї може бути навіть не людина, а щось ефемерне – домашня тварина, телевізор, чиясь робота, здорове харчування, бабуся, яка живе в іншому місті (або, навіть, давно померла, проте її настанови свято виконуються), але що продовжує диригувати сімейним укладом.

Практика багатьох сімей свідчить, що прихований лідер може бути і радістю для сім'ї, і проблемою. Так, якщо він діє як «сірий кардинал», нишком піклуючись про свої інтереси, в сім'ї виникають проблеми. Прикладом такого впливу може бути свекруха, яка ніби прямо і не претендує на лідерство, але в результаті чомусь постійно виходить так, що сім'я приймає зручні для неї рішення. Тобто

Таблиця 1

Варіанти проявів лідерства в подружніх парах

Варіанти проявів лідерства	Характеристика
Глава сім'ї – чоловік	Найбільш відома традиційна форма сімейного лідерства. Навіть якщо жінка і намагається перетягнути на себе ініціативу у прийнятті окремих рішень, все одно останнє слово залишається за чоловіком.
Глава сім'ї – жінка	Жінка бере на себе роль лідера. Проте для таких сімей характерним є вплив традиційних стереотипів, що чоловік – глава сім'ї. Тому чоловіки в таких сім'ях періодично роблять спроби «захопити владу», проте у них це практично не виходить.
На лідерство претендують і чоловік, і жінка	Оскільки в такій сім'ї відбувається постійне суперництво, яке може призводити до конфліктів, такі сім'ї, зазвичай, недовговічні, якщо пара не зможе досягти компромісу.
Ситуативне лідерство	Подружжя визнає компетентність одне одного у певних питаннях. Тому кожен стає авторитетним у своїх.
Формальний та офіційний лідери	Історично склалося, що лідером прийнято вважати чоловіка, який виступає главою сім'ї, проте роль неформального лідера виконує жінка.
Уникнення відповідальності	Обидва члени подружжя перекладають один на одного відповідальність за прийняття ключових рішень, в результаті чого сім'я також часто розпадається, оскільки нема кому керувати нею.

діють приховані важелі впливу – освіта коаліцій, тиск на «громадську думку», пригадування старих боргів або гріхів, шантажування оточуючих своїм слабким здоров'ям, нещасним положенням тощо.

Однак прихований лідер в сучасній родині – це не обов'язково егоїст або, тим більше, шкідник для неї. Так, роль мудрої жінки при чоловікові як при главі сім'ї – це теж роль прихованого лідера, роль «шиї», яка непомітно керує своїм чоловіком. Вона, як прихований лідер, вміє підкорятися чоловікові або «як би підкорятися», не заперечуючи йому «по дрібницях», всіляко підтримуючи його статус і тихо керуючи ним при прийнятті дійсно важливих рішень.

Загалом же вважається, що ідеальний варіант в сім'ї – це коли у кожного з її членів є своя (посильна і добровільна) частка влади, то є та сфера, в якій він відчуває себе потрібним, відповідальним, визнаним і компетентним.

Виходячи з вищенаведеного, в межах даного дослідження вважаємо за доцільне визначити психологічні чинники, що обумовлюють прояви лідерських якостей в сімейних відносинах.

За результатами проведеного аналізу науково-психологічної літератури з питань лідерства у сімейних відносинах в частині розподілу сімейних ролей установлено, що важливим чинником адекватного прояву

лідерських якостей у сім'ї дослідники вважають задоволеність партнерів своїм шлюбом. Зокрема, на цьому наголошують К. Батаєва, Н. Грисенко, О. Кляпець, З. Крижановська, Л. Пілецька та ін. Вони пов'язують задоволеність шлюбом із можливістю самореалізації особистості як всередині родини, так і поза її межами, що є своєрідним проявом лідерських якостей. Відповідно, першим психологічним чинником проявів лідерських якостей у сімейних відносинах, на який доцільно звернути увагу, вважаємо *задоволеність шлюбом*.

Також з'ясовано, що розподіл ролей у шлюбі та рольові очікування також відіграють досить важливу роль у формуванні лідера в подружній парі. Цьому питанню присвячені дослідження таких фахівців як: Л. Амджадін, П. Горностаї, З. Кісарчук, Н. Лященко, С. Максименко, Л. Рішко та ін. Тому другим психологічним чинником прояву лідерських якостей у сімейних відносинах вважаємо *рольові очікування*.

В свою чергу, Н. Будяк, С. Діденко, І. Долінчук, О. Зуськова, Р. Квас, Л. Котлова, Т. Кругла, І. Курляк, В. Левкович, Л. Омельченко, Т. Попович, Н. Портницька, А. Руденко, В. Свиридюк, В. Шатило, П. Яворський та ін.) наголошують, що ймовірність появи конфліктів між членами подружжя не тільки руйнує сімейні відносини, але і не дозволяє конструктивно вирішувати сімейні проблеми,

поступатися один одному, визнавати правоту іншої сторони, її авторитет у певних питаннях та приймати її такою, якою вона є. Тобто ознаки конфліктності в родині також не дозволяють проявлятися конструктивним особистісним якостям партнерів, одними з яких є лідерські, які б могли організувати сімейний клімат, налагодити взаємовідносини з партнером тощо. Отже, наступним психологічним чинником прояву лідерських якостей у сімейних відносинах вважаємо *конфліктність*.

І нарешті, вивчення результатів наукових досліджень Н. Будяк, Л. Бучинської, І. Гавриленко, В. Зацепіна та ін. довело важливість сімейних установок у формуванні та проявах лідерських якостей у сімейних відносинах, в результаті чого четвертим психологічним чинником проявів лідерства в подружніх парах у межах даного дослідження визнано *сімейні установки*.

Таким чином, основними психологічними чинниками, що сприяють формуванню та оптимізації прояву лідерських якостей у сімейних відносинах, можна вважати наведені в табл. 2.

На нашу думку, саме за допомогою наявності у членів подружжя вказаних психологічних чинників можна забезпечити формування оптимальних сімейних відносин із визнаним сімейним лідером.

Висновки. Таким чином, за результатами проведеного дослідження встановлено, що сучасна сім'я має істотні відмінності від традиційної, оскільки сучасні умови розвитку суспільства диктують свої умови для відповідних трансформацій в частині сімейних відносин. З урахуванням проведеного критичного аналізу науково-психологічної літератури з сімейної психології обґрунтовано наступні психологічні чинники проявів лідерських якостей в сімейних відносинах: задоволеність шлюбом, рольові очікування, конфліктність, сімейні установки. Перспективою подальших досліджень є обґрунтування методичного інструментарію дослідження впливу зазначених чинників на прояв лідерських якостей в сімейних відносинах, а також проведення відповідного емпіричного дослідження за даними методиками.

Таблиця 2

Обґрунтування психологічних чинників проявів лідерських якостей у подружніх парах (авторський підхід)

Психологічні чинники проявів лідерства у подружніх парах	Доцільність використання чинника в межах даного дослідження
Задоволеність шлюбом	Визначає, наскільки члени подружжя задоволені шлюбом та міцні у своїх взаємовідносинах. Чим більша задоволеність, тим краще та з меншими негативними наслідками формуються взаємозалежні відносини та проявляються лідерські якості.
Рольові очікування	Визначає, чого партнери очікують один від одного. Чи ефективно розподілені ролі у родині та чи задоволене подружжя таким розподілом. Чим більш правильно розподілені сімейні ролі та чим більше такий розподіл всіх влаштовує, тим менш негативні наслідки прояву лідерських якостей.
Конфліктність	Попереджає конфлікти та сімейні кризи, покращуючи період адаптації родини. Чим краще організовано міжособистісну взаємодію між партнерами, тим легше вони можуть урегулювати сімейні конфлікти.
Сімейні установки	Визначає, на що націлені члени подружжя в майбутньому, чи є спільні установки, що сприяють сімейній адаптації. Відповідно, чим більше подружжя змогло адаптуватися одне до одного, тим легше вони можуть переживати прояви лідерських якостей одне одного.

ЛІТЕРАТУРА

1. ШклярOVA Т. П. Зміна стереотипів щодо «жіночих» та «чоловічих» ролей у сім'ї та суспільстві. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 12. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN12/10stpsts.pdf>

REFERENCES

1. Shklyarova, T. P. (2010). Zmina stereotypiv shchodo «zhinochykh» ta «cholovichykh» roli u simi ta suspilstvi [Changing stereotypes about "female" and "male" roles in the family and society]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 12. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN12/10stpsts.pdf> [in Ukrainian]

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051]:004(410) (043.5)

ГАРАПКО Віталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови, літератури та методик навчання, Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26, Мукачево, 89600, Україна

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

ЙОВДІЙ Вікторія – старший викладач кафедри іноземних мов, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», вул. Університетська, 14, Ужгород, 88000, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8871-4627>

ДЕШКО Маріам – студентка I курсу магістратури, Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26, Мукачево, 89600, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-9297-0488>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.7>

Бібліографічний опис статті: Гарапко, В., Йовдій, В., Дешко, М. (2023). Використання сучасних освітніх цифрових педагогічних технологій у підготовці здобувачів. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 48–53, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.7>

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЦИФРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ

Анотація. Сучасна система освіти 21-го століття забезпечує ефективні освітні можливості та розроблена так, що здобувач є центром цієї системи. Доступність і справедливість системи освіти можуть бути досягнуті за допомогою цифрового середовища, яке забезпечує розширені можливості персоналізованого навчання. ООН у документі «Цілі сталого розвитку (ЦСР) 4» закликає країни «забезпечувати інклюзивну та справедливу якісну освіту та сприяти можливостям навчання протягом усього життя для всіх». Проаналізувавши кожне з ключових слів у ЦСР 4, зрозуміємо, що різнотипові ресурси, які реалізують цілі та є необхідними для досягнення головної мети навчання всього життя, є дуже амбітними та дороготарісними. «Інклюзивний» передбачає персоналізоване навчання всіх дітей, яке всі педагоги вважають найкращий спосіб навчання. «Справедливий» означає, що всі здобувачі отримують доступ до однакової освіти, незалежно від їхнього соціального, економічного та/або географічного положення. «Якість» означає використання останніх результатів наукових досліджень для формування ефективної системи освіти та навчання. І останнє, але не менш важливе, навчання слід розглядати як процес, що триває все життя. Це означає, що загальною метою сучасного освітнього процесу є пристосування навчального матеріалу та інструментів до широкого вікового спектру здобувачів. Сучасна освітня система значною мірою покладається на вчителів і звичайні інструменти, такі як підручники, стандартизовані навчальні програми, традиційне оцінювання на основі іспитів і великі аудиторії. Щоб розширити цей перелік для досягнення ЦСР 4, потрібні значні інвестиції в освітній сектор. Але є більш дешевий і ефективний варіант – це використання технологій. Технології можуть і вже змінюють освітню сферу на всіх її рівнях та етапах здобуття, оцінювання.

Ключові слова: освітня сфера, технології, штучний інтелект, цифрові ігри, гейміфікація, віртуальна реальність, цифрова педагогіка.

HARAPKO Vitaliia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of English Language, Literature and Teaching Methods, Mukachevo State University, 26, Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine, 89600

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

YOVDIY Viktoriia – Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Uzhhorod National University, 14, Universitetska str., Uzhhorod, 88000, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8871-4627>

DESHKO Mariam – Student of the 1st year of the master's degree, Mukachevo State University, 26, Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine, 89600

ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-9297-0488>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.7>

To cite this article: Harapko, V., Yovdiy, V., Deshko, M. (2023). Vykorystannia suchasnykh osvitykh tsyfrovyykh pedahohichnykh tekhnolohii u pidhotovtsi zdobuvachiv. [Use of modern educational digital pedagogical technologies in the training of students]. *Humanities studies. Series "Pedagogy"*, № 16(48), 48–53, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.7>

USE OF MODERN EDUCATIONAL DIGITAL PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF STUDENTS

Summary. *The modern 21st century education system provides effective educational opportunities and it is designed to place the learner at the center of the system. Accessibility and equity in the education system can be achieved through a digital environment that provides enhanced opportunities for personalized learning. The UN, in the document «Sustainable Development Goals (SDGs) 4», is referred on countries to «ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all». After analyzing each of the key words in SDG 4, we will understand that the various resources that implement the goals and are necessary to achieve the main goal of lifelong learning are very ambitious and expensive. «Inclusive» involves personalized education of all children, which all teachers consider to be the best way of education. «Equitable» means that all beneficiaries will have access to the same education, regardless of their social, economic and/or geographical position. «Quality» means using the latest results of scientific research to form an effective system of education and training. Last but not least, learning should be seen as a lifelong process. This means that the general goal of the modern educational process is to adapt educational material and tools to a wide age range of learners. Today's education system relies heavily on teachers and conventional tools such as textbooks, standardized curricula, traditional exam-based assessment, and large classrooms. Expanding this list to achieve SDG 4 requires significant investment in the education sector. But there is a cheaper and more effective option – the use of technology. Technologies can and are already changing the educational sphere at all its levels and stages of acquisition and evaluation.*

Key words: *educational sphere, technologies, artificial intelligence, digital games, gamification, virtual reality, digital pedagogy.*

Вступ. Наразі цифрові технології розглядаються як методи і засоби сучасних платформ навчання, які є набагато дорожчими, ніж вже існуючі розроблені методи навчання. Однак, по-перше, вартість технологій падає в геометричній прогресії. По-друге, і що важливіше, технології, якщо їх розглядати як трансформаційну педагогіку, мають потенціал вирішити ті самі виклики, з якими ми стикаємося сьогодні, та забезпечити вищі показники навченості (21st century..., 2019), (Гарапко В., 2021), (Harapko V., 2022).

Мотивація до навчання є одним із найважливіших чинників успіху здобувача. Захоплюючі проекти слугують основою для створення

конкретного розуміння технологій і компонентів, які допомагають досягти бажаних освітніх цілей. Під час роботи на проектом здобувачі вирішують завдання і реалізують певні цілі. Здобуваючи, таким чином, навички командної роботи та спільні знання, здобувачі мають мотивацію застосовувати індивідуальні знання здобуті до роботи над проектом. Приймаючи рішення та діючи, здобувачі також переносять свої нові навички та знання з короткочасної пам'яті в довгострокову, яка стане в нагоді для створення наступного цифрового досвіду (Захарова О., 2017), (21st century..., 2019).

Не менш важливими для процесу творчого навчання є практика та самооцінювання

(Гарапко В., 2021). Навчальні можливості сучасних освітніх технологій повинні дати здобувачам практичні навички, необхідні для створення ідей, розробки та оцінки того, як вони працюють і куди вони йдуть.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні засади ігрової діяльності розкриваються у психолого-педагогічних працях науковців: В. Беспалька, Н. Матяш, Ю. Машбиць, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Полат, М. Савчин, Г. Селевко, С. Сисоевої й ін; концептуальні основи використання інформаційних технологій в освітньому процесі висвітлено в роботах В. Бикова, А. Верлань, С. Гончаренка, Р. Гуревича, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Морзе, О. Мороза, Н. Ничкало, Ю. Рамського, С. Сисоевої, М. Шкіля й ін.

Мета статті. Мета статті полягає в аналізі сучасних освітніх цифрових педагогічних технологій як засобу навчання здобувачів.

Виклад основного матеріалу. Згадаймо деякі з сучасних, добре відомих трансформаційних цифрових педагогічних технологій:

1. Розвиток штучного інтелекту (ШІ) може відіграти важливу роль у забезпеченні персоналізованого навчання. Як показує аналіз сучасних європейських досліджень «вчитель/викладач», який користується досвідом тисяч інших викладачів і здобувачів, є безцінним ресурсом, яким варто скористатися, щоб покращити навчання кожного здобувача (Нарапко В., 2022).

2. Цифрові ігри пропонують захоплюючий особистий досвід пізнання під час навчання. Вони пропонують безпечне середовище для навчання, виправлення помилок і навчального прогресу здобувачів. Крім того, ігри дозволяють неформально підходити до оцінювання, тобто, здобувачеві не потрібно хвилюватися перед іспитом чи під час поточного оцінювання результатів навчання. Вони забезпечують природний підхід до навчання, роблячи його веселим і актуальним для здобувача (Groff, J., 2015).

3. Віртуальна реальність пропонує захоплююче навчальне середовище, за допомогою якого здобувачі можуть фактично «відчути та пережити» теми, які вони вивчають (Дядікова О., 2019).

Таким чином, те, як ми вирішимо плекати та культивувати творчі здібності наших здобувачів, матиме експоненціальний вплив на глобальний світ і сталий розвиток суспільства.

Тепер, як ніколи раніше, цифрова педагогіка має силу формувати наш світ. Одним із

найдавніших і перевірених часом засобів навчання є ігри. Вони є оригінальною природною освітньою технологією (Groff, J., 2015).

Найбільший у світі ринок відеоігр EdTech стрімко зростає, також впливаючи на кількість цифрових навчальних програм, які випускаються щороку (21st century., 2019).

Серед них можна чітко відстежити спільну тенденцію до гейміфікації педагогічного контенту, що більше приваблює для людей, які звикли до електронних пристроїв та краще відповідає світу, в якому ми живемо, ніж дошка, вчитель і парти в класі.

На жаль, незважаючи на чудові програми, такі як Dragonbow, Lightneer, Kahoot, Scratch та деякі інші, частіше за все гейміфіковані освітні програми полягають лише в тому, що традиційний педагогічний зміст одягають більш-менш «милою» графікою та прикрашають зміст за допомогою тонкого шару інтерактивності. Переоцінки педагогічної методики немає. Знання все ще передаються, поза контекстом, старомодним способом (21st century, 2019).

Безсумнівно, комп'ютери та комунікаційні технології можуть і повинні використовуватися в освітніх системах. Але вони можуть запропонувати набагато більше, ніж поверхнева гейміфікація (Захарова О., 2017).

Оскільки гра є найбільш природним і веселим способом навчання, давайте детальніше розглянемо, як можна використовувати найдосконалішу форму цифрових розваг для освітніх цілей: відеоігри. Існує загальноприйняте твердження, навіть традиція, виступати проти поєднання відеоігор і освіти. Вчителі та батьки хвилюються, коли бачать, як їхні діти, ті самі діти, яких так важко мотивувати в класі, насолоджуються відеоіграми, коли вони повинні робити домашнє завдання або грати на вулиці з друзями (Дядікова О., 2019). Слід визнати, що переважна більшість відеоігр агресивні, насильницькі, інтелектуально низькі, морально суперечливі та викликають небезпечну залежність. Проте, перше, що робить відеогра, це навчає. Першу годину, або близько того, ігрового часу зазвичай називають підручником (Groff, J., 2015).

Давно минули часи, коли гравці були обмежені межами свого екрана або коли статичний фон прокручувався зверху вниз або зліва направо. На той час, навряд чи потрібно було пояснювати гравцеві, як грати в гру. Сьогодні гравці можуть розвиватися у величезних 3D-середовищах реального часу. Деякі

ігри мають майданчики площею понад 60 квадратних кілометрів. У випадку масових онлайн-ігор багато з них можуть навіть бути практично безмежними (21st century, 2019).

Еволюція апаратного та програмного забезпечення також дозволяє дедалі ширше взаємодіяти з навколишнім середовищем. Можна переміщати або ламати об'єкти, збирати їх для створення нових інструментів, використовувати їхні специфічні властивості та поєднувати їх із належною фізикою, реалізованою в грі: підпалити дерев'яні двері, використовувати залізний інструмент для проведення електрики, тощо. Фантазія обмежується лише знаннями та уявою дизайнерів.

Кожна гра має свій власний світ із власним набором правил, власною історією, власною фантазією. У певному сенсі, коли гравець починає нову гру, він схожий на новонароджену дитину: він відкриває абсолютно новий світ. І у нього є чому навчитися (Nelson, 2016).

Ось чому перше, що робить відеогра, це навчити гравця, хто він, звідки походить і яка його роль у грі. Він також навчає гравця правилам, наявним інструментам та їх впливу на навколишнє середовище.

Звичайно, кожна гра різна, і кожна студія розробки має свої звички та особливості, але досить легко виділити деякі константи.

Зазвичай після одного або кількох коротких відеорядів, які занурюють гравця у фантазію, розповідають йому, хто він і інформують його про його кінцеву мету, гра направляє його до набору місій (21st century, 2019). Послідовність виконання місії досить незмінна. Гравець спочатку стикається з конкретною проблемою. Ймовірно, йому доведеться досліджувати оточення, щоб знайти додаткову інформацію. Потім він повинен буде зробити припущення та перевірити їх, поки не знайде рішення. Для цього йому доведеться зрозуміти, засвоїти та, зрештою, повторно використати навички та знання, отримані під час попередньої місії (Groff, J., 2015), (Nelson., 2016).

Це не що інше, як проєктна педагогіка в цифровій формі. Якщо забезпечити відповідне освітнє середовище та розповідь, базову структуру то системи сучасних пригодницьких або рольових відеоігор можна використовувати для навчання математики, фізики, іноземної мови тощо.

Однією з переваг цифрового проєктного навчання є те, що набагато легше створювати цифрові мультидисциплінарні проєкти, ніж у реальному житті (Дядікова О., 2019).

Уявіть собі гру, в якій потрібно придумати і побудувати робота. Це передбачає отримання знань із широкого кола дисциплін: фізики, механіки, електрики, ергономіки, кодування. Оскільки навряд чи все це зацікавить гравця, йому доведеться шукати інших гравців, щоб створити злагоджену команду та співпрацювати з ними. Оскільки Інтернет є глобальним, його партнери, ймовірно, походять із зовсім іншого соціально-культурного чи економічного середовища, належатимуть до іншої статі чи вікової групи. Гравцеві доведеться впоратися з цим розмаїттям і знайти способи ефективної співпраці з ними (21st century., 2019).

Таким чином, гравець не тільки поглибить свої знання в центрі своїх інтересів і розширить сферу своїх знань в інших сферах, крім його власних, він також розвине свою творчість, критичне мислення, навички спілкування та співпраці.

Комунікаційні технології разом із експоненціальним зростанням наукових знань глибоко впливають на традиційні основи нашого суспільства. Вони змінюють те, як ми спілкуємося, як ми організуємо свій простір, як ми працюємо, як ми думаємо... І ці економічні та соціальні зміни відбуваються швидше, ніж будь-коли раніше в історії людства (ЦРС, 2015).

Наукові дослідження, опитування роботодавців і самі освітяни отримують все більше доказів того, що світові сучасні системи освіти не готують належним чином нові покоління до успішної реалізації в нашому дедалі мінливішому, складнішому та невизначеному світі (Захарова О., 2017).

Освіта більше не може бути зосереджена переважно на відтворенні змісту знань; знання розвиваються надто швидко, і ніколи не були такими широко поширеними і таким легкодоступними. Успіх в освіті тепер більше залежить від того, що люди можуть робити з тим, що вони знають, як вони адаптуються та як вони поведуться. Мова йде про те, щоб бути універсальним, про постійну адаптацію та постійне навчання та зростання в швидко мінливому, гіперзв'язаному світі (21st century., 2019).

Оновлена освіта має збалансувати знання та розуміння змісту з навичками, які допоможуть здобувачам екстраполювати те, що вони знають, а також з допитливістю, мотивацією та соціально-емоційним інтелектом, які навчать їх розглядати ширші наслідки своїх дій і діяти зважено.

Психологічні та нейронаукові дослідження постійно підкреслюють, що активна участь учасників процесу веде до набагато кращих результатів навчання. Освітнє середовище, яке заохочує здобувачів до активної участі та саморегуляції, яке сприяє рефлексії, комунікації та навичкам співпраці та є соціально значущим, значно покращує навчання, а також перенесення вивченого в нові ситуації (Захарова О., 2017).

Висновки. Відеоігри, спеціально розроблені для навчання, безумовно, є способом найкращого використання комунікаційних технологій, щоб перевести таке навчальне середовище в цифрову форму. Вони можуть допомогти розгорнути активну педагогіку для якомога більшої кількості людей, за велику частку вартості традиційної освітньої інфраструктури.

Це особливо актуально, якщо розглядати завдання навчання протягом усього життя. Здобувачі більше не можуть сподіватися побудувати цілу кар'єру на тому, чого вони навчилися під час навчання в коледжі чи університеті. Їм доведеться вчитися все життя, щоб отримати роботу, зберегти роботу, змінити роботу чи просто заради цього. Людям потрібен спосіб навчитися всьому, що вони хочуть або мають навчитися, коли хочуть або зможуть. Тобто, сучасне глобальне суспільство вимагає створення постійної, завжди актуальної системи навчання, здатної в будь-який час надавати персоналізовані

послуги для постійно змінюваної кількості людей (Гарапко В., 2021).

Створення такої освітньої платформи цілком можливе завдяки сучасним комунікаційним технологіям. По суті, розробники відеоігор робили саме це протягом майже двох десятиліть, створюючи багатокористувацькі онлайн-ігри, і набули неперевершеного досвіду в цій галузі. Наприклад, такі ігри-пісочниці, як Minecraft, а тепер і Roblox, виявилися неймовірно успішними. Вони стали більше ніж ігри. Це соціальні платформи, які дозволяють користувачам вільно уявляти, створювати, спілкуватися та грати разом у захоплюючих 3D-світах. Усі ігри, присутні в Roblox, а їх близько 30 мільйонів, були створені самими гравцями (21st century., 2019). Тобто, якщо здобувачам надати належне середовище та інструменти, вони готові брати участь у певній діяльності, ділитися знаннями та вміннями й конструктивно співпрацювати.

У міру впровадження штучного інтелекту, віртуальної реальності та природних інтерфейсів користувача доступ до цифрового контенту ставатиме все легшим і природнішим. Блокчейн, зі свого боку, безперечно призведе до оригінальних бізнес-моделей та інноваційних організаційних моделей. Ці технології можуть допомогти створити ще більш привабливі програми або платформи для цифрового навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарапко В. І. Сучасна система електронного оцінювання здобувачів вищої освіти – TeSLA. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : збірник наукових праць*. 2021. Випуск 2 (20). С. 197-203.
2. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? 2019. URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia> (дата звернення: 20.05.2023).
3. Захарова О., Грузд А. Підвищення якості послуг вищої освіти за допомогою гейміфікації. *Наукові праці національного технічного університету. Економічні науки*. 2017. Вип. 32. С. 113–122.
4. ЦРС у дії. *ООН*. 2015. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/tsili-staloho-rozvytku/quality-education>. (дата звернення: 20.05.2023).
5. Better learning in games: A balanced design lens for a new generation of learning games. 2015. URL: <https://education.mit.edu/wp-content/uploads/2018/10/>. (дата звернення: 19.05.2023).
6. Гарапко V.I. The role of UNESCO in researching of implementation of AI in education. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції, 27-28 жовтня 2022 р., Вид-во МДУ, 2022. С.27-29.*
7. Nelson N. Considerations for realizing the promise of educational gaming technology. *Teaching exceptional children*, 48(6), 293–300. 2016. URL: <https://doi.org/10.1177/0040059916650639>. (дата звернення: 20.05.2023).
8. 21st century learning spaces. UNESCO. 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373712/PDF/373608eng.pdf.multi.nameddest=373712>. (дата звернення: 12.05.2023).

REFERENCES

1. Diadikova O. (2019). Hra yak instrument: shcho take heimifikatsiia? [Game as a tool: what is gamification?] URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia> [in Ukrainian]

2. Groff, J., Clarke-Midura, J., Owen, V. E., Rosenheck, L., & Beall, M. (2015). Better learning in games: A balanced design lens for a new generation of learning games. <https://education.mit.edu/wp-content/uploads/2018/10/BalancedDesignGuide2015.pdf>

3. Harapko V. I. (2021). Suchasna systema elektronnoho otsiniuvannia zdobuvachiv vyshchoi osvity – TeSLA [Modern system of electronic evaluation of students of higher education – TeSLA] *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv, 2021. Vypuk 2 (20). S. 197-203. [in Ukrainian]

4. Harapko V.I. (2022). The role of UNESCO in researching of implementation of AI in education. *Osvita i formuvannia konkurentospromozhnosti fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsii: zbirnyk tez dopovidei VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 27-28 zhovtnia 2022 .*, Mukachevo: Vyd-vo MDU, 2022. C.27-29.

5. TsRS u dii (2015). [The SDGS in action] OON. – 2015. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/tsili-staloho-rozvytku/quality-education>. [in Ukrainian]

6. Nelson, N. J., Fien, H., Doabler, C. T., & Clarke, B. (2016). Considerations for realizing the promise of educational gaming technology. *Teaching Exceptional Children*, 48(6), 293–300. <https://doi.org/10.1177/0040059916650639>

7. Zakharova O., Hruz A. (2017). Pidvyshchennia yakosti posluh vyshchoi osvity za dopomohoiu heimifikatsii. [Improving the quality of higher education services using gamification.] *Naukovi pratsi natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Ekonomichni nauky*. 2017. Vyp. 32. S. 113–122. [in Ukrainian]

8. 21st century learning spaces (2019) UNESCO. 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373712/PDF/373608eng.pdf.multi.nameddest=373712>.

ГРИЩУК Юлія – ад'юнкт наукового центру мовного тестування навчально-наукового центру іноземних мов, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, пр. Повітрофлотський, 28, м. Київ, 03049, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-3420>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.8>

Бібліографічний опис статті: Грищук, Ю. (2023). Педагогічна модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 54–63, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.8>

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. Проаналізовані підходи українських та іноземних науковців до визначення понять “модель” та “моделювання”. Розкрито змістовне наповнення усіх елементів (мети, завдань, принципів, підходів, організаційно-педагогічних умов, змісту, методів, засобів, технологій, організаційних форм навчання, критеріїв і показників діагностування рівнів розвиненості діагностичної компетентності, результату) запропонованої педагогічної моделі, які взаємопов'язані і взаємодіють між собою, створюючи синергетичний зв'язок, який є необхідним для розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Модель включає в себе наступні блоки: концептуальний, змістовний, методичний, діагностично-результативний. Концептуальний блок наочно відтворює мету, завдання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ з урахуванням знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей, а також методологічних підходів та дидактичних принципів, яких ми дотримувалися під час моделювання. У змістовному блоці висвітлено зміст підготовки викладачів іноземних мов ВВНЗ, який реалізується відповідно до компонентів їхньої діагностичної компетентності. Методичний блок відображає етапи авторської методики, траєкторії адаптивного навчання, а також відображає форми, методи, засоби, які забезпечують поступове, цілеспрямоване, системне та послідовне оволодіння змістовними складовими діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Діагностично-результативний блок містить результат розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ за допомогою визначених критеріїв та показників.

Ключові слова: діагностична компетентність, модель, педагогічне моделювання, післядипломна освіта, викладач іноземних мов ВВНЗ, освітньо-інформаційне середовище, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, ініомовна підготовка.

HRYSHCHUK Yuliia – Adjunct of the Scientific Center of Language Testing of the Educational and Scientific Center of Foreign Languages, The National University of Defense of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky, 28, Povitroflotsky ave., Kyiv, 03049, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-3420>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.8>

To cite this article: Hryshchuk, Yu. (2023). Pedagogical model of development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions within the framework of postgraduate education. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 54–63, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.8>

PEDAGOGICAL MODEL OF DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITHIN THE FRAMEWORK OF POSTGRADUATE EDUCATION

***Summary.** The article is dedicated to substantiating the pedagogical model of development diagnostic competence of foreign language teachers of higher education institutions within the framework of postgraduate education. The approaches of Ukrainian and foreign scholars to defining the concepts of «model» and «modeling» are analyzed. The meaningful content of all elements (goals, tasks, principles, approaches, organizational and pedagogical conditions, content, methods, tools, technologies, organizational forms of teaching, criteria, and indicators of diagnosing the levels of diagnostic competence, results) of the proposed pedagogical model are revealed. These elements are interconnected and interact to create a synergistic relationship necessary for the development of diagnostic competence of foreign language teachers at higher military educational institutions. The model includes the following four blocks: conceptual, substantive, methodological, diagnostic and resultative. The conceptual block vividly reproduces the purpose and tasks of developing diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions, taking into account knowledge, skills, experience, values, as well as methodological approaches and didactic principles followed during modeling. The substantive block highlights the content of training of foreign language teachers at higher military educational institutions, which is implemented in accordance with the components of their diagnostic competence. The methodological block reflects the stages of the author's methodology, trajectories of adaptive learning, as well as forms, methods, and tools that ensure gradual, purposeful, systematic, and sequential mastery of the substantive components of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions. The diagnostic and resultative block contains the result of the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions using defined criteria and indicators.*

***Key words:** diagnostic competence, model, pedagogical modeling, postgraduate education, foreign language teacher of higher educational institution, development, educational and information environment, subject-subject interaction, foreign language training.*

Актуальність проблеми. Підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ) є актуальним завданням у контексті сучасних трансформацій в освіті та геополітичних викликів. З одного боку, тенденція України щодо досягнення взаємосумісності з країнами-членами НАТО, зокрема внаслідок російської агресії проти нашої країни, актуалізує питання розвитку іншомовної професійної компетентності (далі – ІПК) військовослужбовців (офіцерів, курсантів). Адже зростає необхідність підготовки військових фахівців, які мають бути здатними та готовими виконувати свої професійні обов'язки та ефективно взаємодіяти з іноземними партнерами в умовах міжнародної співпраці, а саме: у міжнародних навчальних і наукових програмах, наукових проєктах тощо. З іншого боку, динамічний розвиток технологій та зміни у воєнно-політичному та суспільному житті вимагають нових підходів до навчання, зокрема розвитку ІПК військовослужбовців (офіцерів, курсантів) у ВВНЗ.

З огляду на зазначене вище актуальним завданням є професійний розвиток викладачів

іноземних мов ВВНЗ, включно розвиток їхньої діагностичної компетентності, яка є одним із ключових чинників підвищення якості навчального процесу у ВВНЗ, оскільки здатність викладачів ефективно діагностувати рівень розвитку ІПК військовослужбовців (офіцерів, курсантів) дає змогу вчасно реагувати на проблемні питання у їхній підготовці та змінювати підхід до навчання залежно від індивідуальних потреб.

Маючи на увазі суперечності, які наявні в системі післядипломної освіти викладачів іноземних мов ВВНЗ (потреба в розвитку у викладачів іноземних мов діагностичної компетентності та недостатнього науково-методичного забезпечення цього процесу в системі післядипломної освіти; потреба в отриманні об'єктивної інформації про рівень сформованості ІПК військовослужбовців (офіцерів, курсантів) і недосконалістю інструментарію для її діагностування), особливого значення набуває конструювання та обґрунтування моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теоретико-методологічних засад моделювання в сучасній педагогічній науці досліджували такі науковці, як М. Анісімов, Н. Білик, О. Єжова, В. Кравченко, Л. Ковальчук, Є. Лодатко, М. Опачко, І. Підласий. Питання моделювання формування та розвитку різних видів компетентностей суб'єктів педагогічної освіти в педагогічній теорії та практиці у своїх дослідженнях висвітлювали В. Михайлов, В. Олійник, С. Покрова, О. Рембач, Л. Сушченко, В. Успенська, В. Ягупов, зокрема в системі післядипломної освіти та у військовій освіті – М. Арістархова, К. Єргідзей, Л. Заїка, Н. Замотаєва, О. Застело, В. Кива, В. Крикун, О. Рибчук, В. Скрипнікова, Д. Погребняк, Н. Шалигіна.

У лексикографічних джерелах поняття «моделювання» інтерпретується як «науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких із певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне» (Shynkaruk, V., Bystrytskyi, Ye., Bulatov, & M., Ishmuratov, A. et al., 2002, p. 392); «науковий метод пізнання явищ та процесів, що реалізується завдяки відтворення їхніх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених моделях (Volovych, Tarasenko, & Zakharchenko et al., 1998); «дослідження яких-небудь систем, явищ, процесів через побудову і вивчення їхніх моделей» (Busel, V., 2009, p. 683).

Метою моделювання є створення моделі реального об'єкта, а предметом моделювання – частина об'єкта моделювання, його окрема якість (властивість) або сукупність якостей (властивостей), яку (які) виокремлює наука, системно описуючи (пояснюючи, проєктуючи) реальний об'єкт. Саме тому об'єкт може мати багато науково обґрунтованих моделей, зокрема різного рівня відповідності, повноти й системності відображення тощо (Osadchy, 2016).

Педагогічне моделювання – це сучасний метод дослідження, що дає змогу вивчати освітній процес та різноманітні педагогічні явища через створення абстрактної моделі з його характеристиками (Tkach, 2019); цілеспрямований творчий процес, націлений на окреслення організаційного напрямку моделі розвитку компетентності, забезпечення її ефективного функціонування, що допомагає інтерпретувати знання, перевіряти на практиці висунуті припущення та концептуальні положення щодо майбутньої

моделі (Kryshtanovych, Sushchenko & Skalskyi, 2021).

Іноземні вчені також вказують на роль педагогічного моделювання як інструменту для підвищення якості професійної підготовки викладачів, зазначаючи, що моделювання процесу їхньої освіти, зокрема післядипломної, дає змогу підготувати викладачів до різноманітних навчальних ситуацій, розширити їхні навички та поглибити рівень розвитку компетентностей. Вони визначають ефективність педагогічного моделювання в професійній підготовці викладачів іноземних мов, наголошуючи, що педагогічне моделювання сприяє комплексному й обґрунтованому підходу до їхнього професійного вдосконалення, покращує навчальний процес та розвиває професійні навички викладачів, зокрема навички в прийнятті важливих рішень, здатність рефлексувати й аналізувати власну діяльність (Clarke, Hollingsworth, & Elaborating, 2002; Freeman, 1989).

Своєю чергою французькі вчені дослідили різні аспекти моделювання діагностики рівня розвиненості компетентності фахівців, зосередившись на визначенні критеріїв оцінювання, методах збору даних, інструментах оцінювання та аналізі результатів діагностики. Особливу увагу науковці приділили дослідженню спрощення процесу діагностики та застосуванню інноваційних технологій для автоматизації збору даних, що уможливорює отримання об'єктивної інформації про рівень розвиненості компетентності фахівців (Delozanne, Prévité, Grugeon-Allys, & Chenevotot-Quentin, 2010).

Філософський енциклопедичний словник тлумачить модель як предметну, знакову чи уявну систему, що відповідає, відтворює, імітує чи відображає певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) об'єкта пізнання (оригіналу) (Shynkaruk, Bystrytskyi, Bulatov, Ishmuratov, et al., 2002).

У науковій літературі науковці здебільшого розглядають модель як :

– систему, що містить взаємопов'язані блоки, базується на постановленні головної мети, дає змогу передбачити цілі, підбрати засоби, методи професійної підготовки, встановлювати критерії оцінювання якостей фахівців (Mukhailov, 2021), що допомагає дослідникам пізнавати характеристики об'єкта, заміщуючи його і створюючи умови для аналізу, експерименту та прогнозування

отримання опосередкованих знань про нього (Maslov, 2008), дозволяє відтворити досліджуваний дидактичний процес, представити його структуру та функціонування в їхній цілісності та зберігати цю цілісність на кожному етапі дослідження (Iahurov, 2003);

– графічне відображення мети, завдань, наукових підходів, принципів, умов, компонентів фахової компетентності, організації процесу, критеріїв і показників оцінювання рівнів розвиненості фахової компетентності викладачів ВВНЗ та зсування зв'язків між ними (Pohrebniak, 2019; Rybchuk, 2017);

– науковий зразок, зображений схемою, фізичною конструкцією, знаковою формою або формулою, який штучно створюється для спрощеного відтворення структури, властивостей, взаємозв'язків та відношень між елементами об'єкта чи явища (Ziazun, 2004);

Під час конструювання моделі треба враховувати дотримання єдності між метою, завданнями, організаційними формами, різновидами діяльності, а також функціональною складовою системи та її складових (Nychkalo, Noncharenko, Lukianova, Radkevych & Derzhavni, 2002).

Проаналізувавши підходи українських та іноземних науковців до визначення понять «модель» та «моделювання» та з огляду специфіку дослідження, модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ розглядатиметься як система, що визначає мету, завдання, компоненти, методику розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, дотримуючись підходів, принципів, педагогічних умов, які використовуються для її розвитку. Вказана модель передбачає наявність критеріїв та показників для оцінювання рівнів її розвиненості, а також відображає особливості та властивості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Зазначене вище дає змогу відтворити й аналізувати структуру та функціонування діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, зберігаючи її цілісність на різних етапах дослідження. У даному дослідженні використаний метод педагогічного моделювання для визначення розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у ВВНЗ у системі післядипломної освіти. Цей метод передбачає теоретичне обґрунтування, змістовну інтерпретацію, аналіз та прогноз педагогічного процесу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

на основі єдності структурних компонентів моделі, а також концептуальних, теоретичних та емпіричних знань, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу.

Мета статті. Обґрунтування педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі завдання:

1. Сконструювати та обґрунтувати педагогічну модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

2. Визначити сутність понять «педагогічне моделювання» та «модель» розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Основна частина. Аналіз наукових розвідок дав змогу визначити основні принципи, яких ми дотримувалася під час конструювання педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ:

– принципи цілепокладання та прогнозування;

– принцип практичної спрямованості розвитку діагностичної компетентності, що передбачає здатність та готовність застосовувати набуті знання, вміння, навички, досвід, актуалізуючи їх у відповідний момент своєї діагностичної діяльності;

– принцип забезпечення адаптивності навчання, що ґрунтується на врахуванні знань, умінь, навичок, попереднього досвіду, специфіки наукової та науково-педагогічної діяльності, потреб;

– принцип універсальності та конкретності змісту підготовки розвитку діагностичної компетентності з урахуванням специфіки військового середовища, у якому вони працюють, та категорію осіб, у яких вони діагностують розвиненість іншомовної професійної компетентності;

– принцип забезпечення організаційно-педагогічних умов реалізації моделі розвитку діагностичної компетентності.

На основі аналізу наукової літератури пропонується модель, що включає такі блоки, як концептуальний, змістовний, методичний та діагностично-результативний. Запропонована модель (Рис. 1) включає наявність та реалізацію різних блоків, які взаємопов'язані між собою і спрямовані на досягнення спільної мети, а саме – розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Отже, мета педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ полягає в конструюванні моделі, яка сприятиме підвищенню ефективності даного процесу. Одночасно модель спрямована на науково-методичне забезпечення, поглиблення розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Основними функціями моделювання є:

- цілеспрямоване, системне та послідовне опанування викладачами іноземних мов ВВНЗ змістовними складовими діагностичної компетентності із застосуванням ефективних організаційних форм, методів, засобів, технологій для її розвитку з дотриманням забезпечення необхідних педагогічних умов її розвитку;

- розвиток здатності та готовності обирати, розробляти діагностичний інструментарій, проводити діагностичні заходи, забезпечувати діагностичний супровід;

- спонукання викладачів іноземних мов ВВНЗ до самоаналізу, самооцінювання, переосмислення власної діагностичної діяльності, безперервного самовдосконалення з метою усвідомлення себе суб'єктами діагностичної діяльності та актуалізації результатів навчання та їхнє застосування на практиці;

- стимулювання самостійності, ініціативності та відповідальності викладача за власний професійний розвиток;

- обґрунтування критеріїв та показників діагностування розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Концептуальний блок. Моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти базується на ключових ідеях та настановах, які відображаються в моделі методологічними принципами та підходами. Так, з огляду специфіку діагностичної підготовки викладачів іноземних мов ВВНЗ та сучасні наукові розвідки, присвячені дослідженню особливостей підготовки викладачів у системі післядипломної освіти, використані такі методологічні підходи в конструюванні запропонованої моделі:

- **компетентнісний** – націлений на таку підготовку, яка передбачає здатність та готовність викладачів іноземних мов ефективно виконувати свої професійні обов'язки й застосовувати знання, уміння, навички, досвід, цінності на практиці, адаптуючись до мінливості

ситуацій, які виникають, і водночас постійно бути спрямованими на постійне самовдосконалення;

- **андрагогічний**, що передбачає застосування саме тих організаційних форм, методів, засобів, технологій навчання, які враховують цілі, мотивації, потреби, досвід тих, хто навчається, орієнтується на досягнення бажаного освітнього результату, який дає змогу застосовувати здобуті знання, уміння, навички, компетентності, що відповідають запитам сьогодення і є актуальними;

- **контекстний**, що забезпечує реалізацію викладачів іноземних мов ВВНЗ у межах їхньої безпосередньої діагностичної діяльності, тобто в контексті практичного відпрацювання професійно-орієнтованих завдань, які спонукають активізацію пізнавальної діяльності, сприяють зацікавленості, активності та продуктивності;

- **адаптивний**, який завдяки адаптивним технологіям створює умови для гнучкості, продуктивності та персоналізації процесу навчання, створення індивідуальної траєкторії навчання, що уможливорює використання власного потенціалу для досягнення бажаної мети;

- **суб'єктно-діяльнісний**, що полягає в реалізації суб'єктності в діагностичній діяльності, а також постійному вдосконаленні своєї діагностичної компетентності на основі орієнтації на ціннісно-мотиваційні інтереси суб'єктів навчання;

- **системний**, що є загальнонауковою методологічною концепцією, особливою стратегією наукового пізнання і практичної діяльності, яка зорієнтована на розгляд складних об'єктів як деяких систем;

- **синергетичний**, який ґрунтується на ідеї взаємодії та взаємопроникнення різних компонентів системи з метою досягнення нового рівня функціонування та розвитку системи в цілому, дозволяє розглядати систему як цілісну єдність, в якій взаємодія складових частин призводить до виникнення нових якісних характеристик та властивостей;

- **середовищний**, який передбачає забезпечення суб'єктів освітнього процесу зовнішніми умовами та освітнім простором, що сприяє одночасно як індивідуальному та самостійному розв'язанню питань, пов'язаних із власною діагностичною діяльністю, так і, завдяки середовищу, взаємодії з усіма суб'єктами навчальної діяльності у відповідних умовах закладу вищої освіти з інтеграцією в умови професійного середовища.

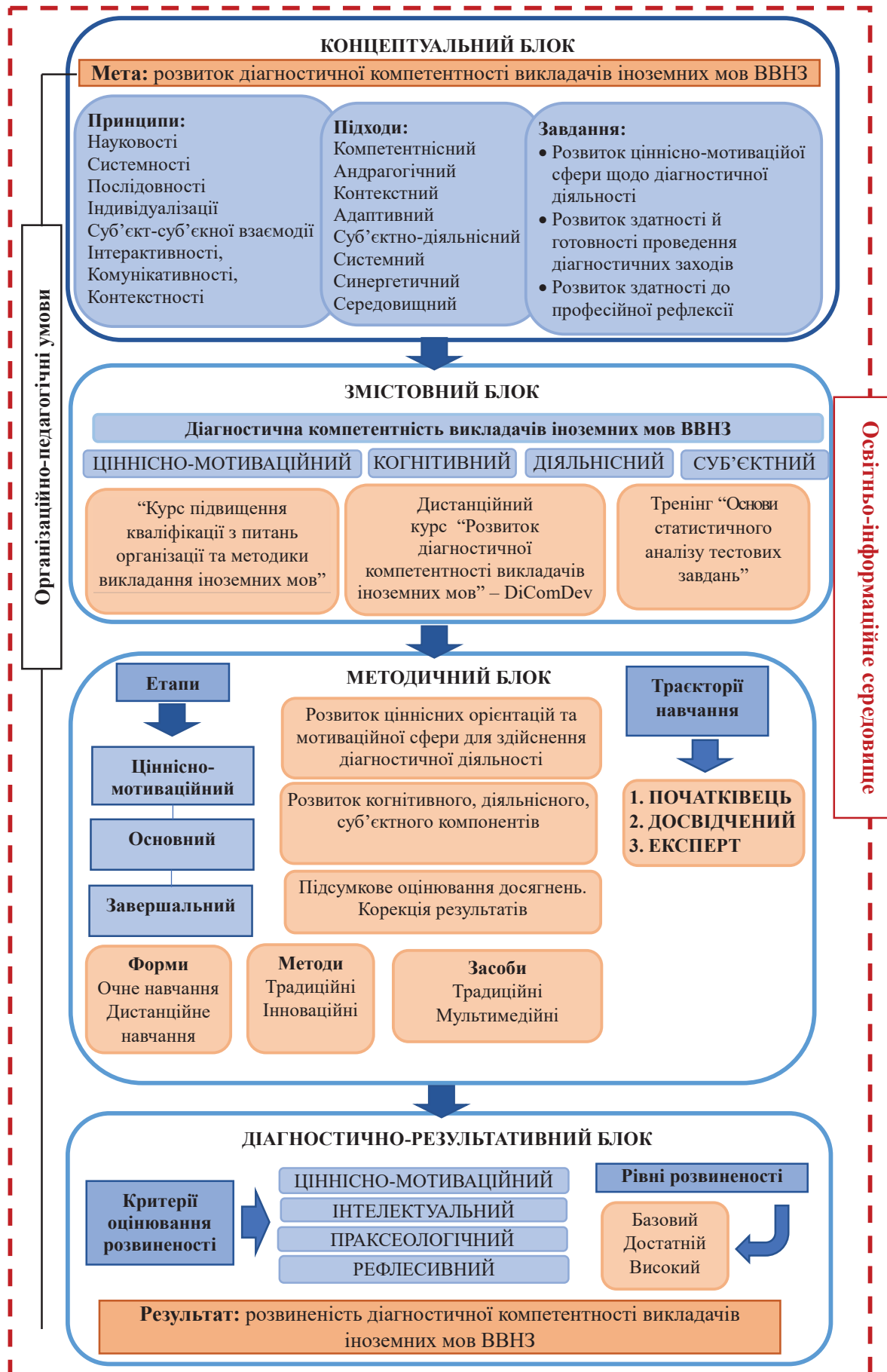


Рис.1 Модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВН

У даному дослідженні, розвиваючи діагностичну компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ, враховувалися загальнонаукові принципи навчання (науковості, системності, послідовності, індивідуалізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії) та спеціальні принципи (принцип інтерактивності, комунікативності, контекстності). Своєю чергою методологічні принципи висвітлюють особливості та відтворюють концепцію розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а їхнє виокремлення особливе тим, що вони дають змогу виявити та обґрунтувати суттєві аспекти процесу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Змістовний блок. У виборі змісту розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ були враховані дидактичні принципи, методологічні підходи, досвід та рівень розвиненості діагностичної компетентності та індивідуальні потреби. У межах цього дослідження зміст діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ визначений через діагностичні функції та націлений на розвиток компонентів зазначеної компетентності, а саме ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, суб'єктний, та врахований передовий досвід, що охоплює сучасні технології та інструменти діагностики, інноваційні методи оцінювання мовних навичок, використання автоматизованих засобів аналізу та оцінювання мовної продуктивності, а також передові підходи до інтерпретації та використання результатів діагностики для індивідуалізації навчання та підвищення якості викладання іноземних мов.

З метою ефективного впровадження моделі була розроблена авторська методика адаптивного навчання, яка спрямована на розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Запропонована методика передбачає реалізацію покрокового навчання з індивідуальними траєкторіями на основі моделювання сценаріїв розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та застосування адаптивного контенту. Авторська методика поєднує в собі:

– очний компонент, який включає «Курс підвищення кваліфікації з питань організації та методики викладання іноземних мов», націлений на практичне відпрацювання знань, умінь, навичок щодо діагностування рівня розвитку іншомовної професійної

компетентності військовослужбовців (офіцерів, курсантів);

– дистанційний блок, що представлений дистанційним курсом DiComDev («Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов») і передбачає оновлення та поглиблення діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у сфері організації та методики проведення мовного тестування з іноземних мов та в процесі діагностування рівня розвитку іншомовної професійної компетентності військовослужбовців (офіцерів, курсантів);

– тренінг «Основи статистичного аналізу тестових завдань», націлений на опанування методики проведення статистичного аналізу тестових завдань із використанням програми Excel шляхом статистичного аналізу опцій тестових завдань із метою вдосконалення мовних тестів із забезпеченням основних принципів їхнього розроблення, як валідність, надійність та ін.

Треба зазначити, що всі компоненти авторської методики функціонують лише в комплексі, забезпечуючи успішний розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Для досягнення ефективного педагогічного процесу й досягнення поставлених цілей на основі аналізу підходів науковців до вдосконалення післядипломної освіти викладачів іноземних мов ВВНЗ було встановлено і обґрунтовано забезпечення педагогічних умов для розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а саме:

– створення ціннісно-мотиваційної основи щодо розвитку діагностичної компетентності та активізацію дослідно-рефлексивної діяльності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

– педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ із забезпеченням освітньо-інформаційного середовища з використанням Центрального репозиторію ресурсів системи Збройних Сил України, що сприяє розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов. Використання інформаційних технологій допомагає викладачам іноземних мов ВВНЗ активно взаємодіяти з навчальним матеріалом, проводити дослідження та аналізувати результати;

– створення авторської методики адаптивного навчання, яка уможливорює поетапне та комплексне підвищення рівня розвиненості діагностичної компетентності викладачів

іноземних мов ВВНЗ та допомагає індивідуалізувати процес навчання завдяки використанню технології адаптивного навчання;

– обґрунтування критеріїв та показників оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВЗ в системі післядипломної освіти.

Методичний блок відображає процес реалізації авторської методики розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти поділено на три етапи: *ціннісно-мотиваційний* (націлений на розвиток цінностей та мотивації щодо діагностичної діяльності та їхнє практичне застосування під час проведення діагностичних заходів); *основний* (спрямований на розвиток здатності обирати, розробляти діагностичні інструменти, здатність та готовність діагностувати та проводити діагностичні заходи, забезпечувати діагностичний супровід, уміння комунікувати під час здійснення діагностичних заходів); *завершальний* (передбачає оцінювання рівня розвиненості діагностичної компетентності та перевірку ефективності авторської методики). Методичний блок сприяє поетапному розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, що забезпечується визначеною нами логікою та послідовністю її розвитку та використанням різних форм, методів, засобів, технологій навчання, що сприятимуть ефективному досягненню необхідного рівня розвитку діагностичної компетентності. Методика розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ передбачає інтеграцію технології адаптивного навчання, що уможлиблює створення інтерактивні дидактичні матеріали за допомогою цифрових інтерактивних інструментів та мультимедійного контенту.

Серед основних методів навчання, які застосовуються, визначено усне пояснення матеріалу, демонстрація, обговорення вивченого матеріалу, практичні заняття, самостійна робота, контроль. Нами використані такі види навчальних занять, як лекції, практичні заняття, індивідуальна, самостійна робота, контроль. Під час практичних занять використовувалася педагогічна фасилітація – різновид педагогічної взаємодії, що дає змогу в недовгий проміжок часу обговорити складне питання, активно залучаючи всіх суб'єктів педагогічного процесу. Крім того, застосовувалися такі форми, як розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, ситуативний

аналіз, проєктування, самодослідження, діагностування, обмін досвідом. Щодо засобів навчання, у нашій методиці використано такі: традиційні засоби навчання та мультимедійні засоби навчання (текстові матеріали: електронний посібник, навчальні тексти, статті; графічні матеріали: ілюстрації, діаграми, схеми; аудіоматеріали: аудіозаписи; відеоматеріали: відеоуроки й відеопрезентації, які містять матеріал для вивчення, приклади, вправи та пояснення і можуть бути доступні для перегляду в будь-який зручний час); інтерактивні вправи та тести (електронні вправи й тести, які дозволяють перевіряти знання, а також закріплювати та перевіряти свої знання самостійно); засоби мережевого спілкування – середовища (віртуальні класи, форуми, чати), які дають змогу суб'єктам навчання взаємодіяти у віртуальному просторі, обговорювати теми, ставити запитання, проводити групові проєкти тощо.

Діагностично-результативний блок висвітлює сутність процесу оцінювання та визначення рівня розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. До складу діагностично-результативного блоку віднесено критерії оцінювання розвиненості діагностичної компетентності, а саме ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний, праксеологічний, рефлексивний. Визначені критерії співвідносяться з компонентами діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Окрім того, блок включає рівні розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Головною метою цього блоку є встановлення поточного рівня розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ на основі компонентів компетентності (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, суб'єктного). Отримані дані про рівень розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ слугують підґрунтям для внесення змін у процес подальшого її розвитку. Для вдосконалення підготовки та досягнення більш прогресивних результатів викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти необхідно провести коригування змісту підготовки, переглянути завдання, організаційні форми, методи, засоби, які використовуються для розвитку їхньої діагностичної компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних

мов ВВНЗ – це система, що поєднує особливості і властивості процесу розвитку діагностичної компетентності у викладачів іноземних мов ВВНЗ, містить мету, завдання, наукові підходи, принципи, педагогічні умови, компоненти, методику розвитку діагностичної компетентності, критерії та показники оцінювання рівнів її розвиненості. Вона слугує основою для планування та впровадження програм розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов, дає змогу визначити ефективні форми й методи навчання та оцінювання компетентності, а також забезпечує зв'язок між усіма компонентами процесу її розвитку. Модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є важливим інструментом у педагогічній практиці, що допомагає систематизувати та організувати процес розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ,

визначити його цілі та завдання, вибрати найбільш ефективні методи та засоби розвитку компетентності, а також оцінити рівень її розвиненості. Така модель сприяє покращенню якості підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо в апробуванні педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Подяка. Висловлюю щирю вдячність своєму науковому керівникові, кандидату педагогічних наук, старшому досліднику підполковнику Крикун Вікторії Дмитрівні, за терпеливість, час, енергію цінні поради, наукові вказівки, натхнення. Ваша підтримка, ентузіазм і віра в мої можливості є джерелом моєї мотивації під час складного процесу дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Clarke D., Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher education*. 2002. 18. 947–967.
2. Delozanne, É., Prévôt D, Grugeon-Allys B., Chenevotot-Quentin, F. Vers un modèle de diagnostic de compétence. *Technique et Science Informatiques*. 2010. 29. 899-938. DOI:10.3166/tsi.29.
3. Freeman D. Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*. 1989. Vol. 23 (1) 27-45 <https://doi.org/10.2307/3587506>.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2004. Вип. 4. С. 209–221.
6. Криштанович С.В., Сущенко Л. П., Д. Скальський. Моделювання професійної компетентності як результат педагогічного моделювання розвитку майбутнього фахівця. *Освітні обрії*. Івано-Франківськ, 2021. №2 (53). С. 82-85.
7. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.
8. Михайлов В. М. Педагогічне моделювання розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. Луцьк, 2021. Вип. 3, ч. 1, С. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.9>.
9. Ничкало, Н. Г., Гончаренко, Л. Б. Лук'янова, С. У., Радкевич, В. О. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика. Хмельницький : монографія. Хмельницький : ТУП, 2002. с. 334.
10. Осадчий І.Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*. 2016. №1(28). С. 60-68.
11. Погребняк Д. В. Педагогічне моделювання розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Т. 2. С.67–72. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-14>.
12. Рибчук О. О. Педагогічна модель розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2017. Педагогічні науки. Вип. 2 (88). С. 231–236.
13. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад. : В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В.І. Воловича. – К. : Укр. центр духовної культури, 1998. – 736 с.
14. Стефаненко П. В. Методичний підхід до формування компетентнісної моделі військових фахівців. *Наукові праці ДонНТУ. Педагогіка, психологія і соціологія*. Покровськ, 2013. № 2 (14). С. 79–84.
15. Ткач Л.В. Педагогічне моделювання практичної підготовки майбутніх техніків-технологів. *Український педагогічний журнал*. № 2П. Київ, 2019. С 106–118. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-106-118>.

16. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред.: В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов та ін. Київ : Абрис, 2002. 750 с.

17. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2003. Вип. 1. С. 28–37.

REFERENCES

1. Clarke, Hollingsworth (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*. 18. 947–967 [in English].

2. Delozanne, Prévot, Grugeon-Allys, Chenevotot-Quentin (2010). Vers un modèle de diagnostic de compétence. [Towards a Competence Diagnostic Model]. *Technique et Science Informatiques* (29), 899-938. DOI:10.3166/tsi.29 [in French].

3. Freeman (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Vol. 23 (1), 27-45 <https://doi.org/10.2307/3587506> [in English].

4. Busel (2009). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy, *Perun*, [Comprehensive Dictionary of Modern Ukrainian Language] Kyiv, Irpin, , pp. 1736 [in Ukrainian].

5. Ziaziun (2004). Filozofia pedahohichnoho svitohliadu [Philosophy of Pedagogical Worldview] Chenstokhova-Kyiv, *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia* Vyp. 4. 209–221 [in Ukrainian].

6. Kryshtanovych, Sushchenko, Skalskyi (2021). Modeliuvannya profesiinnoi kompetentnosti yak rezultat pedahohichnoho modeliuvannya rozvytku maibutnoho fakhivtsia [Modeling Professional Competence as the Outcome of Pedagogical Modeling in the Development of Future Professionals]. *Osvitni obrii. Ivano-Frankivsk*, №2 (53), 82-85 [in Ukrainian].

7. Maslov (2008). Modeliuvannya u teoretychnii i praktychnii diialnosti v pedahohitsi. Pislidyplomna osvita v Ukraini [Modeling in Theoretical and Practical Activities in Pedagogy], № 1, 3–9 [in Ukrainian].

8. Mykhailov (2021). Pedahohichne modeliuvannya rozvytku profesiinnoi kompetentnosti fakhivtsiv iz pytan tsyvilnoi bezpeky v systemi pislidyplomnoi osvity. [Pedagogical Modeling of the Civil Security Specialists' Professional Competence in the system of Postgraduate Education], Lutsk, *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika»*, Vyp. 3, ch. 1, 50–58. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.9> [in Ukrainian].

9. Nychkalo, Honcharenko, Lukianova, Radkevych & Derzhavni (2002). Standarty profesiinnoi osvity: teoriia i metodyka [State Standards of Vocational Education: Theory and Methodology], Khmelnytskyi : monohrafiia. TUP, 334 [in Ukrainian].

10. Osadchyi (2016). Pedahohichne modeliuvannya: shcho vazhlyvo znaty pedahohu? [Pedagogical Modeling: What Educators Need to Know?], *Elektronne naukove fakhove vydannia «Narodna osvita»*, №1(28), 60–68 [in Ukrainian].

11. Pohrebniak (2019). Pedahohichne modeliuvannya rozvytku fakhovoi kompetentnosti nachalnykiv fizychnoi pidhotovky i sportu [Pedagogical Modeling of Professional Competence Development for Physical Education and Sports Managers], Odesa, *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 18. T. 2, 67–72 DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-14> [in Ukrainian].

12. Rybchuk (2017). Pedahohichna model rozvytku fakhovoi kompetentnosti vykladachiv VVNZ u systemi pislidyplomnoi osvity [Pedagogical Model for the Development of Professional Competence of University Lecturers in the Postgraduate Education System], Zhytomyr, *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, Vyp. 2 (88), 231–236 [in Ukrainian].

13. Volovych, Tarasenko, Zakharchenko, et al; pid zah. red. Volovycha, (1998). Sotsiologhiia : korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk [Sociology: A Concise Encyclopedic Dictionary], Kyiv, *Ukr. tsestr dukhovnoi kultury*, 736 [in Ukrainian].

14. Stefanenko (2013). Metodychnyi pidkhid do formuvannya kompetentnisnoi modeli viiskovykh fakhivtsiv [Methodological Approach to the Formation of Competence Model for Military Professionals] Pokrovsk, *Naukovi pratsi DonNTU. Pedahohika, psykholohiia i sotsiologhiia* № 2 (14), 79–84 [in Ukrainian].

15. Tkach (2019). Pedahohichne modeliuvannya praktychnoi pidhotovky maibutnikh tekhniv-tekhnolohiv [Pedagogical Modeling of Practical Training for Future Technicians and Technologists], Kyiv, *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 2, 106–118. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-106-118> [in Ukrainian].

16. Shynkaruk, Bystrytskyi, Bulatov, Ishmuratov et al. (2002). Filozofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary], Kyiv, *Abrys*, 750. [in Ukrainian].

17. Iahupov (2003). Modeliuvannya navchalnoho protsesu yak pedahohichna problema [Modeling the Learning Process as a Pedagogical Issue], Kyiv, *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. Vyp. 1, 28–37 [in Ukrainian].

ГУРАЛЬ Інеса – кандидатка фізико-математичних наук, доцентка, доцентка кафедри вищої математики, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, вул. Карпатська, 15, м. Івано-Франківськ, 76019, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-1994>

СМОЛОВИК Ліана – кандидатка технічних наук, доцентка, доцентка кафедри вищої математики, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, вул. Карпатська, 15, м. Івано-Франківськ, 76019, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4451-4508>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.9>

Бібліографічний опис статті: Гураль, І., Смолувик, Л., (2023) Взаємозв'язок між пріоритетами студентів при виборі формату навчання та їхньою успішністю. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. №, 16(48), 64–71, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.9>

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ПРІОРИТЕТАМИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИБОРІ ФОРМАТУ НАВЧАННЯ ТА ЇХНЬОЮ УСПІШНІСТЮ

Анотація. В зв'язку з вимушеною роботою українських вищих навчальних закладів у віддаленому режимі спочатку в кризових умовах пандемії, а потім військових дій, всі учасники освітнього процесу накопили солідний досвід у реалізації різних технологій навчання. Напрацьовані підходи потребують осмислення, якісного аналізу та обґрунтування можливостей вдосконалення нових форм навчання. Великий інтерес викликає взаємозв'язок результатів навчання та пріоритетів студентів у виборі очного традиційного, змішаного та онлайн форматів навчанням. В статті досліджено зв'язок сприйняття студентами різних технологій навчання в різних навчальних дисциплінах з їх академічною успішністю. Аналіз результатів опитування свідчить, що для навчальних дисциплін, які є або традиційно складними для освоєння студентами, наприклад, математика, або важливими для майбутнього фаху, вибір формату навчання статистично значуще відрізняється для студентів з різними академічними досягненнями. З дисциплін гуманітарного циклу академічна успішність студентів не пов'язана з вибором моделі організації навчання. Встановлено, що студенти, які успішно навчаються, для вивчення математики вважають найкращим традиційне очне навчання. Найменш привабливим для них є онлайн навчання, яке для студентів з низькими досягненнями, навпаки, вважається оптимальним. Для дисциплін, які пов'язані з наступною діяльністю, кращі студенти вважають оптимальним змішаний формат навчання. Студенти з гіршою успішністю надають перевагу традиційному очному та дистанційному формату. Отримані результати емпіричного дослідження в подальшому потребують аналізу причин виявлених уподобань студентів, їх залежності чи незалежності від академічної успішності. Ці результати можуть дати орієнтири для проектування та реалізації освітньої політики в університеті в післякризовий період.

Ключові слова: традиційне очне навчання, онлайн навчання, змішане навчання, навчальні дисципліни, студент, успішність.

HURAL Inesa – Ph.D in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Higher Mathematics Department, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, 15, Karpatska Str., Ivano-Frankivsk, 76019, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-1994>

SMOLOVYK Liana – Ph.D in Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Higher Mathematics Department, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, 15, Karpatska Str., Ivano-Frankivsk, 76019, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-1994>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.9>

To cite this article: Hural, I., Smolovyk, L. (2023). Vzaiemozviazok mizh priorytetamy studentiv pry vybori formatu navchannia ta ikhnoiu uspishnistiu [Relationship between students' priorities when choosing the education format and their success]. *Human Studies. Series of "Pedagogy"*, №, 16(48), 64–71, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.9>

RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' PRIORITIES WHEN CHOOSING THE EDUCATION FORMAT AND THEIR SUCCESS

Summary. *In connection with the forced work of Ukrainian higher educational institutions in a remote mode, first in the crisis conditions of the pandemic, and then in military operations, all participants in the educational process have accumulated solid experience in the implementation of various learning technologies. Developed approaches need to be understood, qualitatively analyzed and substantiated by the possibilities of improving new forms of education. Of great interest is the relationship between learning outcomes and students' priorities in choosing full-time traditional, mixed and online learning formats. The article examines the relationship between students' perception of various learning technologies in various academic disciplines and their academic performance. The analysis of the survey results shows that for academic disciplines that are either traditionally difficult for students to master, for example, mathematics, or important for the future profession, the choice of educational format is statistically significantly different for students with different academic achievements. Among the disciplines of the humanities cycle, the academic performance of students is not related to the choice of the model of educational organization. It has been established that successful students consider traditional face-to-face learning to be the best way to learn mathematics. The least attractive for them is online learning, which, on the contrary, is considered optimal for students with low achievements. For disciplines that are related to the following activities, the best students consider a mixed learning format to be optimal. Students with poor academic performance prefer the traditional face-to-face and distance learning format. The obtained results of the empirical research in the future require an analysis of the reasons for the revealed preferences of students, their dependence or independence from academic success. These results can provide guidelines for the design and implementation of educational policy at the university in the post-crisis period.*

Key words: *traditional face-to-face learning, online learning, mixed learning, academic discipline, student, success rate.*

Вступ. До пандемії COVID-19 використання цифрових технологій в освіті було непростим за якістю, кількістю та ефективністю. Пандемія призвела до масового запровадження онлайн-навчання в усіх освітніх установах. В Україні подібний досвід став в нагоді після початку військової агресії. З урахуванням особливостей стану території та перебігу військових дій освітній процес здійснюється в очній, змішаній (очно-дистанційній) або дистанційній формі. Таким чином учасники освітнього процесу отримали досвід навчання у різних форматах, незважаючи на їхні переконання та практики, пов'язані з освітніми технологіями. Напрацьовані підходи потребують осмислення, якісного аналізу та обґрунтування можливостей вдосконалення цифрових форматів.

Аналіз останніх досліджень. Змішане та онлайн-навчання не є чимось новим в освіті, і воно ґрунтовно досліджувалось як в Україні (Kukharensko et al., 2016), так і за кордоном. Огляді літератури (Nortvig et al., 2018) по даній темі підтверджує, що в галузі освітніх досліджень ще до пандемії існував великий інтерес до визначення факторів, які впливають на результати навчання та задоволеність

студентів дистанційним та змішаним навчанням у вищій освіті. Велика кількість досліджень була спрямована на визначення того, чи освіта у формі дистанційного та змішаного навчання є кращою за традиційне очне навчання стосовно, наприклад, результату навчання і задоволеності студентів. В період пандемії екстрене дистанційне навчання було запроваджено більшістю навчальних закладів (Van der Graaf et al., 2021) і вивчення наслідків вимушеного впровадження онлайн-навчання активізувало такі дослідження. Досвід організації дистанційної форми навчання, отриманий під час карантинних обмежень, допоміг українській освітній системі адаптуватися до нових реалій війни. В Україні саме війна стала основною причиною переходу багатьох закладів освіти до змішаного навчання (Korniat et al., 2022).

Мета статті: дослідити зв'язок сприйняття студентами різних технологій навчання з їх успішністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якщо під час пандемії було широко запроваджене дистанційне навчання, то зараз в західному регіоні України превалюють очна й очно-дистанційна (змішана/гібридна) форми

освітнього процесу, оскільки безпекова ситуація тут порівняно сприятливіша. Таким чином і студенти, і викладачі вимушено отримали практичний досвід роботи з різними технологіями навчання. Виникає питання: яким форматам навчання для різних дисциплін надають перевагу студенти з різною академічною успішністю.

Для виявлення пріоритетних форматів навчання студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (ІФНТУНГ), які навчаються за технічними та економічними спеціальностями, щодо різних навчальних дисциплін в травні 2023 було проведено анонімне опитування 228 студентів. В анкетах пропонувалось: 1) вказати оптимальний формат навчання (традиційний очний, змішаний чи дистанційний) для вивчення математики, іноземної мови, гуманітарних дисциплін (окрім іноземної мови),

дисциплін, пов'язаних з майбутньою спеціальністю (фахових дисциплін); 2) вказати свою академічну успішність: в основному добрі і відмінні оцінки, або в основному задовільні і добрі оцінки. За даними про успішність респонденти були поділені на 2 частини: 1 група – студенти з кращою успішністю (122 студента), 2 група – студенти з гіршою успішністю (106 студентів).

Очний формат для вивчення математики вважають оптимальним 36% студентів, змішаний – 24%, онлайн – 40%. Відповідні відсотки для оптимального формату вивчення іноземної мови становлять 43%, 18% та 39%; для гуманітарних дисциплін – 18%, 29%, 53%; для фахових дисциплін – 43%, 30%, 27% (рис.1).

Діаграма частот вибору оптимального формату навчання із зазначених навчальних дисциплін для студентів з кращою успішністю зображено рис. 2а, з гіршою успішністю – на рис.2б.

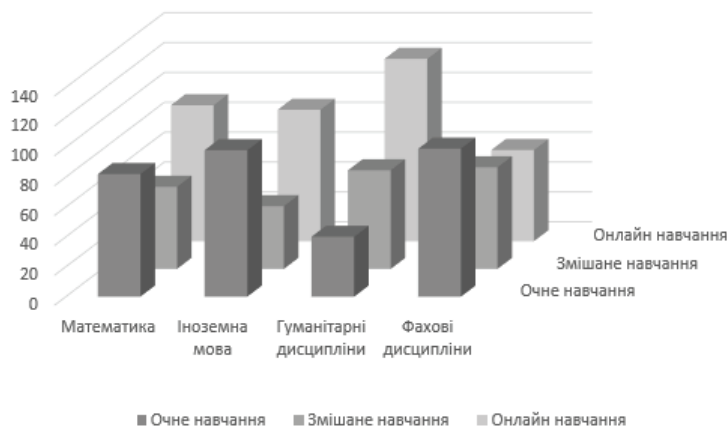


Рис. 1 Результати анкетування студентів про оптимальний формат навчання

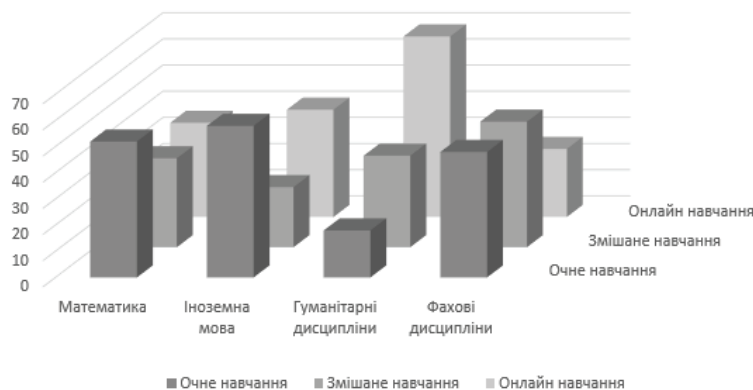


Рис. 2а. Результати анкетування студентів з кращою успішністю про оптимальний формат навчання

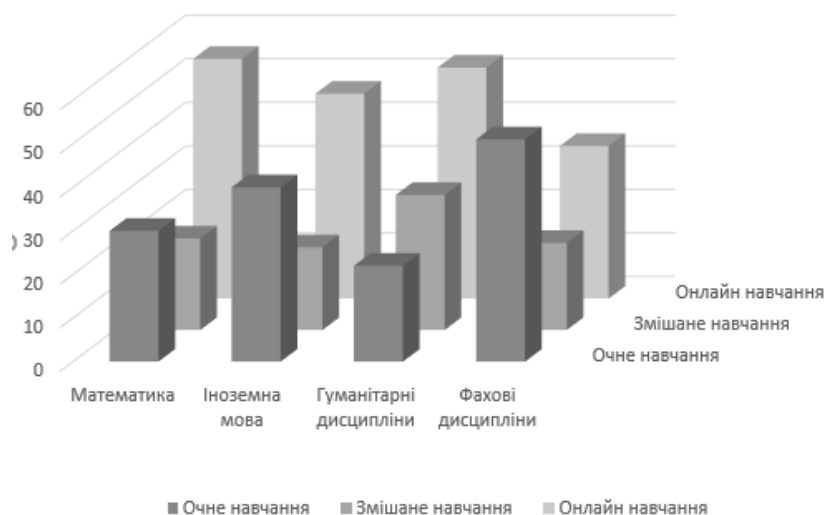


Рис. 26. Результати анкетування студентів з гіршою успішністю про оптимальний формат навчання

Для дослідження зв'язків в багатовимірних таблицях спряженості використовується логлінійний аналіз (log linear analysis) – метод багатовимірного статистичного аналізу для вивчення таблиць спряженості. Для статистичної обробки даних ми використали пакет STATISTICA (Mamchych et al., 2006). Одночасні критерії для всіх k -факторних взаємодій (фактори 1, 2, 3, 4 – оптимальні формати навчання для математики, іноземної мови, гуманітарних та фахових дисциплін відповідно; фактор 5 – успішність студента) подані в таблиці 1.

З таблиці 1 видно, що поліпшення згоди при включенні всіх двохфакторних взаємодій статистично значимо, тому що рівень значущості p менше, ніж 0,05. Збільшення згоди при додаванні в модель всіх трьох, чотирьох, п'яти факторних взаємодій незначуще, тому що p більше, ніж 0,05. Тому можна зробити висновок, що найменш складна модель, яка узгоджується з даними, може містити одну або більше двохфакторних взаємодій.

Для того, щоб побачити, які зі зв'язків виявляться значущими, потрібно вивчити таблицю

Таблиця 1

Results of Fitting all K-Factor Interactions (Формат навчання.sta) These are simultaneous tests that all K-Factor Interactions are simultaneously Zero.					
K-Factor	Degrs.of Freedom	Max.Lik. Chi-squ.	Probab. p	Pearson Chi-squ	Probab. p
1	9	67,4546	0,000000	196,8538	0,000000
2	32	206,8351	0,000000	386,7185	0,000000
3	56	44,9911	0,853909	46,2226	0,821181
4	48	18,3139	0,999968	17,6694	0,999982
5	16	5,0326	0,995589	5,3121	0,993971

критеріїв для всіх моделей з маргінальними і частинними взаємодіями.

Оскільки нас цікавить зв'язок академічної успішності навчання з пріоритетами студентів при виборі формату навчання, то виходячи з даних таблиці 2 доцільно задати модель логлінійного аналізу виду: 15, 45, 1234. У таблиці

3 показані значення критеріїв хі-квадрат і відповідні їм рівні значущості.

Отримана модель узгоджується з даними (статистика хі-квадрат не значима).

Щоб побачити чи є які-небудь розбіжності між підігнаними і спостережуваними частотами побудуємо графік (рис. 3)

Таблиця 2

Tests of Marginal and Partial Association (Формат навчання.sta)					
Effect	Degrs. of Freedom	Pt.Assn. Chi-sqr.	Pt.Assn. p	Mg.Assn. Chi-sqr.	Mg.Assn. p
1	2	7,03488	0,029675		
2	2	18,45691	0,000098		
3	2	33,40564	0,000000		
4	2	7,72839	0,020980		
5	1	0,82864	0,362665		
12	4	3,93942	0,414267	14,64465	0,005498
13	4	2,80769	0,590507	11,11935	0,025255
14	4	33,29105	0,000001	50,64429	0,000000
15	2	6,40292	0,040703	8,78458	0,012372
23	4	20,59606	0,000381	37,89328	0,000000
24	4	33,14600	0,000001	57,48422	0,000000
25	2	2,81436	0,244833	2,31693	0,313969
34	4	29,27062	0,000007	52,19153	0,000000
35	2	3,37629	0,184862	1,30402	0,520999
45	2	6,69475	0,035177	8,54157	0,013971
123	8	2,86677	0,942438	6,06416	0,640045
124	8	5,13759	0,742774	8,19322	0,414827
125	4	7,33805	0,119066	8,09323	0,088222
134	8	7,83698	0,449554	12,04651	0,149141
135	4	1,04445	0,902982	2,86722	0,580286
145	4	0,84011	0,932992	0,89899	0,924706
234	8	7,98051	0,435376	10,52856	0,229868
235	4	0,45156	0,978043	1,94487	0,745898
245	4	0,74935	0,945106	1,50078	0,826504
345	4	3,09765	0,541619	5,53940	0,236288
1234	16	9,01972	0,912599	9,92835	0,870343
1235	8	2,35339	0,968217	2,31468	0,969813
1245	8	1,89884	0,983958	2,04984	0,979446
1345	8	2,36647	0,967667	2,84818	0,943521
2345	8	1,09662	0,997561	2,01606	0,980516

Таблиця 3

	Table: Математика(3) * Іноземна мова(3) * Гуманітарні дисципліни(3)* Фахові дисципліни(3) * (Формат навчання.sta) Model: 51,54,4321		
Test	Chi-sqr	df	p
Max Likelihood Chi-square	33,97129	76	0,999992
Pearson Chi-square	33,25997	76	0,999995

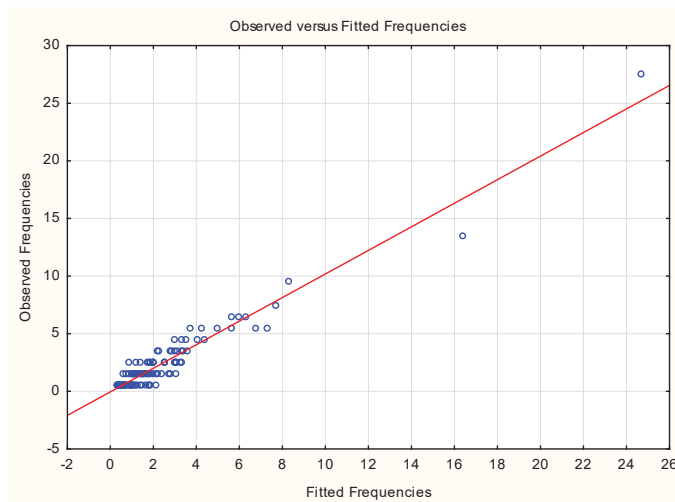


Рис. 3. Графік підігнаних і спостережуваних частот

Більшість точок на графіку знаходяться поблизу прямої лінії. Тому, виникає впевненість, що немає великих викидів в клітинках таблиці.

Проведений аналіз виявив дві значущі двох-факторні взаємодії. Тепер вивчимо природу цих ефектів. Підгонка моделі включає обчислення очікуваних частот таким чином, щоб вони відображали відносні частоти в відповідних маргінальних таблицях. Для інтерпретації впливів ми дослідили наступні маргінальні таблиці.

Спочатку подивимося на зв'язок фактору «формат навчання з математики» з фактором «академічна успішність». Нижче представлені таблиця спряженості цих змінних (табл. 4), таблиця очікуваних частот для цієї пари змінних (табл. 5) (таблиця частот в припущенні, що між змінними немає взаємозв'язку) і таблиця відхилень частот, які спостерігалися, від частот, які очікувалися (табл. 6).

Таблиця 4

2-Way Summary Table: Observed Frequencies (Формат навчання.sta)				
Marked cells have counts > 10				
Успішність	Математика Очне навчання	Математика Змішане навчання	Математика Онлайн навчання	Row Totals
Краща успішність	52	34	36	122
Гірша успішність	30	21	55	106
Totals	82	55	91	228

Таблиця 5

2-Way Summary Table: Expected Frequencies (Формат навчання.sta)				
Marked cells have counts > 10				
Успішність	Математика Очне навчання	Математика Змішане навчання	Математика Онлайн навчання	Row Totals
Краща успішність	43,87719	29,42982	48,69298	122,0000
Гірша успішність	38,12281	25,57018	42,30702	106,0000
Totals	82,00000	55,00000	91,00000	228,0000

Таблиця 6

2-Way Summary Table: Observed minus Expected Frequencies (Формат навчання.sta) Marked cells have counts > 10				
Успішність	Математика Очне навчання	Математика Змішане навчання	Математика Онлайн навчання	Row Totals
Краща успішність	8,12281	4,57018	-12,6930	0,00
Гірша успішність	-8,12281	-4,57018	12,6930	0,00
Totals	0,00000	0,00000	0,00000	0,00

Статистично значущі відхилення спостережуваних частот від очікуваних вказують на залежність між категоріальними змінними. Значимість відхилень перевіряється за допомогою критеріїв χ^2 -квадрат Пірсона і максимальної правдоподібності χ^2 -квадрат (критерій МП χ^2 -квадрат) (табл. 7).

Студенти, які успішно навчаються, для вивчення математики, частіше ніж очікувалося, вважають найкращим традиційне очне навчання. Найменш привабливим для них

є онлайн навчання, яке для студентів з низькими досягненнями, навпаки, вважається оптимальнішим.

Аналогічно дивимося на зв'язок фактору «формат навчання з фахових дисциплін» з фактором «академічна успішність». Наведемо тут тільки таблицю відхилень частот, які спостерігалися, від частот, які очікувалися (табл. 8) і значення критеріїв χ^2 -квадрат Пірсона і максимальної правдоподібності χ^2 -квадрат (критерій МП χ^2 -квадрат) (табл. 9).

Таблиця 7

Statistic	Statistics: Успішність(2) x Математика(3) (Формат навчання.sta)		
	Chi-square	df	p
Pearson Chi-square	11,87789	df=2	p=,00263
M-L Chi-square	11,95001	df=2	p=,00254

Таблиця 8

Успішність	2-Way Summary Table: Observed minus Expected Frequencies (Формат навчання.sta)			
	Marked cells have counts > 10			
	Фахові дисципліни Очне навчання	Фахові дисципліни Змішане навчання	Фахові дисципліни Онлайн навчання	Row Totals
Краща успішність	-4,97368	11,6140	-6,64035	0,00
Гірша успішність	4,97368	-11,6140	6,64035	0,00
Totals	0,00000	0,0000	0,00000	0,00

Таблиця 9

Statistic	Statistics: Успішність(2) x Фахові дисципліни(3) (Формат навчання.sta)		
	Chi-square	df	p
Pearson Chi-square	11,88391	df=2	p=,00263
M-L Chi-square	12,17948	df=2	p=,00227

Для дисциплін, які пов'язані з наступною діяльністю, кращі студенти, частіше ніж очікувалося, вважають оптимальним змішаний формат навчання. Студенти з гіршою успішністю надають перевагу очному та дистанційному формату.

Висновки / Conclusions. Аналіз результатів опитування свідчить, що для навчальних дисциплін, які є або традиційно складними для освоєння студентами (математика), або важливими для майбутнього фаху, вибір формату

навчання статистично значуще відрізняється для студентів з різними академічними досягненнями. З дисциплін гуманітарного циклу академічна успішність студентів не пов'язана з вибором моделі організації навчання.

Отримані результати емпіричного дослідження можна враховувати при подальшому розгляді освітньої політики в університеті в післякризовий період. Перспективи подальших досліджень спрямувати на аналіз причин виявлених уподобань студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Олійник Н. Ю., Олійник, Т. О., Рибалко, О. В., Сиротенко, Н. Г., Столяревська А. Л. Теорія та практика змішаного навчання Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
2. Nortvig, A.M., Petersen, A.K. and Balle, S.H. (2018) A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. The Electronic Journal of e-Learning, 16, p. 46-55.
3. Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H., & Bankauskaite, R. (2021). Research for CULT Committee—Education and youth in post-COVID-19 Europe—Crisis effects and policy recommendations. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, 128 p.
4. Корнят В.С., Чередник Л.М., Діра Н.О. Змішане навчання в кризових умовах: особливості, ризики. Інноваційна педагогіка. Випуск 50 Том 2 с.192-196.
5. Мамчич Т.І., Оленко А.Я., Осипчук М.М., Шпортюк В.Г. Статистичний аналіз даних з пакетом STATISTIKA. Навчальний посібник.-Дрогобич : Видавнича фірма "Відродження", 2006. -208 с.

REFERENCES

1. Kukharenko, V. M., Berezenska, S. M., Buhaichuk, K. L., Oliinyk, N. Yu., Oliinyk, T. O., Rybalko, O. V., Syrotenko, N. H., Stoliarevska, A. L. Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia : monohrafiia [Theory and practice of blended learning: monograph]. Kharkiv: «Miskdruk», NTU «KhPI», 2016. 284 [in Ukrainian].
2. Nortvig, A.M., Petersen, A.K. and Balle, S.H. (2018) A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. The Electronic Journal of e-Learning, 16,, p. 46-55.
3. Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H., & Bankauskaite, R. (2021). Research for CULT Committee– Education and youth in post-COVID-19 Europe–Crisis effects and policy recommendations. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.
4. Korniat V.S., Cherednyk L.M., Dira N.O. (2022) Zmishane navchannia v kryzovykh umovakh: osoblyvosti, ryzyky [Blended learning in crisis conditions: features, risks.]. Innovatsiina pedahohika. Vypusk 50 Tom 2 192-196 [in Ukrainian].
5. Mamchych T.I., Olenko A.Ia., Osypchuk M.M., Shportiuk V.H (2006) .Statystychnyi analiz danykh z paketom STATISTIKA [Statistical data analysis with the STATISTICA package]. Navchalnyi posibnyk.-Drohobych : Vydavnycha firma "Vidrodzhennia", 2006. – 208 [in Ukrainian].

ДЕЛЕНКО Валентина – асистент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Туган-Барановського, 7, м. Львів, 79000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4010-2955>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/IST-3554-2023>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.10>

Бібліографічний опис статті: Деленко, В. (2023). Методична підготовка як необхідна складова професійної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16(48), 72–78, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.10>

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз вітчизняних наукових досліджень з питань професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти загалом та методичної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти зокрема. Автором зазначено, що методична підготовка є вагомим складовим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах вищої школи. Визначено сукупність професійно-особистісних характеристик фахівця дошкільної освіти: сформованість професійно-педагогічної культури, наявність методичної компетентності, готовність до проведення навчально-виховної діяльності в умовах закладу дошкільної освіти. Обґрунтовано вимоги до професійної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти (цілісність у всій системі навчання; забезпечення ефективної реалізації основних функцій педагога-фахівця у майбутньому; розвиток обізнаності у психолого-педагогічній та фаховій галузях знань; формування і розвиток професійних умінь та навичок, особистого досвіду та набуття загальної освіченості й ерудованості). Запропоновано різні підходи до визначення поняття «методична культура», виокремлено найбільш важливі критерії оцінювання рівнів її сформованості: технологічна активність, педагогічне мислення, професійна грамотність, функціональна грамотність; зазначено рівні сформованості: адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний. Автором визначено завдання (мотивування майбутніх вихователів до формування власної методичної компетентності; формування здатності у майбутніх вихователів до використання професійних умінь і навичок для практичного вирішення завдань організації освітнього процесу в умовах закладу дошкільної освіти), описано зміст і структурні компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, рефлексивний, креативний), принципи (активності, цілеспрямованості, науковості тощо) методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Запропоновано педагогічні умови ефективного формування методичної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: педагогічна культура, методична підготовка, вихователь закладу дошкільної освіти.

DELENKO Valentyna – Assistant at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, 7, Tugan Baranovskoho Str., Lviv, 79000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4010-2955>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/IST-3554-2023>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.10>

To cite this article: Delenko, V. (2023). Methodychna pidhotovka yak neobkhdna skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vykhovatelya zakladu doshkilnoi osvity [Methodological training as a necessary component of the professional training of a future preschool teache]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 72–78, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.10>

METHODOLOGICAL TRAINING AS A NECESSARY COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE PRESCHOOL TEACHER

Summary. *The article presents the complete analysis of domestic scientific research on the issues of professional training of future educators in general and methodological training of future preschool teachers in particular. The author has emphasized the importance of methodological training as a significant component of the professional training of future preschool teachers in higher education. A set of professional and personal characteristics of a preschool educator has been determined: the formation of professional and pedagogical culture, methodological competence, and readiness to conduct educational activities in preschool education institutions. The requirements for the professional training of a future preschool teacher have been substantiated: the integrity of the entire training system; ensuring the effective implementation of the future teacher's main functions; the awareness of the psychological, pedagogical, and professional fields of knowledge; shaping and developing professional skills, personal experience, and gaining general literacy and erudition. Different approaches to defining the concept of "methodological culture" have been suggested, and the most important criteria for assessing the levels of its formation have been identified: technological activity, pedagogical thinking, and professional and functional literacy; the levels of its formation have been indicated: adaptive, reproductive, as well as heuristic and creative. The author has defined the tasks (motivation of future educators to form their methodological competence; formation of future educators' ability to use professional skills and abilities for the practical solution of the tasks of organizing the educational process in preschool education), the content and structural components (motivational, cognitive, activity, personal, reflective, creative), and principles (activity, determination, scientific, etc.) of methodological training of future preschool teachers have been outlined. The pedagogical conditions for the effective formation of future preschool teachers' methodological culture in the context of professional training have been suggested.*

Key words: *pedagogical culture, methodological training, preschool teacher, professional training.*

Вступ. Система дошкільної освіти потребує фахівців, які будуть спроможні організувати освітній процес з урахуванням потреб і запитів сучасного суспільства та індивідуального потенціалу дітей дошкільного віку. Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) – це цілеспрямована систематична та планомірна організація освітнього процесу у різних типах освітніх закладів, що передбачає формування та становлення фахівця, який вирізнятиметься високим рівнем сформованості методичної культури, яку ми розглядаємо у контексті із такими поняттями як «культура», «педагогічна культура» та «професійна культура».

Аналіз останніх досліджень. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога привертає увагу багатьох дослідників (В. Андрущенко, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, Л. Кондрашова, Н. Мачинська, С. Сисоєва). Дослідники стверджують, що майбутні фахівці педагогічних галузей повинні бути носіями новітніх технологій і компетентно їх реалізовувати в освітній практиці.

Серед провідних напрямів вітчизняних наукових досліджень чільне місце займають наукові розвідки з проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної

освіти, зокрема: формування професійної компетентності вихователів ЗДО в умовах ступеневої підготовки (Г. Беленька); сутність компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у закладах вищої освіти (ЗВО) (А. Богуш); фахова підготовка вихователя закладу дошкільної освіти до економічного виховання дітей (Н. Грама); підготовка майбутніх вихователів ЗДО до організації процесу науково-практичного оволодіння дошкільниками об'єктами довкілля (Л. Зайцева); формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів ЗДО (Н. Голота); підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі (Н. Лисенко, З. Плохій).

У контексті проблематики нашого дослідження заслуговують на увагу наукові здобутки вітчизняних дослідників у контексті: підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності (Л. Козак, В. Кошель, Н. Юрченко); розвитку методичної культури майбутніх вихователів дошкільної освіти у контексті професійної підготовки (І. Підлипняк, Н. Нікула).

Мета статті. На основі теоретичного аналізу вітчизняних наукових досліджень,

тривалого практичного досвіду визначити тенденції формування професійно-педагогічної культури майбутнього вихователя ЗДО; виокремити завдання, структурні компоненти та принципи методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Основне завдання дошкільної освіти, на думку Кіктенко А., не стільки озброїти дитину системою галузевих знань, скільки наукою життя (Кіктенко, 2014, с. 66). У дослідженні акцентовано, що суспільству необхідні люди, які вирізняються життєздатністю, самостійністю, практичною спрямованістю, творчим підходом, для яких характерним є розвинене почуття відповідальності, гідності, совісті. Саме тому пріоритетним є ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості з перших років її життя (Кіктенко, 2014).

Сергеєва В. стверджує, що педагог ЗДО – це фахівець, який прагне до самовдосконалення відповідно до ідей гуманізації виховання, знає і вміє використовувати на практиці досягнення науки, складати власні оригінальні методики навчання дітей, працювати в нових політичних і економічних умовах, здійснювати ефективні форми педагогічної роботи з батьками та громадськістю (Сергеєва, 2014).

Враховуючи положення чинного законодавства в галузі розвитку дошкільної освіти та системи дошкільної підготовки, дотримуючись реалізації положень наступності у системі дошкільної та початкової освіти, ми звертаємо увагу на методичну культуру вчителя початкових класів. Нікула Н. стверджує, що методична культура – це інтегративна якість особистості вчителя, представлена сукупністю мотивів, цінностей, компетенцій, вмінь оптимально використовувати різноманітні методи, засоби навчання в багатопредметному середовищі початкової школи, що базуються на основі рефлексивних дій і забезпечують високий рівень професійної діяльності педагога спрямований на творчість та самовдосконалення (Нікула, 2015, с.48).

У контексті нашого дослідження акцентуємо увагу на посаді – методист закладу дошкільної освіти. В Українському педагогічному словнику зазначено, що методист – це фахівець у галузі методики вивчення якогось навчального предмета. Методистом також називається працівник методичної установи. Його обов'язки – вивчення стану викладання того чи іншого навчального предмета; виявлення, узагальнення й поширення досвіду кращих учителів і шкіл; організація методичної роботи з учителями; надання допомоги

учителям у проведенні навчально-виховної роботи (Гончаренко, 2011, с.281).

Професійна підготовка, як зазначає Сергеєва В., це забезпечення широкого загального світогляду і високої культури, професійного знання педагогіки, психології, теорії та наукових основ управління; здатності реалізувати свої знання на практиці; опанування методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, всього комплексу педагогічних і управлінських умінь. (Сергеєва, 2014).

Спираючись на аналіз науково-теоретичних досліджень та отриманого практичного досвіду, ми зазначаємо, що фахівець дошкільної освіти повинен володіти сукупністю таких професійно-особистісних характеристик:

- сформованість професійно-педагогічної культури (Куліш, 2014);
- наявність методичної компетентності як важливого критерію сформованості професійно-педагогічної культури фахівця дошкільної освіти (Нікула, 2015);
- готовність до проведення навчально-виховної діяльності в умовах ЗДО, враховуючи швидкоплинність та мінливість вітчизняних та світових тенденцій розвитку освітньої політики в галузі дошкілля (Підлипняк, 2013).

Отож, варто зазначити, що для ефективної професійно-педагогічної діяльності вихователь ЗДО повинен бути наділений такими професійно-особистісними характеристиками: широкою ерудицією, сучасним світоглядом, адекватною самооцінкою, психолого-педагогічною освіченістю, педагогічним тактом. Майбутній вихователь дошкільної установи має володіти здатністю поєднувати сучасні знання, професіоналізм і соціальну активність, володіти комплексом морально-етичних якостей (гуманізм, полікультурність та міжкультурність, ввічливість, толерантність та ін.), що визначаються як фахова компетентність фахівця-дошкільника.

Спираючись на вищезазначене, ми визначаємо такі вимоги до професійної підготовки майбутнього вихователя ЗДО:

- цілісність усієї системи навчання, що забезпечує формування професійно-особистісних якостей, знань і умінь фахівця;
- забезпечення ефективної реалізації основних функцій педагога-фахівця безпосередньо у практичній діяльності;
- розвиток обізнаності у психолого-педагогічній та фаховій галузях знань;
- формування і розвиток професійних вмінь та навичок, що передбачає формування

особистого досвіду, набуття загальної освіченості й ерудованості тощо.

Сергеєва В. трактує професіонала – фахівця дошкільної освіти – як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний у проектуванні, утворенні та творчому перетворенні власної діяльності. Основними особливостями діяльності фахівця дослідниця визначає комплексність та цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності та індивідуальної творчості. (Сергеєва, 2014).

Професійне становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. Куліш В. зазначає, що фактором успішності професійної діяльності майбутнього вихователя виявляється сформованість цілісності його особистості (Куліш, 2014, с. 74).

У контексті професійної підготовки майбутнього вихователя ЗДО дослідники акцентують увагу і на формуванні готовності до професійної діяльності, визначаючи її як:

– основу фахової підготовки до педагогічної діяльності, що потребує пошуків у створенні цілісної ефективної системи цієї підготовки; фахова підготовка повинна базуватися на ефективній побудові освітнього процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану (Куліш, 2014, с. 76);

– необхідність оволодіння високим рівнем загальної культури, професійно-педагогічною компетентністю, здатністю нетрадиційно підходити до вирішення різноманітних педагогічних ситуацій, здійснювати свою діяльність на інноваційній основі (Підлипняк, 2013, с. 34-35).

Спираючись на аналіз теоретичних джерел, наукові підходи розвитку педагогічної освіти, ми визначаємо тенденції формування та розвитку професійно-педагогічної культури (ППК) майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, вагомим структурним компонентом якої виступає методична культура. На основі запропонованих тенденцій ми пропонуємо критерії оцінювання сформованості методичної культури майбутнього вихователя ЗДО в умовах професійної підготовки (табл. 1).

Таблиця 1

Тенденції формування та розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти

Назва тенденції / підхід у визначенні	Змістова характеристика	Критерії сформованості
Перша тенденція / культурологічний підхід	ППК – вагома частина загальної культури особистості з переважаючою у ній методологічною складовою; культура особистості вихователя ЗДО поєднує в собі загальнолюдські цінності, соціальні норми, відносини і способи професійної діяльності	Педагогічна взаємодія на задах партнерства
Друга тенденція / аксіологічний підхід	Професійні та особистісні цінності – вагомий структурний елемент професійно-педагогічної культури вихователя ЗДО.	Ціннісне ставлення до професійної діяльності
Третя тенденція / інтегрований підхід	ППК – інтегративна якість фахівця, що характеризує його здатність до методичної діяльності; інтегрована особистісна характеристика професійної компетентності фахівця, його загальної та професійної культури.	Педагогічне мислення, його різновиди
Четверта тенденція / діяльнісний підхід	Ефективність включення педагога у професійну діяльність із застосування методичних знань, форм трансляції кращого педагогічного досвіду	Технологічна активність
П'ята тенденція / акмеологічний підхід	Сформована мотиваційна готовність до самоосвіти, самонавчання, професійного зростання упродовж життя	Професійно-педагогічне самовдосконалення вихователя
Шоста тенденція / креативний підхід	Результат системного засвоєння знань, норм та цінностей виховного та розвивального навчання, творчої діяльності сучасного педагога, культурного потенціалу	Творча активність

Розвиток методичної культури майбутнього вихователя ЗДО у процесі професійної підготовки можна представити як процес проходження певних рівнів професійного становлення, а це: методична грамотність – готовність до методичної діяльності – методична компетентність, що в свою чергу характеризується певними рівнями сформованості методичної культури вихователя: адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний.

Грамотність – це не тільки вміння читати та писати, це здатність використовувати прочитане, одержувати нові знання для себе та передавати їх іншим. У контексті нашого дослідження, методична грамотність вихователя ЗДО характеризується певним рівнем володіння професійно-зорієнтованими знаннями, вміннями, правилами, необхідними для успішної професійно-педагогічної діяльності в системі дошкільної освіти.

Ми співставили рівні професійного становлення та рівні сформованості методичної культури майбутнього вихователя ЗДО та уклали це в таблицю 2.

Схарактеризовані нами тенденції відображають науковий підхід у розвитку методичної культури майбутніх вихователів ЗДО, що свідчить про актуальність та пріоритетність досліджуваної проблематики. Професійна підготовка майбутніх вихователів в умовах ЗВО повинна бути спрямована на досягнення важливої мети навчання – становлення органічної цілісної педагогічної системи, яка утверджує людину як найвищу соціальну цінність та забезпечує ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості фахівця дошкільної освіти.

Завдання методичної підготовки:

- мотивування майбутніх вихователів до формування методичної компетентності в умовах професійної підготовки;
- формування системи компетентностей у майбутніх вихователів, що забезпечать реалізацію завдань формування особистості дошкільника в умовах ЗДО;
- формування готовності у майбутніх вихователів до використання професійних умінь і навичок для індивідуального професійного зростання;

Таблиця 2

Співставлення рівнів професійного становлення та рівнів сформованості методичної культури

Рівні професійного становлення		Рівні сформованості методичної культури
методична грамотність	<i>Чіткої відповідності між рівнями професійного становлення та рівнями сформованості методичної культури ми не визначаємо, бо вважаємо, що це буде штучно створювана взаємозалежність у загальному процесі методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО</i>	адаптивний
готовність до методичної діяльності		репродуктивний
методична компетентність		евристичний
		креативний

– розвиток професійно-особистісних якостей майбутніх вихователів для ефективного формування позитивного професійного іміджу;

– розвиток креативності майбутніх вихователів для підвищення ефективності організації в різних типах освітніх закладів.

У контексті нашого дослідження ми пропонуємо провести паралелі між структурними компонентами методичної підготовки, їх змістом та принципами підготовки, які виступають базовою основою (таблиця 3).

Ефективність методичної підготовки майбутнього вихователя ЗДО значною мірою залежить, зокрема, від дотримання певних педагогічних умов:

- формування мотивації у майбутніх вихователів до створення та розвитку індивідуальної педагогічної концепції;
- оволодіння майбутніми вихователями ЗДО на високому рівні усіма складовими теоретичної підготовки;
- формування готовності до професійного зростання упродовж життя у майбутніх

Таблиця 3

Співвідношення та взаємозумовленість структурних компонентів та принципів методичної підготовки

Структурні компоненти підготовки	Зміст підготовки	Принципи підготовки
Мотиваційний	Наявність сукупності мотивів до формування індивідуального стилю професійної діяльності	Загальнодидактичні: цілеспрямованості; науковості; природовідповідності; свідомості; активності; емоційності
Когнітивний	Система знань майбутнього вихователя, науково-професійний світогляд	
Діяльнісний	Оволодіння техніками і технологіями для практичної реалізації завдань організації освітнього процесу в умовах ЗДО	Специфічні: інтеграції; креативності; академічної доброчесності; етнічності
Особистісний	Сформованість професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя	
Рефлексивний	Здатність до самооцінки і самоаналізу власної діяльності	
Креативний	Сукупність умінь і навичок для оригінального розв'язання педагогічних завдань	

вихователів з метою їх професійно-особистісного самовдосконалення;

– формування готовності до оцінювання та самооцінювання педагогічної діяльності та отриманих результатів, здійснення аналітико-прогностичної діяльності;

– формування готовності до критичного добору та застосування засобів професійної діяльності майбутніми вихователями в практичній професійній діяльності в організації освітнього процесу в умовах ЗДО.

Висновки. Отож, методична підготовка як необхідна складова професійної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, прослідковується нами у такій логічній послідовності: *професійна підготовка – методична*

підготовка – методична культура – методична компетентність. Ефективність методичної підготовки залежить від створеної та апробованою освітньо-професійної програми, яка забезпечує підготовку майбутніх фахівців в умовах ЗВО. Ми зазначаємо, що належну методичну підготовку можна рекомендувати слухачам магістратури, оскільки вони вже володіють базовими знаннями про систему дошкільної освіти та виховання, отриманими на першому, бакалаврському, рівні вищої освіти. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці та апробації освітніх компонентів, які б на засадах інтегрованості забезпечували ефективну реалізацію завдань методичної підготовки в умовах ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

2. Кіктенко А.І. Психологічні аспекти підготовки майбутнього вихователя сучасного ДНЗ до розвитку елементарних математичних уявлень. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. Випуск 1.45 (106). Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. 182 с. С. 64-68. URL: [http://library.mdu.edu.ua/Documents/Науковий%20вісник/Педагогічні%20науки/1.45%20\(106\).PDF#page=73](http://library.mdu.edu.ua/Documents/Науковий%20вісник/Педагогічні%20науки/1.45%20(106).PDF#page=73)

3. Куліш Р.В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. Випуск 1.45 (106). Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. 182 С. С. 73-77. URL: [http://library.mdu.edu.ua/Documents/Науковий%20вісник/Педагогічні%20науки/1.45%20\(106\).PDF#page=73](http://library.mdu.edu.ua/Documents/Науковий%20вісник/Педагогічні%20науки/1.45%20(106).PDF#page=73)

4. Нікула Н.В. Програма формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(19), Issue: 38, 2015. С.47-50. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/Nikula-N.-V.-The-role-of-culture-in-ensuring-the-methodological-quality-of-teacher-professional.pdf>

5. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 44. С. 28-34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2013_44_6

6. Сергеєва В. Ф. Технологічний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 3 до вип. 31 : Тематичний випуск « Проблеми емпіричних досліджень у психології». К.: Гнозис, 2014. С. 323-329. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153580447.pdf>

REFERENCES

1. Honcharenko S.U. (2011). Ukrainskyi pedahohichniy entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Vydannia druhe, dopovnene y vypravlene. Rivne: Volynski oberehy, 552 s. [in Ukrainian].

2. Kiktenko A.I. (2014). Psykholohichni aspekty pidhotovky maibutnoho vykhovatelya suchasnoho DNZ do rozvytku elementarnykh matematychnykh uavlenn [Psychological aspects of preparing the future teacher of modern primary schools for the development of elementary mathematical ideas]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho : zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 1.45 (106). Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 182 s. S. 64-68. [in Ukrainian].

3. Kulish R.V. (2014). Pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do profesiinoi diialnosti [Preparation of future specialists of preschool education for professional activities]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho : zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 1.45 (106). Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 182 C. S. 73-77. [in Ukrainian].

4. Nikula N.V. (2015). Prohrama formuvannya metodychnoi kultury maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Program for enhancing methodical culture of future primary school teachers in vocational training]. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(19), Issue: 38, S.47-50. [in Ukrainian].

5. Pidlypniak I. Yu. (2013) Pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv doshkilnoi osvity. [Training of future specialists in preschool education.] Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly. № 44. С. 28-34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2013_44_6 [in Ukrainian].

6. Serheieva V. F. (2014). Tekhnolohichniy pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnykh vykhovatelyv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Technological approach to professional training of future teachers of preschool educational institutions]. Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody». Dodatok 3 do vyp. 31 : Tematychnyi vypusk « Problemy empirychnykh doslidzhen u psykholohii». К.: Hnozys, S. 323-329. [in Ukrainian].

ДРАГУНОВА Віра – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти та права, Центральний інститут післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових стрільців, 52А, м. Київ, 04053, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5074-5583>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.11>

Бібліографічний опис статті: Драгунова, В. (2023). Теоретичні основи та класифікаційна ідентифікація проєктування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16 (48), 79–85, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.11>

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА КЛАСИФІКАЦІЙНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ПРОЄКТУВАННЯ КОНСАЛТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються питання проєктування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти та описуються особливості надання консалтингових послуг в умовах невизначеності. Здійснюється аналіз теоретичних основ та класифікаційної ідентифікації проєктування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти. Виокремлюється сутність та понятійно-термінологічний апарат досліджуваної тематики. Розглядаються зміст понять «консалтинг», «консалтингова діяльність», «управлінське консультування». Акцентується увага на умовах невизначеності нашої держави, які сьогодні рухають економіку, науку, культуру, освіту, промисловість та зумовлюють розвиток освітнього консалтингу. Підкреслюється стрімке зростання консультаційних послуг, що зумовлює розвиток консалтингової діяльності, яка передувє значним втратам спричиненими через допущення помилок керівниками при управлінській діяльності тощо. Сфера консалтингової діяльності в системі вищої освіти України розширилась від професійного навчання до вирішення проблем в управлінні закладом освіти, у трудових відносинах, службі в органах державної влади, соціальному забезпеченню тощо. У статті висвітлюється специфіка консалтингу, розкриваються особливості управлінського консультування в сучасній освітній діяльності та виокремлюються особливості надання учасникам освітнього процесу консалтингових послуг. Розкриваються питання сутності консультаційної функції, яка ґрунтується в наданні допомоги менеджерам освіти, аналізі, розробці, наданні та моніторингу ефективності реалізації запитуваних позицій. Виокремлюються основні функції консалтингу в закладах вищої освіти. Наводяться аргументи ефективності співпраці консалтингових кампаній та закладів вищої освіти. Наголошується на правовому забезпеченні освітньої діяльності, науково-методичному супроводі освітнього процесу та управлінського консалтингу. Окреслюються масштабні перетворення у всіх сферах людського життя, які надають можливість закладам вищої освіти ефективно пристосовуватись до умов змінного зовнішнього середовища використовуючи консалтингову діяльність в системі освіти, ґрунтуючись на необхідності використання професіоналізму та більш глибокого досвіду менеджерів-професіоналів закладів вищої освіти. Розглядаються труднощі та суперечності, притаманні становленню інформаційно-консультативного середовища закладу освіти та впровадження управлінського консультування в закладі вищої освіти.

Ключові слова: консалтинг, консалтингова діяльність, функції консалтингу, освітня галузь, заклади вищої освіти, управління, менеджери освіти.

DRAGUNOVA Vira – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Education Management and Law, Central Institute of Postgraduate Education of University of Education Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 52A, Cichovy streletsiv str., Kyiv, 04053, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5074-5583>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.11>

To cite this article: Drahunova, V. (2023). Teoretychni osnovy ta klasyfikatsiina identyfikatsiia proiektuvannia konsaltnyhovoi diialnosti v zakladi vyshchoi osvity [Theoretical foundations and classification identification of the design of consulting activities in a higher education institution]. *Humanities studies. Series "Pedagogy"*, № 16(48), 79–85, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.11>

THEORETICAL BASICS AND CLASSIFICATION IDENTIFICATION OF THE DESIGN OF CONSULTING ACTIVITIES IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Summary. *The article reveals the issues of designing consulting activities in a higher education institution and describes the features of providing consulting services in conditions of uncertainty. An analysis of the theoretical foundations and classification identification of the design of consulting activities in a higher education institution is carried out. The essence and conceptual and terminological apparatus of the researched topic are highlighted. The content of the concepts "consulting", "consulting activity", "management consulting" are considered. Attention is focused on the conditions of uncertainty of our state, which today drive the economy, science, culture, education, industry and determine the development of educational consulting. The rapid growth of consulting services is emphasized, which determines the development of consulting activities, which precedes significant losses caused by mistakes made by managers in management activities, etc. The scope of consulting activities in the higher education system of Ukraine has expanded from professional training to solving problems in educational institution management, labor relations, service in state authorities, social security, etc. The article highlights the specifics of consulting, discloses the features of management consulting in modern educational activities, and highlights the features of providing consulting services to the participants of the educational process. The issues of the essence of the consulting function, which is based on providing assistance to education managers, analysis, development, provision and monitoring of the effectiveness of the implementation of the requested positions, are revealed. The main functions of consulting in institutions of higher education are highlighted. Arguments for the effectiveness of cooperation between consulting companies and institutions of higher education are presented. Emphasis is placed on legal support of educational activities, scientific and methodical support of the educational process, and management consulting. Large-scale transformations in all spheres of human life are outlined, which enable higher education institutions to effectively adapt to the conditions of a changing external environment using consulting activities in the education system, based on the need to use professionalism and deeper experience of professional managers of higher education institutions. Difficulties and contradictions inherent in the formation of an informational and advisory environment of an educational institution and the implementation of management consulting in a higher education institution are considered.*

Key words: *consulting, consulting activities, consulting functions, educational industry, higher education institutions, management, education managers.*

Вступ. Сфера освіти України перебуває на етапі кардинальних та широкомаштабних змін, що пов'язані з умовами сьогодення, інтеграцією в європейський та світовий простір, модернізацією державної підтримки освіти, появою нових можливостей для розвитку й надання освітніх послуг, підвищенням відповідних ризиків та комерціалізацією освіти. В умовах невизначеності спостерігаються часті зміни законодавства, особливо в частині

актуальності функціонування закладу вищої освіти, конкуренції на ринку праці, антикризового менеджменту, забезпеченості надання якісних освітніх послуг. Слід зазначити, що поділ управлінського процесу як основної сфери діяльності закладу освіти і консалтингу як додаткової, є об'єктивною необхідністю. Заклади вищої освіти займають одну з найбільших ніш освітнього консалтингу, експертної діяльності та консультування в галузі

фундаментальних досліджень та інноваційних розробок. Ефективним шляхом оптимізації управлінської діяльності закладу вищої освіти визнано системну інтеграцію наукових знань, управлінських потреб та суспільних інтересів, адекватне та раціональне використання яких визнано передумовою ефективного функціонування закладу вищої освіти саме на основі проєктної діяльності.

Таким чином, системне дослідження процесів формування і структуризації проєктування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності є актуальним як у теоретичному, так і в практичному плані, що обумовило вибір теми дослідження, її мету та завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню теоретичних, практичних аспектів розвитку консалтингу, а також ефективності консалтингових послуг присвячені праці багатьох українських та зарубіжних. Так, серед українських науковців доцільно виокремити Л. Антонюка, М. Бортнікову, О. Брінцеву, В. Вербу, І. Гонтареву, В. Гриценку, В. Давиденку, Г.Єльнікову, О. Карпенку, С. Козаченку, А. Кононюка, В. Коростельова, В. Кременя, О. Марченко, Т. Решетняка, Т. Рибаківу, З. Рябову, Л. Скрипник, Н. Сурженку, В. Хоменку та багатьох інших. З-поміж іноземних дослідників варто виділити М. Алвессона, Е. Бейча, Т. Амбустера, Б. Корноу, Дж. Пура, А. Старді, Ф. Стіллі, Ф. Уїкхема та інших.

Теоретико-методичні основи використання та доцільності впровадження консалтингової діяльності у сферу вищої освіти обґрунтовано в роботах Я. Болюбаша, І. Братизенка, Т. Власюка, В. Верби, А. Гармаша, І. Гриценка, Л. Довганя, С. Коржика, В. Кременя, А. Кухарчука, В. Липова, Д. Макатьори, О. Охріменко, З. Рябової, В. Пономаренка, В. Хоменка та ін. Проте, незважаючи на значну кількість праць, присвячених дослідженню консалтингових послуг, більшість з них зосереджена на ефективності саме з точки зору консалтингової взаємодії, а питання оцінювання ефективності проєктування консалтингової діяльності з точки зору освітньої галузі залишилися практично невіршеними, зокрема, для закладів вищої освіти.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування поняття «проєктування консалтингової діяльності», визначення особливостей та функцій, а також виявлення перспектив та напрямів розвитку закладу вищої освіти.

Відповідно до мети дослідження в роботі поставлено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз наукових джерел та з'ясувати сутність проєктування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності.

2. Розкрити змістові аспекти проєктування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти та здійснити їх класифікаційну ідентифікацію.

3. Дослідити генезис та еволюцію консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Стан життєдіяльності закладів вищої освіти характеризується постійним оновленням змісту, форм, методів, адаптацією та трансформацією учасників освітнього процесу до роботи в умовах невизначеності. Особливості впровадження консалтингу у вищій школі все ще залишаються малодослідженими. Для продуктивного розвитку та функціонування закладу вищої освіти в означених умовах необхідна переорієнтація моделі управління на більш адаптивну, інноваційну.

Інноваційна модель управління ґрунтується на проєктуванні консалтингової діяльності менеджера закладу освіти. Зокрема, окремої уваги потребує проблематика сформованої концепції консалтингової діяльності.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» дається таке визначення консалтингу (англ. consulting – консультивання) – консультаційні послуги, діяльність з надання консультацій (Busel, 2001). У економічній енциклопедії консалтинг тлумачиться як діяльність спеціалізованих компаній із надання інтелектуальних послуг виробникам, продавцям, покупцям (поради і рекомендації) з різноманітних питань виробничої діяльності, фінансів, зовнішньоекономічної діяльності, створення та реєстрації фірм, дослідження і прогнозування ринків товарів і послуг, розроблення бізнес-проєктів, маркетингових програм, інноваційної діяльності, пошуку шляхів виходу з кризових ситуацій, підготовки статутних документів у разі створення нових підприємств і організацій тощо (Mocherny, 2000).

У своїй праці М. Безкоровайний зазначає, що консалтинг визначається як комплекс знань, що вможливають підтримку наукового пошуку, досліджень, постановку дослідів та експериментів, організованих задля розширення наявних та отримання нових знань, наукового обґрунтування різноманітних проєктів,

перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей та побудови наукових узагальнень, що здійснюється з метою успішного розвитку організації (Bezkravny, 2015).

За означенням Л. Дашутіною консалтинг – це діяльність з консультування керівників, управлінців з широкого кола питань у сфері фінансової, комерційної, юридичної, технологічної, технічної, експертної діяльності (Dashutina, 2020).

На підставі аналізування підходів різних авторів до трактування поняття «консалтинг» можна дійти висновку, що немає однозначності у розумінні сутності та змістовного наповнення виокремленого поняття. Що стосується проблем та перспектив розвитку консалтингу в Україні, то це питання ще недостатньо розглянуто.

Провідною метою консалтингу є допомога, наприклад, у формулюванні реальної мети діяльності, або в досягненні визначених цілей та розв'язанні поставлених завдань тощо (Ryabova, 2022).

Разом із тим, зазначимо, що освіта – це певна пізнавальна діяльність особистості. Тому одним із ефективним механізмом взаємодії учасників освітнього процесу є діяльність з консультування тих, хто потребує допомоги. Таку діяльність визначають як консалтингову. Головною метою консалтингової діяльності взагалі й освітньої зокрема є допомога системі управління (наприклад, закладом вищої освіти) виявити проблемні моменти в життєдіяльності закладу, що заважають в досягненні визначених цілей та розв'язанні поставлених завдань. Описані аспекти і обумовлюють використання саме освітнього консалтингу для забезпечення результативності та продуктивності життєдіяльності закладу освіти й сприянню якості надання освітніх послуг (Ryabova, 2022).

Варто відзначити особливість консультативної функції, яка полягає в розв'язанні певних управлінських проблем; виявленні й аналізі поставлених управлінських завдань; розробці пропозицій щодо їх розв'язання; здійсненні необхідних практичних заходів; моніторингу ефективності реалізації пропозицій. Наукова функція полягає в розповсюдженні сучасних наукових досягнень та перспективного управлінського досвіду. Консалтинг в освіті виконує також дослідницьку (пошук чинників, тенденцій, закономірностей, котрі істотно впливають на результати роботи керівників закладів освіти) та посередницьку (добір

ділових партнерів, виявлення перспективних об'єктів співпраці для інвестування в інноваційну діяльність закладів освіти) функції. Важливою є навчальна функція консалтингу, сутність якої полягає в підвищенні управлінської кваліфікації менеджерів закладів освіти, формування нових навичок та досвіду управління (Хоменко, 2020).

Як зазначає З. Коростельов існує паралель між поняттям «консалтинг» та «консультування». Як стверджує науковець, дані терміни є тотожними, консалтинг – це допомога у вирішенні проблем замовника, а консультування – це навчання і допомога порадами (Коростельов, 2003).

Розкриємо змістовні аспекти консультування. Науковці виділяють три основні напрями консультування: процесне, експертне та навчальне. Для закладів освіти провідним є навчальне консультування, яке передбачає проведення низки тренінгів чи семінарів для отримання теоретичних знань та напрацювання необхідних умінь для вирішення поставлених завдань, в залежності від методу консультування. Зазначимо, що за предметом консультування освітній консалтинг має свою класифікацію. Наприклад, це можуть бути питання професійного розвитку в умовах невизначеності; фінансові та грантові питання, питання управління проектною діяльністю закладу тощо (Ryabova, 2022).

Актуальність консалтингу для вищої освіти зумовлена багатоманітністю функцій, які ним виконуються. На противагу терміну «консалтинг» доволі часто, у практиці, вживають термін «управлінське консультування». Провідною ідеєю консалтингу є прийняття управлінського рішення є допомога професійних консультантів. Більшість менеджерів освіти, поєднуючи адміністративні та наукові функції, не мають достатнього досвіду й сучасних професійних знань у сфері управління та адміністрування. Разом з тим, значній частині керівного складу закладів вищої освіти значно не вистачає економічного обґрунтування управлінських рішень, що в поєднанні з реалізацією освітнього процесу впливає на якість та змістовність ефективного менеджменту сучасного закладу освіти.

Сформований авторський підхід дозволяє розглядати консалтинг з урахуванням чотирьох аспектів: наукового, концептуального, адаптивного, системного, технологічного. На нашу думку, консалтинг є концептуальною системою проектування адаптивної управлінської

діяльності в закладі вищої освіти, що представлений у вигляді консультаційних послуг для вирішення проблем управління, розвитку та функціонування освітньої структури тощо. Доцільно розмежувати поняття консалтингові послуги та консалтингову діяльність, обґрунтувавши останню як елемент для проєктування управлінської діяльності менеджером закладу освіти.

Що стосується проєктування консалтингової діяльності в освіті, варто змодельовати особливості які зумовлюються специфікою системи освіти. Окремі освітні структури надають консалтингові послуги різного характеру, як окремим особам, так і групам населення. Проте, заклади освіти й працівники системи освіти виступають потенційними споживачами консалтингових послуг у сфері професійного самовдосконалення й особистісного розвитку, ресурсного забезпечення освітнього процесу та наукових розробок і досліджень, позиціонування на ринку освітніх послуг (Khomenko, 2020).

Користуючись методами аналізу, порівняння та абстрагування практики консалтингової діяльності, до числа освітніх структур, які займаються консалтингом, можна віднести: заклади вищої освіти, науково-освітні центри, агентства тощо. Ці інституції надають такі види консалтингових послуг:

- допомога в розробці стратегій розвитку шкіл, коледжів, закладів вищої освіти крізь призму корпоративного, та індивідуально-групового консультування або навчання;

- здійснення інноваційних розробок в галузі освіти дітей та дорослих за умов державного та контрактного замовлень;

- проведення різних видів діагностики і локальних соціально-педагогічних досліджень для науково-методичних центрів, інститутів освіти інноваційного типу та експериментальних майданчиків з метою узагальнення досвіду роботи та визначення потенційно перспективних напрямків розвитку;

- узагальнення результатів дослідної та експериментальної роботи в галузі освіти, включаючи корпоративне навчання і дистанційні технології;

- психолого-педагогічний аудит і незалежна гуманітарна експертиза методико-технологічних засобів навчання;

- інформаційна підтримка в оформленні грантових заявок у науковоосвітній галузі;

- допомога учням різного віку (або їх батькам чи опікунам) у виборі освітніх маршрутів

та вирішенні труднощів, що виникають в освітньому процесі;

- реалізація різного роду програм підвищення кваліфікації працівників освіти включно з організацією та проведенням індивідуально-групових стажувань;

- послуги з науково-методичного супроводу досліджень у різних галузях наук;

- допомога в розробці видавничих проєктів, створення та перевидання наукових і науково-методичних текстів;

- розробка інформаційних ресурсів;

- наукова, методична та організаційна допомога в проведенні конференцій, семінарів з проблем освіти;

- консультації в області освітнього і трудового законодавства;

- допомога представникам національних діаспор в адаптації до умов навчання (Khomenko, 2020).

З розвитком системи вищої освіти виникла потреба в різних характерних саме для конкретного закладу послугах таких як: консультування з питань організації освітньої діяльності; проведення різноманітних досліджень (соціологічних, психолого-педагогічних, маркетингових тощо) в освітній галузі або для потреб освітньої галузі; правове забезпечення освітньої діяльності в закладах освіти різного типу й рівня; супровід процесів ліцензування, атестації та державної акредитації; розробка освітніх програм, навчальних планів і програм, навчально-методичних матеріалів тощо.

Однак, враховуючи той факт, що значна кількість закладів вищої освіти відчуває необхідність консультаційної допомоги з питань управління, попит на консалтингові послуги в Україні залишається низьким. Основними причинами такої ситуації є:

- складна макроекономічна ситуація та загальне зниження ділової управлінської активності в Україні;

- відсутність культури роботи з незалежними експертами;

- низька платоспроможність замовників послуг;

- неспроможність оцінити корисність консалтингових послуг;

- відсутність гарантій конкретних результатів і позитивного ефекту від консультування;

- складність отримання об'єктивної інформації про консультаційні фірми та їх можливості (Kapyltsova, 2010).

Аналіз, проведений на основі експертного опитування фахівців закладів вищої освіти,

дозволив визначити вагу сегментів керованої і керуючої системи з урахуванням специфіки системи освіти. Для закладів вищої освіти сегменти менеджерської системи мають більшу вагу (0,57), ніж сегменти керуючої (0,43), що пояснюється специфікою діяльності, тривалістю операційних циклів та роллю системи вищої освіти в національній економіці. Найбільшу вагу серед сегментів керованої системи має освітня функціональна складова, адже саме вона є основою операційної діяльності. На основі такого розподілу запропоновано визначити інтегральний параметр рівня проблем закладу вищої освіти, який базується на декомпозиції проблем сегментів керуючої і керованої систем, враховує рівень виникнення (відчуття персоналом) проблеми (стратегічний, тактичний та операційний), функціональні області виявлення проблем і дозволяє оцінити складові проблематики управління для конкретного закладу. Для визначення ефективності консалтингових послуг в закладі вищої освіти запропоновано за методологічним базисом диференціації трьох показників за допомогою чотирьох параметрів, зокрема: проблем діяльності підприємства, мети консалтингу, результатів консалтингових послуг і витрат на реалізацію консалтингового проекту.

Ми цілком погоджуємось з З. Рябовою, яка запропонувала ключові рекомендації керівникові закладу щодо ефективного використання технологій консалтингу в закладах освіти в умовах невизначеності. Зокрема, це:

1. Визначити потреби команди закладу освіти (шляхом особистісного спілкування, групових зустрічей);

2. Провести аналіз діяльності закладу освіти, контингенту здобувачів та їх потреб, спільно з командою виділити пріоритетні завдання

3. Провести аналіз стану професійної діяльності членів команди на основі факторно-критеріального моделювання

4. Сприяти пролонгованому підвищенню кваліфікації, участі членів команди у діяльності професійних організацій, груп, ін.

5. З'ясувати стан та потреби кожного, за можливістю організувати надання допомоги (зокрема психологічної);

6. Залучити команду до командного виконання завдань (ротаційні проєктні групи), узгодити можливість виконання поставлених завдань

7. Організувати проєктне опанування здобувачами змістом освіти. Ініціювання проєктів, подання на гранти.

8. Запровадити контекстні групові зустрічі: командні тренінги, проєктна робота з будь-якого напрямку, проведення фітбеку тощо

9. Забезпечити стабільність презентаційної діяльності закладу.

10. Постійне інформування громадськості про успішну діяльність закладу та учасників освітнього процесу (Ryabova, 2022).

Висновок. Консалтинг в Україні є необхідним для забезпечення ефективності управління закладом вищої освіти та підвищення його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг через впровадження інноваційних технологій. Розвиток консалтингу в системі вищої освіти буде успішним за умови поліпшення макроекономічної ситуації, усвідомлення менеджерами закладів освіти економічної вигоди від взаємодії з консалтинговими компаніями, зростання популярності консалтингових послуг, підвищення довіри до очікуваних результатів консалтингової діяльності тощо. Подальші перспективи досліджень будуть спрямовані на розроблення рекомендацій щодо проєктування консалтингової діяльності в закладах вищої освіти в умовах невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989> (дата звернення: 10.05.2023).
2. Дашутіна Л.О. *Сутність консалтингу та його місце у сфері послуг*. URL: <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/6730/1/Дашутіна%20Л.%20О.%20Сутність%20консалтингу.pdf> (дата звернення: 10.05.2023).
3. Драгунова В.В. Педагогічні умови впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти: дис.канд.пед.наук:130001; ЖДУ ім. І.Франка. Житомир. 2019. 307 с.
4. Економічна енциклопедія: у 3-х т. Гол. редкол. С.В. Мочерний (відп. ред.) та ін. Київ.: Академія, Т. 1. 2000. 864 с.
5. Капильцова В.В., Курган Т.Г. Стан, проблеми та тенденції розвитку консалтингу в Україні. *Вісник Запорізького національного університету* № 4(8). 2010. С. 189-193.
6. Коростельов В.А. *Управлінське консультування: навч. посіб.* Київ: МАУП. 2003.

7. Рябова З.В. Консалтинг у закладах освіти в умовах невизначеності. *Адаптивне управління: теорія і практика: електронне наукове фахове видання, серія «Педагогіка»*. Випуск 13(25). 2022. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/500-Article%20Text-1051-1-10-20230127.pdf (дата звернення: 10.05.2023).
8. Управлінський консалтинг: підручник / М.Ф. Безкровний та ін. Київ: Ліра-К, 2015. 336 с.
9. Хоменко В.В. Консалтингові послуги в освіті. *Теорія і методика управління освітою*. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/25/part_1/30.pdf (дата звернення: 10.05.2023).
10. Що таке консалтинг і для чого він освітянам?: веб-сайт. URL: <http://prosvitcenter.org/dlya-chogo-consultyng-osvityanam> (дата звернення: 10.05.2023).
11. Yelnykova and Z Ryabova Adaptive technologies for training of specialists 2021 IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng. 1031 012125 <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/1031/1/012125/pdf> (дата звернення: 10.05.2023).

REFERENCES

1. Busel, V.T., (2001). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian]. Irpin: VTF "Perun". -1440 p. with. 565. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989> [in Ukrainian].
2. Dashutina, L.O., (2020). Sutnist konsal'tynhu ta yoho mistse u sferi posluh [The essence of consulting and its place in the service sector]. URL: <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/6730/1/Dashutina%20L.%20O.%20Sutnist%20consultingu.pdf> [in Ukrainian].
3. Drahunova, V.V., (2019). Pedahohichni umovy vprovadzhennia innovatsiinoho menedzhmentu v systemu serednoi osvity [Pedagogical conditions for the introduction of innovative management in the system of secondary education]: diss. candidate of pedagogic sciences: 130001; State University named after I. Franko. Zhytomyr. 307 p. [in Ukrainian].
4. Mocherny, S.V., (2000). Ekonomichna entsyklopediia [Economic encyclopedia]. Gol. editor (rep. ed.) and others. K.: Academy. Vol. 1. 864 p. [in Ukrainian].
5. Kapytsova, V.V., & Kurgan T.G., (2010). Stan, problemy ta tendentsii rozvytku konsal'tynhu v Ukraini [The state, problems and trends of the development of consulting in Ukraine]. Bulletin of the Zaporizhzhya National University. No. 4(8). p. 189-193. [in Ukrainian].
6. Korostelov, V.A., (2003). Upravlinske konsultuvannia [Management consulting]. K.: MAUP. [in Ukrainian].
7. Ryabova, Z.V., (2022). Konsal'tynh u zakladakh osvity v umovakh nevyznachenosti [Consulting in educational institutions in conditions of uncertainty]. Adaptive management: theory and practice: electronic scientific publication, "Pedagogy" series. Issue 13(25). URL: file:///C:/Users/user/Downloads/500-Article%20Text-1051-1-10-20230127.pdf [in Ukrainian].
8. Bezkrivnyi, M.F., & al. (2015). Upravlinskyi konsal'tynh [Management consulting]. Kyiv. Lira-K. 336 p.
9. Khomenko, V.V., (2020). Konsal'tynhovi posluhy v osviti [Consulting services in education]. Theory and methods of education management. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/25/part_1/30.pdf [in Ukrainian].
10. Shcho take konsal'tynh i dlia choho vin osvityanam? [What is consulting and what is it for educators?]. (2023). URL: <http://prosvitcenter.org/dlya-chogo-consultyng-osvityanam> [in Ukrainian].
11. Yelnykova, G.V., & Ryabova, Z.V., (2021). Adaptive technologies for training of specialists 2021 IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng. 1031 012125 <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/1031/1/012125/pdf>

ДУДИК Романа – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри методики музичного виховання та диригування, Навчально-науковий інститут мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, вул. Української Перемоги 34А, м. Івано-Франківськ, 76000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7737-6688>

Scopus-AuthorID: <https://doi.org/10.24234/wisdom.v4i3.786>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.12>

Бібліографічний опис статті: Дудик, Р. (2023). Музичне сприйняття школярів на основі інтеграції мистецтв. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 86–91, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.12>

МУЗИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ МИСТЕЦТВ

Анотація. У статті досліджується важливість поєднання музики з іншими мистецтвами, такими як живопис, танець і драма, з метою стимулювання інтелектуального, емоційного та творчого розвитку учнів. Підкреслюється важливість інтеграції мистецтв у навчальному процесі школяра, особливо у сфері музичного сприйняття. Цей підхід допомагає розвивати не тільки музичні навички, але й інтелектуальні та творчі здібності учнів, сприяє їх загальному розвитку та підвищує якість музичної освіти. Інтеграція цих мистецтв сприяє покращенню музичного сприйняття школярів і розвитку їх творчості. Поєднання музики з живописом, наприклад, стимулює візуальне музичне сприйняття та допомагає учням краще розуміти виразність та настрої музичних композицій. Танець може бути використаний для фізичного вираження музики, допомагаючи учням відчувати ритм та мелодію через рух тіла. Драма допомагає учням відтворити емоційні аспекти музики через акторську гру та виразність. Використовуючи інтегративний підхід, уроки мистецтва стають більш цікавими та змістовними для учнів, допомагають їм розуміти музику краще та активніше розвивати творчість. У статті представлені методи інтеграції мистецтв, які свідчать про позитивний вплив інтеграції мистецтв на музичне сприйняття школярів. Учні, які беруть участь у таких інтегрованих уроках, проявляють більшу зацікавленість до музики, покращується музична техніка, збільшення творчих навичок і більш глибоке розуміння музичних творів. Цей інтегративний підхід до музичного навчання дозволяє учням бачити та відчувати музику в контексті інших мистецтв, що розширює їх розуміння і сприйняття музичного матеріалу. Крім того, це сприяє розвитку учнівської творчості, уяви, інтелектуальних навичок та сприяє їхньому загальному розвитку. Інтеграція мистецтв стимулює творчий потенціал учнів. Вона сприяє розвитку їхньої уяви, креативного мислення, інноваційних підходів до музики і розширенню їхнього художнього вираження. Інтегративне навчання сприяє формуванню учнівської творчості, їх здатності бачити зв'язки між різними мистецькими дисциплінами та створювати щось нове і унікальне.

Ключові слова: інтеграція мистецтв, урок мистецтва, музичне сприйняття, школярі.

DUDYK Romana – Candidate of Art Science, Associate Professor at the Department of Methodology of Music Education and Conducting, Art Scientific Educational Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 34A, Ukrainian Victory str., Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7737-6688>

Scopus-AuthorID: <https://doi.org/10.24234/wisdom.v4i3.786>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.12>

To cite this article: Dudyk, R. (2023). Muzychne spruymannya shkol'yariv na osnovi intehratsiyi mystetstv [Musical perception of schoolchildren based on the integration of arts]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 86–91, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.12>

MUSIC PERCEPTION OF SCHOOL STUDENTS BASED ON THE INTEGRATION OF THE ARTS

Summary. The article explores the importance of combining music with other arts, such as painting, dance and drama, to stimulate students' intellectual, emotional and creative development. The importance of the integration of the arts in the educational process of the student, especially in the field of musical perception, is emphasized. This approach helps to develop not only musical skills, but also intellectual and creative abilities of students, promotes their general development and improves the quality of music education. The integration of these arts contributes to the improvement of musical perception of schoolchildren and the development of their creativity. Combining music with painting, for example, stimulates the visual perception of music and helps students better understand the expressiveness and mood of musical compositions. Dance can be used to physically express music, helping students feel rhythm and melody through body movement. Drama helps students recreate the emotional aspects of music through acting and expression. Using an integrative approach, art lessons become more interesting and meaningful for students, help them understand music better and develop creativity more actively. The article presents methods of arts integration, which testify to the positive influence of arts integration on schoolchildren's musical perception. Students who participate in such integrated lessons show greater interest in music, improved musical technique, increased creative skills, and a deeper understanding of musical works. This integrative approach to music education allows students to see and experience music in the context of other arts, which expands their understanding and appreciation of musical material. In addition, it promotes the development of students' creativity, imagination, intellectual skills and contributes to their overall development. The integration of the arts stimulates the creative potential of students. It promotes the development of their imagination, creative thinking, innovative approaches to music and the expansion of their artistic expression. Integrative learning contributes to the formation of student creativity, their ability to see connections between different artistic disciplines and create something new and unique.

Key words: integration of arts, art lesson, musical perception, schoolchildren.

Вступ. Музична інтеграція мистецтв – це підхід до викладання музики в школі, який поєднує музичну освіту з іншими видами мистецтва, такими як візуальне мистецтво, танець, театр та література. Цей підхід сприяє розумінню музики через взаємодію з іншими мистецькими дисциплінами і допомагає розкрити творчий потенціал учнів.

Проблема музичного сприйняття школярів на основі інтеграції мистецтв залишається актуальною і важливою. Музика має велике значення для розвитку дитини, оскільки активно сприяє розумовому, емоційному, соціальному та фізичному зростанню. Інтеграція мистецтв, зокрема музики, з іншими предметами і дисциплінами може збагатити процес навчання і сприяти більш повному музичному сприйняттю школярів.

Одна з проблем музичної інтеграції мистецтв полягає в тому, що у багатьох школах недостатньо розвинуті програми з музичного мистецтва, і музика часто відведена на другий план у порівнянні з іншими академічними предметами. Це призводить до недооцінювання важливості музики в навчальному процесі та обмеження можливостей учнів у розвитку своїх музичних навичок та сприйняття.

Інтеграція мистецтв допомагає змінити цей підхід, створюючи зв'язки між музикою та іншими видами знань, такими як література, мова, математика, наука, образотворче мистецтво і танець. Це дозволяє школярам бачити музику в контексті інших дисциплін, розуміти її значення та застосовувати музичні знання в інших сферах життя.

Аналіз останніх досліджень. Україна має багато визначних науковців, педагогів і психологів, які досліджують музичне сприйняття з точки зору інтеграції мистецтв. Деякі з них внесли значний внесок у цю галузь і вивчають вплив музики на розвиток особистості, навчання, психологічний стан та загальний розвиток особистості.

У сучасній українській музичній спільноті є багато відомих музикознавців і педагогів, такі як В. І. Бондар (Bondar, 1993, р. 29), Г. С. Костюк (Kostyuk, 1968, р. 48), О. Р. Мазуркевич (Mazurkevich, 1968, р. 44), О. П. Рудницька (Rudnytska, 1992, р. 95), М. В. Цемко (Tsemko, 1989, р. 106–114), котрі досліджують музичне сприйняття на основі інтеграції мистецтв. Вони активно працюють над розробкою нових підходів навчального процесу та сприяють розвитку творчих здібностей учнів.

Одним із провідних українських науковців, який досліджував процес музичного сприйняття та інтеграції мистецтв є професор Олександр Якович Ростовський. Він активно вивчав питання розвитку музичного та мистецького мислення у дітей та дорослих, а також розробляв основи та методичні підходи до інтеграції музики з іншими мистецькими дисциплінами, такими як образотворче мистецтво, танець та театральна діяльність тощо.

Відомим дослідником в галузі музичного сприйняття є доктор психологічних наук, професор, засновник сучасної української наукової школи психології творчості Моляко Валентин Олексійович (Molyako, 1989, p. 48), який спеціалізується на психології музики та розумінні впливу музики на людські емоції, когнітивні процеси та розвиток особистості, активно досліджує інтеграцію музики з іншими мистецькими формами в освітньому процесі, вивчає компоненти мислення особистості, адекватної її саморегуляції в умовах інформаційних перевантажень.

Ще одним видатним сучасним українським науковцем, педагогом, психологом є Наталія Аніщенко (Anishchenko, 2014, p. 186), яка спеціалізується на музичній педагогіці, психології та методиці музичного виховання. Вона розробляє інноваційні підходи до вивчення музики, зокрема використання мультимедіа, інтерактивних технологій та співпрацю з митцями різних жанрів, зокрема акцентує увагу на тому, щоб діти бачили зв'язок музики з образотворчим мистецтвом, літературою та танцем.

Мета статті. Мета музичного сприйняття школярів на основі інтеграції мистецтв полягає в розвитку їхнього музичного розуміння, апробації, аналізу та оцінки музики, а також у розширенні їхнього художнього досвіду. Цей підхід містить такі *основні завдання*:

- Розширення музичної грамотності. Інтеграція мистецтв дозволяє розвивати у школярів музичну грамотність, яка охоплює розуміння музичних елементів, таких як ритм, мелодія, гармонія, динаміка, темп тощо. Учні навчаються читати та розпізнавати ноти, розуміти структуру музичних творів та виявляти їх характеристики.

- Розвиток музичного сприйняття. Інтеграція мистецтв сприяє розвитку у школярів музичного сприйняття. Вони навчаються розрізняти різні музичні стилі, жанри та інструменти, розуміти емоційний вплив музики, а також активно слухати і аналізувати музичні твори.

- Поглиблення естетичного розуміння. Інтеграція мистецтв сприяє розвитку у школярів естетичного смаку та культури. Вони навчаються розуміти красу музики, виявляти і виражати свої власні переживання, думки та емоції, пов'язані з музичними творами.

- Розвиток творчих навичок. Інтеграція мистецтв стимулює розвиток творчих навичок у школярів. Вони навчаються самостійно виражати свої музичні ідеї, виконувати музичні твори і брати участь у колективних музичних проєктах. Школярі отримують можливість розвинути свою творчість, експериментувати зі звуками та створювати власні музичні композиції.

- Урізноманітнення навчального процесу. Інтеграція мистецтв допомагає збагатити, наситити навчальний процес, зробити його більш цікавим та стимулюючим для учнів. Вона дозволяє поєднати музику з іншими предметами, такими як мова, література, історія, математика, та створити цілісне й змістовне навчання.

- Розвиток соціальних навичок. Інтеграція мистецтв сприяє розвитку соціальних навичок учнів. Під час музичних проєктів та колективних виступів учні навчаються спілкуватися, співпрацювати, слухати та розуміти інших, розвивають вміння працювати в команді і виконувати роль учасника колективу.

Виклад основного матеріалу. Музичне сприйняття школярів на основі інтеграції мистецтв – це підхід до музичного навчання, який поєднує музичну освіту з іншими видами мистецтва, такими як візуальне мистецтво, танець, театральне мистецтво та література. Цей підхід сприяє глибшому розумінню музики, розвитку творчості та емоційного сприйняття учнів.

На уроках музичного мистецтва для кращого музичного сприйняття необхідно використовувати різні методи інтеграції мистецтв:

1. *Використання візуальних засобів.* Запропонувати учням малювати чи створювати колажі, відтворюючи музику. Вони можуть виразити свій музичний образ за допомогою кольорів, ліній, форм та образів. Наприклад, корисно використовувати такі візуальні методи роботи, як:

- музичні ландшафти. Запропонувати учням намалювати абстрактні або конкретні образи, які асоціюються з музичними композиціями. Вони можуть використовувати кольори, лінії та форми, щоб передати ритм, настрій та характер музики;

- музичні портрети. Учні можуть намалювати портрети композиторів чи виконавців, які створили музику, яку вони вивчають. Вони можуть використовувати вирази обличчя, пози та атрибути, щоб передати особливості музиканта;

- графічний нотний звук. Запропонувати учням створити власні графічні зображення, які представляють звуки музики. Вони можуть використовувати символи, символіку та графічні елементи, щоб відтворити ритмічні та мелодичні аспекти композиції;

- колажі з музичних матеріалів. Учні можуть створювати колажі, використовуючи вирізки з нот, пісенних текстів чи зображень, які асоціюються з музичною тематикою. Вони можуть скласти різні елементи, щоб створити візуальне представлення музичних ідей та концепцій.

Ці методи дають учням можливість виразити своє музичне сприйняття, розвинути творчу уяву та візуальне мислення. Вони сприяють розвитку естетичного сприйняття та відчуття краси музики через використання візуальних елементів. Крім того, такі творчі завдання спонукають учнів до художньо-образного самовираження; підтримують зв'язок між музикою та візуальним мистецтвом, сприяючи більш глибокому розумінню обох дисциплін, музичної та образотворчої.

2. *Використання танцювальних рухів.* Запропонувати учням створити танцювальні рухи, які виражатимуть настрій музичних композицій. Вони можуть використовувати рухи та пози із виразними рухами, щоб інтерпретувати музику через танець. Ось кілька практичних порад, які можуть допомогти в цьому процесі:

- Слухання та розуміння музики. Перш за все, учням необхідно уважно послухати музичну композицію. Згодом, провести з ними бесіду про настрій, характер, темп, ритм та мелодію музики. Дати їм можливість сприймати музику фізично та емоційно.

- Експерименти з рухами. Запропонувати учням використання різних рухів та пози, які вони відчувають у відповідь на музику. Спонукаючи і надихаючи їх експериментувати з різними руховими діями, такими як швидкість, сила, м'якість, гладкість, пластика тощо. Вони можуть використовувати виразні рухи, щоб передати емоції та настрої композиції.

- Створення розповіді через танець. Запропонувати учням створити невелику танцювальну повість, яка інтерпретує музичну

композицію. Вони можуть обирати певну тему чи історію, яку хочуть розповісти через танець. Учитель може допомогти їм розробити послідовність рухів та поз, які відображатимуть події і емоції повісті.

- Групові виступи. Необхідно заохочувати учнів до спільної творчої роботи, де вони можуть обмінюватися ідеями та рухами, щоб створити спільну танцювальну композицію, яка виражає спільне сприйняття та музичну інтерпретацію. Кожна група може вибрати окрему частину композиції або тему, яку вони хочуть виразити через танець. Вони можуть об'єднати свої ідеї та рухи, створюючи хореографію, яка передасть спільне повідомлення чи настрій.

- Виступ перед класом. Надавати учням можливість продемонструвати свої танцювальні композиції перед іншими учнями класу. Вони можуть поділитися своїми танцювальними ідеями, розповісти про те, як вони інтерпретують музику, та які емоції вони намагаються передати через свої рухи.

Ці методи роботи дозволяють учням виразити себе та своє музичне сприйняття через танець, сприяють розвитку творчості, музичного сприйняття, координації рухів та спільної роботи в групі. Танцювальна інтерпретація музики може бути потужним засобом самовираження та розуміння музичних композицій.

3. *Драматичне виконання.* Запропонувати учням створити короткі сценки чи міні-вистави, які відображатимуть настрій чи сюжет музичних композицій. Вони можуть використовувати жести, міміку та діалоги для вираження свого музичного сприйняття. Драматичне музичне виконання є чудовим методом розширити творчі можливості учнів на уроках музики. Деякі педагогічні поради, які можуть допомогти в реалізації цієї ідеї:

- Вибір музичних композицій. Запропонувати учням різні музичні композиції з різними настроями, темами або сюжетами. Вони можуть обирати ту, яка найбільше їх зацікавила чи, яку вони відчувають найбільше.

- Розуміння музичної композиції. Дати учням можливість уважно послухати музику та обговорити її настрій, характерні елементи та можливий сюжет. Учителеві розглянути разом з ними текст пісні (якщо є) чи музичні ідеї, які можна передати через драматичне виконання.

- Розробка сценарію. Запропонувати учням створити короткі сценки чи міні-вистави, які ілюструють музичну композицію. Вони

можуть розглядати можливий сюжет, персонажів та взаємодію між ними. Розділити їх на групи чи дати їм можливість працювати самостійно.

- Вираження через жести та міміку. Підкреслити учням важливість використання жестів, міміки та фізичної експресії для передачі настрою музики. Учителеві потрібно допомогти розробити комплекс танцювальних рухів, пози та обличчя, щоб вони могли передати емоції, діалоги та сюжетні лінії.

- Виступ перед аудиторією. Дати учням можливість продемонструвати своє драматичне виконання перед іншими учнями чи більшою аудиторією. Організувати невеликий виступ, де кожна група чи учень зможе показати свою сценку чи міні-виставу. Дати можливість учням розповісти про свій вибір музичної композиції, ідеї та манери інтерпретації через драматичне виконання.

4. *Літературне виконання.* Запропонувати учням розглянути тексти пісень та проаналізувати їхню поетичну структуру та зміст. Літературне виконання музичних текстів може бути цікавим та пізнавальним завданням для учнів на уроках музики. Ось кілька порад, як використовувати цей підхід:

- Вибір текстів. Запропонувати учням різні тексти пісень із різними стилями, жанрами та темами. Вони можуть обрати той текст, який найбільше їх зацікавив чи викликав емоційну реакцію.

- Аналіз тексту. Учні повинні визначити поетичну структуру тексту, його ритміку, рими та метафори.

- Прочитання тексту. Запропонувати учням продекламувати текст із розумінням змісту твору. Учні звертають увагу на інтонацію, експресію та емоційне забарвлення слів, на всі можливі способи виразного читання.

- Імпровізація тексту. Дати учням можливість розігрувати (імпровізувати) тексти, де своїми жестами, мімікою, зображатимуть той чи інший художній образ.

- Виконання тексту. Запропонувати учням виконати літературний текст співом чи декламацією з музичним супроводом, підкреслюючи важливість передачі емоцій та поетичної сутності тексту.

Висновки. З вищенаведеного можна стверджувати, що мета і завдання музичного сприйняття школярів на основі інтеграції мистецтв полягають у розвитку музичної грамотності, музичного сприйняття, естетичного розуміння, творчих навичок, збагаченні навчального процесу та розвитку соціальних навичок учнів. Цей підхід сприяє глибшому та комплексному розумінню музики та мистецтва загалом, і допомагає учням розкрити свій творчий потенціал.

Загальним результатом музичної інтеграції мистецтв на уроках мистецтва є розширення спектру виразних можливостей учнів, поглиблення їх розуміння й осмислення музичних композицій, а також стимулювання творчості та мистецького самовираження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко Н. В. Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 186 с.
2. Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія аналізу навчально-виховного процесу на уроці: дидактичний аспект. Київ : КДПІ, 1993. 29 с.
3. Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості. Київ : Рададянська школа, 1968. 48 с.
4. Мазуркевич О. Р. Моральне в естетичному. Київ : Знання УРСР, 1968, 44 с.
5. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання УРСР, 1989. 48 с.
6. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 248 с.
7. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. Київ : КДПІ, 1992. 95 с.
8. Рудницька О. П., Свистельнікова Т. Ю. Музично-просвітницька діяльність майбутнього вчителя : навчально-методичний посібник. Київ : КДПІ, 1993. 74 с.
9. Цемко М. В. Про методи вивчення сприйняття музики. *Методологічні проблеми мистецтвознавства*. Київ : Наукова думка, 1989. С. 106–114.

REFERENCES

1. Anishchenko N. V. (2014). *Osoblyvosti diahnostuvannia muzychnoho spryiniattia maibutnikh vchyteliv mystetstvoznachnykh predmetiv* [Features of diagnosing musical perception of future teachers of art subjects]. Monohrafiia. Kyiv, Instytut obdarovanoi dytyny, 186 [in Ukrainian].
2. Bondar V. I. (1993). *Teoretychni osnovy i tekhnolohiia analizu navchalno-vykhovnoho protsesu na urotsi: dydaktychnyi aspekt* [Theoretical foundations and technology of the analysis of the educational process in the lesson: didactic aspect]. Kyiv, KDPI, 29 [in Ukrainian].

3. Kostiuk H. S. (1968). Navchannia i rozvytok osobystosti [Education and personality development]. Kyiv, Radianska shkola, 1968. 48 [in Ukrainian].
4. Mazurkevych O. R. (1968). Moralne v estetychnomu [The moral in the aesthetic]. Kyiv, Znannia URSR, 44 [in Ukrainian].
5. Moliako V. O. (1989). Psykholohichna hotovnist do tvorchoi pratsi [Psychological readiness for creative work]. Kyiv, Znannia URSR, 48 [in Ukrainian].
6. Rostovskyi O. Ya. (1997). Pedahohika muzychnoho spryimannia [Pedagogy of musical perception]. Navch.-metod. posibnyk. Kyiv, IZMN, 248 [in Ukrainian].
7. Rudnytska O. P. (1992). Spryiniattia muzyky i pedahohichna kultura vchytelia [Perception of music and teacher's pedagogical culture]. Kyiv, KDPI, 95 [in Ukrainian].
8. Rudnytska O. P., & Svystielnikova T. Yu. (1993). Muzychno-prosvitnytska diialnist maibutnoho vchytelia [Musical and educational activity of the future teacher]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv, KDPI, 74 [in Ukrainian].
9. Tsemko M. V. (1989). Pro metody vyvchennia spryiniattia muzyky [On methods of studying music perception]. Metodolohichni problemy mystetstvoznavstva. Kyiv, Naukova dumka, 106–114 [in Ukrainian].

УДК 316.46-047.22:378.015.31:172.5]355.01(477)”2022/...”

ZHUMBEI Marianna – PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 57, Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-4135>

Scopus Author ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57215411652>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/AAE-2254-2022>

TYMKIV Iryna – PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Foreign Languages and Translation Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 57, Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0326-5779>

Researcher ID: <http://www.webofscience.com/wos/author/record/HJZ-4265-2023>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.13>

To cite this article: Zhumbei, M., Tymkiv, I. (2023). Development of student leadership competencies in the context of the Russian-Ukrainian War. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16 (48), 92–99, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.13>

DEVELOPMENT OF STUDENT LEADERSHIP COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

Summary. *The article deals with the problem of development of student leadership competencies in the process of their study at the university. Today, the Russian-Ukrainian war highly motivates teachers of higher education institutions to form leadership qualities of the future professionals-patriots of their country. The main challenges of education in the conditions of the Russian-Ukrainian war are: destruction of the infrastructure of institutions of higher education, psychological depression of both students and teachers, low motivation to study, lack of digital infrastructure, etc. Despite the full-scale war, Ukrainian school graduates continue to make plans for the future in our country. The admission campaign statistics of 2022 indicates high level of patriotic education of the Ukrainian youth. The analysis of three theories of leadership (theory of traits, situational theory, system theory) indicates the fact that the phenomenon of leadership appears in a situation where a problem needs to be solved and consists of three components: personal traits of the leader; the nature of the group-members; the problem to be solved. The terms “leader”, “leadership” and “leadership competencies” are defined. Three groups of leadership competencies are introduced. Clear examples of leadership competencies are offered. The pedagogues contribute significantly to the development of professionally important leadership qualities of students. Their role lies in the use of innovative methods and techniques of students’ leadership competencies development. To such methods and techniques we refer: methods of self-leadership development, methods of teaching communication skills, game-based methods, methods based on learning in groups, interactive learning methods. We conclude that the development of student leadership is the necessity of today’s Ukrainian society.*

Key words: *leader, leadership, leadership competencies, leadership qualities, training, patriot, war.*

ЖУМБЕЙ Маріанна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і країнознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, 76000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-4135>

Scopus Author ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57215411652>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/AAE-2254-2022>

ТИМКІВ Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і перекладу, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка 57, Івано-Франківськ, 76000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0326-5779>

Researcher ID: <http://www.webofscience.com/wos/author/record/HJZ-4265-2023>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.13>

Бібліографічний опис статті: Zhumbei, M., Tymkiv, I. (2023). Development of student leadership competencies in the context of the Russian-Ukrainian war. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16 (48), 92–99, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.13>

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку лідерських компетенцій у студентів у процесі навчання у ВНЗ. Сьогодні російсько-українська війна стала причиною високої мотивації викладачів ВНЗ до формування лідерських якостей у майбутніх фахівців-патріотів своєї країни. Основними викликами освіти в умовах російсько-української війни постають: руйнація інфраструктури закладів вищої освіти, психологічна депресія як у студентів, так і викладачів, недостатня мотивація до навчання, відсутність цифрової інфраструктури тощо. Вступ перешкоди повномасштабній війні, випускники українських шкіл продовжують будувати плани на майбутнє у нашій країні. Статистика вступної кампанії у 2022 році свідчить про високий рівень патріотичного виховання української молоді, оскільки отримано понад мільйон заяв від абітурієнтів до ВНЗ України. Аналіз трьох теорій лідерства (теорії рис, ситуаційної та системної теорії) вказує на те, що феномен лідерства виникає у ситуації, коли необхідно розв'язати проблему, і складається з трьох компонентів: особистісних рис лідера; характеру членів групи; проблеми, яку потрібно вирішити. Здійснено визначення термінів «лідер», «лідерство» та «лідерські компетенції». Проаналізовано структуру лідерських компетенцій та запропоновано їх наочні приклади. Значний внесок у розвиток професійно важливих лідерських якостей студентів роблять педагоги. Їхня роль полягає у використанні інноваційних методів і прийомів розвитку лідерських компетенцій у студентів. До таких методів і прийомів належать: методи розвитку самолідерства, методи навчання комунікативних навичок, ігрові методи, методи, засновані на роботі в групах, інтерактивні методи навчання. Підсумовуємо, що формування і розвиток студентського лідерства є необхідністю сучасного українського суспільства.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерські компетенції, лідерські якості, навчання, патріот, війна.

Introduction. Students of Ukraine have been studying in crisis conditions for four consecutive years, from 2020 to 2023. While at the period of quarantine, educational processes were completely reformed in accordance with the requirements of distance learning in order to reduce the incidence of COVID-19, in 2022 the new threats to Ukrainian society and institutions of secondary and higher education arose, which require the latest approaches to the education organization. The main challenges of education in the conditions of the Russian-Ukrainian war are:

- *destruction of the infrastructure of institutions of higher education;*

Presently, a number of higher education institutions suffer from the devastating impact of the war. The absolute majority of the universities faced the territorial "dispersion" of students and

scientific-pedagogical staff, thus, students were forced to switch to a distance or blended form of the educational process. The higher education institutions located in active combat zones found themselves in the most critical condition (students and teaching staff left the region). As a result of intense shelling and bombing, 5 institutions of higher education were completely destroyed, 41 were damaged (which is the percentage of 11% of all higher education institutions in Ukraine).

- *psychological depression and a decrease in the level of motivation while training in the conditions of military actions, during air-raid alerts and absence of technological and energy supply;*

- *problems with energy resources that cause the learning process to be impossible in conditions of power outages;*

Regular blackouts cause a broken continuity of life (loss of ordinary communication, lack of Internet and telephone connection, discontinuity of work schedule, etc.). Disruption of continuity creates fear. Consequently, effectiveness of students' learning activity cannot be the same as before.

– *lack of perfect digital infrastructure* in the regions where hostilities are taking place, including problems with the Internet;

– *lack of clear information about organization of educational process* in conditions of insufficient energy and technological resources, which has led to the complication of the educational process (Work of higher education institutions in the times of war, 2022).

The teachers bear the main burden of responsibility to organize educational process at the appropriate level in the conditions of war. However, the learning outcomes proposed to be achieved have remained unchanged regardless of the pandemic, full-scale war, power cuts and lack of Internet.

Today, we raise the problem of patriotic education which necessitates the formation of a system of leadership qualities of the individual, due to which one can make timely independent decisions, convince of the correctness of one's position, lead on the path to achieving one's goals, and interact effectively with the people around them.

Our research is focused on the development of leadership competencies of the students. Hence, the higher education institutions are required to train true leaders – creative, spiritual and moral personalities.

Analysis of recent research and publications. An analysis of the state of development of a given problem proves that certain aspects of it have been reflected in the scientific literature.

The problem of leadership and its significance for providing the success of educational process and personal development has been studied by the scientists in the field of management (M. Albert, C. Argyris, M. Mescon, F. Khedouri); philosophy (H. Atamanchuk, I. Lomachynska, R. Krychevskiy); politology (S. Denysiuk, A. Lysiuk, M. Shkoliar); psychology (Yu. Aleksandrov, V. Melnyk, N. Zhyhailo); sociology (A. Petrovskiy, I. Savelchuk, D. Bybyk); pedagogy (A. Makarenko, V. Sukhomlynskyi, S. Shatskyi, N. Semchenko, O. Romanovskiy) and others.

Modern Ukrainian pedagogical thought traditionally pays a lot of attention to the problems

of patriotic education and formation of patriotic feelings and leadership.

Vasyl Sukhomlynskyi, an outstanding Ukrainian pedagogue-humanist, insisted that patriotic education was reasonable to be based on the national values of love for the native land, people and Motherland, language and culture. The great educator emphasizes that: "Our high goal is not just a prosperous person, but a fighter, ... a person who will advance the interests of other people, fight for the preservation of the country's natural resources, defend its independence;... these are the components of a leader's personality, and not just a leader, but a patriotic leader" (Sukhomlynsky, 1977, p.256).

Leadership is one of the most popular and studied subjects of pedagogy, however, knowledge about the process of leadership formation as a set of characteristics that make a person a good leader is still limited.

Objective. The research is dedicated to the study of the problem of development of the student leadership competencies in higher education institutions, precisely in the times of the Russian-Ukrainian war. The innovative methods and approaches to the formation of student leadership are to be analyzed.

Presentation of the main material. The problem of leadership has always attracted the attention of thinkers. In particular, Plato, Aristotle, Niccolo Machiavelli, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Georg Hegel, Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, Erich Fromm, Theodor Adorno, etc. interpreted the subject of leadership and considered it fundamental in the philosophical development of this problem. Scientific concepts of these thinkers have become the basis of modern theories of leadership.

The leadership field is overcrowded with theories. Their number varies from 16 (Northouse, 2016), to 66 (Kellerman, 2012).

Today, theories have significantly influenced practice, education, politics, and have gained scientific popularity. Three main theories of leadership are distinguished among them:

1. *Theory of traits* (Charismatic theory) is focused on the innate qualities of a leader. According to this theory, a person who has a set of personal qualities or a set of certain psychological traits can be a leader. A charismatic leader is seen as a person who can rebuild morale and offer a positive vision of the organization's development in the future (Bogardus, 1924). The American researcher singles out the following traits of a leader: intelligence, energy, sense of

humor, desire to be recognized, empathy, ability to predict, ability to attract attention, curiosity, self-control, grit, etc.

2. *Situational theory* of leadership determines that people become leaders not because of their personality, but because of various situational factors and the appropriateness of the relationship between the leader and the situation (Hersey & Blanchard, 1985). To be most successful and effective, a leader must adapt his style and approach to diverse circumstances. According to this theory, there are four main leadership styles (telling, selling, participating, delegating). The approach is effective due to its possibility to adapt to the team's needs and to set a beneficial balance for the organization.

3. *System theory of leadership* states that leadership is the process of organizing interpersonal relations in a group, and the leader appears to be the subject of managing this process. Leadership is interpreted as a function of the group, and it must be studied from the point of view of the objectives and problems of the group. Besides, leadership is significantly influenced by the chosen leadership style (Von Bertalanffy, 1968).

Having analyzed the leadership theories, we emphasize that the phenomenon of leadership appears in a situation where a problem needs to be solved, consisting of three components: personal traits of the leader; the nature of the group and its members; the exact problem the group should solve.

Considering the problem of our research, there appears a strong need to educate

real leaders who treat people with respect, become an example to follow, demonstrate patriotism.

Despite the full-scale war, Ukrainian school graduates continue to make plans for the future in our country. According to the statistics of the admission campaign in 2022, domestic universities received 1.2 million applications; 700,000 of them are for the Bachelor's Degree (Work of higher education institutions in the times of war, 2022).

The above-mentioned figures indicate the appropriate high level of patriotic education of the Ukrainian youth, implying love for the Motherland, loyalty and service to it, concern for ensuring the territorial integrity and sovereignty of Ukraine, care for its continuous upward development on the path of democratic national revival, promotion of harmonization of state, social, public and personal interests in everyday life.

The word *leader* comes from the Old English word "lædan" and means "going before as a guide". It was first mentioned in English in the 14th century to describe a "person in charge". Later, several other uses of the word were recorded. Currently, the word leader has a lot of different uses. Most commonly, it describes "a person who is in charge or a company that is more successful than others in its field". A person who is a leader usually has a number of personal traits that make them well-suited to being responsible for others. Some people are natural leaders, while others must work hard to develop a leader's mentality (McMillan Dictionary, 2002).

The subject of leadership is the leader as a person who has valuable potential for the group initiates the interaction of group members, and influences the team building (Marakhovska, 2009, p.18).

The leader is a member of the group, the participants of which recognize his/her superiority in status and give him/her the right to make decisions in situations that are significant for it; a person capable of performing a central role in the organization of joint activities and regulating relationships in the group; a person who, due to one's personal qualities, has a predominant influence on the members of the group (Yahodnikova, 2006, p.13).

A leader "shows up" in the process of interaction between the group members or organizes them around him/herself, when his/her norms and value orientations are coordinated with those of the group and contribute to the organization and management of this group in the course of achieving group goals. There exist other close to the above definitions of the concept of the leader.

Summarizing different approaches to the definition of the phenomenon "leader", we will define a *leader* is a member of the group, who performs the main role in organizing joint activities and regulating relations, according to which the group recognizes the right to make decisions in significant situations, which all group-members voluntarily follow.

Today, students should be prepared to undertake the leadership role in the future (Rudolph, 1990). The process of education equips students with such a possibility.

Training contributes to the development of *leadership competencies* because it provides a set of systematic experiences that assist in acquiring new leadership-related knowledge and opportunities to practice new skills and abilities

(Lacerenza, 2017). Judy Bronwell states that leadership competencies are skills and behaviors that contribute to superior performance (Bronwell, 2006). The American scientist and psychologist Morgan W. McCall defines the leadership competency as a complex of knowledge, skills, and abilities which are required for effective performance in a leadership role (McCall, 1988).

Effective leadership is influenced by certain personal qualities. The need for them is determined by the specificity of situations and the peculiarities of the tasks. In this case, a combination of personal qualities with the professional competence is necessary. An effective leader must be able to: carry out a strategic outline of the development prospects of the managed organization; simulate a complex situation; calculate the risk; change the organizational structure and culture (Liubko & Stoliarchuk, 2010).

John Maxwell, a well-known American expert in leadership research, a founder of a number of organizations, designed to help people discover their personal and professional potential as well as the leadership qualities of future specialists, proposed a list of 21 indispensable qualities of a leader (Maxwell, 2000, p. 118.) According to Maxwell, we highlight the following personal qualities which contribute to the development of leadership competencies: stress resistance, charisma, dedication, competence, discernment, focusedness, proactivity, ability to listen, positive attitude, problem-solving, communication, responsibility, confidence, self-discipline, ability to learn, willingness to take risks, etc.

Hence, is the importance of high performance of workers in the global business environment.

By using a competency-based approach to leadership development, higher education institutions can identify and train the next generation of leaders. For this it is essential to structure the leadership competencies to: personal competencies, interpersonal competencies and job related competencies. Such a division makes a useful model, which will purposefully guide the educational process in the direction of the development of leadership competencies, starting with the beginning of training at the university.

Out of personal competencies we single out: integrity, stress resistance, personal engagement, adaptability. Interpersonal competencies refer to: effective communication, team building, contribution, delegation. Job related competencies include: decision-making and problem-solving, planning, goal setting, time management, work organization (see table 1).

Combined, the above-mentioned competencies are aimed at achieving the desired results. Thus, the leadership competencies develop the ability of acting as a role model for the team, being reliable and having the capacity of solving problems, taking important decisions, contributing to the successful running of the company due to fulfilling the role of a skilful task-delegator, time manager and a goal-setter (McCauley, 2001).

We consider the significance of a systematic approach in the process of training leaders. One of the aspects stresses the necessity of starting training future specialists-leaders at the initial stages of education, generalizing the acquired leadership competencies and specifying them in accordance with the professional field of activity at the stage of higher education.

We emphasize that leadership development should be provided in all academic areas: humanities, scientific and social disciplines. For instance, the university discipline "Foreign language for professional orientation" is aimed at the teaching of oral and written communication, providing opportunities for potential leaders to learn how to express ideas clearly and persuasively, to prepare and present speeches, to listen and comment on presentations, to prepare for and engage in debates, to lead conferences and discussion sessions, etc. Group activities provide opportunities for young people to learn how to help others feel important and valued, accept their contributions, keep discussions relevant, follow and lead.

Based on the analyzed material, it is reasonable to single out such innovative methods and techniques to the formation and development of student leadership as:

1) methods of self-leadership development (self-reflection, development of self-awareness and interest in self-knowledge; determination of desired experience; techniques of constructive thinking and decision-making; planning and setting goals; optimization of motivational purposes; organization and use of the student's own "social ecosystem" – active search of the target behavior in social, organizational, public, political and physical environment, mobilization of social support);

2) methods of developing communication skills – communication trainings, participation in conferences, open discussions, start blogging and promoting students' own pages in social networks, special professional psychological trainings on leadership development;

3) game-based methods provide a way of conceptualizing the rational people's way of navigating personal and group decisions in

Table 1

Types, definitions and examples of leadership competencies:

Personal competencies	Interpersonal competencies	Job-related competencies
<p>Integrity – being honest, trustworthy and having high moral principles. An honest, responsible and reliable leader is respected by every worker (e.g. a leader’s words and actions always match).</p> <p>Stress resistance – ability to be composed and to cope with the job demands without excessive consumption of emotional energy; being emotionally steady in a crisis. A calm, balanced and self-controlled leader avoids crisis or conflict situations in a team (e.g. a leader creates a positive atmosphere that supports the well-being of colleagues).</p> <p>Personal engagement – being a leader who inspires and motivates (e.g. engaged leaders achieve more growth and business success due to employee profitability and customer satisfaction).</p> <p>Flexibility – willingness to change or compromise. A leader who easily adapts his style to better serve the team (e.g. changing plans easily to match the reality of the situation in order to maintain productivity).</p>	<p>Effective communication – clear exchange of ideas, thoughts, opinions and knowledge with the purpose of being understood (e.g. an effective leader listens actively, gives constructive feedbacks, shows empathy and respect, understands non-verbal messages).</p> <p>Team building – creating a cohesively working strong team of members who respect, trust and support each other (e.g. a great leader creates a positive working environment, establishes healthy working relationships with team members, maintains a friendly climate).</p> <p>Contribution – demonstrating open, positive, and proactive attitude towards colleagues, work and progress (e.g. successful leaders mentor up-and-coming individuals within their organization).</p> <p>Delegation – shifting authority and responsibility for tasks and decisions from the leader to the worker (e.g. leaders delegate tasks, prepare conditions for their successful completion, follow and support the performance of delegated tasks).</p>	<p>Decision-making – ability to accept important and right decisions (e.g. a leader combines experience and intuition with data; assesses ideas, variants, offers and potential outcomes; finds the most appropriate solution).</p> <p>Problem-solving – the ability to anticipate, analyze, diagnose and resolve problems (e.g. leaders become effective and influential if they are able to think outside the box and offer innovative solutions to problems).</p> <p>Planning – ability to set objectives and determine steps of action for achieving these objectives considering the long-term perspective of the organization (e.g. a clear understanding of an algorithm of actions designed by a leader is compulsory).</p> <p>Goal setting – setting distinct work objectives for subordinate staff and prioritizing teamwork (e.g. a leader allocates the time necessary for the activities that contribute effectively to the achievement of the company’s strategic objectives and guides the coordinated team).</p> <p>Time management – ability to properly coordinate tasks and activities by means of control over one’s time (e.g. highly effective leaders decide on the order in which to do tasks and make sure they are performed according to the schedule).</p> <p>Work organization – balanced and rational distribution of duties and tasks among the team-members and assignment of tasks according to the training and experience of each worker (e.g. a team leader organizes the team, emphasizing the skills and knowledge of each member; engages and motivates the company to achieve collective goals).</p>

competitive situations; role play is aimed at formation of leadership skills;

4) working in groups with the purpose of learning the principles of distributed leadership (shared/distributed leadership) – working in the so-called ecosystem of leaders;

5) methods based on an interactive learning model actively engage students in the learning

process (often with the use of technologies) (Kouzes, Posner, 2017).

These methods and techniques are used to form competencies that require the demonstration of smart thinking and collaboration skills and are, therefore, most relevant to the objective of student leadership development. In foreign scientific literature, such pedagogical practices have been

called “enhanced activities”. Within their application, students are given more time for reflection, and special opportunities for collaboration are also organized.

Conclusion. Student leadership development is the necessity of today’s Ukrainian society. A special role in the process of formation of a leader is given to the teachers of social-humanitarian and psychological-pedagogical disciplines of higher education institutions. The pedagogues contribute significantly to the development of professionally important qualities of students, including qualities crucial for the further

prosperous development of the country, namely, the qualities of a patriot-leader.

The problem of training leaders has set requirements for updating forms, methods and training techniques of teaching modern specialists of various spheres of professional activity. New forms of teaching activity of scientific and pedagogical workers in institutions of higher education should be foremost organized in the direction of interactive forms and educational technologies. The study on methods and techniques based on the interactive learning model is to become the subject of our further research.

BIBLIOGRAPHY

1. Bogardus, E. S. *Mental Leadership*. Chapter 35 in *Fundamentals of Social Psychology*. New York: Century. 1924. P. 409–417. URL: https://brocku.ca/Mead Project/Bogardus/1924/1924_toc.html (last access 03.03.2023)
2. Brownwell, J. Meeting the competency needs of global leaders: A partnership approach. *Human Resources Management*, 45(3). 2006. 309-336. URL: https://www.researchgate.net/publication/229581059_Meeting_the_competency_needs_of_global_leaders_A_partnership_approach (last access 23.03.2023).
3. Hersey, P., Blanchard, K. So you want to know your leadership style? *Training & Development Journal*, 36(6). 1974. P. 34-48. URL: <https://www.scribd.com/document/532075807/09-Hersey-P-Blanchard-K-H-1974-So-You-Want-to-Know-Your-Leadership-Style-Training-Development-Journal> (last access 13.03.2023).
4. Kouzes, J. M., Posner, B. Z. *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. 2017. URL: https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/The%20Leadership%20Challenge_%20How%20to%20Make%20Extraordinary (last access 11.05.2023).
5. L. Von Bertalanffy. *General system theory: Essays on its foundation and development*, rev. ed. New York: George Braziller, 1968. URL: https://monoskop.org/File:Von_Bertalanffy_Ludwig_General_System_Theory_1968.pdf (last access 04.04.2023).
6. Maxwell, J. C. The 21 indispensable qualities of a leader. *Becoming the person others will want to follow*. 2000. URL: https://www.academia.edu/6263037/John_Maxwell_21_Indispensable_Character_of_a_Leader (last access 10.05.2023).
7. McCall, M. W., Lombardo, M. M., Morrison, A. M. *The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job*. Lexington, MA: Lexington Books. 1988. URL: <https://scholar.google.com/citations?user=9vi5Qc8A AAAJ&hl=en> (last access 15.05.2023).
8. McCauley, C. *Leader training and development*. 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/313205162_Leader_training_and_development (last access 12.04.2023).
9. Rudolph, F. *The American college and university: A history*. Athens: The University of Georgia Press. 1990. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137367037_2 (last access 02.03.2023).
10. What is a leader? *McMillan Dictionary.com*. 2002. URL: <https://www.macmillandictionary.com/leader> (last access 02.04.2023).
11. Любко О. В., Столярчук Л. В. Особливості лідерства в управлінні персоналом. 2010. URL: <http://nauka.kshnir.mk.ua/?p=58840> (last access 04.04.2023).
12. Мараховська Н.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 22 с.
13. Робота вишив у війну. URL: https://lb.ua/society/2022/09/26/530550_robota_vishiv_viynu.html (last access 01.05.2023).
14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ, «Рад. школа», 1977. 670 с.
15. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2006. 21 с.

REFERENCES

1. Bogardus, E. S. (1924). *Mental Leadership*. Chapter 35 in *Fundamentals of Social Psychology*. New York: Century. P. 409–417. Retrieved from https://brocku.ca/Mead Project/Bogardus/1924/1924_toc.html (2023, March, 3)

2. Brownwell, J. (2006). Meeting the competency needs of global leaders: A partnership approach. *Human Resources Management*, 45(3), 309-336. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/229581059_Meeting_the_competency_needs_of_global_leaders_A_partnership_approach (2023, March, 23).
3. Hersey, P., Blanchard, K. (1974). So you want to know your leadership style? *Training & Development Journal*, 36(6). P. 34-48. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/532075807/09-Hersey-P-Blanchard-K-H-1974-So-You-Want-to-Know-Your-Leadership-Style-Training-Development-Journal> (2023, March, 13).
4. Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. Retrieved from <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/The%20Leadership%20Challenge%20How%20to%20Make%20Extraordinary> (2023, May, 11).
5. L. Von Bertalanffy. (1968). *General system theory: Essays on its foundation and development*, rev. ed. New York: George Braziller. Retrieved from https://monoskop.org/File:Von_Bertalanffy_Ludwig_General_System_Theory_1968.pdf (2023, April, 4).
6. Maxwell, J. C. (2000). The 21 indispensable qualities of a leader. *Becoming the person others will want to follow*. Retrieved from https://www.academia.edu/6263037/John_Maxwell_21_Indispensable_Character_of_a_Leader (2023, May, 10).
7. McCall, M. W., Lombardo, M. M., Morrison, A. M. (1988). *The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job*. Lexington, MA: Lexington Books. Retrieved from <https://scholar.google.com/citations?user=9vi5Qc8A AAAJ&hl=en> (2023, May, 15).
8. McCauley, C. (2001). *Leader training and development*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/313205162_Leader_training_and_development (2023, April, 12).
9. Rudolph, F. (1990). *The American college and university: A history*. Athens: The University of Georgia Press. 1990. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137367037_2. (2023, March, 2).
10. What is a leader? *McMillan Dictionary.com*. 2002. Retrieved from <https://www.macmillandictionary.com/leader> (2023, April, 2).
11. Liubko, O. V., Stoliarchuk, L.V. (2010). Osoblyvosti liderstva v upravlinni personalom [Peculiarities of leadership of staff management]. Retrieved from <http://nauka.kshnir.mk.ua/?p=58840> [in Ukrainian]. (2023, April, 4).
12. Marakhovska, N.V. (2009). Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakostei maibutnikh uchyteliv u protsesi navchannia dystsyplin humanitarnoho tsyklu [Pedagogical conditions of formation of leadership qualities of the future teachers in the process of teaching humanitarian disciplines]: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04. Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 2009. 22 s. [in Ukrainian].
13. Robota vyshiv u viinu [Work of higher education institutions in the times of war]. Retrieved from https://lb.ua/society/2022/09/26/530550_robota_vshiv_viynu.html [in Ukrainian]. (2023, May, 1).
14. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). *Vybrani tvory v 5-ty t. T. 3. Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna*. [Selection of works. I give my heart to children. Birth of a citizen. Letters to son]. Kyiv, «Rad. shkola», 1977. 670 s. [in Ukrainian].
15. Yahodnikova, V.V. (2006). Formuvannia liderskykh yakostei starshoklasnykiv v osobystisno oriietovanomu vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of leadership qualities of senior pupils in a personally oriented educational process of a secondary school]: Avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.07. Skhidnoukr. nats. un-t im. V. Dalia. Luhansk, 2006. 21 s. [in Ukrainian].

ЗАХАРІНА Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи, Національний університет «Чернігівська політехніка», вул. Шевченка, 95, м. Чернігів, 14035, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0357-745>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.14>

Бібліографічний опис статті: Захаріна, Т. (2023). Механізми співпраці органів державної влади з організаціями громадянського суспільства в контексті реінтеграції ветеранів. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16 (48), 100–104, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.14>

МЕХАНІЗМИ СПІВПРАЦІ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ З ОРГАНІЗАЦІЯМИ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В КОНТЕКСТІ РЕІНТЕГРАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ

Анотація. У статті розглядаються особливості налагодження співпраці між органами державної влади та організаціями громадянського суспільства в контексті підвищення ефективності реінтеграції військовослужбовців та ветеранів. Акцентовано увагу на правових аспектах даної співпраці та затвердженні прав громадянських організацій на рівні законодавчих актів. Представлено та проаналізовано результати емпіричного дослідження, проведеного у формі анкетування серед військовослужбовців (ветеранів) та членів їх сімей, спрямоване на визначення переліку організацій, що на думку респондентів можуть бути залучені в процес соціальної реінтеграції. Мета дослідження полягає у визначенні дієвих механізмів співпраці органів державної влади з організаціями громадянського суспільства в контексті реінтеграційної діяльності з військовослужбовцями та ветеранами. Для досягнення поставленої мети визначено основні завдання, а саме: ознайомитися та ретельно дослідити провідні наукові дослідження з проблеми організації співпраці державних органів влади та громадськості в сфері соціальних питань; визначити основні принципи та механізми ефективної співпраці державних органів влади та організацій громадянського суспільства з питань реінтеграції ветеранів; експериментально дослідити ставлення громадськості до співпраці органів державної влади з суспільством з питань реінтеграції громадян. У висновках підтверджено важливість взаємодії органів державної влади з організаціями громадянського суспільства, оскільки представники громадськості в даному контексті здатні відобразити права, потреби та інтереси військовослужбовців та ветеранів, як категорії громадян, що інтегрується, та суспільства в цілому. На основі проведеного теоретичного та емпіричного дослідження визначено також, що механізми співпраці є недостатньо розробленими й потребують подальшого узгодження з потребами суспільства та апробації в умовах сучасного соціуму. Новизна дослідження та його практичне значення полягають у визначенні пріоритетності розподілу функціональних обов'язків з питань реінтеграції між різними організаціями (на думку ветеранів та членів їх сімей), що є відображенням рівня довіри до різного роду установ, сформованої на основі попереднього досвіду.

Ключові слова: соціальна реінтеграція, військовослужбовці, ветерани, соціальна група, соціальна роль, державна політика, органи державної влади, організації громадянського суспільства, співпраця.

ZAKHARINA Tetiana – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Social Work, Chernihiv Polytechnic National University, Shevchenko Str., 95, Chernihiv, 14035, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0357-745>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.14>

To cite this article: Zakharina, T. (2023). Mekhanizmy spivpratsi orhaniv derzhavnoi vlady z orhanizatsiiamy hromadianskoho suspilstva v konteksti reintehratsii veteraniv [Mechanisms of cooperation between state authorities and civil society organizations in the context of reintegration of veterans]. *Human Studies. Series of "Pedagogy"*, № 16(48), 100–104, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.14>

MECHANISMS OF COOPERATION BETWEEN STATE AUTHORITIES AND CIVIL SOCIETY ORGANIZATIONS IN THE CONTEXT OF REINTEGRATION OF VETERANS

Summary. *The article examines the specifics of establishing cooperation between state authorities and civil society organizations in the context of increasing the efficiency of reintegration of servicemen and veterans. Attention is focused on the legal aspects of this cooperation and the approval of the rights of civil organizations at the level of legislative acts. The results of an empirical study conducted in the form of a questionnaire among military personnel (veterans) and their family members, aimed at determining the list of organizations that, according to the respondents, can be involved in the process of social reintegration, are presented and analyzed. The purpose of the study is to determine effective mechanisms of cooperation between state authorities and civil society organizations in the context of reintegration activities with military personnel and veterans. In order to achieve the set goal, the main tasks have been defined, namely: to get acquainted with and thoroughly research the leading scientific studies on the problem of organizing the cooperation of state authorities and the public in the field of social issues; to determine the basic principles and mechanisms of effective cooperation between state authorities and civil society organizations on issues of reintegration of veterans; to experimentally investigate the attitude of the public to the cooperation of state authorities with society on issues of reintegration of citizens. The conclusions confirm the importance of interaction between state authorities and civil society organizations, as public representatives in this context are able to reflect the rights, needs and interests of military personnel and veterans as a category of integrated citizens and society as a whole. On the basis of the conducted theoretical and empirical research, it was also determined that the mechanisms of cooperation are insufficiently developed and require further coordination with the needs of society and approval in the conditions of modern society. The novelty of the study and its practical significance lie in determining the priority of the distribution of functional responsibilities for reintegration between different organizations (according to veterans and their family members), which is a reflection of the level of trust in various types of institutions, formed on the basis of previous experience.*

Key words: *social reintegration, military personnel, veterans, social group, social role, state policy, state authorities, civil society organizations, cooperation.*

Актуальність проблеми. Партнерство між державними та приватними суб'єктами являють собою добровільні взаємини на основі співробітництва громадського (державного) та приватного (недержавного, громадського) секторів, у межах яких усі учасники домовляються працювати спільно, прагнучі до досягнення спільної мети або проводячи конкретні заходи. Партнерства можуть переслідувати різні цілі, включаючи боротьбу за спільну справу, дотримання нормативних актів або кодексів поведінки, а також взаємне користування ресурсами та досвідом та координацію зусиль. Вони можуть докладати зусиль в одному напрямку або можуть розширювати свою діяльність шляхом забезпечення своєї активної участі у співпраці з іншими організаціями та своїми партнерськими суб'єктами. Хоча самі суб'єкти взаємодії можуть мати дуже різноманітний характер, такі партнерства, як правило, будуються на засадах послідовних спільних зусиль із поділом відповідальності, сфери компетенції, ресурсів та інших переваг.

У рамках системи ООН партнерства між державними та громадськими суб'єктами

перетворилися із спорадичного явища в цілком розвинену форму взаємовідносин, що виражаються, наприклад, у здійсненні програм корпоративного партнерства, що проводяться ЮНІСЕФ, ЮНІДО та ПРООН, у партнерствах під егідою ВООЗ між державними та приватними системами охорони здоров'я, громадськими організаціями та об'єднаннями, благодійними фондами тощо.

У площині реалізації програми реінтеграції військовослужбовців та ветеранів залучення громадського суспільства є не просто бажаною, а обов'язковою умовою успіху, оскільки громадськість, як сторона взаємодії, є безпосереднім учасником процесу. Саме тому розробка механізмів співпраці органів державної влади з організаціями громадянського суспільства в контексті реінтеграції ветеранів є одним із першочергових завдань сучасної соціології в межах соціальної роботи з військовослужбовцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Національна Стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні

на 2021-2026 роки від 27 вересня 2021 року № 487/2021 визначає, що «...Становлення демократичної, правової та соціальної держави тісно пов'язане з розвитком громадянського суспільства як сфери суспільної діяльності громадян, що об'єднуються для прийняття спільних рішень, а також захисту прав та інтересів, досягнення спільного блага, у тому числі у взаємодії з органами державної влади, органами місцевого самоврядування, політичними інститутами та бізнесом» (Стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021-2026 роки, 2021). В документі також зазначено, що подібна партнерська взаємодія є важливою ознакою сталості громадянського суспільства та забезпечує функціонування інститутів громадянського суспільства, через які громадяни та суспільні групи забезпечують самоорганізацію, представництво, реалізацію і захист своїх прав та інтересів.

На думку українських дослідників, Е. А. Афоніна, Я. В. Бережного, О. Л. Валевського «визначальним чинником демократизму сучасної держави є встановлення рівноваги в суспільстві та гармонійних відносин між державою і громадянами» (Афонін, Бережний, Валевський, 2010, 67). Співпраця органів державної влади з неурядовими організаціями розглядається в системі державотворення як важливий механізм демократизації апарату державного управління. Різноманітні громадські організації досить часто називають «третьим сектором», власне сам «третій сектор» – громадянським суспільством у вузькому розумінні (Концепція взаємодії держави і громадянського суспільства, 2005). Громадянський сектор складають численні громадські об'єднання й асоціації окремих громадян та юридичних осіб, для яких основною метою діяльності не є отримання прибутку. Цей сектор включає в себе громадські організації та рухи, політичні партії, профспілки, недержавні заклади освіти та охорони здоров'я, професійні асоціації, благодійні організації, незалежні засоби масової інформації та інформаційні портали й інші форми об'єднань громадян.

Ще в 2005 р. Інститутом громадянського суспільства була розроблена Концепція взаємодії держави і громадянського суспільства, у якій визначалися основні принципи, на яких має ґрунтуватися взаємодія органів влади з громадськістю, а саме: принцип громадської активності, партнерство, відкритість та відповідальність, політична незалежність,

запобігання корупції, раціональний і збалансований розвиток, комплексність (Концепція взаємодії держави і громадянського суспільства, 2005).

Звісно, зарубіжні наукові джерела з питань співпраці державної влади та громадянського суспільства розкривають більш детальну картину з даного питання. Так М.Трочім розкриває концепцію планування та оцінки соціальної взаємодії (Trochim, 2007), а М. Вейсборд описує технологію точки дотику в організаціях і спільнотах (Weisbord, 2000). Й саме в цьому напрямку спрямоване дане дослідження.

Мета дослідження полягає у визначенні дієвих механізмів співпраці органів державної влади з організаціями громадянського суспільства в контексті реінтеграційної діяльності з військовослужбовцями та ветеранами.

Для досягнення поставленої мети визначено основні завдання:

1. Ознайомитися та ретельно дослідити провідні наукові дослідження з проблеми організації співпраці державних органів влади та громадськості в сфері соціальних питань.

2. Визначити основні принципи та механізми ефективної співпраці державних органів влади та організацій громадянського суспільства з питань реінтеграції ветеранів.

3. Експериментально дослідити ставлення громадськості до співпраці органів державної влади з суспільством з питань реінтеграції громадян.

4. Визначити перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Взаємодія влади з громадськими організаціями є важливим аспектом та напрямом діяльності органів державної влади. Будь-яка ефективна співпраця та партнерство мають бути типом відносин, що будуються на взаємоповазі та довірі й виражають добру волю учасників взаємодії.

Не зважаючи на свою різноманітність та широку представленість в соціальній сфері громадські (неурядові) організації мають загальні риси та ознаки, й саме їх наявність дозволяє розглядати їх як елементи громадянського суспільства, а саме:

- наявність організованої та визначеної структури;
- відокремленість від державних структур, приватний та незалежний характер;
- неприбутковий характер діяльності;
- організація на принципах самоуправління;

– добровільність участі в заходах організації (слугують самовираженню громадян, реалізації їх ідей та потенціалу);

– провідною метою організації є забезпечення соціальних потреб певних суспільних груп.

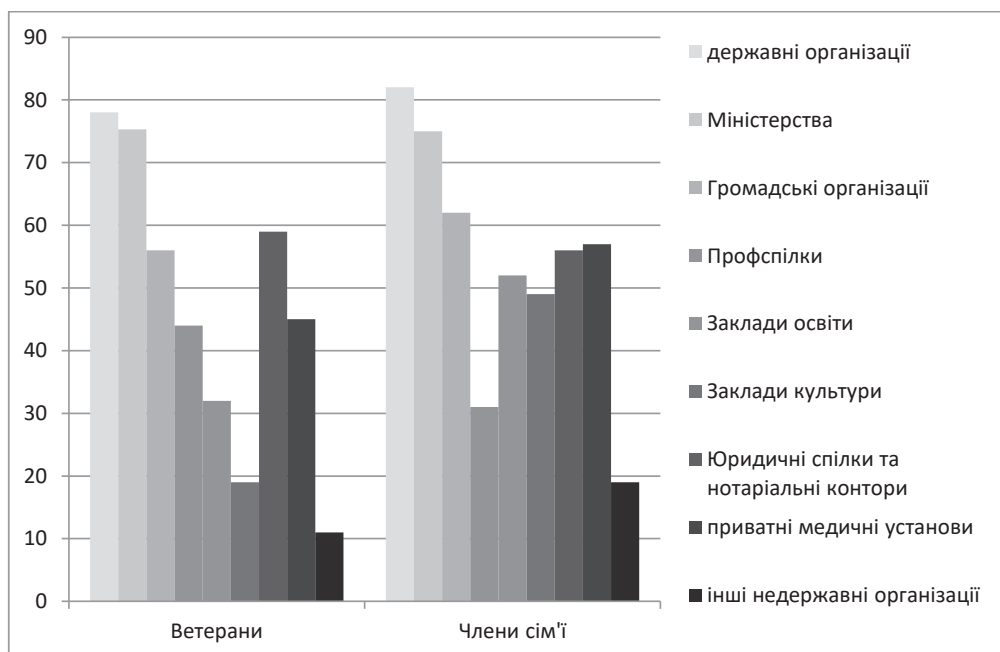
Так, у контексті організації процесу реінтеграції ветеранів органи державної влади можуть співпрацювати з громадськими організаціями військовослужбовців та їх сімей чи спілками ветеранів; профспілковими організаціями з питань працевлаштування та профорієнтації ветеранів; громадськими рухами та об'єднаннями за права ветеранів; організаціями з медичної та психологічної реабілітації та правової допомоги; благодійними фондами з питань організації соціальних виплат та допомог окремим категоріям громадян; закладами освіти та культури.

Партнерські взаємини органів державної влади та організацій громадянського суспільства в контексті реінтеграції ветеранів можуть реалізовуватися у різних формах, як то фінансування або пожертвування; спільна розробка та реалізація проєктів чи іншої оперативної діяльності; організація

нарад чи конференцій; спільне планування та проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи; проведення комплексних досліджень та випуск спільних публікацій; тимчасовий обмін кадрами; організація заходів щодо обміну або накопичення знань та інформації.

В межах розробки даної проблеми було проведено емпіричне дослідження, яке полягало в анкетуванні військовослужбовців, ветеранів та членів їх сімей. Провідною метою анкетування було визначення актуальних потреб визначеної категорії громадян з метою оптимізації процесу реінтеграції. Один із напрямків опитування було визначення переліку організацій, що на думку респондентів можуть бути залучені в процес соціальної реінтеграції. Всього в анкетуванні взяли участь 118 осіб: 56 ветеранів та 63 члени сімей ветеранів (батьки, дружини/чоловіки, сестри/брати, діти віком від 18 років).

За результатами анкетування визначено, що найбільше респондентів покладають основні функціональні обов'язки з реінтеграції ветеранів на державні організації та відповідні міністерства (мал. 1). Серед представників суспільного сектору найбільше покладаються



Мал. 1. Пріоритетність в розподілі функціональних обов'язків з питань реінтеграції ветеранів

на громадські організації, юридичні спілки та приватні медичні установи. Також спостерігається деяка відмінність у відповідях самих ветеранів та членів їх сімей, другі в свою

чергу у порівнянні з ветеранами вище оцінюють роль закладів освіти та культури, що напевне пов'язане в першу чергу з їх потребами та інтересами.

Однак не зважаючи на деякі розбіжності загальна тенденція в розподілі пріоритетності функцій різноманітних організацій з питань реінтеграції простежується все ж в напрямку державних установ, що в категорій громадян, що потребують соціального захисту асоціюються із стабільністю та доступністю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вище зазначену інформацію, можна зробити висновки, що взаємодія органів державної влади з організаціями громадянського суспільства є обов'язковою умовою реінтеграції військовослужбовців та ветеранів. Представники громадськості в даному контексті здатні відобразити права, потреби та інтереси як категорії громадян, що інтегрується, так і суспільства в цілому.

Співпраця державної влади та органів громадськості повинна вибудовуватися на основі принципів громадської активності, партнерства, відкритості та відповідальності,

політичної незалежності, антикорупційності, раціональності й комплексності в підході до діяльності.

Теоретичні основи механізмів налагодження подібної співпраці викладено в Концепції взаємодії держави і громадянського суспільства (2005) та Національній Стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021-2026 роки (2021), проте практична реалізація даних механізмів потребує відпрацювання. Про це свідчать результати анкетування ветеранів та членів їх сімей, котрі серед перелічених органів та організацій, що займаються питаннями реінтеграції, в більшості випадків обирають саме державні установи, хоча й не завжди задоволенні ефективністю їхньої роботи.

Саме напрацювання ефективних механізмів співпраці державних та громадських сфер у контексті реінтеграції ветеранів, їх апробація та корегування є перспективою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афонін, Е. А., Бережний, Я. В., Валевський, О. Л. та ін. Концептуальні засади взаємодії політики й управління. Навчальний посібник. Київ: НАДУ, 2010. 300 с.
2. Закон України про об'єднання громадян. Відом. Верховної Ради України. 1992. № 34.
3. Концепція взаємодії держави і громадянського суспільства. Ін-т громадян. сусп-ва, 2005.
4. Національна Стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021-2026 роки від 27 вересня 2021 року № 487/2021 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/487/2021#Text> (дата звернення 25.05.2023)
5. Trochim, M. K., Trochim, W. M. Concept mapping for planning and evaluation. Applied Social Research Methods. Calif: Publications, Thousand Oaks. 2007. № 50.
6. Weisbord, M. R., Janoff, S. Future Search: An action guide to finding common ground in organizations and communities, Second edition. San Francisco: Berrett-Koehler. 2000.

REFERENCES

1. Afonin, E. A., Berezhnyi, Ya. V., Valevskiy, O. L. ta in. (2010). Kontseptualni zasady vzaiemodii polityky y upravlinnia. Navchalnyi posibnyk. [Conceptual foundations of the interaction of politics and management. Tutorial]. Kyiv: NADU, 300 s. [in Ukrainian]
2. Zakon Ukrainy pro obiednannia hromadian. [Law of Ukraine on Association of Citizens]. Vidom. Verkhovnoi Rady Ukrainy. 1992. № 34. [in Ukrainian]
3. Kontseptsiia vzaiemodii derzhavy i hromadianskoho suspilstva [The concept of interaction between the state and civil society]. In-t hromadian. susp-va, 2005. [in Ukrainian]
4. Natsionalna Stratehiia spriannia rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini na 2021-2026 roky vid 27 veresnia 2021 roku № 487/2021 [National Strategy for Promoting the Development of Civil Society in Ukraine for 2021-2026]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/487/2021#Text> (data zvernennya 25.05.2023) [in Ukrainian].
5. Trochim, M. K., & Trochim, W. M. (2007). Concept mapping for planning and evaluation. Applied Social Research Methods. Calif: Publications, Thousand Oaks, № 50.
6. Weisbord, M., & Janoff, S. (2000). Future Search: An action guide to finding common ground in organizations and communities, Second edition. San Francisco: Berrett-Koehler

ЗИМОНОВА Ольга – старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, 69600, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6564-665X>

ШЛЕІНА Людмила – доктор філософії з педагогічних наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, 69600, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6263-8398>

Scopus-Author ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57217024053>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.15>

Бібліографічний опис статті: Зімонова, О., Шлеїна, Л. (2023). Формування культури усного професійного спілкування у здобувачів вищої освіти на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 105–110, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.15>

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

Анотація. У даній статті автор звертає увагу на питання та проблеми, які пов'язані з формуванням комунікативної культури майбутніх фахівців у період їх навчання в закладах вищої освіти. Навчальна комунікація підвищує рівень комунікативної культури здобувачів вищої освіти, а саме: спілкування з викладачами спеціальних та фахових дисциплін; знайомство з фаховою літературою; участь у наукових конференціях; спілкування з фахівцями під час практики тощо. Але відповідні навички сформуються лише тоді, коли будуть дотримуватися певні умови та системність навчання, що спрямоване на сприйняття й усвідомлення інформації, а ще під час виконання завдань, для яких потрібне вміння творчо застосовувати набуті знання. Майбутній фахівець, як ніхто інший, має досконало знати і дотримуватися усіх мовних норм. Одним із засобів боротьби за чистоту мови та мовлення на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) є навчальний переклад. Чим більше студенти порівнюватимуть різні форми та мовні засоби, тим уважнішими вони стають до норм обох мов. Багато мовознавців, педагогів зверталися до навчального перекладу як однієї з форм покращення мовної грамотності. Навчальний переклад має неабияке значення для оволодіння студентами усіма мовними нормами. Перекладаючи тексти за фахом, наш студент зможе у своїй подальшій професійній діяльності орієнтуватися у професійній термінології. Для того, аби стати висококваліфікованим фахівцем потрібно бути всебічно розвинутою особистістю. Це не просто володіння певним фахом, а й знання основ історії України, філософії, правознавства та мови. Культура професійного спілкування посідає не останнє місце у підготовці справжнього професіонала. Надання викладачам свободи вибору змісту навчання уможливорює визначення ними найбільш цікавої та необхідної у практичній діяльності інформації з методики й техніки викладання навчальної дисципліни майбутнім фахівцям.

Ключові слова: культура комунікації, навчальний переклад, професіоналізм, термінологія, система, мовні норми, фахівець.

ZIMONOVA Olha – Senior Lecturer at the Department of Social Sciences and Humanities, Dmytro Motorny Tavria State Agrotechnological University, 66, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia, 69600, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6564-665X>

SHLIEINA Liudmyla – PhD hab. (Education), Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University, 66, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia, 69600, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6263-8398>

Scopus-Author ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57217024053>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.15>

To cite this article: Zimonova, O., Shlieina, L. (2023). Formuvannia kultury usnoho profesiinoho spilkuvannia u zdobuvachiv vyshchoi osvity na zaniattiakh z ukrainskoi movy (za profesiinym spriamuvanniam) [Formation of a culture of oral professional communication among higher education students at ukrainian language classes (for professional guidance)]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 105–110, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.15>

FORMATION OF A CULTURE OF ORAL PROFESSIONAL COMMUNICATION AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS AT UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES (FOR PROFESSIONAL GUIDANCE)

Summary. *In this article, the author draws attention to issues and problems related to the formation of the communicative culture of future specialists during their studies in higher education institutions. Educational communication increases the level of communicative culture of students of higher education, namely: communication with teachers of special and professional disciplines; acquaintance with professional literature; participation in scientific conferences; communication with specialists during practice, etc. But the relevant skills will be formed only when certain conditions and systematic training aimed at the perception and awareness of information are observed, and also during the performance of tasks that require the ability to creatively apply the acquired knowledge. The future specialist, like no one else, must perfectly know and observe all language norms. One of the means of fighting for the purity of language and speech in Ukrainian language classes (for professional orientation) is educational translation. The more students compare different forms and language devices, the more attentive they become to the norms of both languages. Many linguists and teachers have turned to educational translation as one of the forms of improving language literacy. Educational translation is of great importance for students' mastery of all language norms. By translating texts by specialty, our student will be able to orientate himself in professional terminology in his further professional activities. In order to become a highly qualified specialist, you need to be a comprehensively developed personality. This is not just mastery of a certain specialty, but also knowledge of the basics of Ukrainian history, philosophy, jurisprudence and language. The culture of professional communication occupies not the last place in the training of a true professional. Giving teachers the freedom to choose the content of the study makes it possible for them to determine the most interesting and necessary information on the methodology and technique of teaching the educational discipline to future specialists.*

Key words: *culture of communication, educational translation, professionalism, terminology, system, language norms, specialist.*

Вступ. Хто такий фахівець? Новий тлумачний словник української мови дає таке визначення, що фахівець – це той, хто досконало володіє якимсь фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо. Але це занадто вузьке тлумачення. Бо для того, аби стати висококваліфікованим фахівцем потрібно бути всебічно розвиненою особистістю. Це не просто володіння певним фахом, а й знання основ історії України, філософії, правознавства та мови. Культура професійного спілкування посідає не останнє місце у підготовці справжнього професіонала. Сьогодні перед

зкладами вищої освіти гостро постала проблема, що стосується досягнення результативності навчання та якості фахової мовленнєвої підготовки здобувачів вищої освіти. Мова охоплює усі сфери людського життя. Освіта, наука, мистецтво та побутова культура тісно пов'язані з мовним вихованням.

Аналіз останніх досліджень. Знання мови оцінюється щодо точності, ясності, виразності, стилістичної вправності, майстерності мовця у використанні лексичних і граматичних синонімів, у доборі варіантів висловлювання тощо. Саме українська професійна мова пов'язана із станом нормування кодифікації літературної

мови, відбитим у словниках, граматиках, практичних курсах мови. Майбутній фахівець, як ніхто інший, має досконало знати і дотримуватися усіх мовних норм. Вітчизняні вчені, серед яких В. Борщовецька, А. Дьомін, Н. Костриця, М. Зубков, Г. Берегова звертають увагу саме на професійно – комунікативну діяльність під час підготовки майбутнього фахівця. Тому належна організація навчального процесу та створення сприятливих психолого – педагогічних умов сприятиме формуванню комунікативної культури здобувачів вищої професійної освіти.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування умов формування комунікативної культури здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Звичайно, саме українська мова (за професійним спрямуванням) як навчальна дисципліна відіграє у цьому надзвичайно важливу роль.

Завдання навчальної дисципліни Українська мова (за професійним спрямуванням) є:

- вивчення теоретичних засад нормативності української мови та поняття норми як основи сучасної української мови
- володіння нормами літературної мови, вміння користуватися її виражальними засобами в різних умовах наукового спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання
- сприяти підвищенню мовленнєвої культури, сформувавши мовне чуття за допомогою низки вправ і завдань
- вивчення особливостей фонетичних, морфологічних, лексикологічних та фразеологічних явищ в науковому стилі
- вироблення навичок правильного використання різних мовних засобів залежно від сфери й мети наукового спілкування та вибору потрібних засобів через їх зіставлення з наявними варіантами
- повторення та закріплення складних моментів українського правопису, важливих для наукового стилю
- вироблення у студентів навичок усного мовлення як важливого чинника інтелектуального і професійного рівня майбутнього спеціаліста
- виховати естетичне ставлення до мови, почуття особистої відповідальності за власну мовну поведінку і за стан мовленнєвої культури суспільства
- вивчення українського мовного етикету, особливостей його функціонування в офіційних ситуаціях.

Грамотність – це один із показників загального рівня культури сучасної людини. Причин

багато і вони різні. Як свідчить аналіз стану грамотності наших студентів з української мови, у багатьох з них саме у школі не сформовано навички грамотного письма. Мовні огріхи, які почасти зустрічаються під впливом того чи іншого говору, знижують культуру усного і писемного мовлення носіїв місцевих говірок.

Українська літературна мова, маючи визначені орфографічні та орфоепічні правила, граматичні форми і словниковий склад, – важливий засіб спілкування між людьми на всій території нашої держави.

Високий рівень розвитку української літературної мови веде до заміни вузько локальних особливостей говорів відповідниками літературної мови. Кожен наш студент – мешканець якогось регіону, носій певної говірки, він звик до мови своєї місцевості і використовує її у навчанні й подальшому житті. Між літературною мовою і говорами існують складні взаємозв'язки. Літературна мова має постійний вплив на говори української мови в напрямі наближення їх рис літературних норм. У свою чергу вона певною мірою збагачується за рахунок говорів.

Українська мова має три групи говорів: північні, південно-західні, південно-східні.

Північні говори складаються з середньополіського, східнополіського та західнополіського говорів.

До південно-західних належать закарпатські, гуцульські, лемківські, волинські, наддністрянські, подільські, бойківські, буковинські говори.

Південно-східна група – це середньо наддніпрянські, степові і слобожанські говори.

Риси місцевої говірки, носіями якої є наші студенти, часто досить негативно впливають на їх усне й писемне мовлення. Ще у минулому столітті відомий учений О. В. Текучов чітко виділив основні групи помилок, які з'являються під впливом місцевих говорів. Серед них фонетичні (звуки мови), морфологічні (помилки, що спричинені особливостями граматичної будови діалекту) та фонетико-морфологічні (помилки, обумовлені як фонетичними, так і морфологічними відмінностями в слові).

Сьогодні виділяють ще і лексичні та синтаксичні діалектні помилки.

Ми живемо на півдні України, а отже це територія південно-східних говорів. Можна виділити такі найтипівіші помилки:

1. Слова з ненаголошеними голосними.

И замість **Е**:

- у першому переднаголошеному складі (диржав, висна, видмідь, виликий...);
- у другому й третьому переднаголошеному складі (земляний, придавати, нивиликий, атестат, пиримога, присильний...);
- у після наголошених складах (вчитилька, правий бериг, вітир, дивитимиться, спаліні гілки, вирішиння...).

Е замість **И**:

- у першому перед наголошеному складі (прикметник, лесяця, синонім, незенько, преслани, вдалені, сеночок...);
- у другому й третьому переднаголошених складах (предавило, предавити, лревезли...);
- у після наголошених складах (жителимо, високеми, зеленеми, наполегливий...).

У замість **О** (нучувати, популярний, зузуля, погудувати...).

2. Позначення приголосних:

- використання на письмі замість твердої приголосної м'якої (сахарю, майструвати, кричать, держать, сушать);
- передача глухої вимови дзвінких приголосних на письмі (розказати, вітпливти, хвізичний, хвашисти);
- відсутність подвоєння (мазю, подорожю, сутю).

3. Морфологічні помилки.

Іменник:

- замість нульового закінчення в родовому відмінку множини іменників першої відміни закінчення **-ів** (сливів, грушів, хатів...);
- залишки колишньої двоїни (дві хаті, три кімнаті, дві дорогі...);
- закінчення **-ом** замість **-ем** в орудному відмінку однини іменників другої відміни (котом, плечом, плащом, дощом...);
- закінчення **-ьою** замість **-ю** в орудному відмінку однини іменників третьої відміни (сільною, областюю, скатертюю, радістюю...);
- закінчення **-ою** замість **-ею** в орудному відмінку однини іменників м'якої та мішаної групи першої відміни (кручою, зимньою, діжою, кашою...).

Прикметник:

- закінчення **-и** замість **-і** в присвійних прикметниках у називному відмінку множини (батькови обіцянки, братови друзі...);
- змішування твердої **і** м'якої групи прикметників (дружний і дружній, білолиций і білолицій, заможний і заможній...);
- закінчення **-ій** замість **-ий** в прикметниках чоловічого роду з твердою основою

(красивій хлопець, гарній відпочинок, народній гнів...).

Дієслово:

- закінчення **-ють** замість **-ять** у дієсловах другої дієвідміни у третій особі множини (бачуть, поють, косють, світють...);
- передача на письмі відсутності чергування приголосних **д, т, з, с з дж, ж, ч, ш** у дієслова першої особи однини (носю, ходю, просю, возю...);
- закінчення **-а** замість **-ає** в дієсловах третьої особи однини теперішнього часу першої дієвідміни (чита, дума, біга...);
- закінчення **-е** замість **-ить** в дієсловах третьої особи однини теперішнього часу другої дієвідміни (ходе, робе, носе, просе, воде...).

Дієприслівник:

- форми на **-а, -я** замість **-ачи, -ячи** (водя, стоя, ходя...).

Прислівник:

- вживання форм прислівників займенникового походження (туда, сюдою, відкиля, завсігди...).

Отже ми бачимо, що робота над викоріненням таких помилок повинна вестися планомерно і систематично. Проте робити це треба обережно і тактовно.

У зв'язку із посиленням уваги до культури усного і писемного мовлення майбутніх фахівців питання теорії і практики української професійної мови в сучасних умовах набуває особливої уваги.

Одним із засобів боротьби за чистоту мови та мовлення на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) є навчальний переклад. Чим більше студенти порівнюватимуть різні форми та мовні засоби, тим уважнішими вони стають до норм обох мов. Багато мовознавців, педагогів зверталися до навчального перекладу як однієї з форм покращення мовної грамотності.

Застосування навчального перекладу тільки тоді принесе користь, коли він проводитиметься систематично і в певній системі. Добір дидактичного матеріалу залежить насамперед від мети, яку ставить перед собою викладач.

Під час вивчення конкретних тем доцільно підбирати відповідний матеріал. Це можуть бути окремі слова, словосполучення, речення і навіть цілі тексти. Мельниченко В. Я. у своїй праці «Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад» зазначає: «Навіть при перекладі окремих

речень неможливо сконцентрувати всю увагу на якомусь одному мовному факті...якщо переклад здійснюється з метою ґрунтовного опрацювання певної конкретної теми, розпо-рошувати увагу студентів на інші мовні явища було б недоцільним» (Мацько, 1996). Пере-орієнтація техногенного суспільства на роз-виток людини, її особистісних і культурних рис, зміна суспільної свідомості у ставленні до освітньої сфери – ці чинники зумовлюють необхідність по новому подивитися на про-блему грамотності

Отже, навчальний переклад має неабияке значення для оволодіння студентами усіма мовними нормами. Перекладаючи тексти за фахом, наш студент зможе у своїй подальшій професійній діяльності орієнтуватися у про-фесійній термінології.

Формуванню комунікативної культури студентів допоможуть і теми, що пов'язані з культурою усного фахового спілкування. На заняттях розглядаються питання щодо кому-нікативних ознак культури мовлення, кому-нікативної професіограми фахівця тощо. Зазна-чається, що культура мовлення передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання та побудови висловів, точ-ність, ясність. Чистоту, логічну стрункість багатство й доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету (Шевчук, 2010). Культура професійного спіл-кування майбутнього фахівця займає близько третини часу, відведеного на вивчення дис-ципліни. На заняттях звертається увага на питання, пов'язані з умінням користуватися різними виразовими засобами української літературної мови в умовах спілкування від-повідно до мети та змісту комунікації. Май-бутній фахівець має постійно збагачувати свій словниковий запас, зокрема професійною лек-сикою та термінологією. А ось норми наголосу дуже точно розкривають рівень мовної куль-тури. Вимова голосних і приголосних, вимова слів іншомовного походження, милозвучність мовлення – усе це елементи культури спілку-вання, знання та дотримання яких допоможе у подальшому професійному зростанні май-бутніх спеціалістів. Також слід звернути увагу на те, що багатослів'я є прикладом невміння обрати спосіб спілкування, доречний у певній комунікативній ситуації. Ускладнює профе-сійну комунікацію і невиправдана ускладне-ність лексики (надмірне використання тер-мінів). Для професійного спілкування зовсім не бажано використовувати довгі складні

й заплутані речення. Якщо співрозмовник у процесі професійного спілкування прагне створити враження високоосвіченої, твор-чої та фахової людини, він повинен уникати повторення сполучників типу *тому, що; через те, що; внаслідок того, що* та ін.. Звертаємо увагу студентів, що науковці виділяють такі основні аспекти вияву комунікативної куль-тури:

- нормативність (дотримання усіх аконів культури спілкування);
- адекватність (точність, зрозумілість та ясність висловлювання);
- естетичність (використання експре-сивно-стилістичних засобів мови);
- поліфункціональність (забезпечення функціонування мови у різних сферах житте-діяльності).

Важливою складовою діяльності будь-якого фахівця є комунікативна компетенція. Але часу, який виділено на вивчення цієї дис-ципліни абсолютно недостатньо, аби вирі-шити усі проблеми щодо формування кому-нікативної культури здобувача вищої освіти. Бажано, щоб цим питанням займався увесь професорсько-викладацький склад. Зміст навчальних програм, посібників, підручників має враховувати ступені складності та по-етапне формування комунікативної культури студентів.

Л. Вікторова пропонує для удосконалення змісту навчального процесу здійснити таке:

- перерозподілити час навчального мате-ріалу з тенденцією викладу нової професій-ної лексики та термінологічної інформації на початку заняття. Коли сприйняття студентів більш активне;
- раціональне дозування навчального мате-ріалу для опрацювання нових понять та тер-мінів;
- відбір мовного матеріалу з чітким виді-ленням у ньому основних професійно орієн-тованих лексем;
- забезпечення логічної наступності, послі-довності при опануванні новою професійною термінологією (Шевчук, 2010).

Надання викладачам свободи вибору змісту навчання уможливорює визначення ними най-більш цікавої та необхідної у практичній діяльності інформації з методики й техніки викладання навчальних дисциплін майбутнім фахівцям.

Навчальна комунікація підвищує рівень комунікативної культури здобувачів вищої освіти, а саме: спілкування з викладачами

спеціальних та фахових дисциплін; знайомство з фаховою літературою; участь у наукових конференціях; спілкування з фахівцями під час практики тощо. Але відповідні навички сформується лише тоді, коли будуть дотримуватися певні умови та системність навчання, що спрямоване на сприйняття й усвідомлення інформації, а ще під час виконання завдань, для виконання яких потрібне вміння творчо застосовувати набуті знання.

Усне фахове спілкування за різними критеріями поділяється:

- за способом взаємодії між учасниками спілкування (монолог, діалог, полілог);
- за кількістю учасників (індивідуальне та колективне);
- за змістом повідомлення (фахове, наукове, естетичне);
- за каналами комунікації (опосередковане та безпосереднє).

Висновки. Отже з огляду на усе це можемо визначити кілька характеристик, які

репрезентуватимуть професійний портрет фахівця: вміння формувати мету та завдання професійної комунікації; аналізувати предмет спілкування, організувати обговорення; уміло користуватися засобами етикету для досягнення комунікативної мети; керувати спілкуванням, регламентуючи його; застосовувати різноманітні тактики для реалізації обраної стратегії; уміти не тільки організувати, а й проводити співбесіди, консультації, дискусії, перемовини тощо; уміти аналізувати та вирішувати кризові ситуації й конфлікти; мати навички вмотивовувати, аргументувати, заперечувати, оцінювати, відхиляти, спростовувати; володіти навичками вербалізації; володіти технікою спілкування; вдало користуватися термінологією та професіоналізмами.

Це лише невеличка частина професійних комунікативних навичок, без яких не може бути справжнього фахівця. Отже, комунікативна культура є необхідною умовою ефективної діяльності фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкотруб Г. Практична стилістика української мови: навч. посіб. Тернопіль, Підручники і посібники. 2004, С.230
2. Коваль А. П. Культура ділового мовлення. Київ : Вища школа, 1977 С.205-240
3. Мацько Л. І. Українська мова: формування національної свідомості. Педагогіка і психологія. 1996. №1 С.70
4. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи методики української мови теоретичний аспект проблеми). Українська мова і література в школі. 1993 №56. С.19-23
5. Ткаченко О. П. Мовне самоствердження українців на тлі історичного досвіду народів світу : Дивослово, 1994. № 4. С.15-19
6. Шевчук С. В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням. Підручник. Вид. 2-ге виправлений і доповнений Київ : Алерта, 2011 696 с.

REFERENCES

1. Volkotrub H. Praktychna stylistyka ukrainskoi movy: navch. posib. [Practical stylistics of the Ukrainian language]. Ternopil, Pidruchnyky i posibnyky. 2004, 230 [in Ukrainian].
2. Koval A. P. Kultura dilovoho movlennia. [Culture of business speech]. Kyiv : Vyshcha shkola, 1977, 205-240 [in Ukrainian].
3. Matsko L. I. Ukrainska mova: formuvannia natsionalnoi svidomosti. [Ukrainian language: formation of national consciousness]. Pedagogika i psykholohiia. 1996. №1 70 [in Ukrainian].
4. Stelmakhovych M. Etnopedagogichni osnovy metodyky ukrainskoi movy teoretychnyi aspekt problemy). [Ethno-pedagogical foundations of the methodology of the Ukrainian language, the theoretical aspect of the problem)]. Ukrainska mova i literatura v shkoli. 1993 №56. 19-23 [in Ukrainian].
5. Tkachenko O. P. Movne samostverdzhennia ukraintsiv na tli istorychnoho dosvidu narodiv svitu [Ethno-pedagogical foundations of the methodology of the Ukrainian language, the theoretical aspect of the problems)]. Dyvoslovo, 1994. № 4. 15-19 [in Ukrainian].
6. Shevchuk S. V., & Klymenko I.V. Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam. [Ukrainian language for professional direction.]. Pidruchnyk. Vyd. 2-he vypravlenyi i dopovnenyi Kyiv : Alerta, 2011 696 [in Ukrainian].

ІВАНИЦЬКА Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська політехніка», вул. Степана Бандери, 11, м. Львів, 79013, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5947-314X>

ResearcherID: AAD-8267-2021

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.16>

Бібліографічний опис статті: Іваницька, О. (2023). Науково-освітні проєкти НАТО в Україні. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 111–116, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.16>

НАУКОВО-ОСВІТНІ ПРОЄКТИ НАТО В УКРАЇНІ

Анотація. Наголошено, що підтримка світовою спільнотою України в боротьбі проти російської агресії здійснюється сьогодні не лише на рівні військової допомоги, а й у всіх сферах соціального життя. Розуміння особливостей науково-освітніх проєктів у межах співпраці Україна НАТО сприятиме залученню до такої діяльності широкого кола зацікавлених осіб, що сприятиме усесторонній реалізації права на освіту, вдосконаленню співробітництва і використання наукових здобутків для забезпечення миру у світовому просторі. Мета статті – проаналізувати особливості та тенденції розвитку науково-освітніх проєктів НАТО в Україні. Методика включає комплексний аналіз та узагальнення наявного науково-теоретичного матеріалу та формулювання відповідних висновків і рекомендацій. Під час дослідження використовувалися наступні методи наукового пізнання: термінологічний, системно-структурний, діалектичний, порівняльний, логіко-нормативний, логіко-семантичний. Наукова новизна статті полягає у тому, що здійснено комплексний аналіз науково-освітньої співпраці та проєктної діяльності НАТО в Україні, що триває з 1991 року і сьогодні актуалізувалася з огляду на виклики війни росії проти України. Активна підтримка і надання допомоги у навчанні військових, реалізація науково-дослідних програм по забезпеченню екологічної безпеки та вироблення стратегічних підходів у сфері науки та охорони довкілля через надання фінансової підтримки, реалізацію освітніх практик сприяє усебічній співпраці України зі світовим співтовариством в рамках програми НАТО "Наука заради миру та безпеки". Така діяльність допоможе Україні інтегруватися у світове наукове співтовариство на умовах паритету у всіх напрямках науково-дослідної діяльності.

Ключові слова: освіта, наукова діяльність, освітня діяльність, НАТО, проєктна діяльність, безпека, право на освіту.

IVANYTSKA Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Foreign Languages Department, Lviv Polytechnic National University, 12, Bandera str., Lviv, 79013, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5947-314X>

ResearcherID: AAD-8267-2021

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.16>

To cite this article: Ivanytska, O. (2023). Naukovo-osvitni proieky NATO v Ukraini [Scientific-educational projects of NATO in Ukraine]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 111–116, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.16>

SCIENTIFIC-EDUCATIONAL PROJECTS OF NATO IN UKRAINE

Summary. It is emphasized that the support of the world community to Ukraine in the fight against russian aggression is carried out today not only at the level of military aid, but also in all spheres of social life. Understanding the specifics of scientific-educational projects within the framework of Ukraine-NATO cooperation will contribute to the involvement of a wide range of interested persons in such activities, which will facilitate the comprehensive realization of the right to education, the improvement of cooperation and the use of scientific achievements to ensure world peace. The aim

of the article is to analyze the peculiarities and trends in the development of scientific-educational projects of NATO in Ukraine. The methodology includes a comprehensive analysis and generalization of the available scientific and theoretical material and the formulation of relevant conclusions and recommendations. The following methods of scientific knowledge were used during the research: terminological, systemic-structural, dialectical, comparative, logical-normative, logical-semantic. The scientific novelty of the article lies in the fact that a comprehensive analysis of the scientific-educational cooperation and project activities of NATO in Ukraine, which has been ongoing since 1991 and has been updated today in view of the challenges of Russia's war against Ukraine, has been carried out. Active support and assistance in the training of the military, the implementation of scientific research programs to ensure environmental safety and the development of strategic approaches in the field of science and environmental protection through the provision of financial support, the implementation of educational practices promotes comprehensive cooperation of Ukraine with the world community within the framework of the NATO program "The Science for Peace and Security". Such activity will help Ukraine to integrate into the world scientific community on the terms of parity in all areas of scientific research activity.

Key words: education, scientific activity, educational activity, NATO, project activity, security, right to education.

Постановка проблеми. Підтримка світовою спільнотою України в боротьбі проти російської агресії здійснюється сьогодні не лише на рівні військової допомоги, а й у всіх сферах соціального життя. Стереотипно суспільство ототожнює підтримку, що надає Україні НАТО виключно з військовою допомогою. Так, ми розуміємо, що від військової організації найбільш очікуваною є саме така допомога, але НАТО ініціює співпрацю у науково-освітній діяльності, зокрема і з Україною. Розуміння особливостей науково-освітніх проєктів в межах співпраці Україна НАТО сприятиме залученню до такої діяльності широкого кола зацікавлених осіб, що сприятиме усесторонній реалізації права на освіту, вдосконаленню співробітництва і використання наукових здобутків для забезпечення миру у світовому просторі.

Аналіз досліджень і публікацій. Для всебічного аналізу і осмислення вказаної проблематики доцільно опиратися на законодавство України, праці учених в галузі педагогічних досліджень і міжнародних відносин, соціології, психології. Вивчення проблемних аспектів, особливостей та тенденції розвитку науково-освітніх проєктів НАТО в Україні досліджено не достатньо. Основною джерельною базою є нормативно-правові акти, що регулюють зазначену діяльність та попри те, цьому питанню приділяли увагу такі науковці як Т. Грачевська (2017), С. Ліпкевич, П. Проховник та інші. Їхні наукові концепції сприяли тому, що в межах міжнародних відносин, педагогіки, антропології, юриспруденції і психології формується принципово новий підхід до науково-проєктної,

грантово-дослідної та освітньої взаємодії між Україною і НАТО.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати особливості та тенденції розвитку науково-освітніх проєктів НАТО в Україні.

Виклад основного матеріалу. За законодавством України наукова діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження (*Про наукову...*, 2016). Беззаперечно, що важливо застосовувати отримані знання і практичні навички, здобуті в процесі наукової діяльності для розвитку державного суспільства через співпрацю з міжнародною спільнотою, що сприятиме повноцінному розвитку науково-дослідної сфери на основі досвіду і здобутків держав-партнерів і міжнародних організацій.

Освітня діяльність у сфері вищої освіти – це діяльність закладів вищої освіти і наукових установ, що провадиться з метою підготовки здобувачів вищої освіти на певних рівнях вищої освіти за певними спеціальностями (в тому числі за переліком спеціальностей, затвердженим Кабінетом Міністрів України; за програмами іноземних навчальних закладів (крім освітньої діяльності, що провадиться за акредитованими програмами вищих навчальних закладів держав – членів Європейського Союзу, аналогічними акредитованим спеціальностям відповідного навчального закладу); вищих духовних навчальних закладів із спеціальності «Богослов'я»; навчальних закладів іноземних держав або їх структурних підрозділів (філій), що утворюються і функціонують

на території України, незалежно від виду такої діяльності (*Освітня...*, 2021).

Варто акцентувати увагу на тому, що НАТО – це організація Північноатлантичного договору, що була створена 4 квітня 1949 року насамперед з метою стримування загрози радянській експансії в Європі після Другої світової війни. Крім того, Сполучені Штати розглядали Альянс як інструмент для запобігання відродженню націоналістичних тенденцій у Європі та сприяння політичній інтеграції на континенті. Проте ідея його появи сягає у далекий 1947 рік, коли Великобританія та Франція підписали Дюнкеркський договір, створивши союз, покликаний протистояти можливому нападу Німеччини після закінчення війни. Спочатку серед 12 членів-засновників політичного та військового Альянсу НАТО були США, Великобританія, Бельгія, Канада, Данія, Франція, Ісландія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Норвегія та Португалія (*Центр...*, 2022).

В Україні наука завжди спрямовувала свій потенціал на розвиток ціннісних основ суспільства, науково-проектна діяльність спрямовувалася на вдосконалення гуманістичних підвалин існування людства. Міжнародна співпраця в сфері обороноздатності нашої держави активно реалізовувалася відповідними компетентними органами за утвердженнями пріоритетними напрямками. Сьогодні цивілізований світ ставить за основу демілітаризаційні процеси, але, як виявилось, у ХХІ столітті є держави-терористи, що прагнуть знищити цивілізований світ. Цьому варварству протистоїть світова спільнота, міжнародні організації, зокрема, НАТО. Ми бачимо, що НАТО у своїй діяльності теж прагне до впровадження не лише військово-оборонних програм, а й значну увагу приділяє розвитку науково-освітніх програм. Зокрема, необхідно наголосити на програмі НАТО “Наука заради миру і безпеки” (НМБ).

Україна почала брати активну участь у проєктах програми НАТО “Наука заради миру і безпеки” (НМБ) у 1991 році. Спільна робоча група з питань науки і доквілля сприяє визначенню пріоритетних галузей практичного наукового співробітництва у рамках програми НМБ. Починаючи з 2014 року було активізовано співпрацю з Україною у галузі пов’язаної з безпекою цивільної науки і технологій, і відтоді вона є найбільшим отримувачем грантів НАТО за програмою НМБ. Варто особливо відзначити внесок України до програми

“DEXTER” під егідою НМБ, спрямованої на розробку інтегрованої системи виявлення вибухівки і вогнепальної зброї у громадських місцях (*Організація...*, 2019).

Вже в назві проєкту закладено ідею розвитку науково-освітнього потенціалу людства у напрямі збереження світової цивілізації через відмову від усіх форм і проявів насильства. Члени НАТО не мають ілюзій, що усі державні утворення світу задекларують курс на демілітаризацію, адже ряд країн вдаються до відкритого шантажу і терору міжнародної спільноти, тому протистояти цьому явищу потрібно безумовно, але не тільки через усунення наслідків, а шляхом їх попередження. У цьому процесі значна роль відводиться науковій діяльності в контексті розроблення превентивних засобів і технологій.

Одним з напрямів освітньо-наукової діяльності НАТО можна вважати оголошено конкурс для науковців на 2023 рік за програмою НАТО “Наука заради миру та безпеки” (SPS) для посилення цивільної науки та технологій щодо вирішення нових викликів у сфері безпеки та їхнього впливу на міжнародну безпеку. Перевага надається дослідженням у сфері штучного інтелекту, квантових та біотехнологій, технологічної конвергенції, зміни клімату, екологічної та енергетичної безпеки. Ці та інші проєкти будуть розглядатися для фінансування в межах програми SPS у формі чотирьох встановлених механізмів надання грантів, а саме: багаторічні проєкти досліджень і розробок (MYP); події, у таких форматах: семінари провідних досліджень (ARW); курси підвищення кваліфікації (ATC); інститути передових досліджень (ASI) (*Співробітництво...*, 2019).

Хоча для багаторічних проєктів (24–36 місяців) немає жорстких обмежень для бюджету, типові трирічні проєкти становлять від 150 тис. до 350 тис. євро. Людство сьогодні перебуває на такому рівні цивілізаційного розвитку, що пріоритетними визнаються наукові дослідження спрямовані не лише на забезпечення існування біологічного виду, а на розширення можливостей пізнання і використання резервів всесвіту і самої людини. Наше майбутнє залежить від того в який напрям ми спрямуємо вектор розвитку молодого покоління. На жаль, наша молодь сьогодні стикнулася з викликами і трагедією війни. Це залишить і моральний і фізичний відбиток у їхньому житті, але, також, вони особисто змоги побачити і переконатися в тому, що потрібно

розвивати суспільство через гуманізацію усіх сфер його життєдіяльності. Знання, отримані в результаті навчання на всіх рівнях здобуття освіти, варто спрямовувати на вдосконалення, а не на руйнування здобутків цивілізації.

Грантово-проектна науково-освітня діяльність і співпраця України з країнами-членами НАТО сьогодні не втрачає активності. Зокрема, варто звернути увагу на те, що проєктна пропозиція на виділення гранту в рамках програми НАТО «Наука заради миру та безпеки» (SPS) має обов'язково містити потенційних країн-партнерів (обов'язково принаймні одну державу-члена) по реалізації проєкту, орієнтовний термін його виконання та необхідну суму на реалізацію (в тому числі очікувані дотації з боку НАТО), а також відповідати наступним пріоритетам (*Програма...*, 2023).

– сприяти взаємовигідному співробітництву в питаннях, які становлять взаємний інтерес, у тому числі міжнародним зусиллям у боротьбі з новими викликами безпеки, такими як тероризм, енергетична безпека, кіберзахист, захист від ХБРЯ речовин, охорона навколишнього середовища тощо;

– посилювати підтримку міжнародних операцій та місій під проводом НАТО;

– з метою попередження криз посилювати обізнаність з подіями в галузі безпеки, зокрема в сферах застосування вдосконалених безпекових технологій, забезпечення безпеки в прикордонних районах та в портах, визначення та знешкодження мін та інших вибухівок, а також гуманітарних і соціальних аспектах безпеки, пов'язаних із стратегічними цілями Альянсу.

Для України така проєктна пропозиція є надзвичайно актуальною ще й тому, що сприятиме відбудові і розвитку нашої держави після війни, а також, новітні розробки допоможуть сформуванню блоку превентивних заходів щодо можливої зовнішньої агресії.

Важливим є співробітництво України і НАТО в сфері науки та охорони довкілля. Взаємодія України з НАТО в сферах науки та охорони довкілля розпочалася у 1991 року і здійснюється з використанням механізмів програми НАТО/Партнерства заради миру «Наука заради миру та безпеки». Україна першою серед країн-партнерів почала також надавати зі свого боку фінансову підтримку українським науковцям, які одержали гранти НАТО, як з наукових установ системи Національної академії наук України, так і з вищих

навчальних закладів (хоча і в меншій кількості відповідно до затверджених стороною НАТО грантів).

Ключовим механізмом забезпечення координації та взаємодії співробітництва у сфері науки та охорони навколишнього середовища є Спільна робоча група Україна-НАТО зі співробітництва з питань науки та довкілля (СРГ) (утворена у 2000 р.). Протягом 1998-2013 рр. в рамках програми НАТО "Наука заради миру та безпеки" реалізовані 27 спільні багаторічні проєкти за участю українських науково-дослідних установ.

У 2014 р., у зв'язку з реорганізацією Державного агентства з питань науки, інновацій та інформатизації України, на яке були покладені функції з питань реалізації державної політики у сфері наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, Україна припинила свою діяльність в рамках СРГ. Проте вже наступного року роботу було відновлено. У 2015 році відповідальність за взаємодію з НАТО у сфері науки перебрало на себе Міністерство освіти і науки України.

Станом на сьогодні, Україна перебуває на першому місці серед країн-партнерів Альянсу за кількістю наукових проєктів та обсягом їх фінансування в рамках Програми НЗМБ. Міжнародна науково-освітня спільнота визнає необхідність активної діяльності у сфері охорони довкілля. Мова йде не лише про дослідницьку діяльність у ЗВО природничого спрямування, а й про потенційні загрози використання зброї масового знищення, що може призвести як до значної шкоди довкіллю так і знищення людства.

Саме тому НАТО веде активну науково-проектну діяльність щодо вироблення стратегічних підходів з недопущення і ліквідації наслідків такої діяльності. Міжнародна наукова спільнота розробляє глобальну стратегію по припиненню і блокуванню розробок державами зброї масового знищення та по запобіганню її розповсюдженню. В усіх цивілізованих державах світу значна увага приділяється наданню якісної військової освіти на основі професійного забезпечення миру і безпеки, а не формуванню збройної агресії у військових структурах держави.

НАТО розробив Програму вдосконалення військової освіти (ПВВО), що сприяла вдосконаленню і реструктуризації системи військової освіти і професійної підготовки України, охоплюючи вісім закладів вищої військової освіти і п'ять центрів підготовки

сержантського і старшинського складу. До того ж у рамках ПВВО НАТО надає дорадчу підтримку з питань управління закладами військової освіти, допомагаючи викладацькому складу з питань методики викладання й розробки курсів із розвитку навичок лідерства і процесів ухвалення рішень (*Відносини...*, 2023).

З часу підписання Україною Угоди про асоціацію з Європейським Союзом (ЄС) військові навчальні заклади розпочали реформування освіти майбутніх військових, переглянувши методику викладання, освітні компоненти і підхід до формування системи збройних сил на основі досвіду європейських держав. Імовірно, що після закінчення війни військова освіта в Україні потребуватиме ще глибших змін на основі здобутого власного трагічного досвіду. Важливо акцентувати увагу тому, що НАТО приділяє значну увагу гендерним питанням, зокрема і в Україні в умовах війни, а також, у проведенні науково-дослідної діяльності в межах виконання проєктів. Ведеться активна просвітницька робота з питань забезпечення гендерної рівності у військових структурах, в тому числі і у закладах вищої освіти.

НАТО визнає життєво важливу роль, яку жінки відіграють у мирі та безпеці, а також важливість врахування гендерних аспектів у всьому, що робить Альянс. Порядок денний "Жінки, мир і безпека" було започатковано 31 жовтня 2000 року після прийняття Резолюції 1325 Ради Безпеки Організації Об'єднаних Націй. Підхід НАТО до порядку денного "Жінки, мир і безпека" базується на принципах інтеграції, інклюзивності та цілісності. НАТО враховує гендерні аспекти у своїх трьох основних завданнях (стримування та оборона, запобігання та врегулювання криз, а також безпека на основі співпраці) і в усіх своїх політичних і військових структурах.

Консультативна група громадянського суспільства НАТО забезпечує платформу для жіночих організацій громадянського суспільства для взаємодії з НАТО для формування політики та практики, зокрема через наукову та освітню діяльність. У Стратегічній концепції до 2022 року підкреслюється наскрізна важливість інтеграції порядку денного "Жінки, мир і безпека" в наші основні завдання, і зазначається, що НАТО продовжуватиме просувати гендерну рівність як відображення своїх цінностей (*Жінки...*, 2019).

В умовах війни росії проти України жінки виконують важливі завдання для перемоги нашої держави. В науково-освітньому просторі жінки сьогодні активно представляють науково-дослідні проєкти і реалізують грантову діяльність через повноцінну можливість міжнародної мобільності. Співробітництво з міжнародними організаціями є одним із важливих компонентів зовнішньої політики України на сучасному етапі, який надає можливості для ефективного представництва на міжнародній арені та вирішення нагальних проблем (Грачевська, 2017, с. 42).

Висновки. Науково-освітня співпраця та проєктна діяльність НАТО в Україні, що триває з 1991 року, сьогодні актуалізувалася з огляду на виклики війни росії проти України. Активна підтримка і надання допомоги у навчанні військових, реалізація науково-дослідних програм по забезпеченню екологічної безпеки та вироблення стратегічних підходів у сфері науки та охорони довкілля через надання фінансової підтримки, реалізацію освітніх практик сприяє усебічній співпраці України зі світовим співтовариством в рамках програми НАТО "Наука заради миру та безпеки". Така діяльність допоможе Україні інтегруватися у світове наукове співтовариство на умовах паритету у всіх напрямках науково-дослідної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грачевська Т.О. Особливості нормативно-правової регламентації двостороннього співробітництва України і НАТО. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. 2017. № 2. С. 42–46.
2. *Жінки, мир і безпека*. Організація Північноатлантичного договору. 2019. <https://ukraine-nato.mfa.gov.ua/pro-nato/politika-nato-z-implementaciyi-rezolyuciyi-rb-oon-zhinki-mir-i-bezpeka>.
3. Організація Північноатлантичного договору. *Відносини з Україною*. 2023. https://www.nato.int/cps/uk/natohq/topics_37750.htm#deep.
4. *Освітня діяльність*. Вільна енциклопедія Вікіпедія. 2021. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F_%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C
5. *Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України*. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2016. № 3. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>.

6. Програма НАТО “Наука заради миру і безпеки”. Міжнародна мозаїка. 2023. <https://intermozaika.kpi.ua/nato-for-peace>.
7. Співробітництво в сфері науки та охорони довкілля. Україна – НАТО. 2019. <https://ukraine-nato.mfa.gov.ua/ukrayina-nato/spivrobitnictvo-v-sferi-nauki-ta-ohoroni-dovkillya>.
8. Центр адаптації державної служби до стандартів Європейського Союзу. Загальна інформація про НАТО. 2022. URL: <http://www.center.gov.ua/component/k2/item/3982загальнаінформаціяпронато>

REFERENCES

1. Hrachevska T.. (2017). Osoblyvosti normatyvno-pravovoi rehlamentatsii dvostoronnoho spivrobitnytstva Ukrainy i NATO. [Peculiarities of normative and legal regulation of bilateral cooperation between Ukraine and NATO]. Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa. № 2. Pp. 42-46. [in Ukrainian].
2. Zhinky, myr i bezpeka. [Women, peace and security]. Orhanizatsiia Pivnichnoatlantychnoho dohovoru (2019). <https://ukraine-nato.mfa.gov.ua/pro-nato/politika-nato-z-implementaciyi-rezolyuciyi-rb-oon-zhinki-mir-i-bezpeka>. [in Ukrainian].
3. Orhanizatsiia Pivnichnoatlantychnoho dohovoru (2023). Vidnosyny z Ukrainoiu. [Relations with Ukraine]. URL: https://www.nato.int/cps/uk/natohq/topics_37750.htm#deep. [in Ukrainian].
4. Osvitnia diialnist. [Educational activity]. Vilna entsyklopediia Vikipediiia. (2021). URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F_%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C [in Ukrainian].
5. Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist: Zakon Ukrainy. [On scientific and scientific and technical activity: Law of Ukraine]. (2016). № 3. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>. [in Ukrainian].
6. Prohrama NATO “Nauka zarady myru i bezpeky”. [NATO program “The Science for Peace and Security”]. Mizhнародna mozaika. (2023). URL: <https://intermozaika.kpi.ua/nato-for-peace>. [in Ukrainian].
7. Spivrobitnytstvo v sferi nauky ta okhorony dovkillia. [Cooperation in the field of science and environmental protection]. Ukraina – NATO. (2019). URL: <https://ukraine-nato.mfa.gov.ua/ukrayina-nato/spivrobitnictvo-v-sferi-nauki-ta-ohoroni-dovkillya>. [in Ukrainian].
8. Tsentr adaptatsii derzhavnoi sluzhby do standartiv Yevropeiskoho Soiuzu. Zahalna informatsiia pro NATO. [General information about NATO]. (2022). URL: <http://www.center.gov.ua/component/k2/item/3982загальнаінформаціяпронато> [in Ukrainian].

КЕКАЛО Юлія – вчитель української мови та літератури, Криворізький Покровський ліцей Криворізької міської ради, вул. Кропивницького, 63, Кривий Ріг, 50000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7039-6918>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/IQW-6769-2023/yuliia-kekallo/>

МАКАРОВА Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Криворізький факультет Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, пр. Гагаріна, 26, Дніпро, 49005, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8436-9432>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/M-8464-2018/tatiana-makarova/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.17>

Бібліографічний опис статті: Макарова, Т., Кекало, Ю. (2023). Застосування в системі загальної середньої освіти STEAM-технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін: теоретико-практичний підхід. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 117–122, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.17>

ЗАСТОСУВАННЯ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ STEAM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ ПІДХІД

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей застосування STEAM-технологій у системі загальної середньої освіти в процесі вивчення філологічних дисциплін та представленні варіантів проведення уроків української мови та літератури на прикладі дослідно-експериментальної роботи Криворізького Покровського ліцею Криворізької міської Ради Дніпропетровської області за темою «Розроблення та впровадження навчально-методичного забезпечення STEAM-освіти в умовах реформування освітньої галузі». Окреслено проблемне поле та актуальність обраної теми, узгоджено мету та проаналізовано дослідження з питань реформування системи загальної середньої освіти відповідно до завдань STEAM-освіти та створення єдиного простору, який включав би в себе мережу зацікавлених закладів освіти різних типів, STEAM-центрів, STEAM-амбасад, STEAM-педагогів, котрі спрямовані на розробку навчально-методичного забезпечення та наукового супроводу впровадження освітніх інновацій. У статті здійснено огляд актуальних наукових праць, у яких висвітлюється сутність STEAM-технологій у контексті педагогічних досліджень та виявлено, що найменше нині є вивченою гуманітарна освіта з точки зору окресленої проблеми й саме тому сьогодні постає особлива потреба застосовувати STEAM-технології під час вивчення філологічних дисциплін. Інновації базуватимуться на підготовці вчителя до викладання на принципах трансдисциплінарності, індивідуальності, громадянської спрямованості та продуктивної мотивації до моделі потреб. Описано форми, методи, технології та засоби STEAM-освіти як у процесі проведення занять, так і розробки в рамках Всеукраїнського фестивалю «STEM-весна-2023» у Дніпропетровській області, STEAM-тижня й концептуально-діагностичного етапу роботи закладу за окресленою проблемою, який дозволив нам апробувати навчально-методичне забезпечення STEAM-освіти. Сформульовано висновки до статті та перспективи подальшого розвитку теми щодо застосування в системі загальної середньої освіти STEAM-технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін у передових наукових дослідженнях та публікаціях.

Ключові слова: STEAM-технології, STEAM-освіта, інноваційні методики, трансдисциплінарність.

KEKALO Yuliia – Ukrainian language and Literature Teacher, Kryvyi Rih Pokrovsky Lyceum of the Kryvyi Rih City Council, 63, Kropivnitsky Str., Kryvyi Rih, 50000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7039-6918>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/IQW-6769-2023/yuliia-kekalo>

MAKAROVA Tatiana – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Social and Humanitarian, Disciplines Kryvyi Rih Faculty of the Dnepropetrovsk State University of Internal Affairs, 26, Gagarin Ave., Dnipro, 49005, Ukraine

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.17>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8436-9432>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/M-8464-2018/tatiana-makarova>

To cite this article: Makarova, T., Kekalo, Yu. (2023). Zastosuvannia v systemi zahalnoi serednoi osvity STEAM-tehnolohii u protsesi vyvchennia filolohichnykh dystsyplin: teoretyko-praktychnyi pidkhid. [The use of STEAM technologies in the system of general secondary education in the process of studying philological disciplines: a theoretical and practical approach]. *Human studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 117–122, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.17>

THE USE OF STEAM TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING PHILOLOGICAL DISCIPLINES: A THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACH

Summary. *The article is devoted to the study of the features of the use of STEAM technologies in the system of general secondary education in the process of studying philological disciplines and presenting options for conducting lessons in the Ukrainian language and literature on the example of the experimental work of the Kryvyi Rih Pokrovsky Lyceum of the Kryvyi Rih City Council of the Dnepropetrovsk region on the topic "Development and implementation of educational and methodological providing STEAM-education in the conditions of reforming the educational industry". The problem field and the relevance of the chosen topic were indicated, the goals were agreed upon and the studies on reforming the system of general secondary education in accordance with the tasks of STEAM education and the creation of a single space that would include a network of interested educational institutions of various types, STEAM-centers, STEAM-teachers were analyzed, which are aimed at developing educational and methodological support and scientific support for the introduction of educational innovations. The article provides a review of current scientific works that highlight the essence of STEAM-technologies in the context of pedagogical research and it was revealed that the humanities education is the least studied now in terms of the problem and that is why today there is a special need to apply STEAM-technologies in the study of philological disciplines. Innovations will be based on the preparation of the teacher for teaching on the principles of transdisciplinarity, individuality, civic orientation and productive motivation to the needs model. The forms, methods, technologies and means of STEAM-education are described both in the process of conducting classes and developing within the framework of the All-Ukrainian festival "STEM-spring-2023" in the Dnipropetrovsk region, STEAM-week and the conceptual and diagnostic stage of the institution's work on a specific problem, which allowed us to test the educational and methodological support of STEAM education. The conclusions on the article and the prospects for further development of the topic of using STEAM technologies in the system of general secondary education in the process of studying philological disciplines in advanced scientific research and publications are formulated.*

Key words: *STEAM-technologies, STEAM-education, innovative methods, transdisciplinarity.*

Вступ. Методика викладання філологічних дисциплін на сучасному етапі розвитку суспільства вимагає видозмін, котрі не просто оновлюються, а й кардинально змінюють ракурс проведення занять. Та якщо STEAM-освіта з полегшеними кроками знайшла своє поширення в природничих дисциплінах, то гуманітарна сфера поки ще зазнає супротив.

У контексті сучасних освітньо-культурних змін досить актуально обговорюються шляхи реформування системи загальної середньої освіти відповідно до завдань STEAM-освіти та створення єдиного простору, який включає в себе мережу зацікавлених закладів освіти різних типів, STEAM-центрів, STEAM-амбасад, STEAM-педагогів, котрі спрямовані

на розробку навчально-методичного забезпечення та наукового супроводу впровадження освітніх інновацій, які б забезпечили якість підготовки майбутнього професіонала своєї справи та виховали в ньому (або ж не втратили остаточно) загальнолюдські якості, норми та принципи поведінки, щоб до того ж таки професіоналізму додалися ще й практичні навички та конкурентність на ринку праці. Педагоги прагнуть апробувати різні інноваційні технології, враховуючи сучасні інформаційні можливості, та поступово сходяться на тому, що саме STEAM-освіта в недалекому майбутньому повинна стати тим визначальним важелем, котрий забезпечить поступовий перехід від традиційної методики до активної взаємодії учня і вчителя, однак не шляхом цілковитого заперечення вироблених та апробованих роками знань, а в процесі їх розумного і логічного поєднання та модернізації.

Аналіз останніх досліджень. Усе актуальнішою стає проблема застосування в системі загальної середньої освіти STEAM-технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін й у дослідженнях науковців-педагогів. Так, на думку Г. Кузьменко (2020), потреба переходу від STEM до STEAM-освіти зумовлена майбутнім, котре «передбачатиме здатність людини бути конкурентоспроможною не лише поряд з іншими досвідченими фахівцями, а й зі штучним інтелектом» (Kuzmenko H.V.,2020, p.18). Щоб реалізувати поставлене завдання слід подолати ряд перешкод: «недостатність підготовки кваліфікованих кадрів, неякісна підготовка контенту, відсутність комунікації між учнями та вчителями-дослідниками» (Kuzmenko H.V.,2020, p.19).

На сьогодні в Україні цей підхід реалізується в таких проєктах: «STEM: професії майбутнього», «Інтелект України», – зазначає С. Доценко (2021). Вивчаючи існуючі освітні практики, дослідниця підкреслює масштабність STEM-освіти: «педагогічна проблема; інноваційна технологія; інтегрований та проєктні підходи; інженерно-технічна освіта та як принцип навчання» (Dotsenko S.,2021, p.31). Реалізація всіх цих аспектів вивчення можлива за умови поетапної підготовки «кваліфікованих STEM-спеціалістів», починаючи з «початкової школи» і аж до «базової та профільної школи за допомогою розробки нових навчальних дисциплін, факультативів та гуртків, які ґрунтуються на активному залученні учнів до «навчання через відкриття»» (Dotsenko S.,2021, p.34).

Раєцька С. (2022) підкреслює потребу застосування цієї освітньої технології «під час вивчення гуманітарних дисциплін» (Raietska S.V.,2022, p.26), що забезпечить розвиток «критичного та креативного мислення учнів» (Raietska S.V.,2022,p.26).

Тож найменше нині є вивченою гуманітарна освіта з точки зору окресленої проблеми. Саме тому, сьогодні постає особлива потреба застосовувати STEAM-технології під час вивчення філологічних дисциплін, котра базуватиметься на підготовці вчителя до викладання на принципах трансдисциплінарності, індивідуальності, громадянської спрямованості та продуктивної мотивації до моделі потреб, які б допомогли особистості формувати чіткі етико-духовні позиції, цінності; орієнтували б на ідеали демократії і гуманізму, на питаннях щодо основних новітніх тенденцій зі сфер спеціалізації фахівця; підвищували здатність до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, методів виробництва, формування новаторських здібностей; сприяли б професійній самореалізації індивіда у взаємодії з навколишнім природним і суспільним середовищем.

Мета статті полягає в огляді та аналізі STEAM-технологій, які дозволять формувати продуктивну мотивацію учасників STEAM-освітнього процесу до здійснення науково-дослідницької та проєктної діяльності під час вивчення філологічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Впровадження STEAM-освіти під час вивчення філологічних дисциплін є невід'ємною частиною навчального процесу Криворізького Покровського ліцею, який бере участь у дослідно-експериментальній роботі за темою «Розроблення та впровадження навчально-методичного забезпечення STEAM-освіти в умовах реформування освітньої галузі» з 2021 року. Якщо ж ми зосередимо свою увагу лише на розвиток природничих наук, то можемо втратити креативно мислячих людей. Можна говорити, що філологічні дисципліни і STEM – це не зовсім протилежні полюси освіти. Розв'язання глобальних проблем можливе лише під час одночасного використання знань як гуманітарних, так і точних наук.

У мистецтві немає абсолютних відповідей. Це спосіб репрезентації, аналізу того, що ми бачимо перед собою. У свою чергу це дозволяє особистості розвиватися, розуміти інших, виховує емпатію та вміння діяти в умовах невизначеності, що і є один із критеріїв активного

впровадження STEAM-освіти в навчально-виховний процес. Концептуально-діагностичний етап роботи Криворізького Покровського ліцею за окресленою проблемою дозволив нам апробувати навчально-методичне забезпечення STEAM-освіти під час проведення уроків української мови та літератури. Нами було реалізовано наступні STEAM-технології:

- 1) Ментальні карти;
- 2) Кроссенс;
- 3) STEM-проекти;
- 4) Створення обкладинок, афіш на літературні твори;
- 5) Ведення літературних блогів та соціальних сторінок видатних діячів;
- 6) Віртуальні подорожі тощо.

Зокрема, під час вивчення нової теми дієвою є технологія створення *ментальних карт*. Це допоможе учням не просто записати інформацію, але й, за допомогою створення схеми, розібратися в структурі матеріалу, простежити взаємозв'язок між окремими елементами. Ліцеїсти можуть створювати такі карти як на уроках української мови, так і літератури. Наприклад, будь-який аналіз художнього тексту варто розпочинати зі знайомства з його автором. На уроках української літератури створення ментальних карт біографії письменника сприяє можливості структурувати інформацію, виокремлювати її основні елементи та легко візуалізувати матеріал.

На уроках української мови в 11 класах профільного напрямку під час вивчення теми «Меморія як система усного запам'ятовування промов» учні якісно можуть розробляти пам'ятку у вигляді ментальної карти, що сприятиме розкриттю основних видів пам'яті, виробленню порад щодо їх покращення задля запам'ятовування важливої інформації.

Під час опанування філологічних дисциплін однією із поширених технологій є впровадження STEAM-проектів, які дають можливість виховати конкурентоспроможну особистість. Здобуті в процесі навчально-дослідницької діяльності навички, учні зможуть застосовувати для самоосвіти, саморозвитку, самореалізації. Саме з цією метою вчителями української мови та літератури Криворізького Покровського ліцею було проведено урок-гру з профорієнтації «Українська – мова мого майбутнього» для учнів 11-х класів. На ньому було представлено близько 10-и професій, які можна здобути на філологічних факультетах. Для цього учні зіграли в гру-асоціації, де за допомогою малюнків

здогадувалися, які професії заховані. Також учні та вчителі обговорювали, які додаткові уміння й навички повинні мати майбутні абітурієнти. Загалом урок розкрив питання важливості знань української мови та показав, наскільки може бути різноманітний вибір професії, якщо здобуваєш філологічну освіту.

Технологію проектів можна застосовувати під час уроків розвитку мовлення. Наприклад, учні в рамках написання твору на морально-етичну тему здійснили виконання проектною роботи в аспекті листа-звернення («Лист майбутній Україні», «Лист незламній Україні», «Світло Перемоги»). Вона передбачала обрання учнями одного із запропонованих її видів (есе, створення медіа-продукту, відеокліпу або ж рекламного ролику), котрий би очима дітей-сучасників дав спробу спрогнозувати духовні засади майбутнього нашої держави. Та найвдалішим стало використання STEAM-методу брендмейдінгу, завдяки якому було представлено моделі майбутніх варіантів брендів-України, через створення логотипу та слогану до них.

Вивчення фразеологічних одиниць для учнів є одним зі складних моментів, адже досить важко запам'ятати значення фразеологізмів, особливо тоді, коли вони рідко вживаються у власному мовленні. Тому в рамках проекту «Світло Перемоги» старшокласники мали змогу дослідити фразеологічні одиниці з допомогою сучасного STEAM-прийому – *кроссенс*, де була можливість пригадати фразеологізми, прислів'я та приказки, крилаті вислови із застосуванням прихованого значення ПЕРЕМОГИ.

У процесі вивчення іменників та прикметників учням можна запропонувати завдання створити *асоціативний ряд*, вживаючи ті частини мови, які б характеризували світлі сторони майбутнього становлення держави. За допомогою STEAM-технологій нам вдалося відтворити й мальовничий фон перемоги й різні аспекти її реалізації.

Тобто, представлені елементи застосування STEAM-освіти на уроках української мови ще раз переконують, що й гуманітарні науки здатні бути надійний тилом технологічного майбутнього.

Розвиток креативного мислення є одним із пріоритетних завдань STEAM-освіти. Саме уроки літератури виховують у дитини естетичне сприйняття світу, розвивають творче мислення. Читання художніх текстів надихає, заспокоює, пробуджує фантазію, створює своєрідну атмосферу. Так, під час вивчення теми

«**Intermezzo**» – яскравий приклад синкретизму творчої палітри М. Коцюбинського» учні змогли поєднати різні види мистецтв (особливо живопис, музику й літературу) та на основі власних вражень створити **обкладинки до твору** М. Коцюбинського «INTERMEZZO». Старшокласники досить часто сприймають біографію письменника як щось абстрактне, що давно вже відбулося. Саме тому актуальною є застосування **віртуальної подорожі** до Львівського національного літературно-меморіального музею Івана Франка (Дім Франка) під час вивчення теми «Важливі етапи життєвого й творчого шляху І. Франка. Вплив І. Франка на культурне і політичне життя в Україні». Також можна використати елементи **блогерства** під час вивчення теми «Неоромантичний твір «Ключі» до прочитання. Літературний блог як форма рефлексії над прочитаним». Під час уроку слід не лише подати інформацію про те, що таке «літературний блог», показати зразки, а й дати можливість учням відчутися літературними блогерами. У процесі використання цієї форми роботи здобувачі освіти матимуть можливість створювати власні літературні блоги задля можливості узагальнення знань не лише з літератури, але й з мови, інформатики та мистецтва.

Підтвердженням того, що філологічні дисципліни можна поєднувати з STEAM-технологіями в аспекті розвитку креативності мислення є й запропоновані нами розробки в рамках Всеукраїнського фестивалю освітніх інновацій «STEM-весна-2023» у Дніпропетровській області, який проводився в межах Європейської кампанії STEM Discovery Campaign, що у 2023 році проходить під гаслом «Ідентичності STEM». В Україні цей фестиваль проходив з 01 березня по 31 травня 2023 року. Його метою є ознайомлення педагогів з інноваційними освітніми технологіями у сфері STEM, розвиток професійних компетентностей, необхідних для реалізації Концепції Нової Української Школи, створення платформи для спілкування, пошуку й підтримки перспективних ідей з розвитку STEM-освіти в Україні.

У межах Всеукраїнського фестивалю «STEM-весна-2023» було запропоновано план заходів для навчальних закладів, які беруть участь у дослідно-експериментальній роботі. Серед них досить цікавим і, на перший погляд, зовсім не пов'язаний із філологією є День числа Пі. Проте учні ліцею разом із вчителями мали змогу творчо відзначити

цей день, а саме створити власні пієми, пі-ку мовою «Пі». Це поеми в стилі **хайку** (традиційний жанр японської лірики). Кількість слів у пі-ку відповідає цифрам в числі π . Зразок пі-ку: перший рядок – 3 слова; другий рядок – 1 слово; третій рядок – 4 слова. Одним із зразків такої роботи:

Наша сильна Україна!

Переможе.

Нація незалежних, вільних людей

Ще одним із цікавих та активних заходів – це STEAM-тиждень, кожен день якого присвячений розкриттю значення іншомовного акроніму. Наприклад, у науковий (Science) понеділок STEAM-тижня на уроках української літератури учні філологічного профілю говорили про літературознавство як про науку мистецтва слова. Протягом уроку ліцеїсти ознайомилися з загальнонауковими та вузькоспеціальними методами літературознавства як: біографічний, культурно-історичний, соціологічний, компаративний, феноменологічний та багато інших. Учні усвідомили, що всі форми проведення уроків, це і є сама наука, де по-новому інтерпретується письменник як особистість та його текст як унікальний вияв творчості. Наприкінці уроку здобувачі взяли участь у літературній вікторині, де узагальнили знання.

У вівторок, який був присвячений технологіям (Technology), під час вивчення теми «Поняття про текст як продукт мовленнєвої діяльності» учні досліджували обробку природної мови за допомогою голосових інтерфейсів та чат-ботів, намагалися зрозуміти, як відбувається сам процес опрацювання природної мови комп'ютером.

Таке системне впровадження STEAM-технологій під час вивчення філологічних дисциплін допомагає виховати конкурентоспроможну, креативну особистість, здатну до аналітики.

Висновки. Отже, відсутність поетапного застосування (від початкової до базової школи) STEAM-технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін ускладнює запровадження його у старшій школі, однак не свідчить про цілковите заперечення, адже саме науковість мислення, здатність до креативності та заохочення неординарності рішення традиційної ситуації сприятиме інноваційному підходу в процесі вивчення української мови та літератури. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні впливу STEAM-технологій на формування продуктивної мотивації учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доценко С. STEAM-освіта: науковий дискурс та освітні практики. *Рідна школа*. 2021. №3. С.31-35.
2. Кузьменко Г.В. Від STEM- до STEAM-освіти: ключові аспекти на прикладі ініціатив уряду США. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. №4 (79).С.18-24.
3. Раєцька С.В. STEM, STEAM, STREAM-освіта – крок у майбутнє. Використання STEM-проектів на уроках української літератури як запорука успіху в навчанні. *Педагогічні обрії*. №1(121). С.24-26.

REFERENCES

1. Dotsenko S. (2021) STEAM-osvita: naukovyi dyskurs ta osvichni praktyky [STEAM education: scientific discourse and educational practices]. *Ridna shkola*. 2021. №3, 31-35 [in Ukrainian].
2. Kuzmenko H.V. (2020) Vid STEM- do STEAM-osvity: kluchovi aspekty na prykladi initsiatyv uriadu SShA [From STEM to STEAM education: key aspects based on USA government initiatives]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. 2020. №4 (79),18-24 [in Ukrainian].
3. Raietska S.V. (2022) STEM, STEAM, STREAM-osvita – krok u maibutnie. Vykorystannia STEM-proiektiv na urokakh ukrainskoi literatury yak zaporuka uspikhu v navchanni [STEM, STEAM, STREAM education is a step into the future. The use of STEM projects in the lessons of Ukrainian literature as a guarantee of success in education]. *Pedahohichni obrii*. 2022. №1(121), 24-26 [in Ukrainian].

КОВАЛЕНКО Олександр – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри туризму, Сумський національний аграрний університет, вул. Герасима Кондратьєва, 160, м. Суми, 40000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1043-6679>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/AAG-4107-2020>

ЄПІК Лариса – кандидат історичних наук, доцент кафедри музикознавства та культурології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5160-6529>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/AAD-1760-2021>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.18>

Бібліографічний опис статті: Коваленко, О., Єпик, Л. (2023). Аналіз європейського досвіду підготовки фахівців сфери гостинності. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 123–128, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.18>

АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ГОСТИННОСТІ

Анотація. У даній статті зазначено, що в умовах інтеграції вітчизняної системи освіти в європейський та світовий освітній простір, є доцільним ретельне вивчення наявного зарубіжного досвіду у сфері підготовки фахівців для індустрії туризму, з тим, щоб підвищити загальний рівень якості освітніх послуг та забезпечити формування фахівців, здатних приймати економічно обґрунтовані рішення з управління готелями, ресторанами, туристичними компаніями, а також грамотно визначати їхню стратегію та тактику, розвивати інтеграційні процеси у світовій та вітчизняній індустрії гостинності та туризму. Також у роботі визначено, що у світовій практиці найбільш популярні дві моделі викладання «науки гостинності» – американська та швейцарська. Навчальні заклади, що прийняли американську модель, характерний сильніший акцент на менеджменті як такому, а у швейцарській моделі, навпаки, велику увагу приділяють прикладним питанням. У роботі розкрито тезу про те, що роботодавці часто віддають перевагу випускникам європейських готельних шкіл, які пройшли практику у найкращих готелях. Особливо цінуються дипломи швейцарських інституцій, які традиційно гарантують високий рівень підготовки – адже швейцарська модель освіти вважається еталоном навчання у сфері готельного бізнесу. В статті розглянуто умови та сутність підготовки фахівців сфери гостинності на прикладі декількох європейських освітніх установ, таких як: Готельна школа Лозанни (Швейцарія), Інститут міжнародного готельного менеджменту у Парижі (Франція), Інститут Ватель (Франція). Також у даній роботі визначено, що детальне вивчення зарубіжних моделей професійного навчання та ретельний їх відбір з урахуванням національних особливостей, особливо економічних умов та забезпечення матеріально-технічної бази, дозволить вітчизняним закладам вищої освіти інтегруватися у світове професійне середовище та, в перспективі, стати конкурентоспроможними на світовому ринку освітніх послуг.

Ключові слова: гостинність, підготовка фахівців, європейський досвід, індустрія туризму.

KOVALENKO Oleksandr – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Tourism, Sumy National Agrarian University, 160, Herasya Kondratieva Street, Sumy, 40000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1043-6679>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/AAG-4107-2020>

YEPIK Larysa – PhD in History, Associate Professor at the Department of Musicology and Cultural Studies, Sumy State Pedagogical University named after A S Makarenko, 87, Romenskaya str., Sumy, 40002, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5160-6529>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/AAD-1760-2021>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.18>

To cite this article: Kovalenko, O., Yepik, L. (2023). Analiz evropeiskogo dosvidu pidgotovki fakhivtsiv sfery gostinnosti [Analysis of the European experience training of hospitality spheres]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16 (48), 123–128, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.18>

ANALYSIS OF THE EUROPEAN EXPERIENCE TRAINING OF HOSPITALITY SPHERES

Summary. *This article states that in the context of the integration of the domestic education system into the European and global educational space, it is expedient to carefully study the available foreign experience in the field of training specialists for the tourism industry, in order to increase the overall level of quality of educational services and ensure the formation of specialists capable of to make economically justified decisions on the management of hotels, restaurants, and travel companies, as well as competently determine their strategy and tactics, develop integration processes in the global and domestic hospitality and tourism industry. The work also determined that the two most popular teaching models of the "science of hospitality" are the American and the Swiss. Educational institutions that have adopted the American model are characterized by a stronger emphasis on management as such, while in the Swiss model, on the contrary, much attention is paid to applied issues. The paper reveals the thesis that employers often prefer graduates of European hotel schools who have completed internships in the best hotels. Diplomas from Swiss institutions, which traditionally guarantee a high level of training, are especially valued – because the Swiss model of education is considered the benchmark for training in the hotel business. The article examines the conditions and essence of training specialists in the field of hospitality on the example of several European educational institutions, such as: Hotel School of Lausanne (Switzerland), Institute of International Hotel Management in Paris (France), Vatel Institute (France). Also, in this work it is determined that a detailed study of foreign models of professional training and their careful selection taking into account national characteristics, especially economic conditions and provision of the material and technical base, would allow domestic institutions of higher education to integrate into the global professional environment and, in the future, become competitive on the world market of educational services.*

Key words: *hospitality, training of specialists, European experience, tourism industry.*

Вступ. Світовий розвиток ринку сфери послуг призвів до того, що нині його внесок у соціальний та економічний розвиток більшості країн набагато перевищує частку матеріального виробництва. Сфера сервісу сьогодні стає не тільки невіддільною частиною формування нормальних умов життєдіяльності людини, а й однією із найнеобхідніших елементів інфраструктури бізнесу. Сфера послуг є дуже перспективним напрямом. Вона надає до 70% всіх робочих місць економіки. У розвинених країнах близько 60% працездатного населення зайнято саме у цій сфері.

Розвиток готельної галузі в цілому, як одного із ключових елементів сфери послуг, активно перепланування старих готелів та будівництво нових, розширення сектору висококласних готелів, збільшення номерного фонду, зростання робочих місць у готельному

господарстві – призводить до того, що попит на спеціальності, пов'язані з готельним бізнесом та туризмом, з боку абітурієнтів різко зростає.

Зовнішні та внутрішні умови функціонування готельних підприємств, які швидко змінюються в умовах ринкового конкурентного середовища, висувають нові високі вимоги до рівня кваліфікації фахівців. Від сучасних випускників закладів вищої освіти потрібні не лише глибокі теоретичні знання, а й хороша практична підготовка. Змінюються схеми роботи компаній, використовуються новітні технології, розширюються міжнародні зв'язки. Тому для сфери туризму та готельного сервісу потрібні передусім конкурентоспроможні фахівці, які готові взяти участь у розв'язанні питань розвитку компанії.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми кадрового забезпечення туристичної галузі

взагалі та її різних ланок і структур висококваліфікованими фахівцями досліджувалися багатьма вітчизняними та закордонними вченими, серед яких В. Федорченко, Н. Фоменко М. Скрипник, А. Віндюк, Т. Тимошенко та інші. Ряд аспектів досліджуваної проблеми знайшли відображення у роботах Г. Шуки, М. Попик, А. Реблян, Ю. Безрученкова, Л. Сакун, Л. Кнодель та інших.

Не зважаючи на широкий діапазон проведених наукових досліджень, у теорії та практиці професійної освіти не знайшла достатнього відображення проблема технологічної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та готельно-ресторанної справи у галузі саме готельного сервісу.

Мета статті. Метою написання даної статті є аналіз наявного європейського досвіду підготовки фахівців сфери туризму та гостинності.

Виклад основного матеріалу. В умовах інтеграції вітчизняної системи освіти в європейській та світовий освітній простір, є доцільним ретельне вивчення наявного закордонного досвіду у сфері підготовки фахівців для індустрії туризму, з тим, щоб підвищити загальний рівень якості освітніх послуг та забезпечити формування фахівців, здатних приймати економічно обґрунтовані рішення з управління готелями, ресторанами, туристичними компаніями, а також грамотно визначати їхню стратегію та тактику, розвивати інтеграційні процеси у світовій та вітчизняній індустрії гостинності та туризму.

Здобути міжнародний диплом у сфері гостинності та туризму можна, перш за все, у Швейцарії, а також в Ірландії, Великобританії, США, Канаді, Франції, Іспанії, Греції, Швеції, Італії, Австрії, Німеччині, Чехії, на Мальті та Кіпрі й навіть у далекій Австралії та Новій Зеландії. У світовій практиці найбільш популярні дві моделі викладання «науки гостинності» – американська та швейцарська. Так, для шкіл, що прийняли американську модель, характерний сильніший акцент на менеджменті як такому. Так управління готельним чи туристичним бізнесом розглядається лише як окремий випадок. В результаті виходять випускники-універсали, здатні працювати в будь-якій галузі. У Швейцарії, навпаки, велику увагу приділяють прикладним питанням. Як правило, на теоретичні та практичні заняття приділяється рівна кількість часу, але іноді практика домінує. Студенти освоюють всі професії, пов'язані з роботою готелю, – від

порт'є, офіціанта та покоївки до бухгалтера та керівника. Школи, безпосередньо, співпрацюють з найкращими готелями або утворені на базі якогось із них. А деякі навіть дають змогу пройти практику за межами країни (Попик, Реблян, 2021).

Роботодавці часто віддають перевагу випускникам європейських готельних шкіл, які пройшли практику у найкращих готелях. Особливо цінуються дипломи швейцарських інституцій, які традиційно гарантують високий рівень підготовки – адже швейцарська модель освіти вважається еталоном навчання у сфері готельного бізнесу (саме у цій країні у 1893 році відкрилася перша у світі школа готельного менеджменту).

Готельна школа Лозанни (Швейцарія) – вважається однією з найвідоміших та найшанованіших шкіл готельного менеджменту у світі. Місія школи – давати освіту студентам, які прагнуть до вершин кар'єри у міжнародній індустрії туризму, особливо у провідних готелях, ресторанах та готельних ланцюгах (Автор про школу). Школа є некомерційною установою, визнаною у всьому світі як чудовою моделлю професійної підготовки у сфері менеджменту, гостинності. Професійні заняття мають університетський рівень. Навчання студентів ведеться як англійською, так і французькою мовами. Школа готельного менеджменту в Лозанні стала першим навчальним закладом даного профілю у світі та була заснована в 1893 р. швейцарцем Jacques Tschumi, власником готелю, як відповідь на необхідність мати більш професійно керовані готелі для обслуговування туристів, що хлинули потоком до Швейцарії в дедалі більших кількостях.

Однією зі складових традицій школи в Лозанні є розвиток лідерських талантів особистості, з одного боку, і навчання злагоджено працювати з іншими, як частина команди, з іншого. Крім того, атмосфера Лозанни дає можливість студенту відчувати інші багаті традиції професії: суміш культур і мов, здатність цінувати якість, увагу до дрібниць, і сильно розвинене почуття того, що все «як треба». Випускники школи славляться тим, що мають усі ці важливі якості, що дозволило багатьом з них піднятися на вершину кар'єри в готельній галузі (Сакун, 2016).

Великою мірою успіх у сфері гостинності залежить від ефективності роботи та створення мотивації в інших працювати добре. Ось тому таким важливим складовим, як

лідерство та робота в команді, навчають у школі. Навчитися працювати як потрібний і корисний член команди необхідно для будь-якої справи, але для бізнесу гостинності – це життєво необхідно. Тому, більшість зайнять студентів школи проходить у колективі. Робота на кухні та навчання обслуговування, класні заняття, вправи з менеджменту та консалтингові проекти – все відбувається в групі. Така ж політика проводиться щодо численних позааудиторних заходів: від командних спортивних змагань до званого вечора, регулярно кожен семестр. Вважається, що працюючи в команді, здобувачі на своєму досвіді пізнають два найбільш принципові аспекти роботи з людьми: прийняття на себе відповідальності та, вже як лідера, розподіл цієї відповідальності між членами групи.

Школа в Лозанні представляє найкращий міжнародний освітній досвід у світі, закінчивши її, випускники вступають на найпрестижніший шлях досягнення кар'єри. Згідно з останніми дослідженнями, проведеними школою, її випускники працюють у понад ста країнах світу.

Неможливо вступити до школи відразу після шкільної лави. Необхідно як мінімум рік пропрацювати у сфері гостинності й скласти уявлення про неї. Якщо студент не має досвіду роботи в галузі, він може бути прийнятий до школи за умови, що засвоїть спеціальну програму професійної підготовки – Професійний модуль, яка розроблена з метою ввести його в курс справи та познайомити з практичною стороною гостинності.

Викладачі та інструктори школи мають значний професійний стаж як управлінці індустрії гостинності або високі академічні ступені у спеціальних дисциплінах.

Інститут міжнародного готельного менеджменту, Париж, Франція. Засновники: Cornell University, USA та Group ESSEC, France. Умови прийому:

1. Наявність професійної освіти – диплом бакалавра готельного адміністрування;
2. Вільне володіння англійською; можливість пояснюватися французькою;
3. Щонайменше один рік роботи в готельному підприємстві.

Термін навчання – до двох років. Денне навчання: тривалість – 6 триместрів по 10 тижнів кожен і 3 місяці практики. Обов'язковий курс складається із 13 предметів, кожний тривалість 90 годин занять, у т.ч. 30 аудиторних годин та 60 годин позааудиторної роботи.

Після завершення кожного курсу виставляється оцінка (Тимошенко, 2018).

Обов'язковий курс навчання включає: бухгалтерський облік; управлінський облік; корпоративні фінанси; управління проектами; маркетинг-менеджмент; опановування комп'ютерною грамотністю лише на рівні впевненого користувача; туристичні інформаційні системи; управління трудовими ресурсами; право в індустрії гостинності; кількісні методи в управлінні; стратегічний менеджмент; управління підприємствами харчування.

Загалом необхідно пройти навчання не менше ніж за 34 навчальними блоками (освітніми модулями), які на вибір студента можуть утворювати додаткові навчальні програми. При три семестровому навчанні допускається навчання за 5-7 навчальними програмами у кожному семестрі.

Виробнича практика (операційний менеджмент): три місяці під час літніх канікул після другого року навчання. Під час другого року навчання студенти, за їхнім бажанням, можуть залучатися до науково-дослідної роботи та написання розгорнутої наукової доповіді. Професія/спеціальність/кваліфікація у дипломі: Магістр ділового адміністрування (MBA) міжнародного готельного менеджменту.

«Інститут Ватель» (Vatel) найкраща у Франції та друга за значущістю у Європі Школа Управління готельним та туристським бізнесом. Інститут VATEL є членом багатьох міжнародних організацій та має власний готель (4*), а також ресторани, що дозволяє створити студентам умови близькі до тих, в яких вони опиняться, розпочавши трудову діяльність. Перший Інститут Vatel був створений паном Аленом Себаном у 1981 році в Парижі.

Дипломовані випускники Vatel, а їх понад 6 тисяч, займають відповідальні та керівні пости по всьому світу: у Європі, Південній Америці, на островах у Карибському морі, Азії, Канаді, Африці. Освітні програми та філософія Інституту Vatel: «Усі теоретичні знання мають бути негайно підтверджені на практиці». В основі педагогічної концепції Інституту Vatel лежить дотримання балансу між теоретичним навчанням та розвитком професійних навичок й умінь. Практика та стажування дають студентам можливість опанувати професійну культуру, застосувати на практиці теоретичні знання, навчитися виявляти ініціативу та працювати у команді. Тижні, проведені практично, дають солідний професійний досвід, ціна якого особливо

відчутна при виході студента на ринок праці (Віндюк, 2017).

Отже, перейдемо до узагальнення закордонного досвіду підготовки спеціалістів у галузі гостинності. До переваг міжнародної освіти у готельній сфері можна віднести високопрофесійну підготовку, що підкріплюється практикою у найкращих міжнародних готелях; визнані у всьому світі дипломи, що дозволяють влаштуватися на роботу у різних країнах; гнучкість та багатоступеневість навчання з правом вибору студентом курсу та тривалості навчання з отриманням документа після закінчення кожного ступеня; відмінний практичний досвід, що набувається під час високооплачуваної практики, яка займає, як правило, близько половини навчального процесу.

Важливою особливістю організації навчання фахівців готельного, ресторанного бізнесу та туризму за кордоном є те, що акцент зроблений насамперед на знаннях готельного та ресторанного господарства і лише невелика частина курсів, дисциплін та програм стосується суто туристської діяльності, що реалізується в готельних комплексах як додаткового обслуговування (бронювання місць на транспорті, організація відвідувань видовищних заходів, замовлення екскурсійного обслуговування тощо).

Готельні комплекси, як правило, організують свої замкнуті навчальні центри, мета яких – підготовка кваліфікованого персоналу лише для підприємств, що входять до власної мережі. У ході навчання відпрацьовуються стандарти та кваліфікаційні навички, потреба в яких викликана лише вимогами готельного та ресторанного господарства, характерними для цього ланцюга (Автор, рік).

Кадри туризму (туристські організатори та оператори, працівники бюро обслуговування, туристських агентств) готуються в коледжах та інститутах, спеціальних школах та ліцеях, або формуються за рахунок найбільш підготовлених фахівців готельно-ресторанного господарства, покликаних поєднати свої професійні знання з можливостями туристичного бізнесу. Для цього потрібний сертифікат або диплом.

У межах безперервного, послідовного навчання реалізується зворотний зв'язок між отриманням знань та його закріпленням на виробничому рівні. Це досягається не тільки співвідношенням числа теоретичних та практичних занять (50:50), а й обов'язковим

стажуванням слухачів на базових підприємствах, та виконанням слухачами технологічних функцій персоналу обслуговування у другій половині дня або у вихідні дні, коли учбові центри можуть працювати у режимі готельного чи ресторанного господарства, туристичного підприємства. Програми навчання, як правило, складаються самими директорами підприємств і мають суто технологічний та виробничо-економічний характер.

Аналізуючи наведені освітні стандарти за переліком дисциплін професійної підготовки кадрів для підприємств готельно-туристичного комплексу в країнах Європи можна побачити, що зміст навчальних дисциплін, що вивчаються, максимально наближено до того, чим молоді фахівці займатимуться в готельних підприємствах та інших підприємствах гостинності після завершення навчання. Іншими словами, має місце яскраво виражена практико орієнтованість вищої професійної освіти в індустрії гостинності.

Здобуваючи освіту протягом усього періоду навчання, студенти закордонних закладів вищої освіти проходять щорічну практику покоївками, офіціантами, кухарями, займають лінійні позиції в службі приймання та розміщення готелю. І ця практика займає 50% часу всього календарного року навчання. Тобто шість місяців студенти вивчають теорію, а шість місяців проходять практику у готелях, ресторанах, туристичних агенціях (Pizam, 2016).

Необхідно закладати основи поведінки у сфері обслуговування з перших днів навчання та протягом усього періоду, що в європейських школах прописується через зведення кодексів, та правил як обов'язкова умова. Їх дотримуються усі, починаючи від секретаря у деканаті до професора в аудиторії. Тут також слід зауважити, що багато викладачів спеціальних дисциплін у закордонних профільних ЗВО індустрії гостинності – це насамперед кваліфіковані практики, тобто колишні топ-менеджери та керівники готелів і ресторанів з досвідом роботи не один рік.

Перші роки навчання у закордонних готельних школах присвячені практичному знайомству з індустрією гостинності, вивчення менеджменту студенти розпочинають лише на старших курсах, коли вже знають роботу зсередини. У нашій країні центральне місце в освітніх програмах займають загальноосвітні предмети, а спеціалізація починається тільки на останніх двох курсах навчання.

Усі закордонні бізнес-школи туристичного профілю дорожать визнанням самої галузі та прагнуть доручити акредитацію у різних міжнародних та національних туристичних організаціях. Після отримання акредитації програму та диплом школи визнають інші професійні та освітні заклади.

Висновки. Отже, підсумовуючи усе вищезазначене, можна зробити висновки про те, що формуванню комунікативних умінь майбутніх менеджерів навчальні заклади Європи приділяють особливу увагу. Наголошується на розвиток перцептивних умінь: самодисципліну, здатність виробити потрібне ставлення у підлеглих. Навички вербального та невербального спілкування відточуються на теоретичних заняттях та під час колективної трудової діяльності. Студентів навчають поведінці під час співбесіди при прийнятті на роботу, писати резюме та досконало володіти письмовою комунікацією тощо.

Детальне вивчення закордонних моделей професійного навчання та ретельний їх відбір з урахуванням національних

особливостей, особливо економічних умов та забезпечення матеріально-технічної бази, дозволив би вітчизняним закладам вищої освіти інтегруватися у світове професійне середовище та, в перспективі, стати конкурентоспроможними на світовому ринку освітніх послуг.

У вітчизняну практику підготовки фахівців сфери гостинності, на наш погляд, варто впровадити такі аспекти, як: широкий спектр освітніх модулів та програм, повна інтеграція теоретичного та практичного навчання, обов'язкове щорічне стажування у провідних закладах розміщення та харчування, як в нашій країні, так і за кордоном, академічна мобільність студентів, постійний розвиток та вдосконалення особистісних якостей майбутніх фахівців індустрії гостинності, які необхідні для успішної реалізації професійних функцій та інші.

Аналіз та узагальнення закордонного досвіду підготовки фахівців у галузі гостинності лягли в основу наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Віндюк А. В. Сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців з гостинності: колективна монографія. Запорізький національний технічний університет. Запоріжжя : Просвіта, 2017. С. 39-50.
2. Попик М. М., Реблян А. М. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців сфери гостинності в європейських країнах. *Norwegian Journal of development of the International Science*, 2021. № 63. С. 24-28.
3. Сакун Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в розвинених країнах світу: монографія. Київ : МАУП, 2016. 399 с.
4. Тимошенко Т. О. Міжнародний досвід розвитку державно-приватного партнерства в індустрії гостинності в рамках концепції сталого розвитку та можливості його використання в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*, 2018. № 15. С. 91-96.
5. Pizam A. *International Encyclopedia of Hospitality Management*, 4nd Ed. Oxford: Elsevier LTD, 2016. 789 p.

REFERENCES

1. Vindyk A. V. (2017). Suchasniy stan profesiynoi pidgotovki maybutnih fahivciv z gostinnosti [Current state of professional training of future hospitality specialists]. Zaporizya: Osvita, 39-50 [in Ukrainian].
2. Popik M. M. & Reblyan A. M. (2021). Osoblivosti profesiynoi pidgotovki maybutnih fahivciv sferi gostinnosti v evropeiskih krainah [Features of professional training of future specialists in the field of hospitality in European countries]. *Norwegian Journal of development of the International Science*, 63, 24-28 [in Ukrainian].
3. Sakun L. V. (2016). Teoriy i praktika pidgotovki fahivciv sferi turizma v rozvinutih krainah svitu [Theory and practice of training specialists in the field of tourism in the developed countries of the world]. Kiyv: MAUP, 399 s. [in Ukrainian].
4. Timoshenko T. O. (2018). Miznarodniy dosvid rozvitku derzavno-privatnogo partnerstva v industrii gostinnosti v ramkah koncepcii stalogo rozvitku ta mozhlivosti yogo vikoristannya v Ukraini [International experience of the development of public-private partnership in the hospitality industry within the framework of the concept of sustainable development and the possibility of its use in Ukraine]. *Investicii: praktika ta dosvid*, 18, 91-96 [in Ukrainian].
5. Pizam A. (2016). *International Encyclopedia of Hospitality Management*, 4nd Ed. Oxford: Elsevier LTD, 789 p.

КОРСІКОВА Катерина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Ш. Руставелі, 7, м. Харків, 61001, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9690-8405>

ПОТАПОВА Наталя – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Ш. Руставелі, 7, м. Харків, 61001, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7891-6770>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.19>

Бібліографічний опис статті: Корсікова, К., Потапова, Н. (2023). Електронні інструменти розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 129–134, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.19>

ЕЛЕКТРОННІ ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти під час дистанційного та змішаного навчання за допомогою різних електронних інструментів. У процесі аналізу науково-педагогічної літератури визначено, що критичне мислення є об'єктом уваги вітчизняних та зарубіжних дослідників та педагогів. Увага акцентується на важливості концепції формування критичного мислення особистості, її визнанні в усьому світі й упровадженню на всіх освітніх рівнях. Наголошено на якостях та вміннях особистості, яка вміє критично мислити, а саме: готовності до планування, гнучкості, цілеспрямованість, готовності виправляти свої помилки, усвідомленні, позитивній установці на критичне мислення тощо. Проаналізовано алгоритм розвитку критичного мислення: аналіз проблемних міркувань, розуміння міркувань, оцінка міркування та критика аргументованих міркувань. Розкрито можливості використання електронних інструментів для розвитку критичного мислення майбутніх учителів під час викладання професійно орієнтованих дисциплін. Одним з найбільш відомих методів розвитку критичного мислення є «асоціативний куц». Його суть полягає у пошуку асоціацій до певного поняття або проблеми за принципом мозкового штурму. Наголошено на використанні онлайн-платформи для створення інфографіки Canva з метою побудови різноманітних гірлянд асоціацій. Організувати цікаву навчальну роботу в синхронному режимі допоможе віртуальна дошка Miro. З її допомогою можна структурувати інформацію, провести мозковий штурм, розробляти й доповнювати інтелект-карти. Створення хмар слів у Word It Out вчить здобувачів освіти класифікувати, виокремлювати певні поняття, робити висновки. Наведено приклади використання сервісу Google Docs у виконанні вправи «крісло автора» зі здобувачами вищої освіти. Обґрунтовано великі можливості електронних інструментів для розвитку критичного мислення у майбутніх учителів.

Ключові слова: критичне мислення, електронні інструменти, Canva, Miro, Word It Out, мозковий штурм, асоціативний куц, хмара слів, крісло автора, Google Docs.

KORSIKOVA Kateryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, 7, lane Rustaveli, Kharkiv, 61001, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9690-8405>

POTAPOVA Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, lane Rustaveli, 7, Kharkiv, 61001, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7891-6770>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.19>

To cite this article: Korsikova, K., Potapova, N. (2023). Elektronni instrumenty rozvytku krytychnogo myslennia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Electronic instruments of critical thinking development of higher education students]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 129–134, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.19>

ELECTRONIC INSTRUMENTS OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Summary. *The article focuses on the problem of critical thinking development of higher education students during distance and blended learning using different electronic instruments. It was defined in the process of the scientific and pedagogical literature analysis that critical thinking is an object of attention of domestic and foreign researchers and teachers. The attention is paid to importance of the concept of person's critical thinking forming, its worldwide recognition and using at all levels of education. Person's qualities and skills who can think critically are emphasized, they are: readiness to plan, flexibility, determination, readiness to correct mistakes, awareness, positive attitude to critical thinking etc. The algorithm for the development of critical thinking are analyzed: analysis of problematic thoughts, understanding of thoughts, assessment of a thought and criticism of argumentative thoughts. Opportunities of using electronic instruments for critical thinking development of future teachers during teaching professionally oriented subjects are revealed. One of the most famous methods of critical thinking development is an "associative bush". Its essence consists in the search of associations to a definite concept or a problem according to the principle of brainstorming. Using online-platform named Canva for infographic creation in order to constructing of different garlands of associations is emphasized. A virtual board Miro helps to organize interesting educational work in synchronous mode. You can structure some information, do some brainstorming, develop and complete mind maps. Creating word clouds in Word It Out programme teaches students to classify, to underline definite concepts, to make conclusions. Examples of using a service Google Docs for doing exercise named "author's chair" with students are given. Great opportunities of electronic instruments for critical thinking development of future teachers are proved.*

Key words: *critical thinking, electronic instruments, Canva, Miro, Word It Out, brainstorming, associative bush, word cloud, author's chair, Google Docs.*

Актуальність проблеми. Значна більшість педагогів прагне змінити практику своєї роботи, щоб сприяти активному навчанню здобувачів освіти і розвитку в них критичного мислення. Вони хочуть, щоб учні не просто запам'ятовували матеріал, а запитували, досліджували, творили, вирішували, інтерпретували і дебатували за змістом матеріалу. Згідно з дослідженням «The Future Skills – Employment in 2030», ключовими навичками майбутнього будуть генерування ідей, прийняття рішень, оригінальність, активне навчання, комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, системний аналіз, дедуктивне мислення. Критичне мислення надає можливість адекватно оцінювати нові умови та формувати дієві управлінські впливи, пристосовуватися до слабо передбачуваних

соціально-економічних, політичних, технологічних та інших змін (Маринченко, 2021). Критичне мислення формується на основі розвитку самостійного свідомого мислення, вміння логічно і чітко формулювати свої думки, швидко приймати рішення на основі аналізу інформації. Набуття навичок написання наукових текстів, публічної презентації своїх думок є запорукою фахової компетенції високого рівня, успішної міжкультурної комунікації.

Значна увага концепції розвитку критичного мислення відводиться в законодавстві України, присвяченому освітнім проблемам, а саме: в Законі України «Про освіту», Концепції розвитку освіти в Україні на період 2020-2025 рр., Концепції Нової української школи.

Особливо гостро проблема розвитку критичного мислення постає під час дистанційного навчання, оскільки сучасні здобувачі освіти упродовж чотирьох років вже набули навичок навчання у цифровому просторі, однак це не означає, що вони навчилися критично мислити. Варто зазначити, що проблема навчання школярів в Україні вирішується на державному рівні. Діє «Всеукраїнська онлайн-школа», до якої залучилася значна кількість учнів, а дистанційне навчання відбувається на різноманітних інформаційних платформах.

Однак не слід забувати про здобувачів вищої освіти, які навчаються у нових реаліях сучасності та здобувають освіту змішано чи дистанційно. Розвиток критичного мислення здобувачів вищої педагогічної освіти заслуговує на окрему увагу, оскільки вони мають не лише навчитися критично сприймати інформацію, а й навчити цьому учнів.

Використання електронних інструментів під час дистанційного навчання майбутніх учителів є необхідною умовою для розвитку їх критичного мислення.

Визначення мети та основних завдань дослідження. Метою статті є аналіз використання електронних інструментів для розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти, зокрема під час дистанційного навчання. Також серед завдань статті – продемонструвати приклади використання окремих методів розвитку критичного мислення у вищій школі під час викладання педагогічних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток критичного мислення на сьогодні є об'єктом уваги педагогів та дослідників у всьому світі. Вагомий внесок у розробку цієї концепції внесли В. Сухомлинський, Д. Брунер, М. Верті, Л. Виготський, Р. Маєр, Б. Блум, Ж. Піаже, В. П. Фрайре, А. Фіше, Р. Маєр та ін. Широко поширені наукові практики таких дослідників критичного мислення, як Д. Клустер, Д. Халперн, Р. Пауль, Р. Штернберг. В Україні проблематику розвитку критичного мислення у здобувачів освіти та практикуючих учителів вивчають В. Титов, О. Тягло, Т. Воропай, С. Терно, О. Пометун, В. Островський, Л. Журба, Д. Десятов, О. Белкіна-Ковальчук. У сфері вищої освіти знайшли своє відображення наукові доробки О. Колесової, Л. Києнко-Романюк, О. Марченко, Т. Хачумян.

Виклад основного матеріалу дослідження. Американський філософ і педагог Дж.Дьюї вважав, що «критичне мислення

виникає тоді, коли учні починають займатися конкретною проблемою (Дьюї, 2016). Тільки борючись із конкретною проблемою, відшукуючи власний вихід зі сформованої ситуації, людина дійсно мислить».

Дослідниця О. Пометун (2016) визначає «критичне мислення як здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення стосовно будь-яких думок і дій» (с. 102).

У своїй монографії М. Починкова (2020) визначає критичне мислення як вид мислення особистості, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості.

Професор Колумбійського університету та засновник Інституту критичного мислення США М. Ліпман (2006) вважає, що «технологія формування критичного мислення – це сукупність засобів і прийомів, що допомагають сформувати самостійне, наукове мислення, яке дозволяє людині формулювати надійні, вірогідні судження, приймати ретельно обмірковані та незалежні рішення» (с. 20).

Автор курсу лекцій «Критичне мислення для освітян» С. Терно (2020) зауважує, що в основі будь-яких дій людини знаходяться її особисті переконання (цінності, які властиві людині). Якщо людина хоче щось змінити у своєму житті, потрібно розпочати з ключових переконань. Зробити цей важливий крок допоможуть навички критичного мислення.

Цікавим є підхід Н. Вукіної щодо ключових характеристик критичного мислення. На її думку критичне мислення характеризується здатністю висловлювати ідеї незалежно від інших, самостійністю мислення, починається з постановки питань та проблем, які потрібно вирішити, використовує переконливу аргументацію (вирішення питання ґрунтується доказах та фактах), є соціальним процесом (будь-яка думка перевіряється і шліфується тоді, коли ми ділимося нею з іншими. сперечаємося, обговорюємо, заперечуємо тобто утверджуємося у своїй позиції) (Вукіна, 2007).

Американські експерти Н. Браун і С. Келлі (Тягло, 2008) запропонували алгоритм розвитку критичного мислення, який складається з аналізу проблемних міркувань, розуміння та

оцінки міркування, критики аргументованих міркувань.

Проблема розвитку критичного мислення досліджується і у вищій школі. Так, Т. Хачурян (2005) виділено методи, методичні прийоми і форми організації діяльності здобувачів вищої освіти, що передбачають комплексне формування критичного мислення студентів у процесі навчання із застосуванням інформаційних технологій.

Зазначимо, що важливо приділяти увагу розвитку критичного мислення на усіх освітніх рівнях та на різних навчальних дисциплінах. На нашу думку, розвиток критичного мислення у здобувачів вищої педагогічної освіти сприяє формуванню свідомих і активних громадян та створює передумови для розвитку критичного мислення наступних поколінь, оскільки відбувається навчання майбутніх педагогів.

Дистанційне та змішане навчання передбачає використання великої кількості електронних освітніх сервісів. Розглянемо можливості електронних інструментів щодо розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти.

«Асоціативний кущ» – один з найбільш відомих методів розвитку критичного мислення. Його суть полягає у пошуку асоціацій до одного поняття або проблеми за принципом мозкового штурму. Важливо будувати розгалужені асоціативні схеми, що дають змогу глибше проаналізувати певне явище або проблему. На початковому етапі побудови «асоціативного куща» викладачу слід викликати у здобувачів освіти найбільш стійкі асоціації. Далі відбувається розширення асоціативних зв'язків – йде пошук другорядних асоціацій. Ними можуть бути процеси або явища, що впливають на виникнення або зміцнення ключових асоціацій. Таким чином, учні або студенти набувають вмінь структурувати матеріал, будувати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати поняття з різних боків, творчо і нестандартно підходити до пояснень різних процесів та явищ.

З метою побудови різноманітних гірлянд асоціацій рекомендуємо використовувати онлайн-платформу для створення інфографіки Canva. Цей сервіс містить велику кількість різноманітних шаблонів для ментальних карт та «асоціативних кущів», а також інші інструменти для створення допоміжних матеріалів у процесі дистанційного навчання – презентацій, листівок, буклетів, колажів тощо. Нижче

наведено приклад схеми асоціацій, яку можна запропонувати для доповнення студентами на онлайн-заняттях з педагогіки або основ педагогічної майстерності.



Рис. 1. Приклад використання методу «Асоціативний кущ» на платформі Canva

Серед електронних сервісів, що забезпечують розвиток критичного мислення здобувачів освіти, також доцільно зупинитися на віртуальній дошці Miro. Цей інтерактивний інструмент дає можливість організувати цікаву навчальну роботу в синхронному режимі. Завдяки великій кількості шаблонів педагог може структурувати інформацію, провести мозковий штурм, розробляти й доповнювати інтелект-карти тощо. На рисунку 2 наведено приклад створення шаблону для занять з педагогіки з теми «Урок – основна форма організації навчання». Завдання студентів – доповнити запропоновану схему, заповнивши прикріплені віртуальні аркуші необхідним матеріалом.

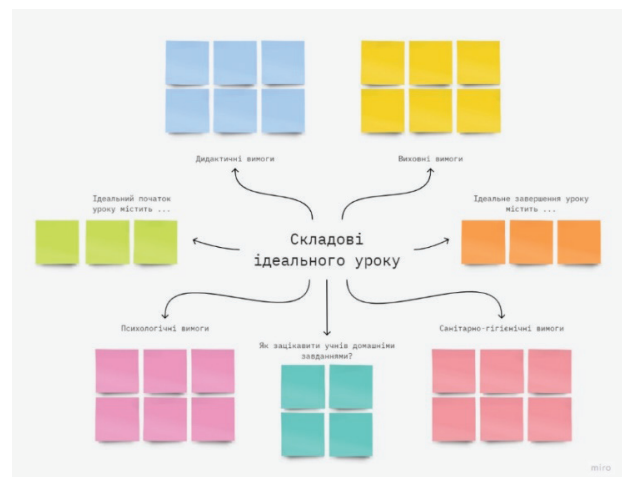


Рис. 2. Використання сервісу Miro на заняттях з педагогіки

Наступна цікава онлайн-платформа, що допомагає у розробці дистанційних занять для здобувачів освіти будь-якого віку, – це сервіс створення хмар слів Word It Out. Завдяки зручним налаштуванням є можливість обирати колір фону та тексту, стиль шрифту. Здобувачі освіти можуть складати окремі слова у речення і навіть тексти, а студентам доцільно давати завдання на класифікацію, виокремлення певних понять тощо. Прикладом використання цієї платформи у викладанні педагогічних дисциплін є хмара слів «Ключові компетентності Нової української школи», подана на рисунку 3.

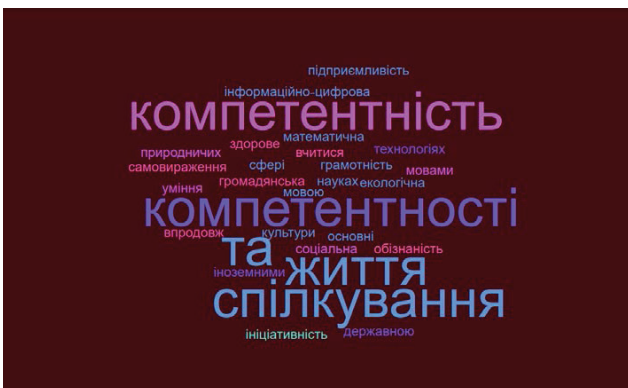


Рис 3. Приклад використання сервісу Word It Out

«Крісло автора» є дієвим прийомом формування критичного мислення під час очного навчання, але під час дистанційного навчання з використанням сервісу Google Docs відкриваються його нові можливості. Якщо при очному навчанні після опанування теми здобувачам вищої освіти пропонується написати есе, а потім, зайнявши «крісло автора», зачитати його усім присутнім та надати відповіді на питання, які в них виникнуть, то під час дистанційного навчання, «крісло автора» одночасно можуть зайняти всі учасники освітнього процесу.

Під час відео-зустрічі, викладач надсилає посилання на спільний Google-документ,

що містить проблемне запитання і таблицю (рис.4).

Цей прийом дуже подобається здобувачам освіти, оскільки, окрім написання есе до 10 речень з теми, їм ще пропонується самостійно обрати собі крісло для роботи із запропонованих варіантів, зазначити свій псевдонім, а також поставити питання авторам у спільному чаті та відповісти на питання, поставлені до їхнього есе.

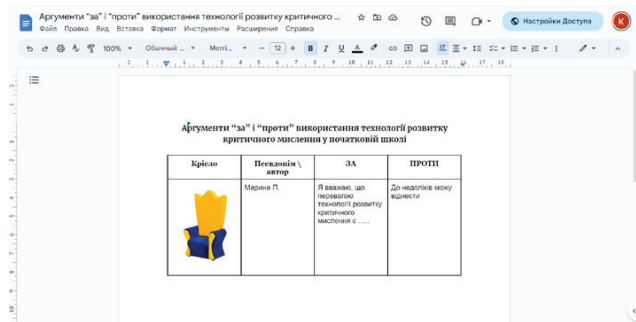


Рис 4. Зразок застосування «крісла автора» за допомогою сервісу Google Docs

Висновки і перспективи подальших розвідок питання. Таким чином, електронні інструменти для розвитку критичного мислення дають можливість здобувачам вищої освіти аналізувати інформацію, виробляти вміння бачити помилки і виправляти їх, давати оцінку запропонованим твердженням, обирати аргументи для доведення власних думок чи спростування отриманої інформації, формувати здатність формулювати обґрунтовані висновки – вміння, які є необхідними для підготовки майбутніх учителів та свідомих громадян суспільства.

Представлені електронні інструменти лише фрагментарно показують можливості їх застосування для розвитку критичного мислення у майбутніх учителів під час викладання професійно орієнтованих освітніх компонентів і вимагають подальшого впровадження та дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

- 8 онлайн-інструментів для організації цікавих практичних робіт зі школярами. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/1874-9-onlain-instrumentiv-dlia-orhanizatsii-tsikavykh-praktychnykh-robit-zi-shkoliaramy> (дата звернення: 25.05.2023).
- Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення: як цьому навчати: наук.-метод. посібник / наук. ред. О. І. Пометун. Х. : Основа, 2007. 190 с.
- Дьюї Д. Психологія і педагогіка мислення. Вінниця: Лабіринт, 2016. 192 с.
- Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17-23.
- Маринченко Г.М., Моцак С.І. Формування критичного мислення студентів під час дистанційного навчання. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. № 4. Травень, 2021. С. 463-467.

6. Пометун О. І., Сущенко І.М. Основи критичного мислення: метод. посіб. для вчителів. Дніпро: ЛІРА, 2016. 156 с.
7. Починкова М. Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : монографія. К. : Талком, 2020. 472 с.
8. Тягло О. В. Критичне мислення: навчальний посібник. Х.: Вид. група «Основа», «Триада +», 2008. 192 с.
9. Терно С. Критичне мислення для освітян: курс лекцій. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3/about (дата звернення: 22.05.2023).
10. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук. Харків, 2005. 24 с.

REFERENCES

1. 8 online-instrumentiv dlia orhanizatsii tsikavykh praktychnykh robit zi shkoliaramy. [8 online tools for organizing interesting practical work with schoolchildren.] Retrieved from: <https://osvitanova.com.ua/posts/1874-9-online-instrumentiv-dlia-orhanizatsii-tsikavykh-praktychnykh-robit-zi-shkoliaramy> [in Ukrainian].
2. Vukina N. V., Dementiievska N. P., Sushchenko I. M. (2007). Krytychne myslennia: yak tsumu navchaty: nauk.-metod. posibnyk [Critical thinking: how to teach it] / nauk. red. O. I. Pometun. Kharkiv : Osнова. 190 [in Ukrainian].
3. Diui D. (2016) Psykholohiia i pedahohika myslennia [Psychology and pedagogy of thinking]. Vinnytsia: Labirynt. 192 [in Ukrainian].
4. Lipman M. (2006) Chym mozhe buty krytychne myslennia [What can be critical thinking] Visnyk proham shkilnykh obminiv. 27, 17-23 [in Ukrainian].
5. Marynchenko H.M., Motsak S.I. (2021) Formuvannia krytychnoho myslennia studentiv pid chas dystantsiinoho navchannia [Formation of students' critical thinking during distance learning]. Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Hraal nauky». 4, 463-467 [in Ukrainian].
6. Pometun O. I., Sushchenko I.M. (2016) Osnovy krytychnoho myslennia: metod. posib. dlia vchyteliv [Basics of critical thinking]. Dnipro: LIRA, 156 [in Ukrainian].
7. Pochynkova, M. (2020) Systema formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi profesiinoy pidhotovky : monohrafiia [System of formation of critical thinking of future primary school teachers in the process of professional training] Kyiv. : Talkom, 472 [in Ukrainian].
8. Tiahlo O. V. (2008) Krytychne myslennia: navchalnyi posibnyk [Critical thinking: a study guide]. Kharkiv, 192 [in Ukrainian].
9. Terno, S. (2020) Krytychne myslennia dlia osvitian: kurs leksii [Critical thinking for educators] Retrieved from: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3/about [in Ukrainian].
10. Khachumian, T. I. (2005) Formuvannia krytychnoho myslennia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii: avtoref. dys. kand. ped. nauk. [Formation of critical thinking of students of higher educational institutions by means of information technologies] Kharkiv, 24 [in Ukrainian].

ЛЕЩЕНКО Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри українознавства та гуманітарної підготовки, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36011, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4682-3734>

Researcher ID: FHS-7741-2022

ЖОВНІР Марина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36011, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8498-9802>

Researcher ID: CJL-7240-2022

ШЕВЧЕНКО Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36011, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5829-2048>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.20>

Бібліографічний опис статті: Лещенко, Т., Жовнір М., Шевченко О. (2023). Ціннісний компонент навчального мультимодального тексту: національні цінності. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16(48), 135–142, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.20>

ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНОГО МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ТЕКСТУ: НАЦІОНАЛЬНІ ЦІННОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано засоби репрезентації цінностей, зокрема національних, у мультимодальному дидактичному тексті як лінгвовізуальному явищі. Задекларовано, що світ цінностей – це світ моралі, духовності, культури, усього того, що вважається мірилом духовного багатства особистості, спільноти, нації, світового порядку. Зауважено, що невіддільною від духовних постатей парадигма матеріальних цінностей як сукупності речей і благ, які забезпечують життєдіяльність людини. Авторки дослідження висновують, що аксіологія освітньої галузі – це специфічна ланка, у межах якої вирішено, систематизовано й упорядковано спектр цінностей освітнього процесу, а також механізм і доцільність упровадження в освітню практику ключових аксіологічних аспектів вищої освіти спільно з формуванням окресленого в чинних освітніх стандартах переліку компетентностей. У праці акцентовано на понятті «навчальний мультимодальний текст», дефінований специфічним поліфункціональним вербально-семіотичним утвором, якому притаманна особлива функційна спрямованість. Провідна мета навчального мультимодального тексту – дидактична. У статті аргументовано думку про те, що раціональне структурування й транслювання навчального матеріалу за допомогою мультимодальних текстів сприяють лаконічному представленню великих обсягів інформації та її продуктивному сприйманню завдяки швидкій активізації різних пізнавальних механізмів, які доповнюють і урізноманітнюють вербальний канал подачі інформації. Крім того, за допомогою цього відбувається засвоєння емоційно-ціннісного компонента. Доведено, що той, хто сприймає мультимодальний текст, концептуалізує, категоризує й інтерпретує його, екстраполюючи на систему аксіологічних установок суспільства і власний ціннісний кодекс. Демонстрація ціннісної парадигми в навчальних мультимодальних текстах відбувається на лексичному рівні з урахуванням усіх можливих словоформ і похідних слів, а також за допомогою системи іконічних засобів – візуалізаційно-графічних елементів. У праці на конкретних прикладах проаналізовано засоби репрезентації національних цінностей у навчальному мультимодальному тексті.

Ключові слова: аксіологія, цінності, аксіосфера, навчальний мультимодальний текст.

LESHCHENKO Tetyana – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training, Poltava State Medical University, 23, Shevchenko Str., Poltava, 36011, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4682-3734>

Researcher ID: FHS-7741-2022

ZHOVNIR Maryna – Ph.D. in Philology, Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training, Poltava State Medical University, 23, Shevchenko Str., Poltava, 36011, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8498-9802>

Researcher ID: CJI-7240-2022

SHEVCHENKO Olena – Ph.D. in Pedagogic, Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training, Poltava State Medical University, 23 Shevchenko Str., Poltava, 36011, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5829-2048>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.20>

To cite this article: Leshchenko, T., Zhovnir M., Shevchenko O. (2023). Tsinnisnyi komponent dydaktychnoho multymodalnoho tekstu [Axiological Component of the Didactic Multimodal Text: National Values]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, №, 135–142, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.20>

AXIOLOGICAL COMPONENT OF THE DIDACTIC MULTIMODAL TEXT: NATIONAL VALUES

Summary. *The given article analyzes means of representing values, in particular national ones, in the didactic multimodal text as a linguistic-visual phenomenon. It was declared that the world of values is the world of morality, spirituality, culture, everything that is considered as a measure of the spiritual wealth of an individual, community, nation, and world order. It was noted that the paradigm of material values as a set of things and goods that ensure human life is inseparable from spiritual values. The authors of the study conclude that the axiology of the educational field is a specific link within which the range of values of the educational process is distinguished, systematized and ordered, as well as the mechanism and expediency of introducing key axiological aspects of higher education into educational practice in parallel with the formation of the list of competencies outlined in current educational standards. The paper focuses on the concept of the didactic multimodal text, that is defined as a specific polyfunctional verbal-semiotic structure, which is characterized by a special functional orientation. The main purpose of educational multimodal text is didactic. The article substantiates the opinion that the rational structuring and presentation of educational material using multimodal texts contributes to the concise presentation of large volumes of information and its productive perception due to the rapid activation of various cognitive mechanisms that complement and diversify the verbal channel of information delivery. In addition, with its help, the assimilation of the emotional and value component takes place. It is proven that whoever perceives a multimodal text, conceptualizes, categorizes and interprets it, extrapolating to the system of axiological attitudes of society and their own value code. Demonstration of the value paradigm in educational multimodal texts takes place at the lexical level, taking into account all possible word forms and derived words and with the help of a system of iconic means, visualization and graphic elements. The work analyzes the means of representing national values in educational multimodal text.*

Key words: axiology, values, axiosphere, didactic multimodal text.

Вступ. Поява й активний розвиток аксіологічної лінгвістики як нового відгалуження мовознавчої науки – це закономірний результат стрімкого посилення наукового інтересу до вивчення цінностей у всіх тлумаченнях і проявах розглядуваного поняття.

Цінності й аксіологічні орієнтири зумовлені характером суспільних відносин і доповнюються морально-ціннісними установками особистості. Традиційно світ цінностей – це світ моралі, духовності, культури, усього того, що

вважається мірилом духовного багатства особистості, спільноти, нації, світового цивілізованого порядку. Невіддільним при цьому постає парадигма матеріальних цінностей як сукупності речей і благ, які забезпечують життєдіяльність людини. Мовимо про те, що дискурсивна площина охоплює відображення світу моралі, доброчесності та внутрішнього багатства людини. Крім того, паралельно об'єктивується симбіоз матеріальних і життєдайних благ, які забезпечують повноцінність людського буття.

Орієнтири й поведінкові вектори, життєві пріоритети, цілі й стандарти людини вповні залежать від ієрархії її ціннісних векторів.

Репрезентація цінностей та їх закономірне ранжування відбуваються на рівні дискурсу, адже функціонування позамовних рефлексів у лінгвальній площині відображає тісний взаємозв'язок мови й екстралінгвального континууму, зосібна знакових ментальних, культурних, історичних, соціальних детермінант тощо. Оперування досліджуваною номінацією в руслі дискурсивного мовознавства відкриває можливості для більш місткого й масштабнішого її вивчення, зокрема для використання під час аналізу різних типів дискурсу, адже саме їх оприявлення в комплексі виформовує аксіологічний кодекс мовця.

Прикметно, що послуговування під час комунікації лінгвознаками, які виражають знакові національно-культурні й особистісні аксіологічні вектори, специфікує спілкування і чи не найповніше відтворює цілісний ціннісний спектр учасників інтеракції.

Аналіз основних досліджень. Духовні й матеріальні надбання людської спільноти, їхня еволюція, перетини і взаємовпливи викликають пильну увагу дослідників різних галузей знань. У наукових доробках і вітчизняних, і зарубіжних лінгвістів цінності розглянуто досить багатоаспектно.

У працях науковців з'ясовано місце аксіологічно орієнтованих студій у мовознавчій науці, дефіновано базові поняття аксіологічної лінгвістики, досліджено ціннісні виміри різних дискурсивних парадигм, репрезентовано, ранжовано й описано цінності на дискурсивному рівні, частково подано аксіологічні шкали й особливості лексичної об'єктивації ціннісних орієнтирів учасників різних типів дискурсів, зокрема політичного, масмедійного, наукового, художнього (О. Бабаєва, О. Балабан, Н. Балацька, Н. Бойченко, І. Галецька, О. Дячук, О. Качмар, С. Ігнатська, Ж. Краснобаєва-Чорна, Т. Кузнєцова, Т. Озерова, Л. Омельченко, Р. Самчук, І. Семків, М. Федотова, Г. Яківчук, J. Potter, M. Wetherell, D. Schiffrin, T. A. van Дейк, П. Серіо тощо).

Досить ґрунтовно й системно охарактеризовано аксіологічний обшир освітнього дискурсу, зокрема висвітлено проблеми втілення аксіологічного підходу в межах сучасної освіти, досліджено ціннісні орієнтири освіти загалом і вищівського навчально-виховного процесу зокрема, здійснено спроби оформити й описати теоретико-методологічне підґрунтя

для становлення, розвитку й подальшого студіювання педагогічної аксіології, розглянуто основні аспекти формування аксіологічної компетентності особистості, аксіосфери (Ю. Бабанський, В. Бондар, І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, Т. Калюжна, Кремень, В. Крижко, В. Сластьонін, А. Міщенко, О. Пометун, Ю. Пелех).

Дидактичний потенціал мультимодальних текстів розглянуто в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців (Л. Байдак, Н. Волинець, З. Батринчук, О. Бешлей, І. Григоренко, М. Коздра, О. Кречотень, М. Кузнєцова, Т. Кравчинська, М. Скрипник, М. Шибєко, A. Ferrari, R. Hobbs, A. Serafini, L. Shanahan тощо).

Попри вагомість попередніх досліджень, актуальною проблемою в сучасному мовознавстві досі залишається характеристика аксіологічних парадигм дидактичного дискурсу й тексту.

Мета статті. Апелюючи до зауваженого вище, окреслюємо мету розвідки як аналіз засобів відображення національних цінностей у навчальному мультимодальному тексті. Відповідно до окресленої інтенції маємо виконати такі завдання: 1) визначити варіації кваліфікації цінностей у вітчизняному мовознавстві, проаналізувати їх; 2) охарактеризувати ціннісний вимір аксіології освіти; 3) витлумачити термін *дидактичний мультимодальний текст* у контексті текстоцентричного мовознавства; 4) проаналізувати засоби відображення базових національних цінностей у навчальному мультимодальному тексті.

Матеріалом для дослідження послужив контент мікроблога в мережі «Фейсбук», створений Т. Лещенко, завідувачкою кафедри українознавства та гуманітарної підготовки Полтавського державного медичного університету (<https://www.facebook.com/profile.php?id=100026461282522>). У ньому представлено креативно оформлений дидактичний матеріал, що містить актуальні проблемні аспекти терміновжитку у сфері медицини (стоматології), систематизований у добірки із промовистими заголовками «Плутанина», «Підступні пароніми», «Актуальні наголоси», «Червоні лінії» тощо. Крім того, під час аналізу було використано навчально-наочний посібник «Атлас культури мови медика» (Атлас культури мови медика : навчально-наочний посібник / Т. О. Лещенко, М. М. Жовнір, В. Г. Юфименко. – Львів : Магнолія 2006. – 2021. – 144 с.).

Виклад основного матеріалу. Цінності для людини – це специфічні орієнтири, які допомагають організувати й упорядкувати життя, адаптуватися до навколишнього простору. Вони регулюють дійсність людського буття, доповнюють осмисленими оціночними моментами. Попри усвідомлення суті розглядуваного поняття, експлікація сенсу поняття цінності завжди пов'язана з вагомими труднощами, що відображено в наявній варіативності дефініцій.

Розглянемо побіжно варіанти кваліфікації цінностей у вітчизняній науці. Так, у праці І. Зязюна наголошено: «Цінності в історії людського роду, як своєрідні духовні опори, допомагають людині вистояти перед неминучими важкими життєвими обставинами» [Зязюн, с. 38]. На думку дослідниці Ж. Краснобаєвої-Чорної, «Цінність – аксіологічна категорія, що характеризується значущістю, інтенційністю та біполярністю, що передбачають обов'язкове апелювання до антиномії «цінність – нецінність», тобто актуалізацію зіткнення сфер ціннісного й неціннісного, сумісних із бінарною опозицією «добре – погано» (напр., мир – війна, успіх – невдача, правда – обман, здоров'я – хвороба тощо)» [Краснобаєва-Чорана, с. 456]. Схожі думки представлено і в інших наукових розвідках аксіологічного спрямування українців-сучасників: «Уважаємо, що цінності мають лише позитивні вияви та можуть інтерпретуватися особистісною рецепцією задекларованих загалом соціально-культурних норм, ідеалів і стандартів» [Лещенко, с. 168]; «Цінності виступають регулятором людської діяльності, є засобом збереження національної ідентичності, а тому мають величезне значення для пізнання культури. Система соціальних цінностей створюється історично впродовж тисячоліть і стає носієм соціального, культурного наслідування» [Макаренко, с. 78]; «Цінності – це, з одного боку, властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання» [Матяж, с. 28]. Отож, очевидно, що цінності постають фундаментальними характеристиками культури й знаковими поведінковими орієнтирами, і, як слушно зауважує А. Приходько, «Сукупність ціннісних орієнтацій у лінгвокультурі являє собою систему, у якій можуть бути встановлені домінантні та другорядні характеристики [Приходько, с. 45].

Але, незважаючи на це, більшість науковців визнає, що цінності – це специфічні соціально значущі об'єкти та явища навколишнього світу, позитивні або негативні для людини й суспільства, що мають особистісний або суспільний (чи одночасно той та інший) сенс, вони є суб'єктивною реакцією на перцепцію дійсності. Навіть маючи елемент суб'єктивності, цінності сприймаються як норма, ідеал, тобто як те, що апіорі оцінюється етнічним колективом як взірць для наслідування і виховання. Саме вони лежать в основі формування змісту життєвих цілей особистості, є орієнтиром її поведінки, визначають сенс її життя. При цьому, цінності особистості завжди виявляються генетично похідними від цінностей соціальних груп і спільнот. Вони є індивідуальним віддзеркаленням групових або універсальних життєвих установок і поведінкових стереотипів.

Цілісне окреслення цінностей певного типу дискурсу потребує детального аналізу. При цьому отриманий перелік лишається відкритим для поповнення і внесення необхідних коректив. Цінності дидактичного дискурсу досить важко окреслити вповні, особливо зважаючи на його масштабність, синкретизм, а також тісний взаємозв'язок з іншими типами дискурсів. При цьому їх важко відокремити від цінностей загальнолюдських і загальнокультурних.

Окреслюючи цінності, які утвердилися в освітньому середовищі й екстраполювалися на мовний рівень, можна керуватися такими положеннями: людина при народженні отримує, а в процесі соціалізації, зокрема й навчання та пізнання нового, розвиває й модифікує набір загальнолюдських цінностей, кожна особистість доповнює виформуваній список власними індивідуальними компонентами ціннісної шкали. Їхня локалізація в ієрархії аксіологічних векторів детермінується передовсім особистісним фактором, утім не останню роль в окресленому вище алгоритмі відіграє зміст сучасної вищої освіти. Саме в освітній царині формується здатність до критичного переосмислення цінностей, рефлексії та поетапного вибудовування власної аксіосфери.

Аксіологія освітньої галузі – це специфічна ланка, у межах якої вирізняє, систематизовано й упорядковано спектр цінностей освітнього процесу, а також механізм і доцільність упровадження в освітню

практику ключових аксіологічних аспектів вищої освіти паралельно з формуванням окресленого в чинних освітніх стандартах переліку компетентностей. Перемежування аксіосфери освіти й аксіосфери особистості, передовсім викладача і студента як основних учасників навчально-виховного процесу, пересвідчує у важливості впровадження аксіологічного підходу до освіти, який, на наш погляд, доповнює й употужнює гносеологічний підхід, в осередді якого – пізнання нового, засвоєння знань і набуття базових компетентностей.

Ми можемо говорити про ціннісний вимір аксіології освіти, коли категорія цінності потроюється: цінністю є сама освіта, цінністю є зміст освіти і цінністю є реципієнт – людина. При цьому освіта, як система колективного відтворення знань і цінностей, може бути роздробленою, мозаїчною. У такому разі ми можемо зіштовхнутися не лише з варіативністю знань, умінь і навичок, а й поліваріативністю цінностей.

Потрібно зважати на те, що сучасна, модернізована, вища освіта не лише передбачає засвоєння студентами фахових знань, норм професійної етики, а й вимагає формування емоційно-ціннісного ставлення до засвоюваних понять і вибудовування на їхній основі системи ціннісних орієнтацій, які стають мотивами професійної діяльності. Такий підхід уможливує виформовування у здобувачів освіти картини світу, у межах якої необхідно зберігати й передавати з покоління до покоління інтелектуальні й духовно-моральні цінності.

Цінність для педагога – це те, на що скерована його робота як фахівця освітньої галузі, невіддільний атрибут людської свідомості, який окреслює вектори його професійної діяльності. Це поетапно вибудована під впливом екстрамовних чинників система поглядів, ідей і переконань, що набули статусу ключових, знакових і таких, які сприяють досягненню особистих та професійних надзавдань.

Демонстрація студентам світу цінностей, які функціонують не лише в педагогічній спільноті, а й у інших соціальних площинах, і подальша інтеріоризація – одна з ключових детермінант вітчизняної вищої освіти. Успішна реалізація окресленого значною мірою залежить від методів і засобів викладання, які містять емоційно-оцінний компонент і відображаються на всіх рівнях проєкування змісту вищої освіти.

Цілеспрямована взаємодія вишівських педагогів і здобувачів освіти має на меті інтеріоризацію системи ціннісних орієнтацій, розвиток їхньої афективної та суб'єктно-вольової сфери, наявність і ступінь сформованості яких забезпечують успішне провадження професійної діяльності надалі. Опрацьовуючи дидактичний матеріал, зосібна текстовий, студенти свідомо й підсвідомо сприймають і засвоюють представлені цілісні ціннісні моделі й установки.

Оскільки текст посідає чільне місце поміж продуктивних об'єктів для різноаспектного студіювання і у світовому мовознавстві, і в україністиці, вітчизняні текстоцентричні студії та лексикографічні джерела фіксують різні його потрактування: «1. Відтворена письмово або в друкованому вигляді авторська праця, документ, пам'ятка тощо; 2. Зміст певного словесного твору; 3. Основна частина друкарського набору без коментарів, виносок, приміток, малюнків і т. ін.; 4. Літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо» [СУМ, с. 570]; «Писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлювань, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими, формально-граматичними зв'язками, а в загально-композиційному, дискантному плані спільною тематичною і сюжетною заданістю [УМ, с. 627]»; «Цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсалу культури [Селіванова, с. 715] тощо.

Нині спостерігаємо розширення меж дослідження суті та специфіки тексту, що дає змогу розглядати його складним і динамічним комунікативним феноменом з окресленим змістом, який може бути сприйнятий та інтерпретований реципієнтом. Якщо текст – це поданий в усній чи письмовій формі цілісний, об'єднаний на тематичному рівні й логічно вибудований феномен, наділений сюжетно-композиційними й формально-граматичними характеристиками, то навчальний його різновид може бути інтерпретований текстом, організованим із дидактичною метою. Зауважимо, що натепер єдиного тлумачення розглядуваного різновиду текстів сучасна вітчизняна лінгводидактика ще не має: «Водночас стає очевидним, що навіть більш-менш удалі дефініції навчального тексту не можуть

дати повного уявлення про специфіку цього явища, багатство типологічних характеристик, на які потрібно, безумовно, указати, якщо не у визначенні, то в типологічних ознаках» [Баландіна, с. 89].

У цій праці ми сприймаємо навчальний текст специфічним утвором навчальної текстової комунікації, з опертям на який транслюється система знань із певної дисципліни, прищеплюються вміння і формуються навички. Крім того, ми переконані, що виважене й логічне структурування навчального матеріалу за допомогою мультимодальних навчальних текстів чи їхніх фрагментів забезпечує стисле представлення значних обсягів фактажу, активізації пізнавальних механізмів, які не лише урізноманітнюють вербальний канал подачі інформації, а й сприяють транслюванню в такий спосіб ціннісного спектра.

Розглянемо особливості відображення базових національних цінностей у вибраних навчальних мультимодальних текстах. На зразках навчальних мультимодальних текстів (далі – НМТ) може бути зображено знакові історичні події України, її ключові персоналії, символи, концепти, національні атрибути й образи, пов'язані з ментальними стереотипами українців. Такі дидактичні матеріали доцільно трактувати своєрідними графічно-словесними репрезентаторами минулого й сьогодення України, базових національних і культурних стереотипів, символів, реалій і кодів.

Використання модусів різної спрямованості, зосібна мовної та позамовної, вербальних і невербальних компонентів сприяє виконанню НМТ прагматичної функції – відображення сприйнятої й інтерпретованої студентами дійсності, інформування й сприяння переосмисленню історичних фактів, постатей чи ідей і формування шанобливого ставлення до України, її релігії, історії, святинь, традицій тощо. У такий спосіб відбувається усвідомлена інтерпретація реалій і створення образу Батьківщини як цінності.

Подаємо для прикладу зразки НМТ «Плутанина» / «Актуальні наголоси», які активно використовуються викладачами кафедри українознавства та гуманітарної підготовки Полтавського державного медичного університету під час викладання вітчизняним здобувачам освіти навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».



Малюнок 1

На запропонованих зразках основне інформаційне навантаження вербалізовано й доповнено ілюстративним композиційним елементом, який не виконує ролі повного або часткового дублікатора вербального еквівалента, а підсилює загальний смисл, унаочнює словесний компонент і несе додатковий зміст, маючи при цьому потужнішу національно орієнтовану семантику, ніж власне вербальні засоби. Структура цих мультимодальних зразків однотипна: візуалізаційно-графічні елементи і вербальний складник із навчальною функцією – термін, нормативний варіант уживання якого потрібно запам'ятати.

Аксіологічний компонент відображено іконічними засобами, передовсім маркером України є кольорова гама, представлена у фоні, шрифтах, емблемах, кольори яких цілком суголосні жовто-блакитному українському стягові.

Сильні патріотичні почуття, незламність українського духу, людей, які в різні часи виборювали в боротьбі з ворогами свободу й незалежність рідного краю, символізує калина, яку не випадково було обрано для обрамлення цілої добірки мультимодального текстового матеріалу. Прикметно, що й зафіксовані на зразках НМТ квіти деревію традиційно трактують символом нескореності, витривалості й непокори української нації, а соняшник інтерпретують тим, що зображує символічно сонце, працю, енергію життя, здоров'я і процвітання.

Глибинний символічний зміст закладено в образі-символі вишиванки (мал. 2). Вивчаючи фахові терміни, здобувачі освіти пізнають нове про вишивану національну святиню, яка символізує й відображає духовне багатство, мудрість і міцний зв'язок багатьох поколінь, що не переривається віками, здоров'я і красу, щасливу долю і родинну пам'ять, любов і вірність.



Малюнок 2

Розглядувані зразки НМТ (мал. 2 / 3) містять реалії, які відтворюють спектр відносин, пов'язаних із буттям української спільноти, її історією, матеріальними і духовними набутками, зосібна вітчизняними самобутніми традиціями гончарства, вишивання, плетіння вінка тощо.



Малюнок 3

Фіксуємо на зразках НМТ і персоналії, які стали знаковими для української нації й набули символічного значення. Приміром, модерне зображення Т. Шевченка – уособлення честі, правди, непоборності волі й безмірної любові до Батьківщини – транслює і певну історичну добу в історії України, і фрагмент духовності українця.

Ми переконані, що систематична робота з таким матеріалом, беззаперечно, дасть змогу сучасним студентам глибше пізнати специфіку національного характеру, національної своєрідності, особливості ментальної самосвідомості й шляхи самоідентифікації української нації.

Висновки. Цінності – це специфічні соціально значущі об'єкти та явища навколишнього світу, позитивні або негативні для людини й суспільства, що мають особистісний чи суспільний смисл.

Репрезентація здобувачам освіти цінностей і подальша інтеріоризація – один із ключових векторів спрямування вітчизняної вищої освіти. Сучасна вища школа не лише опікується засвоєнням студентами базових аспектів професійної підготовки, а й передбачає формування емоційно-оцінного ставлення до матеріалу, фахових понять, вироблення на їхній основі системи ціннісних орієнтацій. Фіксація цінностей у програмах, навчальних і методичних посібниках – це частина механізму впровадження в освітню практику ключових аксіологічних аспектів вищої освіти. Утім, це ще не забезпечує засвоєння й інтерпретацію студентами окресленої ціннісної парадигми.

На основі наявних рівнів і алгоритмів сприймання ціннісних установок, екстраполяції цінностей на власний досвід та інтеріоризації в освітній процес упроваджується система методів і засобів, які сприяють засвоєнню емоційно-ціннісного компонента. З-поміж них вирізняють НМТ як специфічну, цілісну в смисло-змістовому, мовному й композиційному планах, одиницю навчальної текстової комунікації, створену з дидактичною метою.

Той, хто сприймає мультимодальний текст, концептуалізує, категоризує й інтерпретує його, екстраполюючи на систему аксіологічних установок суспільства і власний ціннісний кодекс. Демонстрація ціннісної парадигми у НМТ може відбуватися на лексичному рівні з урахуванням усіх можливих словоформ і похідних слів та за допомогою системи іконічних засобів – візуалізаційно-графічних елементів.

Активне використання таких текстів як симбіозів різних знакових систем сприяє глибшому і продуктивнішому засвоєнню теоретичного матеріалу, активізації фонових знань, забезпечує візуально-вебральну перцепцію і вможливорює формування ціннісного кодексу студента, чільне місце в якому посідають національні цінності та пріоритети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баландіна Н. Ф. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. № 14. С. 88-94.
2. Краснобаєва-Чорна Ж. (2019). Кваліфікація цінності в лінгвістиці. *Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego*. 1. 453-462.
3. Лещенко Т.О., & Жовнір М.М. (2018). Здоров'я vs. хвороба в контексті словесної репрезентації ціннісної картини світу сучасного лікаря. *Psycholinguistics*. 24 (2). 163-180.

4. Лещенко, Т. О., & Жовнір, М. М., & Юфименко, В. Г. (2022). Навчальний текст як мультимодальний лінгвовізуальний феномен: цілісність, зв'язність, інформативність. *Інноваційна педагогіка*. 47. 185–190.
5. Макаренко Ю. В. (2012). Ціннісні орієнтири Інтернет-дискурсу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна. 23. 78-80.
6. Матяж С. В. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер. : Соціологія. 213. 27-30.
7. Приходько А. М. (2008). Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя: Прем'єр.
8. Селіванова О.О. (2010). Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля.
9. Словник української мови : в 11-ти т. (1970). К.: Наукова думка.
10. Українська мова. (2004). Енциклопедія. К. : Українська енциклопедія.

REFERENCES

1. Balandina N. F. (2013). Navchalnyi tekst: problema vyznachennia, typolohiia, funktsii [Initial text: the problem of appointment, typology, functions]. *Filolohichni nauky – Philological sciences*. 14. 88-94 [in Ukrainian].
2. Krasnobaeva-Chorna J. (2019). Kvalifikatsiia tsinnosti v lnhvistytsi [Qualification of value in linguistics]. *Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego – Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego*. 1. 453-462 [in Ukrainian].
3. Leshchenko T.O., Zhovnir M. M. (2018). Zdorovia vs. khvoroba v konteksti slovesnoi reprezentatsii tsinnisnoi kartyny svitu suchasnoho likaria [Health vs. sickness in the context of the verbal representation of the valuable picture of the world of a modern doctor]. *Psycholinguistica – Psycholinguistics*. 24(2). 163–180 [in Ukrainian].
4. Leshchenko, T. O., & Zhovnir, M. M., & Yufimenko, V. G. (2022). Navchalnyi tekst yak multymodalnyi lnhvovizualnyi fenomen: tsilisnist, zviaznist, informatyvnist. [The initial text is like a multimodal linguo-visual phenomenon: integrity, clarity, informativeness]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*. 47. 185–190 [in Ukrainian].
5. Makarenko Yu. V. (2012). Tsinnisni oriientyry Internet-dyskursu [Modern orientation of the Internet discourse]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia*. Ser. : Filolohichna – Scientific Notes of the National University Ostrozka Academy. Ser. : Philological. 23. 78-80 [in Ukrainian].
6. Matyazh S. V. Klasyfikatsiia tsinnosteï ta tsinnisnykh oriientatsii osobystosti [Classification of values and valuable orientations of special features]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia» - Scientific practices of the Chornomorsk State University named after Peter Mohyla complex «Kyiv-Mohyla Academy»*. Ser. : Sociology. 213.27-30 [in Ukrainian].
7. Prikhodko A. M. (2008). Kontsepty i kontseptosystemy v kohnityvno-dyskursyvniï paradyhmi lnhvistyky [Concepts and concept systems in the cognitive-discursive paradigm of linguistics]. *Zaporozhye: Premier* [in Ukrainian].
8. Selivanova O.O. (2010). Lnhvistychna entsyklopediia [Linguistic Encyclopedia]. *Poltava: Dovkillya* [in Ukrainian].
9. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes (1970). K.: Scientific opinion [in Ukrainian].
10. Ukrainian language. (2004). *Encyclopedia*. K.: Ukrainian encyclopedia [in Ukrainian].

UDC 37.018.46:373.011.3-051(520)

LUCHENKO Olha – Ph.D. in Pedagogy, Research Fellow at the Department of East Asian Studies, Comenius University in Bratislava, Gondova, 2, 81102, Bratislava, Slovakia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2844-0441>

Researcher ID: ABC-5285-2021

DORONINA Olha – Ph.D. in Pedagogy, Lecturer at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, School of Foreign Languages, V.N. Karazin Kharkiv National University, 4, Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine

ORCID: 0000-0003-3470-4172

Researcher ID: IQT-5619-2023

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.21>

To cite this article: Luchenko, O., Doronina, O. (2023). Out-of-school training and its role in supporting beginning teachers during the induction program in Japan. *Human Studies. Series of Pedagogy*. № 16(48), 143–154, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.21>

OUT-OF-SCHOOL TRAINING AND ITS ROLE IN SUPPORTING BEGINNING TEACHERS DURING THE INDUCTION PROGRAM IN JAPAN

Summary. *The article studies the out-of-school part of the teacher induction program in Japan. Based on the analysis of the Japanese researchers' views on the topic, the article characterizes some issues of initial professional adaptation, professional and social maladjustment, the notion of "reality shock", and the ways to prevent and manage beginning teachers' maladjustment. A literature review on the problem of the out-of-school component of teacher induction showed that the information is somewhat limited because some studies de-emphasize this part as less important than the in-school one. To gain a better understanding of the goals, content, forms, evaluation methods, and duration of the mandatory out-of-school component of teacher induction programs in Japan, several interviews were conducted at the Prefectural Education Centers during the two-month Japan Foundation grant program at the Kansai Japanese Language Center. The analysis of the guidebooks provided to teachers at Saitama and Osaka education centers gives insight into such issues as the teachers' self-assessment and self-analysis that is conducted by filling out "My portfolio" pages. Besides continuing teacher development, the paper also examines various general activities of education centers, such as educational counseling, which is considered particularly important. The results show that mandatory postgraduate teacher training in Japan follows a standardized structure recommended by the Ministry of Education. However, the implementation of the internship program is the responsibility of each Prefectural Board of Education. As a result, the number of sessions, methods, and content of the program can vary substantially based on each local administrative body's priorities and needs, making it rather decentralized.*

Key words: *beginning teachers, out-of-school training, teacher induction program, adaptation, Japan, education centers, teacher development.*

ЛУЧЕНКО Ольга – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник кафедри східно-азійських досліджень, університет Коменського, вул. Гондова, 2, Братислава, 81102, Словаччина

ORCID: 0000-0002-2844-0441

Researcher ID: ABC-5285-2021

ДОРОНІНА Ольга – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, майд. Свободи, 4, м. Харків, 82100, Україна

ORCID: 0000-0003-3470-4172

Researcher ID: IQT-5619-2023

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.21>

Бібліографічний опис статті: Лученко, О., Дороніна, О. (2023). Out-of-school training and its role in supporting beginning teachers during the induction program in Japan. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16 (48), 143–154, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.21>

ПОЗАШКІЛЬНА ПІДГОТОВКА ТА ЇЇ РОЛЬ У ПІДТРИМЦІ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ПІД ЧАС ПРОГРАМИ ВХОДЖЕННЯ У ПРОФЕСІЮ В ЯПОНІЇ

Анотація. У статті розглядається позашкільна частина програми входження вчителів у професію в Японії. На основі аналізу поглядів японських дослідників на дану тему охарактеризовано деякі проблеми первинної професійної адаптації, професійної та соціальної дезадаптації, поняття «шоку при зіткненні з реальністю», шляхи попередження та управління дезадаптацією вчителів-початківців. Огляд останніх досліджень показав, що інформація з позашкільного компонента програми входження вчителів у професію децю обмежена, оскільки дослідження переважно не приділяють увагу позашкільній частині, вважаючи її менш важливою, ніж шкільну. Для кращого розуміння цілей, змісту, форм, методів оцінювання та тривалості обов'язкового позашкільного компонента програм входження вчителів у професію у Японії було проведено кілька інтерв'ю в префектурних освітніх центрах протягом двомісячної грантової програми від Японської фундації в Центрі японської мови регіону Кансай. Аналіз посібників, які надаються вчителям освітніх центрів м. Сайтама та м. Осака, дає зрозуміти такі питання, як самооцінка та самоаналіз викладачів, які проводяться шляхом заповнення сторінок у розділі «Моє портфоліо». Окрім підвищення кваліфікації вчителів, у статті також досліджуються загальні види діяльності освітніх центрів, наприклад консультування з питань освіти, які вважаються особливо важливими. Результати показують, що обов'язкова післядипломна підготовка вчителів у Японії має стандартизовану структуру, рекомендовану Міністерством освіти, проте реалізація програми стажування є обов'язком кожної префектурної Ради з питань освіти. Як наслідок, тривалість, методи та зміст програми можуть суттєво відрізнятися залежно від пріоритетів і потреб кожного місцевого адміністративного органу, що робить підготовку вчителів-початківців досить децентралізованою.

Ключові слова: вчителі-початківці, позашкільна підготовка, програма входження вчителів у професію, адаптація, Японія, освітні центри, розвиток вчителів.

Introduction. The time when students of teaching become teachers of students is often regarded as a difficult transition period from pre-service education to actual classroom teaching. The heavy workload and expectations put on teachers cause burnout or so-called reality shock.

Stress becomes a significant reason for teachers to leave the profession. An effective induction program conducted during the first year after employment for newly qualified teachers can help alleviate stress and make teachers feel good about their accomplishments. It may also help to produce better teachers (Moskowitz & Stephens, 1997, p. 182). The study of effective induction practices can be a helpful tool for future policy improvement in continuing teacher education in developing countries.

In Japan, teacher turnover has been historically low compared to other developed countries. Teacher retention rates in Japan are a positive aspect of Japanese education and the culture of teaching (Fujita, 2007, p. 47). In the Asia-Pacific Economic Cooperation report, the Japanese teacher induction program model is viewed

as successful and may be considered one of the “best practices” (Moskowitz & Stephens, 1997).

The high quality of Asian teachers inspires researchers to conduct comparative international studies attempting to find the key elements that contribute to the excellent performance of the teaching force. H. Stevenson and J. Stigler, studying the difference between the Asian and American educational systems, noted: “But what has impressed us in our personal observations and in the data from our observational studies is how remarkably well most Asian teachers teach. It is the widespread excellence of Asian class lessons, the high level of performance of the average teacher, that is stunning” (Stevenson & Stigler, 1992, p. 198).

As a part of a two-month grant from the Japan Foundation, Olha Luchenko was undergoing a Japanese Language Program for Specialists in Cultural and Academic Fields from June 5th through July 31st of 2019. The visits were agreed upon to be documented with audio recording at Saitama Prefectural Education Center (Kantō region) and Osaka Prefectural Education Center

(Kansai region). A series of interview questions was devised and conducted in Japanese, with the sessions recorded and later transcribed and translated into English. The transcripts of two live interviews were used as research material for this study.

The article is based on Olha Luchenko's previous Ph.D. dissertation, "Professional adaptation of novice teachers to school work in Japan" (2018), as well as subsequent research activity and results. The research methodology involved reviewing relevant studies and conducting in-person interviews with the staff of Prefectural Education Centers. The data collected during the interviews was later updated via e-mail correspondence in April 2023.

Analysis of recent publications. Some issues of professional and social adaptation in Japan are highlighted in the works of M. Wakabayashi, Y. Wakamatsu (1995), T. Kikuchi, K. Ikeuchi, Ch. Nakano, M. Yoshida, A. Itagaki, K. Sakakibara, S. Ooba, M. Fujiwara and others.

Investigating initial professional adaptation in Japan, Y. Wakamatsu notes: "Adaptation is a multi-meaning term, similar to such concepts, such as *satisfaction with the service, devotion to the organization* and others. Almost all definitions of this term are considered in only one direction: how a person who has found a job feels or evaluates himself. So, adaptation is often mistakenly understood as one's own satisfaction or dissatisfaction". Y. Wakamatsu agrees with T. Kikuchi's definition, which, as he points out, differs from others because it takes into account the opinion of both parties – the employee (newcomer) and the employer: "This is a state of satisfaction in response to one's point of view of being regarded as needed at work and expected to fulfill a certain role" (Wakamatsu, 1995, p. 195).

Problems of professional and social maladjustment were studied by I. Ishii, M. Masaki, Y. Matsumoto. Japanese scientists understand the term "maladjustment" as the state of a person whose actions do not correspond to the situation (Morimasa, 1981, p. 112), and often associate this concept with the feeling of "disappointment" (Y. Wakamatsu, M. Wakabayashi, K. Ishiguro). K. Ishiguro paid particular attention to the problem of maladjustment of novice teachers and identified its six types: loss of confidence, excessive consciousness, a complex type of maladjustment (combining the first two mentioned), the right type of maladjustment, a type of excessive self-confidence, and maladjustment caused by excessive expectations.

When considering the maladjustment caused by excessive expectations, it is necessary to note that many Japanese researchers studying the issue of primary teachers' adaptations often mention "reality shock". As a separate concept, it is very common in the research of Japanese scientists as one of the types of professional maladjustment experienced by beginning teachers. It was studied by S. Ishii, M. Kumazawa, M. Matsunaga, M. Miura, N. Nakamura, A. Sakai, M. Sugihara, Y. Harada, E. Yukawa (2014) and others. The difficulties that are faced by teachers in the first years of work are characterized in the scientific works of Y. Iemoto, Y. Ishihara, and H. Kojima.

E. Yukawa believes that the occurrence of reality shock is almost impossible to avoid for beginning teachers. After analyzing research on this issue, she notes: "Scientists agree that teachers at the beginning of their professional activity often face primary shock and tend to find a gap between their expectations and reality, which can sometimes be extremely challenging to overcome" (Yukawa, 2014, p. 105).

Based on the analysis of Japanese researchers' views on prevention and managing the maladjustment of beginning teachers, the following conclusions can be drawn:

- the most effective way to manage maladjustment is by changing factors after employment, such as improving the training content (on-the-job training), working environment, and interpersonal relations;
- it is necessary to reduce the workload of young teachers during the adaptation period in order to provide an opportunity for beginners to participate in internships;
- professional development of experienced teachers and improvement of pedagogical skills contribute to the introduction of new and updated training methods in schools, which helps alleviate the reality shock experienced by beginning teachers.

A considerable number of studies is devoted to the issues of novice teachers' adaptation and Japanese practice of teacher induction (D. Nohara, S. Waida, 2012; Y. Kameyama, K. Ishiguro, Y. Ishihara, H. Kawada, Y. Morimasa, 1981; B. Friehs, 2004; M. Maki, M. Padilla & J. Riley, 2003; N. Shimahara, 2002; H. Ojima). However, the out-of-school component (*kōgaikenshū* 校外研修) of the training was often underestimated and overlooked as "not important". Therefore, it needs to be comprehensively analyzed.

The purpose of the article. The research aims to find out if the obligatory out-of-school part is

relevant and what its benefits can be for beginning teachers. The objectives of the research are to study the out-of-school component of the teacher induction program in Japan, to compare the programs existing in Saitama and Osaka (Kanto and Kansai regions of Japan), to determine the purpose, the content, the methods, and the evaluation of results of the teacher training in education centers.

Presentation of the main material. In Japan, responsibility for continued teacher training after pre-service education is divided into three levels:

1) MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology), which establishes national policies for teacher education, funds various in-service efforts at all levels, and sponsors a small number of in-service courses for educators nationwide;

2) the Boards of Education (*kyōiku iinkai* 教育委員会) of the 47 prefectures and 12 specially designated cities, which have established Education Centers for the support and training of teachers in their local communities;

3) local schools, which plan and carry out various formal and informal staff training activities.

The organization of the induction program (*shoninsha kenshū* 初任者研修) for newly recruited teachers is done as a component of more significant and comprehensive professional development initiatives. Training in relation to the number of years of service can be broadly divided into two categories: 1) training for newly-appointed teachers, and 2) training for teachers with teaching experience (Tanaka et al., 2004, p. 218).

The induction program in Japan was introduced in 1989. It consists of two components: an in-school internship program (*kōnaikenshū* 校内研修 designed by a school principal and a mentor) and an out-of-school part (developed by a prefectural education center). The program is meant to assist beginning teachers in adjusting and adapting to their new position. The purpose of induction training is to prepare novice teachers with practical instructional skills and a sense of mission, while also broadening the teacher's perspective (Tanaka et al., 2004, p. 219).

The Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel (*kyōiku komuin tokureihō* 教育公務員特例法) outlines the general structure for providing support for newly recruited teachers. The establishment and implementation of the internship program, based on a model recommended by the Ministry of

Education and locally created programs, is the responsibility of the Prefectural Boards of Education. They provide mandatory first-year induction training, and newly recruited teachers must complete the program while teaching classes in their schools.

Different terms describe out-of-school practice: out-of-school teacher training (N. Moriyoshi, J. Williams), off-site training (OECD reports), center-based program (B. Friehs), off-campus training component (H. Fujita), outside-school training program (M. Padilla & J. Riley). The term out-of-school training will be primarily used in this article.

MEXT establishes the following guidelines for off-site training: 1) theoretical and practical courses offered at the Center for Education of each prefecture; 2) occupational experience at social service sectors and/or business sectors; 3) volunteer service experience and others (OECD, 2016, p. 33).

Most government-sponsored in-service education is provided at the national and prefectural education centers. The latter are established and operated by each of the 47 prefectural boards of education. There are also centers in large designated cities like Tokyo, Kyoto, and Hiroshima. The prefectural education centers employ full-time staff, including numerous experienced teachers on leave from their schools (Friehs, 2004, p. 9).

As Naoko Moriyoshi states, the out-of-school component aims “to enhance in-school training through interactions with teachers who have experience in other school communities to increase understanding of various views on education and teaching” (Moriyoshi, 1999, p. 422).

The internship component designed by the education centers includes formal lectures (*kōgi* 講義) on the legal framework and ethical foundations of teaching, human rights, minority education, moral education, classroom management, and student behavior. There are opportunities to broaden the perspective of interns through special arrangements to teach at schools other than their own and to visit various types of social institutions, information technology workshops, and a three-day retreat that allows interns to reflect on critical issues in teaching and to share their own experiences as first-year teachers (Shimahara, 2002, p. 67).

Teacher development through “social participation” offered by centers is also regarded as an essential part of the program

because teachers are perceived as increasingly isolated and unaccustomed to life outside the classroom.

MEXT divides the content of the program into six broad categories. Most of them are taught both in- and out-of-school: *moral education*, *special activities*, and *pupil guidance*. *Classroom management* and *subject guidance* categories primarily occur within the school. *The basic knowledge* component takes place outside the school (Padilla & Riley, 2003, pp. 275-276).

The in-service training at the prefectural education centers follows a uniform basic structure across Japan. There are two types of in-service education to enhance teacher growth at various levels: mandatory and optional. The Ministry of Education supports compulsory courses, which comprise several programs that must be taken to advance teachers' professional goals using a career development framework (Friehs, 2004).

Besides an obligatory induction program for novice public school teachers (*kōritsu gakkō kyōin* 公立学校教員) there are mandatory programs for teachers with five years of work experience (10 days) and with ten years (11 days). School administrators and principals must regularly attend courses to meet evolving administrative issues.

Moreover, each prefectural education center provides optional study courses for teachers that concentrate on particular subjects like minority

education, environmental education, mathematics, science, counseling, curriculum development, and others.

Each prefecture or designated city has a well-equipped professional development center or prefectural education center. Figures 1-5 represent the pictures taken during the visits to Saitama and Osaka Prefectural education centers and aim to show the site and some forms of training.

Saitama Prefectural Education Center

We visited the Saitama Education Center on July 3rd, 2019 (see Fig. 1). The visit aimed to learn about the general activities of the center and the forms and the training content for newly-qualified teachers. During the visit, we had an opportunity to talk to the center staff members: Masuda Masao (the head of the general planning section), Oogawa Tsuyoshi (the head of the planning and coordination section), Kuroda Yuki (managing director of education and senior manager of teacher guidance), Sakaniwa Chie and Nakamura Tsukasa (members of the teacher training group).

However, on the day of the visit, beginning higher secondary school teachers had a so-called "agriculture/farming and food experience" in a different venue in an inconvenient location far away from the center. Instead, we had an opportunity to observe classes for the fifth-year high-school teachers: social studies, physical education, and computer programming (Fig. 2).



Figure 1. The entrance to Saitama Prefectural Center and the national flag of Ukraine in front of the main building

The following is the interview data from the Saitama Prefectural Education Center visit.

Among various general activities, educational counseling (*kyōikusōdan* 教育相談) is considered to be of particular importance. The most frequent topics of consultations that are provided either

face-to-face or remotely are the following: abuse, *ijime* (bullying), child development (learning disabilities, attention-deficit hyperactivity disorder, speech delay), school non-attendance, conditions and behavior (obsessive-compulsive disorders, abnormal behavior), character and



Figure 2. Practice training for computer programming teachers that became a compulsory subject in elementary schools in 2020

emotional state (domestic violence, anxiety, deflection), schoolwork and future course (career-path selection, aptitude, academic performance), school life (relationships with teachers and classmates), home environment (child-rearing attitude, discipline, parent-child relationship).

Face-to-face consultations are much less numerous than telephone ones. In 2017 there were 1071 consultations in person compared to 9248 via the telephone (Saitama kenritsu sōgō kyōiku sentā, 2018, pp. 24-25).

The handbooks and guidebooks presented at Saitama and Osaka centers contained detailed information about the teaching training conducted there. Newly appointed teachers typically engage in a regular course of study, which usually takes place one day per week throughout the academic year (16-25 days). The comparison of the precise number of days in 2018-2019 for elementary, lower, and higher secondary school teachers is shown in Table 1.

Table 1

Comparison of the number of training sessions provided to beginning teachers at Saitama and Osaka Prefectural Centers

№	Name of Induction Training	Number of Sessions / Days			
		Saitama		Osaka	
		1 st year	2 nd year	1 st year	2 nd year
1	Training for elementary school teachers	16	2	19	6
2	Training for lower secondary school teachers	16	2	19	6
3	Training for higher secondary school teachers	25	-	21	4
4	Training for special support school teachers	25	-	21	4

As we learned from Oogawa Tsuyoshi: “The format and contents of teacher training differ for teachers at elementary schools, lower secondary schools, higher secondary schools, and special support schools. For instance, elementary and lower secondary school teachers also receive training during the second year of employment”.

As mentioned above, teachers visit social education facilities and private companies during out-of-school training and engage in volunteer work. Therefore, we inquired about the activities teachers undertake outside the education center or school. We were explained that teachers spend a day visiting a company located in the city where

their affiliated school is situated. Off-campus training provides them with the idea of running a company in the city as well as exposes them to the atmosphere of interacting with customers. Beginning teachers arrange appointments with companies they want to visit and request permission to undergo one-day training sessions there. While off-campus training can take the form of volunteering activities, not many teachers choose to participate in it. They also visit a special needs school and different schools to observe classes (*gakkō homon* 学校訪問) and engage with other teachers. They inquire about their teaching experiences, aiming to improve their own teaching



Figure 3. The seminar on social studies at the Saitama Prefectural Center

skills. After observing classes, they have a study group discussion (*kyōgi* 協議) to enhance classroom teaching skills. While there is no direct class evaluation, the group discussions serve particular functions. By observing the lessons of veteran teachers, beginning teachers aim to learn effective teaching techniques (Fig. 4).

Saitama Prefectural Center cooperates with about 30 different establishments. The University of Tokyo, Saitama University, Kyoto University, and others are among them.

In 2019, neither Saitama nor Osaka Education Center offered e-learning courses, but the situation changed after the pandemic. Oogawa



Figure 4. Orientation lecture on the purpose of the school visit

Tsuyoshi, the current principal of Konosu Girls' High School in Saitama, graciously answered our questions via e-mail in April 2023 to update some data. As Oogawa Tsuyoshi stated, "Due to COVID-19, it became impossible to gather and conduct training at the Education Center. As a result, ICT was utilized to distribute training videos. Currently, we are conducting training sessions both through in-person gatherings at the education center and by watching training videos at the respective schools where teachers work".

On July 26th, 2019, Luchenko agreed to visit Osaka Prefectural Education Center and

had an interview with Tode Katsuhiko from the Education Planning Department. Two main topics of interest were "overall activities of the Osaka Prefectural Education Center" and "the contents of the training for beginners".

The following is the interview data from the Osaka Prefectural Education Center visit.

Osaka Prefectural Education Center was established in 1962, about 60 years ago. The center staff used to be teachers, and now they are supervisors of beginning teachers. As full-time center employees, they are away from the school site. Their responsibilities are to guide teachers

and collect teaching materials, statistics, and other information.

The general activities of the center include:

- Training of academic staff (school teachers and all education-related staff).
- Conduction of surveys and research studies on specialized or technical matters.
- Providing academic counseling.

The center usually provides consultations for children, parents, and school teachers via telephone and e-mail. Recently, counseling for lower and higher secondary school students via SNS (LINE app) has been introduced. For example, the specialists provide advice for students who would like to attend school but cannot for various reasons. They are students who become mentally distressed when they go to school (i.e., anxiety, *ijime*, chronic lateness, school non-attendance, or *hikikomori*). Some study at support centers instead of school and do activities such as growing flowers.

There are several high schools attached to the Osaka Prefectural Education Center. Their purpose is to put into practice the theory taught at the center. The supervisors visit the high schools and work collaboratively with trainees on how to teach the class and provide guidance (*shidō* 指導) so that beginning teachers can conduct good lessons.

There are different types of training for newly-employed educational staff:

- training for elementary, lower, higher secondary and special support school teachers;
- training for school nurses;
- training for nutrition instructors who manage school lunches and teach children about nutrition, manners, good eating habits, and food culture;
- training of school clerks/office employees.

The boards of education determine the training themes. Many things that Osaka Prefecture considers crucial, such as lesson planning and human rights, are covered. Common topics taught for beginning teachers include conducting lessons, class management, and special needs education. The guidebooks and textbooks contain all the necessary information for teachers, but it does not mean that everything included is taught during the training. They only give the outline for the study.

Introductory training provided only to public school teachers lasts 19 days in the first year and six days in the second year. Regarding the format of the center's initial training, it is held once for three hours. This time is divided between lectures, beginning teachers' group discussions, and presentations. As social experience-based training, they get volunteer experience at a social welfare facility.

In addition to training from education centers, there is also training conducted by municipal boards of education. The latter may decide where the activity will occur. There is a practice when elementary school teachers volunteer at lower secondary and other schools.

Moreover, some teachers volunteer at welfare facilities such as homes for older people and facilities for people with disabilities. They can also visit private companies, but it is not a widespread practice. The purpose of such activities is to create a good relationship with the school and the community.

Figure 5 shows a photograph of a lecture given to the beginning teachers of elementary and lower secondary schools on "Deepening students' understanding" at the Osaka Education Center.



Figure 5. Photograph of a lecture at the Osaka Education Center

While MEXT regularly evaluates its programs, many prefectural centers also engage in informal evaluation activities. New teachers are usually asked only to complete a survey evaluating induction training. However, the evaluation of beginning teachers' training results is an issue we had little information about.

Oogawa Tsuyoshi noted that "There is a supervisor or mentor (*shidōkyōin* 指導教員) at the school teachers belong to, so beginners learn how to teach from them. The instructor watches the beginner's class, evaluates it, and gives guidance. In addition, the principal and head teacher also observe the classes of the newcomers and give guidance. Finally, the evaluation of all beginning teachers, as well as the whole teaching staff, is conducted by the school principal".

Tode Katsuhiko said: "There are no research papers or conference presentations at the end of the course. When the training is over, we conduct a questionnaire. All beginning teachers write their thoughts and impressions in a mini report (one page at most). I believe the school evaluates new teachers, but the education center does not. The principal checks the report of newly-employed teachers. As for evaluation, they learn the theory, put it into practice at school, and summarize it in a report that is usually discussed at the next training session. Newly appointed teachers conduct a self-assessment three times yearly and submit it to their teaching supervisors".

Some prefectures publish guidebooks describing their year-long program for novice teachers. During the visit to the Osaka Education Center, we received a guidebook and some teaching materials.

The guidebook contains pages for self-assessment (*jiko seichō kakunin shīto* 自己成長・確認シート) and "My portfolio" for beginning teachers of elementary, lower secondary, and higher secondary schools (Ōsaka fu kyōikuiinkai, 2019, pp. 13-16). The topics are as follows: teaching ability in classes and subjects, ability to tackle group building, passion for education, power as a member of an organization, and basic knowledge as a member of society. There is a four-grade evaluation: 4 – well accomplished, 3 – almost accomplished, 2 – not much accomplished, and 1 – not accomplished. The chart is filled out 3-4 times a year: in April, August, and February by teachers of all grades, and in January of the second year – only by elementary and lower secondary school teachers.

The example of a sheet for self-assessment and confirmation of personal growth for the

topic "skills for conducting lessons and teaching subject" is provided in Table 2. Mapping skills development using a radar chart helps to reflect on current skills and confirm progress.

"My portfolio" contains two sections: "plan and review of each term" and "lesson study" (*kenkyū jugyō* 研究授業). The first section should be completed after analyzing the self-assessment sheet (three times during a course). The aim is to clarify the participants' achievements, challenges, and future goals by reflecting on their initial intentions and self-practice as a teacher.

The second section is supposed to be filled out on the occasion of lesson study. It is meant to clarify what kind of aim the beginning teachers set for the research class, what type of guidance and advice they received in the pre-and post-course direction, and what the result was. Both sections are submitted to a supervisor for confirmation (Ōsaka fu kyōikuiinkai, 2019, pp. 13-16).

When asked whether the number of out-of-school training days was being reduced, we received the following response from the Saitama Education Center staff: "Initial training has remained the same throughout the years. The number of out-of-school training days for first-year and tenth-year teachers has already been mandated by law, but we are gradually exploring ways to reduce it. Until the year before last, the law required 25 days of training for first-time employees. However, since last year, there has been a discussion to make it more flexible, and we are currently deliberating on how to respond to that". At Osaka Education Center, Tode Katsuhiko noted the following tendency: "When I took the training in 1994, there were 25 sessions for the beginning teachers, but now it lasts 19 days. However, the training has recently been provided for second-year teachers".

Having conducted the literature review, we noticed concerns about the efficacy of the current out-of-school components: "Indeed do these ministerial and prefectural in-service teacher education programs offer no opportunities for teacher collaboration and often do not meet their needs and expectations. The courses are felt to be too short and fragmented. Especially those in the field of education are regarded as not satisfactory at all by teachers. This is why they prefer courses in their special disciplines and often avoid the others" (Friebs, 2004, p. 11).

Among the other shortcomings of the program, some education authorities have identified the following: "The effectiveness of outside-school training program is questioned, especially when

Table 2

The sheet for self-assessment and confirmation of personal growth with an example radar chart

№	Skills for Conducting Lessons and Teaching Subject		Grades (1-4)		
			April	August	
1	Content understanding	textbooks and the Ministry’s curriculum guideline			<p>An example of a completed chart is below</p>
2	Educational guidance	ability to consider teaching materials that enhance children’s interest			
3	Educational guidance	ability to clarify the aim of the unit, nurture thinking ability, judgment ability, and expressiveness, and create a teaching plan according to the actual situation of the child			
4	Educational guidance	guidance techniques such as writing on the blackboard, asking questions, and giving instructions for easy-to-understand lessons			
5	Assessment	ability to understand learning evaluation methods and apply them to learning guidance			
6	Assessment	ability to look at class evaluation sheets and other teachers’ classes and improve their own classes			

the extra hours of training neither enhance the in-school training nor bring new learning. The effectiveness of the outside-school training may be weakened if the 30 days of study outside the school places more burden on teachers and merely repeats the in-school part” (Moriyoshi, 1999, p. 424).

Both scientists concur that the benefits of the out-of-school experience must be acknowledged (Moriyoshi, 1999, p. 424) and that follow-up studies on the results and efficiency of the courses are still lacking (Friehts, 2004, p. 11).

Conclusions. Common activities conducted by education centers can include research projects, teacher training (based on the number of years, specialization, on particular topics; for managerial staff, the staff related to lifelong learning etc.), and educational counseling (face-to-face or via telephone, e-mails, and SNS). More specific activities may involve research and development of selection methods, support for experiential learning, guidance on lesson planning, and management of a teaching material library (as in the case of Saitama Center). Consultations are

provided on various issues, including bullying, school refusal, character and behavior, learning delays, development, and disabilities.

New first-year public school teachers are required to participate in training programs offered by each prefecture and municipality. The out-of-school training is conducted at centers and other locations outside schools. Having compared the induction programs of the education centers visited, it can be observed that no requirements or specific standards are applied uniformly nationwide, as each Board of Education plans its induction training autonomously.

The training is conducted in various forms, including lectures, workshops, practice teaching, collaborative learning, lesson studies, and guidance. It also involves observation visits to different types of schools, educational centers for children, welfare homes, and private businesses. In addition, outside activities such as volunteering in the community and participating in study group discussions on various topics are included.

Teaching in Japan is considered a collaborative activity that requires continuous interaction and

reflection with peers. Consequently, in-school training is planned jointly, taking into account the personal needs of individual teachers as well as the necessities and requirements of schools. In general, we can say that researchers view government-initiated, top-down programs with more skepticism than school-based professional development.

While training within a school is often considered the most important, we believe that a Japanese program with two components (in-school and out-of-school) is well-balanced. The latest improvements in out-of-school training programs focus on active learning approaches to address practical teaching issues and include the introduction of more programs on mock lessons (*mogijugyō* 模擬授業) and practice-oriented learning.

During the visits to both education centers, we learned that they teach the theory on the importance of certain types of lessons and how to encourage critical thinking among children. Beginning teachers put the theory into practice mostly at schools, but sometimes they conduct mock classes during the training in the center, where teachers act as students and supervisors give them instructions.

In addition, education centers collaborate with affiliated institutions, including schools (beyond those where teachers are employed) and universities, to plan and implement teacher

induction programs. This collaborative approach ensures that the training is more practical and helps beginning teachers gain a broader perspective in achieving their goals.

The Japanese system for professional development is based on a peer-driven approach. In contrast, teaching in many countries is characterized by the structural isolation of individual teachers, with instruction taking place without active peer participation. We think it is crucial to recognize the benefits of teacher networking and collaboration as essential strategies for fostering teacher growth and reflection. While the Japanese approach may not be directly applicable to Western society as a whole and can only survey as a model to a certain extent, some progressive ideas can be implemented to restructure and modernize the out-of-school part of teacher induction training.

Conflict of interests. The authors declare that there are no conflicts of interest regarding the publication of this paper.

Funding. The authors declare that this study received no specific financial support.

Acknowledgments

This publication was made possible with the support of the Japan Foundation Japanese-Language Institute in Kansai. We also acknowledge the support received within the framework of the program “Slovakia’s recovery and resilience plan” (contract no. 1031/2022).

BIBLIOGRAPHY

1. Лученко О. О. Професійна адаптація вчителів-початківців до роботи в школах Японії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 310 с.
2. Friehs B. Teacher education and professional development in Japan. 2004. URL: https://www.researchgate.net/publication/265405837_Teacher_Education_and_Professional_Development_in_Japan (Last accessed: 13.01.2023).
3. Fujita H., Dawson W. P. The qualifications of the teaching force in Japan. *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* / Ed. R. M. Ingersoll. United States: Consortium for Policy Research in Education, 2007. P. 41–54.
4. Moriyoshi N. Teacher preparation and teachers’ lives in Japan. *Contemporary Research in the United States, Germany, and Japan on Five Education Issues* / Ed. H. W. Stevenson, S-Y. Lee, R. Nerison-Low. US: National Center for Educational Statistics, 1999. P. 410–438.
5. Moskowit J., Stephens M. *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: APEC Education Forum, Human Resources Development Working Group, 1997. 257 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415194.pdf> (Last accessed: 10.04.2023).
6. OECD. *Thematic review of initial teacher preparation. Country background report for Japan*. OECD Publishing, 2016. 40 p. URL: <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/ITP%20CBR%20Japan.pdf> (Last accessed: 25.04.2023).
7. Padilla M., Riley J. Guiding the new teacher: Induction of first-year teachers in Japan. *Comprehensive Teacher Induction: System for Early Career Learning* / Ed. E. D. Britton, L. Paine, S. Raizen. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. P. 261–295.
8. Shimahara N. K. Teacher professional development in Japan. *National standards and school reform in Japan and the United States* / Ed. De Cocker. New York/London: Teachers College Press, 2002. P. 107–120.
9. Stevenson H., Stigler J. The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education. New York: Simon & Schuster, 1992. 240 p.

10. Tanaka S., Yamamoto S., Murata T., Adachi K., & Iseji H. Teacher education and training. *The History of Japan's Educational Development*. Institute for International Cooperation. Japan International Cooperation Agency, 2004. P. 206–224. URL: <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/11778784.pdf> (Last accessed: 10.03.2023).
11. Yukawa E. Recently graduated English teachers' views on teacher training. *Ritsumeikan Higher Educational Studies*. 2014. № 14. P. 103–115.
12. 森正 義彦. 教師の社会的適応入門. 教職における人間関係の技術. 東京: 明治図書出版, 1981. 177 p.
13. 大阪府教育委員会. 初任者・新規採用者・研修の手引き. 大阪府教育センター. 2019. 193 p.
14. 埼玉県立総合教育センター. 要覧. 埼玉県立総合教育センター. 2018. 34 p.
15. 和井田 節子. 自治体による初任者研修. 2012. P. 75–94. URL: <http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2013/03/10jichitai.pdf> (Last accessed: 02.04.2023).
16. 若松 養亮. 大卒就職者の初期適応過程に関する要因探索的研究. 東北大学教育学部研究年報. 1995. № 43. P. 193–207.

REFERENCES

1. Luchenko, O. (2018). Profesiina adaptatsiia vchyteliv-pochatktivsiv do roboty v shkolakh Yaponii [Professional adaptation of novice teachers to school work in Japan]. PhD diss., Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [in Ukrainian].
2. Friehs, B. (2004). Teacher education and professional development in Japan. Retrieved January, 13, 2023, from: https://www.researchgate.net/publication/265405837_Teacher_Education_and_Professional
3. Fujita, H., & Dawson, W. P. (2007). The qualifications of the teaching force in Japan. In R. M. Ingersoll (Eds.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 41–54). Consortium for Policy Research in Education.
4. Moriyoshi, N. (1999). Teacher preparation and teachers' lives in Japan. In H. W. Stevenson, S-Y. Lee, & R. Nerison-Low (Eds.), *Contemporary Research in the United States, Germany, and Japan on Five Education Issues* (pp. 410–438). National Center for Educational Statistics.
5. Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: APEC Education Forum, Human Resources Development Working Group. Retrieved April 10, 2023 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415194.pdf>
6. OECD. (2016). *Thematic review of initial teacher preparation. Country background report for Japan*. OECD Publishing. Retrieved April 25, 2023 from <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/ITP%20CBR%20Japan.pdf>
7. Padilla, M., & Riley, J. (2003). Guiding the new teacher: Induction of first-year teachers in Japan. In E. D. Britton, L. Paine, & S. Raizen (Eds.), *Comprehensive Teacher Induction: System for Early Career Learning* (pp. 261–295). Kluwer Academic Publishers.
8. Shimahara, N. K. (2002). Teacher professional development in Japan. In De Cocker (Eds.), *National standards and school reform in Japan and the United States* (pp. 107–120). Teachers College Press.
9. Stevenson, H., & Stigler, J. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. Simon & Schuster.
10. Tanaka, S., Yamamoto, S., Murata, T., Adachi, K., & Iseji, H. (2004). Teacher education and training. *The History of Japan's Educational Development* (pp. 206–224). Institute for International Cooperation. Japan International Cooperation Agency. Retrieved March 10, 2023, from <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/11778784.pdf>
11. Yukawa, E. (2014). Recently graduated English teachers' views on teacher training. *Ritsumeikan Higher Educational Studies*, 14, 103–115.
12. Morimasa, Y. (1981). *Kyōshi-no shakai tekiō nyūmon. Kyōshoku-ni okeru ningen kankei-no gijutsu* [An introduction to teachers' social adaptation. Relationship skills in teaching]. Tokyo: Meiji Tosho Publishing [in Japanese].
13. Ōsaka fu kyōikuiinkai fu kyōikuiinkai. (2019). *Shōninsha, shinkisaiyōsha, kenshū-no tehiki* [The guidebook for novice teachers and new employees of Osaka Prefectural Board of Education]. Osaka: Osaka Prefectural Education Center [in Japanese].
14. Saitama kenritsu sōgō kyōiku sentā. (2018). *Yōran* [The Handbook of Saitama Prefectural Education Center]. Saitama: Saitama Prefectural Education Center [in Japanese].
15. Waida, S. (2012). *Jichitai-ni yoru shoninsha kenshū* [Teacher Induction Training in Accordance with Local Governments]. Retrieved April 2, 2023, from <http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2013/03/10jichitai.pdf> [in Japanese].
16. Wakamatsu, Y. (1995). Daisotsu shūshokusha-no shoki tekiō katei-ni kansuru yōin tansaku-teki kenkyū [A research on early-stage-adjustment to job or organization in case of graduates]. *The annual reports of the Faculty of Education, Tohoku University*, 43, 193–207 [in Japanese].

МЕЛЬНИК Богдан – асистент кафедри ортодонтії та пропедевтики ортопедичної стоматології, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, бульв. Тараса Шевченка, 13, м. Київ, 01601, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2232-8181>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.22>

Бібліографічний опис статті: Мельник, Б. (2023). Технологія змішаного навчання. Особливості впровадження даної технології у вищій медичній освіті, зокрема в галузі стоматології. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 155–161, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.22>

ТЕХНОЛОГІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ. ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ, ЗОКРЕМА В ГАЛУЗІ СТОМАТОЛОГІЇ

Анотація. Стаття спрямована на ознайомлення з поняттям змішаної форми навчання, яка стала провідною формою організації навчального процесу в умовах поширення пандемії COVID-19 та війни на території України. Проведений аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив визначити основні форми змішування, які можуть впроваджуватись в умовах конкретного навчального закладу на різних рівнях, зокрема як на рівні окремої дисципліни або групи, так і на рівні всього університету. Процес змішування є доволі простим, але різноспрямованим і може передбачати: змішування очного та дистанційного форматів навчання, змішування структурованого і неструктурованого навчання, користувачького й зовнішнього контенту, самостійного і групового навчання. Використовуючи змішану форму навчання, сучасний заклад вищої освіти, і, відповідно, викладач, який в ньому працює, суттєво розширює горизонти традиційних форм навчальної діяльності, створюючи для здобувача освіти такі умови освітньої діяльності, в яких він буде почувати себе максимально комфортно, з урахуванням індивідуальних можливостей, та матиме доступ до створюваних інформаційних баз та банків даних, які носять суто профільний характер, та сприяють загальному розвитку здобувача освіти, його професійному зростанню. В статті описано особливості впровадження технології змішаного навчання у закладах вищої освіти при підготовці медиків, зокрема фахівців у галузі стоматології та ортодонтії. Визначено основні переваги даної форми навчання в умовах сьогодення, та механізми реалізації технології під час підготовки фахівців даного спрямування, серед яких, варто відмітити, обмін досвідом та знаннями із фахівцями та експертами відповідної галузі у дистанційному форматі, за рахунок залучення здобувачів освіти до конференцій, дискусій, заочних екскурсій і т. п., які проводяться в режимі онлайн, і не вимагають безпосередньої присутності здобувача освіти у місці проведення заходу.

Ключові слова: змішане навчання, заклад вищої освіти, стоматологічний факультет, стоматологія.

MELNYK Bohdan – Assistant at the Department of Orthodontics and Propaedeutics of Prosthetic Dentistry, Bogomolets National Medical University, 13, Taras Shevchenko Blvd, Kyiv, 01601, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2232-8181>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.22>

To cite this article: Melnyk, B. (2023). Tekhnolohiia zmishanoho navchannia. Osoblyvosti vprovadzhennia danoi tekhnolohii u vyshchii medychnii osviti, zokrema v haluzi stomatolohii. [Technology of blended learning. Features of the implementation of this technology in higher medical education, especially in the field of dentistry]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 155–161, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.22>

TECHNOLOGY OF BLENDED LEARNING. FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THIS TECHNOLOGY IN HIGHER MEDICAL EDUCATION, ESPECIALLY IN THE FIELD OF DENTISTRY

***Summary.** The article is aimed at getting acquainted with the concept of a mixed form of education, which has become the leading form of organization of the educational process in the conditions of the spread of the COVID-19 pandemic and the war on the territory of Ukraine. The analysis of the literature on the research problem made it possible to determine the main forms of mixing that can be implemented in the conditions of a specific educational institution at different levels, in particular, both at the level of a separate discipline or group, and at the level of the entire university. The process of mixing is quite simple, but multidirectional and can include: mixing face-to-face and distance learning formats, mixing structured and unstructured learning, user and external content, independent and group learning. Using a mixed form of education, a modern institution of higher education, and, accordingly, the teacher who works in it, significantly expands the horizons of traditional forms of educational activity, creating for the student such conditions of educational activity in which he will feel as comfortable as possible, taking into account individual opportunities, and will have access to the created information bases and data banks, which are of a purely profile nature, and contribute to the general development of the student of education, his professional growth. The article describes the peculiarities of the implementation of mixed learning technology in institutions of higher education in the training of doctors, in particular specialists in the field of stomatology and orthodontics. The main advantages of this form of education in today's conditions, and the mechanisms of technology implementation during the training of specialists in this direction, among which, it is worth noting, the exchange of experience and knowledge with specialists and experts of the relevant field in a remote format, due to the involvement of education seekers in conferences and discussions, have been determined, extramural excursions, etc., which are held online and do not require the direct presence of the student at the place of the event.*

Key words: mixed education, higher education institution, Faculty of Dentistry, stomatology.

Вступ. Жорстокі реалії сьогодення, високий рівень розвитку інформаційних технологій та цифровізації світу мають прямий вплив на освітній процес, зокрема на процес здобуття фахової освіти, що вимагає не лише впровадження нових освітніх технологій, а й постійного їх вдосконалення та визначення тих прийомів, методів та підходів, які дозволять проводити якісну підготовку фахівців різних галузей.

Навчання в умовах пандемії COVID-19 дало поштовх до вдосконалення інформаційно-цифрових технологій та активного їх використання в освітній діяльності під час навчання в дистанційному форматі, що зумовило появу великої кількості освітніх платформ (EQUITY MAPS, GOOGLE CLASSROOM, MOODLE), розробку і активне використання мобільних застосунків (CLASSTIME, LEARNINGAPPS, QUIZIZZ), які суттєво спростили процес дистанційного навчання.

Але чи здатне дистанційне навчання забезпечити формування практичних навичок, які такі потрібні майбутньому фахівцю? У випадку фахової підготовки майбутніх медиків, вести мову про суто дистанційне навчання просто неможливо, адже неможливо навчитись

надавати необхідну медичну допомогу не маючи прямого контакту з пацієнтом, саме тому провідною формою навчання в останні роки стала змішана форма навчання, яка передбачає як здобуття теоретичних знань в дистанційному форматі, так і набуття практичних навичок в результаті практичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначаючи змішану форму навчання як нову, варто відмітити, що її дослідження науковцями іде доволі активно. Так, В.Безпалько, Г.Селевко, О.Падалка, визначають сучасні освітні технології, серед яких окрему увагу приділяють змішаній формі навчання. Сучасні методи підготовки фахівців у закладах вищої освіти досліджували Т. Бурлаченко, О. Дубініна, Г. Ковальчук, В.Кухаренко та інші. Впровадження технологій змішаного навчання із використанням методології e-learning описано у працях А. Андрєєва, В. Бикова, Н. Корсунської, О. Тіхомірова, Е. Тоффлера та інших. Особливості впровадження технології змішаного навчання у закладах вищої медичної освіти представлені в роботах А. Choules, L. Hsu & S. Hsieh, A. Kavarella, Q. Liu, N. Makhdoom, M. Rowe, J. Frantz, V. Bozalek, Westerlaken та інших.

Аналіз літератури свідчить що проблема змішаного навчання при підготовці майбутніх фахівців медичного профілю є актуальною проблемою, і окремої уваги варто дослідження даної форми організації навчальної діяльності при підготовці майбутніх стоматологів.

Мета даного дослідження в тому, щоб визначити теоретичні та практичні аспекти реалізації змішаної форми навчання при підготовці майбутніх стоматологів.

Виклад основного матеріалу. Вперше про змішану форму навчання було згадано у 1190 році, а передумови його виникнення зареєстровані ще у 1974 р., коли М. Крюгер створив штучне інтерактивне середовище, яке керувалось комп'ютером і було створене для геймерифікації освітнього процесу та мало вигляд «відеоплею» (Дубініна, 2021).

Перше офіційне згадування поняття «змішане навчання», «Blended Learning» – в первинному трактуванні, було американським «Blended Learning» у 1999 році. Використовуючи дане поняття компанія відмічала, що пропонує освітню діяльність не лише у дистанційному форматі, а з використанням технологій змішаного навчання, за якого частина матеріалу подається в дистанційному форматі, а частина вимагає особистої присутності здобувача знань при прямому спілкуванні із наставником (Christensen M., 1999).

Популярність технологій змішаного навчання «blended Learning» суттєво зросла після публікації книги К. Дж. Бонка і Ч. Р. Грема «Довідник змішаного навчання: глобальні перспективи, локальні проекти» (Curtis J. Bonk, Charles R. Graham «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs»). Науковці, використовуючи слово «blend», визначали 3 різні технології навчання:

1. enabling blends – комбінуюче змішування, створення можливості змішування,
2. enhancing blends – покращене, зміцнює змішування,
3. transforming blends – трансформуюче / перетворювальне / метаморфозне змішування (Graham, 2006: 12).

Всі три запропоновані технології «Blended Learning» спрямовані на те, щоб забезпечити гнучкість, зручність та доступність навчальної діяльності для здобувача освіти через впровадження нових освітніх технологій в процес здобуття ним знань. Сполучне навчання – спрямоване на забезпечення гнучкого та доступного освітнього процесу, але разом із тим передбачає збереження

базових педагогічних технологій. Відповідно до даного типу змішаного навчання відбувається впровадження новітніх освітніх технологій, результативність яких піддається оцінюванню та визначенню їх доцільності. Transforming blends це технологія, яка вимагає глибоких та радикальних метаморфоз освітнього процесу, але пріоритетним напрямом визначається динамічна взаємодія викладача та здобувача освіти (Бонк, Грем, 2006: 12).

Вітчизняні дослідники, описуючи технологію «blended Learning» відмічають, що це методика, яка передбачає комбінування традиційної форми навчання «віч-на-віч» (face-to-face) із навчанням у дистанційному форматі, яке вимагає використання сучасних інформаційно-цифрових, комп'ютерних технологій. Не дивлячись на загальний спільний висновок вітчизняних науковців щодо даної технології, єдиного визначення «blended Learning», як і однозначного перекладу, у дослідженнях українських науковців просто немає. Наприклад, Є. М. Смирнова-Трибульська називає його гібридним (Рашевська, 2011), Дубініна О., Бурлаєнко Т. – гнучким (Дубініна, 2021), Н. В. Рашевська – змішаним (Рашевська, 2011).

Узагальнений висновок із праць вітчизняних науковців зводиться до того, що змішане навчання, це навчання яке ґрунтується на оптимізації освітнього процесу із урахуванням умов в яких він реалізується, і передбачає використання очного, дистанційного, онлайн-електронного навчання та самонавчання на робочому місці.

Досліджуючи та розвиваючи ідеї та принципи змішаного навчання, провідні фахівці даної галузі, In Bonk, C. J., & Graham, C. R відмічають доцільність реалізації технології змішаного навчання на різних рівнях:

- 1) рівень активності (activity level);
- 2) рівень курсу (course level);
- 3) програмний рівень (program level);
- 4) інституційний рівень (institutional level).

Визначення і впровадження різних комбінацій в освітній діяльності визначається керівництвом навчального закладу, в окремих випадках – здобувачем освіти.

Активний рівень змішаного навчання включає дві технології – традиційну та навчання в дистанційному форматі, при чому взаємодія між здобувачем освіти та викладачем може відбуватись як під час групових так і під час індивідуальних занять (Graham, 2006).

При адаптації даного технологічного інструментарію до підготовки фахівців

медичного профілю, зокрема напрям стоматологія, проведення аудиторних занять є більш ефективним та раціональним, спрямованим на переймання здобувачем освіти фахового практичного досвіду від експерта даної галузі. В той самий час дистанційний формат навчання дозволяє залучати до лекційних занять викладачів та фахівців профільної галузі, які не можуть бути присутніми в освітньому закладі, але з задоволенням діляться своїм досвідом дистанційно. Прикладом такого формату змішування є відеоконференції з обміну передовим досвідом, використання онлайн форумів для обговорення та вирішення практичних завдань та колоквиумів і т. п., але разом із тим навчальні заняття проводяться в аудиторному форматі.

Впровадження технології змішаного навчання на рівні курсу є найпоширенішим та найорганізованішим механізмом реалізації даної освітньої технології. Здобувачам освіти пропонується ряд освітніх дисциплін засвоювати в дистанційному форматі, але разом із тим здобуття практичних навичок вимагає безпосередньої участі здобувача освіти у практичній діяльності (Graham, 2006).

При підготовці майбутніх стоматологів доцільним є проведення лекційних занять в дистанційному форматі, при чому це можуть бути як дисципліни загального спрямування так і вузькопрофільні дисципліни, а от проведення практичних занять, обмін практичним досвідом та залучення здобувачів освіти до навчально-виробничої практики можливо лише у очному форматі.

Програмний рівень впровадження технологій змішаного навчання визначається аудиторними курсами, та вимогами, які ними висуваються. Такий рівень змішаного навчання у закладах вищої освіти, зазвичай, імплементується у бакалаврських та магістерських програмах. Як правило, заклади освіти, пропонують очні та онлайн курси в рамках однієї й тієї ж самої програми, а здобувачі освіти, в свою чергу, обирають поєднання курсів з різними методами викладання. Однак існують освітні програми університетів та інститутів, які проводять навчання за змішаною системою із обов'язковою присутністю студентів на певних аудиторних заняттях (Graham, 2006).

Підготовка фахівців напряму стоматології не передбачає виключно заочного або дистанційного формату навчання, саме тому при освоєнні даного фаху, здобувачам освіти пропонується денна, очна, форма навчання, при

реалізації якої мінімум половина навчальних дисциплін носять практичний характер та спрямовані на здобуття здобувачами освіти вузькопрофільних практичних навичок. Не дивлячись на те, що заочна підготовка стоматологів не можлива, альтернативною формою навчання, за даних умов, є саме змішана форма навчання, яка є затвердженою на рівні адміністрації вищого освітнього закладу, та дозволяє здобувачам освіти частину програмного матеріалу освоїти у дистанційному форматі.

«Змішування» на інституційному рівні визначається самим фаховим освітнім закладом, завдяки чому, заклад вищої фахової освіти пропонує здобувачу здобути фахову освіту у змішаному форматі від першого до останнього навчально дня. Даний рівень дуже схожий із попереднім, але характерною його особливістю є те, що здобувач освіти в обов'язковому порядку в кінці та на початку семестру набуває практичних знань під час відвідування аудиторних занять, або за рахунок проходження виробничої практики (Graham, 2006).

Majumdar Arunima у роботі «Змішане навчання: різні комбінації, що працюють» (Blended Learning: Different combinations that work) пропонує такі варіанти «змішування»

– змішування очного навчання та навчання онлайн, у даному випадку він пропонує використовувати модель «перевернутого класу»;

– змішування структурованого та неструктурованого навчання, яке передбачає використання як обов'язкового програмного матеріалу та рекомендованого методичного забезпечення, так і використання знань, які були отримані в результаті повсякденної діяльності або у процесі вирішення проблемних завдань (дана форма навчання передбачає використання та аналіз індивідуального досвіду або окремого здобувача освіти, або викладача);

– змішування користувачького та зовнішнього контенту ґрунтується на можливості впровадження елементів освітніх програм або технологій які були розроблені, апробовані та представлені іншими навчальними закладами при підготовці фахівців аналогічного спрямування;

– змішування самостійного та групового навчання, яка передбачає поглиблення здобувачем освіти здобутих в ході групової навчальної діяльності знань в результаті самостійної подальшої роботи над даною темою (Arunima, 2021).

Підготовка лікарів стоматологів при впровадженні технології змішаного навчання може реалізовуватись успішно саме у випадку використання даних змішувань, адже створення віртуального класу дозволяє створити віртуальну інформаційну базу курсу, використовувати яку може кожен із здобувачів освіти даного курсу. Змішування структурованого і неструктурованого матеріалу дозволяє вирішувати окремі проблемні ситуації або застосовувати індивідуальний досвід викладача або студента при вирішенні нестандартної ситуації або нестандартної проблеми. Змішування користувачького і зовнішнього контенту відбувається під час відвідування здобувачами освіти онлайн конференцій та семінарів профільного спрямування, які дозволяють як набути нових знань, так і поділитись власним досвідом. Змішування самостійного і групового навчання це запорука успіху для кожного здобувача освіти не залежно від фаху та його початкового рівня знань.

Реалізація технології змішаного навчання в закладах вищої освіти, як і в закладах загальної освіти, вимагає від усіх учасників освітнього процесу певної підготовки, яка включає:

- забезпечення учасників освітнього процесу технічним засобом, який має відкритий доступ до інтернету та може активно використовуватись в освітній діяльності за рахунок устанавленого відповідного програмного забезпечення;

- сформованість навичок роботи із наявним технічним засобом;

- достатній рівень мотивації та самоорганізації

- модель "самостійного змішування"

Враховуючи специфіку організації освітнього процесу у формі змішаного навчання, І.Я. Лернер, спільно з М.М. Скаткіним, здійснили класифікацію методів навчання:

- інформаційно-рецептивний (метод спрямований на усвідомлення здобувачем освіти суті навчального матеріалу, який необхідно засвоїти);

- репродуктивний (здобувач освіти, засвоївши навчальний матеріал, здатен його повністю або частково відтворити без використання додаткових джерел інформації, разом із тим, ці знання можуть бути використані ним при вирішенні елементарних проблемних ситуацій);

- проблемний (викладачем визначається проблема, яку необхідно вирішити, маючи наявні інструменти і знання, при чому

викладач може або власним прикладом визначити алгоритм дій, який є доцільним для вирішення даної проблеми, або покроково спрямовувати підказками дії здобувача освіти, спонукаючи його до розвитку логічного і критичного мислення для розв'язання конкретної проблеми);

- евристичний (передбачає підвищення рівня активності здобувача освіти, в той самий час викладач виступає лише наставником, який, за потреби, спрямовує здобувача освіти, якщо він збився з правильного шляху, це метод, який спрямований на здобуття студентом фундаментальних знань, які в подальшому будуть ним активно використовуватись);

- дослідницький (викладачем, сумісно із здобувачами освіти, визначається проблема або питання, відповідь на яке не надається, що вимагає індивідуальної активізації здобувача освіти, для пошуку інформаційної бази та проведення дослідження, яке дозволить дати відповідь на поставлене питання, або вирішити поставлену проблему) (Литвинов, 2019; Подберезкіна, 2015).

При підготовці фахівців медичної галузі, напрям підготовки стоматологія, використання всіх перерахованих методів є доцільним як при традиційному навчанні так і при змішаному. Характерним є те, що інформаційно-рецептивний та репродуктивний методи дозволяють майбутнім фахівцям засвоїти теоретичний матеріал, в той час як проблемний, евристичний та дослідницький методи більше спрямовані на набуття ними практичних знань, які стануть основою їх фахової майстерності.

Враховуючи все перераховане, варто відмітити, що змішана форма навчання розширює можливості традиційного навчання, надаючи йому ряд переваг, трансформуючи традиційні форми роботи, які використовуються викладачами в ході освітньої діяльності здобувачів освіти:

- лекційні заняття – крім стандартної начитки матеріалу, здобувачі освіти мають доступ до її електронного примірника та до презентацій та ілюстрацій, які використовуються викладачем для повторного їх опрацювання;

- практичні заняття (Face-to-face sessions) можуть бути комбіновані із лекційними, що дозволяє здобувачам освіти обговорювати найцікавіші, або найпроблемніші теми з конкретної дисципліни;

– формування інформаційної бази для здобувачів освіти конкретної фахової галузі, яка надає здобувачам освіти доступ до електронних примірників підручників та матеріалів, які можуть бути важкодоступними у друкованому форматі;

– онлайн спілкування із використанням цілого ряду застосунків (чати, форуми, відеозустрічі, відеодзвінки), які забезпечують даний процес, дозволяють викладачам надавати консультації безпосередньо здобувачу освіти, який має в тому потребу;

– формування віртуальної бази групових проєктів (Collaboration), яка сприяє розвитку здобувачів освіти навичок роботи з інформацією та мережею Інтернет, формувати навички академічної доброчесності;

– віртуальна класна кімната – це інструмент, який дозволяє здобувачам освіти як набувати нових знань, так і обмінюватись досвідом без потреби відвідування освітнього закладу;

– наявність бази лекційного матеріалу у форматі відео та аудіозаписів, що дозволяє здобувачам освіти повторно їх використовувати, та зберігати надану викладачами інформацію більш деталізовано.

Висновки. В умовах сьогодення змішана форма навчання є провідною формою, яка дозволяє максимально ефективно організувати освітню діяльність здобувача освіти таким чином, щоб він уникав перевантаження,

але разом із тим міг набути як теоретичних знань, так і формувати та вдосконалювати власні практичні навички.

У випадку підготовки фахівців медичного профілю, напрям підготовки: стоматологія, змішана форма навчання, при виборі правильних методів навчання та застосуванні правильних прийомів змішування, дозволяє реалізувати освітній процес на якісно новому рівні за рахунок створення віртуальних інформаційних баз, до яких здобувач освіти конкретного курсу має відкритий доступ у будь-який момент часу, що дозволяє йому не лише повторно опрацювати навчальний матеріал, а й поглибити їх за рахунок використання додаткової інформації, яку він може також додавати до загальної бази, збагачуючи її.

Додатковою перевагою змішаного формату навчання є можливість вільного спілкування як з викладачами, так і з однокурсниками, за рахунок створених спільних чатів, у яких відображається важлива інформація стосовно освітнього процесу, а також існує можливість активного обговорення проблемних ситуацій та творчих завдань.

Недоліком змішаної форми навчання, але незначним, можна вважати обмеженість практичних занять, яка зумовлена не так самою формою навчання, як освітніми програмами, які складаються для освоєння конкретного фаху відповідно до чинних вимог Міністерства освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Arunima Majumdar Blended Learning: Different combinations that work, 2017 Електронний ресурс: Arunima Majumdar. URL: <http://goo.gl/ksNYi1> (Дата звернення: 20.05.2023)
2. Chen J., Zhou J., Wang Y. et al. Blended learning in basic medical laboratory courses improves medical students' abilities in selflearning, understanding, and problem solving. *Adv Physiol Educ.* 2020. № 44(1). P. 9-14. URL: <https://doi.org/10.1152/advan.00076.2019>
3. Christensen M., Horn M., Staker H. Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids. *Clayton Christensen Institute.* 2013. URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K12-blendedlearning-disruptive.pdf> (Дата звернення: 20.05.2023)
4. Collis B., Moonen J. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London: Kogan Page Limited, 2001. 231 p.
5. Dziuban C., Graham C., Moskal P. et al. Blended learning: the new normal and emerging technologies. *Int J Educ Technol High Educ.* 2019. 15(1). P. 15-13. (Дата звернення: 20.05.2023)
6. Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs.* San Francisco. 2006 CA: Pfeiffer. pp. 3–21 (Дата звернення: 20.05.2023)
7. Kathleen M. Frankle Blended Learning: The Key to Successful Web-Based Training and Education – URL: <http://goo.gl/hWbR7z> (Дата звернення: 20.05.2023)
8. Дубініна О.В., Бурлаєнко Т.І., Добровольський В.Б. Особливості впровадження змішаного навчання при підготовці менеджерів. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Педагогічні науки».* 2021. № 15(44). С. 113-140
9. Литвинов А.С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті: навч. посіб. / за заг. ред. В.В. Борисова. Суми. 2019. С. 134.
10. Наливайко Н., Наливайко О. Змішане навчання в медичних закладах освіти. *Освітологічний дискурс.* 2021. № 1 (32). С. 102-111

11. Подберезкина А. Blended Learning: переход к смешанному обучению за 5 шагов. 2015. URL: <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learningpieriexhodk-smieshannomu-obuchieniiu-za-5-shagov> (Дата звернення: 20.05.2023)
12. Рашевська Н. В. Програмні засоби мобільного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 1 (21). URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_1/Rashevsk.pdf (Дата звернення: 20.05.2023)
13. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник. за заг. ред. В. В. Олійника. ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ. 2019. 196 с.
14. Ткачук Г.В. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 4 (33). С. 143–156.

REFERENCES

1. Arunima Majumdar. (2017). Blended Learning: Different combinations that work. URL: <http://goo.gl/ksNYi1>
2. Chen J., & Zhou, J. et al. (2020). Blended learning in basic medical laboratory courses improves medical students' abilities in selflearning, understanding, and problem solving. *Adv Physiol Educ.*, № 44(1), 9-14. URL: <https://doi.org/10.1152/advan.00076.2019>
3. Christensen M., & Horn M., & Staker H. (2013) Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Clayton Christensen Institute. URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K12-blendedlearning-disruptive.pdf>
4. Collis B., Moonen J. (2001). Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London: Kogan Page Limited. 231 p.
5. Dziuban C., & Graham C.R., & Moskal P.D., & Norberg A., & Sicilia N. (2019). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *Int J Educ Technol High Educ.* 15(1). 15-13.
6. Graham C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco. CA: Pfeiffer. pp. 3–21.
7. Kathleen M. (2015). *Frankle Blended Learning: The Key to Successful Web-Based Training and Education*. URL: <http://goo.gl/hWbR7z>
8. Dubinina O.V., & Burlaienko T.I., & Dobrovolskyi V.B. (2021). Osoblyvosti vprovadzhennia zmishanoho navchannia pry pidhotovtsi menendzheriv. [Peculiarities of the implementation of blended learning in the training of managers] *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriiia «Pedahohichni nauky»*, 15 (44). [in Ukrainian].
9. Lytvynov A.S. (2019). *Pedahohichni provaidynh innovatsii v osviti: navch. Posib. [Pedagogical provision of innovations in education: teaching. Manual]* Sumy. P. 134. [in Ukrainian].
10. Nalyvaiko N., & Nalyvaiko O. (2021). Zmishane navchannia v medychnykh zakladakh osvity [Mixed learning in medical institutions of education]. *Osvitohichniyi dyskurs.* 1 (32). P.102-111 [in Ukrainian].
11. Подберезкина А. (2015) Blended Learning: perekhod k smeshannomu obucheniiu za 5 shagov. [Blended Learning: transition to mixed learning in 5 steps]. URL: <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learningpieriexhodk-smieshannomu-obuchieniiu-za-5-shagov> [in Ukrainian].
12. Rashevsk N. V. (2011). *Prohramni zasoby mobilnoho navchannia. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Mobile learning software]*. 1 (21). URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_1/Rashevsk.pdf [in Ukrainian].
13. Oliinyka V. V. (2019). *Tekhnolohiia zmishanoho navchannia v systemi vidkrytoi pisliadyplomnoi osvity: pidruchnyk [Technology of mixed learning in the system of open postgraduate education]*. DVNZ «Un-t menedzh. osvity». – Kyiv. 196 p. [in Ukrainian].
14. Tkachuk H.V. (2017) Zmishane navchannia ta osoblyvosti vykorystannia rotatsiinoi modeli u navchalnomu protsesi [Blended learning and features of using the rotational model in the educational process]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti.* 4 (33). P. 143–156. [in Ukrainian].

НЕВМЕРЖИЦЬКА Олена – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9911-9735>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1752921/olena-nevmerzhytska/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.23>

Бібліографічний опис статті: Невмержицька, О. (2023). Проблеми виховання особистості в пенітенціарній педагогіці. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16(48), 162–167, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.23>

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Анотація. У статті здійснено аналіз основних проблем виховання особистості, які розв'язуються у сучасній пенітенціарній педагогіці. Доведено, що в умовах сьогодення актуалізується проблема пошуку шляхів удосконалення виховного процесу у виправних установах, адже після звільнення колишні в'язні не завжди готові вести просоціальний спосіб життя, адаптуватися до умов сучасного суспільства. Відтак розв'язання означеної проблеми покладеться на пенітенціарну педагогіку. На основі узагальнення наукових джерел подано визначення пенітенціарної педагогіки як галузі педагогічної науки, яка вивчає питання цілеспрямованого виховання осіб, які вчинили кримінальні порушення та відбувають покарання, задля їхньої ресоціалізації, вказано на її об'єкт (виховна система органів виконання покарань) та предмет (специфічні закономірності виховання особи у процесі її виправлення), визначено умови, які впливають на її розвиток. Доведено, що стрижневим питанням цієї галузі педагогічної науки є виховання осіб, позбавлених волі. Констатовано вагомий вплив потреби удосконалення виховного процесу в установах виконання покарань на розвиток пенітенціарної педагогіки. Вказано, що пріоритетним питанням, яке розглядається у сучасній пенітенціарній педагогіці, є гуманізація виховного процесу. Крізь призму гуманного ставлення до особистості сьогодні розглядаються усі завдання цієї галузі педагогіки. Зокрема, доведено, що в сучасній пенітенціарній педагогіці крізь призму гуманістичного підходу здійснено обґрунтування понятійного апарату (виховання, перевиховання, виправлення), визначено статус засудженого у виховному процесі, змодельовано специфічне виховне середовище у виправних установах, обґрунтовано специфічні принципи, зміст та інструментарій виховної діяльності. Вказано, що у пенітенціарній педагогіці обґрунтовується той самий зміст і педагогічний інструментарій виховання, що і в загальній педагогіці, однак його використання екстраполюється на специфічні умови, які охоплюють особливий контингент осіб, на яких справляється виховний вплив, різні рівні засвоєння і прояву ними моральних цінностей та настанов, відсутність сталого колективу, адже терміни перебування в ув'язненні є різними тощо.

Ключові слова: пенітенціарна педагогіка, виховання, перевиховання, засуджені, установи пенітенціарної системи.

NEVMERZHITSKA Olena – PhD hab. (Education), Professor at the General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, 82100, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9911-9735>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1752921/olena-nevmerzhytska/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.23>

To cite this article: Nevmerzhytska, O. (2023). Problemy vykhovannia osobystosti v penitentsiarnii pedahohitsi. [Problems of personality education in penitentiary pedagogy]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 162–167, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.23>

PROBLEMS OF PERSONALITY EDUCATION IN PENITENTIARY PEDAGOGY

Summary. *The article analyzes the main problems of personality education that are being solved in modern penitentiary pedagogy. It has been proven that under the present conditions, the problem of finding ways to improve the educational process in correctional institutions is actualized, because after their release, former prisoners are not always ready to lead a pro-social lifestyle and adapt to the conditions of modern society. Therefore, the solution of the specified problem relies on penitentiary pedagogy. On the basis of the generalization of scientific sources, the definition of penitentiary pedagogy as a field of pedagogical science which studies the issue of purposeful education of people who have committed criminal offenses and are serving a sentence for their resocialization, its object (the educational system of penal institutions) and subject (specific regularities of a person's upbringing in the process of their correction), as well as the conditions that affect their development, are determined. It has been proven that the core issue of this branch of pedagogical science is the education of imprisoned people. A significant impact of the need to improve the educational process in penal institutions on the development of penitentiary pedagogy is established. It is indicated that the priority issue considered in modern penitentiary pedagogy is the humanization of the educational process. Today, all the tasks of this field of pedagogy are considered through the prism of a humane attitude towards the individual. In particular, it has been proven that in modern penitentiary pedagogy, the conceptual apparatus (education, re-education, correction) has been substantiated through the prism of a humanistic approach, the status of the convict in the educational process has been determined, the specific educational environment in correctional institutions has been modeled, and the specific principles, content and tools of educational activities have been substantiated. It is pointed out that penitentiary pedagogy substantiates the same content and pedagogical toolkit of education as general pedagogy, but its use is extrapolated to specific conditions that cover a special contingent of people on whom educational influence is exerted, different levels of assimilation and manifestation of moral values and instructions, lack of a stable group, as the terms of prison stay are different for each individual, etc.*

Key words: *penitentiary pedagogy, education, re-education, convicts, institutions of the penitentiary system.*

Вступ. Проблема вчинення правопорушень та асоціальної поведінки на сучасному етапі розвитку суспільства є важливою та складною. Її розв'язання потребує як профілактичних заходів, так і, в окремих випадках, подолання наслідків шляхом виправлення і перевиховання.

Однією з форм кримінального покарання є позбавлення свободи у вигляді тюремного ув'язнення. Ізоляція від суспільства ставить засудженого в умови, де він може здійснити переоцінку цінностей, відмовитися від хибних переконань, відкинути асоціальні моделі поведінки тощо. Відтак після повернення в суспільство така особа мала б неухильно дотримуватися соціальних норм та букви закону. Однак так відбувається далеко не завжди, хоча значні зусилля апарату пенітенціарних установ спрямовані на розв'язання цього завдання.

З огляду на це, актуалізується проблема пошуку нових методів та форм виховного впливу на особистість засудженого. У цьому контексті вбачаємо нагальну потребу розвитку пенітенціарної педагогіки, одним із завдань

якої й має стати пошук шляхів удосконалення виховної діяльності установ пенітенціарної системи.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні засади пенітенціарної педагогіки розглядаються у працях В. Синьова та В. Кривуші (2000), О. Топчій (2012), С. Харченка, О. Карамана та Н. Краснової (2011) тощо. Автори розглядають основні категорії пенітенціарної педагогіки, її зв'язки з іншими науками, зосереджуються на особливостях виховного процесу у пенітенціарних закладах, аналізуючи закономірності та принципи виховання, його зміст та педагогічний інструментарій, а також специфіку організації виховної роботи з різними категоріями засуджених (неповнолітніми, молоддю, жінками тощо).

Важливою особливістю пенітенціарної педагогіки О. Топчій (2012) вважає пріоритет теорії навчання над теорією навчання, що, на переконання автора не відкидає досягнень дидактики. Натомість навчання розглядається ним як важливий спосіб перевиховання та ресоціалізації особистості, здобуття фахових компетентностей, що мають стати

в майбутньому запорукою успішного працевлаштування.

Науковці декларують різне розуміння поняття «виховання засуджених». Погоджуємося з О. Клочко (2008), що суть виховання особи, яка вчинила кримінальний злочин, полягає насамперед у зміні соціально-моральних орієнтацій і настанов, а відтак засвоєнні схвалюваних суспільством цінностей (Клочко, 2008, с. 110).

Різничитання у розумінні основних категорій пенітенціарної педагогіки викликане цілою низкою чинників, зокрема, розвитком гуманітарних наук, демократизацією різних аспектів суспільного життя тощо.

З огляду на це, **метою статті** є аналіз виховних проблем, розв'язання яких є актуальним для сучасної пенітенціарної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Як самостійна галузь педагогіки пенітенціарна педагогіка бере початок з 60-х рр. минулого століття. Будучи генетично пов'язаною із загальною педагогікою, вона використовує багато здобутків останньої, однак має свої особливості та певні відмінності.

Пенітенціарна педагогіка є галуззю педагогічної науки, що досліджує «питання організованого виховного впливу на осіб, які за вчинені кримінальні злочини відбувають за вироком суду різні види кримінального покарання (головним чином, у виді позбавлення волі), з метою їх ресоціалізації, тобто повернення до соціально нормативної самокерованої поведінки у вільному суспільстві» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 664).

Об'єктом пенітенціарної педагогіки є виховна система органів виконання покарань, що охоплює низку структурних компонентів: мету, завдання, зміст, засоби, методи та форми, а також умови виховного процесу, об'єкта та суб'єкта виховання. Відтак її предметом є закономірності виховання, що мають певну специфіку прояву в процесі виконання кримінального покарання (Харченко, Караман, & Краснова, 2011, с. 11).

Умовами, що визначають розвиток пенітенціарної педагогіки як окремої галузі, є такі:

- необхідність реалізації освітньої діяльності у режимних установах, в яких створене специфічне виховне середовище;
- реалізація освітнього процесу працівниками органів виконання покарань, а також громадськості, а не професійних педагогів;
- специфічні принципи та інструментарій виховної діяльності, що визначаються

необхідністю їхньої реалізації в конкретній категорії установ;

- застосування особливих засобів з метою формування мотивації до законослухняної поведінки, суспільної реінтеграції, а також профілактики вчинення нових правопорушень;

- особливий характер комунікації між працівниками пенітенціарних установ та засудженими, встановлення між ними партнерських взаємин;

- пріоритет теорії виховання над дидактикою;

- важлива роль трудового виховання у процесі ресоціалізації особистості;

- використання категорій «перевиховання» та «ресоціалізація»;

- наявність суперечності між соціально позитивним та соціально негативним впливом на засудженого;

- потреба формування соціально позитивної системи цінностей у засуджених;

- забезпечення у засуджених потреби в саморозвитку та самовдосконаленні;

- актуальність адаптації закордонного досвіду виховної роботи із засудженими у вітчизняному просторі (Топчій, 2015).

Уже побіжний погляд на перелічені умови дозволяє констатувати вагомий вплив потреби удосконалення виховного процесу в установах виконання покарань на розвиток пенітенціарної педагогіки.

Сучасна пенітенціарна педагогіка покликана виконувати цілу низку важливих завдань, одним із яких є обґрунтування її понятійного апарату. Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що до основних категорій цієї педагогічної галузі належать «виховання», «перевиховання» та «виправлення».

Виховання у педагогіці розглядається як цілеспрямоване формування особистості, прищеплення їй соціально схвалюваних рис та якостей. Однак до виправних закладів, як правило, потрапляють люди з несформованою соціальною поведінкою. З огляду на це, у пенітенціарній педагогіці використовується термін «перевиховання» як цілеспрямована діяльність, метою якої є керівництво процесами виправлення відхилень у свідомості і поведінці особистості, усунення і послаблення вад їх емоційно-вольової, мотиваційно-ціннісної сфери, формування здатності до самостійної соціально прийнятної поведінки і діяльності у суспільстві на основі усвідомлення соціальних вимог і сформованості

звичок, побудова проявів власної активності відповідно до сформованих про соціальних настанов (Енциклопедія освіти, 2008, с. 665). Відтак у пенітенціарній педагогіці «виховання» і «перевиховання» складають певну цілісність.

Результатом виховання і перевиховання має стати виправлення засудженого, що, відповідно до ст. 6 Кримінально-виконавчого кодексу України є процесом «позитивних змін, які відбуваються в його особистості та створюють у нього готовність до самокерованої правислухняної поведінки» (Кримінально-виконавчий кодекс, 2023). Виправлення є двостороннім процесом. Він включає спільну діяльність з організації зовнішніх впливів на засудженого і, відповідно, дії останнього із засвоєння цих впливів, результатом чого стає певний рівень моральних змін його особистості. Відтак тут ми стикаємося ще з однією важливою проблемою пенітенціарної педагогіки: визначенням статусу засудженого у виховному процесі. З одного боку, можемо трактувати його як об'єкт зовнішніх впливів. Однак процес виправлення є також саморухом, саморозвитком засудженого, що, безперечно, переводить його у статус суб'єкта власного самовиховання та виправлення. Варто зазначити, що така трансформація особистості засудженого із об'єкта в суб'єкт виховного процесу і має стати важливим завданням її виправлення і ресоціалізації.

Між процесами виховання, перевиховання та виправлення є тісний взаємний зв'язок. У процесі перевиховання виправляються окремі негативні якості особистості засудженого та формуються позитивні, суспільно значущі та корисні риси, тобто здійснюється виховання (Харченко, Караман, & Краснова, 2011, с. 265).

Ще одним із важливих завдань цієї галузі педагогіки є моделювання специфічного виховного середовища у виправних установах. Очевидно, що це має бути середовище, яке забезпечує реабілітацію та ресоціалізацію засуджених, сприяє профілактиці правопорушень після звільнення. Відтак у такому середовищі мають враховуватися індивідуальні потреби та проблеми засуджених, забезпечуватися їхня професіоналізація, яка має стати важливим чинником адаптації до умов суспільства. Крім цього, таке середовище має забезпечувати збереження родинних зв'язків засуджених, їхню регулярну комунікацію з іншими членами сім'ї. І безперечно, в такому

середовищі мають працювати фахівці-професіонали, готові надати освітні, психологічні, соціально-педагогічні послуги тощо.

Крім цього, завданням пенітенціарної педагогіки є обґрунтування специфічних принципів, змісту та інструментарію виховної діяльності.

До таких специфічних принципів відносять

- гуманність;
- толерантність;
- доступність та універсальність;
- конфіденційність;
- адресність;
- клієнтоцентризм;
- індивідуальний та диференційований підхід;
- добровільність;
- цілеспрямованість на ресоціалізацію;
- відповідність мети та засобів, форм і методів педагогічної роботи;
- комплексний підхід;
- зв'язок перевиховання і виправлення засудженого з реальним життям;
- активність засудженого в суспільно корисній діяльності;
- максимізація використання соціальних та особистісних ресурсів;
- опора на позитивні якості, збережені соціальні зв'язки та відносини особистості;
- стимулювання розвитку засудженого;
- виховання в колективі;
- поєднання вимогливості до засудженого з гуманним і справедливим ставленням до нього;
- виховно-профілактична спрямованість педагогічної роботи;
- стимулювання і педагогічне керівництво самовихованням засуджених;
- наукова обґрунтованість програм і технологій педагогічної роботи та створення умов для їх реалізації (Харченко, Караман, & Краснова, 2011, с. 44–48).

Дотримання цих принципів у професійній діяльності персоналом пенітенціарних установ забезпечить гуманістичне спрямування виховного процесу. Так, керування у педагогічній діяльності названими принципами забезпечить уважне ставлення до кожного засудженого, захист його прав та терпляче ставлення, незалежно від скоєного злочину чи поведінки, врахування індивідуальних особливостей, потреб, інтересів тощо.

При визначенні змісту виховання засуджених у пенітенціарній педагогіці використовуються ті ж підходи, що й у загальній педагогіці.

Зокрема, обґрунтовуються такі напрями виховання, як моральне, правове, трудове, фізичне, естетичне, санітарно-гігієнічне тощо (Кримінально-виконавчий кодекс, 2023). Власне, ця обставина також пов'язується із гуманізацією виховного процесу, адже реалізація названих напрямів сприятиме різнобічному розвитку осіб, що відбувають покарання. У майбутньому це мало б стати запорукою позитивної адаптації у суспільстві та самореалізації.

Варто відзначити, що в пенітенціарній педагогіці обґрунтовується той самий педагогічний інструментарій, що і в загальній педагогіці, однак його використання екстраполюється на специфічні умови, які охоплюють особливий контингент осіб, на яких справляється виховний вплив, різні рівні засвоєння і прояву ними моральних цінностей та настанов, відсутність сталого колективу, адже терміни перебування в ув'язненні є різними тощо.

Так, С. Кушнар'ов виділяє такі групи методів виховання засуджених:

1) методи формування і корекції свідомості, до яких належать приклад, переконання, психолого-педагогічний вибух;

2) методи формування і корекції позитивного досвіду поведінки, що охоплюють вимоги, доручення, вправи та контроль;

3) методи додаткової мотивації та стимулювання поведінки, що включають примус (осудження, стягнення, догана, попередження, покарання) та заохочення (довіра, схвалення, перспектива, змагання, заохочення (моральне та матеріальне));

4) методи виявлення результатів виховання, до яких відносять спостереження, бесіду, тестування, метод незалежних характеристик, аналіз документації та продуктів діяльності тощо) (Кушнар'ов, 2012, с. 182).

Своєю чергою Н. Коломієць (2016) основними методами виховання засуджених вважає переконання, навіювання, корекцію поведінки (стимулювання, гальмування) тощо. При цьому науковець особливої ваги надає саме заохоченню як методу, що дозволяє виховувати риси характеру, притаманні свідомим членам правослужняного суспільства (Коломієць, 2016, с. 112).

Форми виховання у пенітенціарній педагогіці класифікують за об'єктом впливу та

поділяють на індивідуальні, групові, колективні та масові. Власне, така ж класифікація застосовується і в загальній педагогіці. Безперечно, перевага надається індивідуальним формам, таким як бесіда, доручення тощо. Використання групових форм обґрунтовується механізмами наслідування, зараження чи навіювання, які спонукають засуджених виявляти позитивну поведінку спостерігаючи за такими ж діями товаришів. Натомість колективні форми використовуються для об'єднання колективу, інтегрування засуджених до колективу, формування громадської думки тощо. Важливо, що в умовах роботи із засудженими наголошується на важливості їхньої власної активності, а також на обов'язковому дотриманні принципу індивідуалізації та диференціації в процесі використання масових форм. З огляду на зазначене, у пенітенціарній педагогіці обґрунтовується важливість поєднання усіх названих форм, адже, з одного боку, вони сприяють розвитку соціальних навичок, соціальних почуттів тощо, а з іншого – дають змогу кожному засудженому побачити себе, свої сильні та слабкі сторони на фоні інших.

Висновки. Отже, аналіз проблем виховання у пенітенціарній педагогіці суголосний із поглядом на аналогічні питання у загальній педагогіці. Зокрема, завданнями сучасної пенітенціарної педагогіки є обґрунтування понятійного апарату, моделювання специфічного виховного середовища у виправних установах, обґрунтування принципів, змісту, а також педагогічного інструментарію, який доцільно використовувати у сучасних умовах в процесі виховання засуджених тощо. При цьому пріоритетним питанням, яке розглядається у сучасній пенітенціарній педагогіці, є гуманізація виховного процесу. Саме крізь призму гуманного ставлення до особистості сьогодні розглядаються усі завдання цієї галузі педагогіки.

Перспективами наступних досліджень в означеному напрямі вбачаємо аналіз проблем виховання засуджених у зарубіжних країнах, що дозволить удосконалити виховний процес у виправних установах, впровадити нові технології роботи із засудженими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Ключко О. О. До питання реалізації стратегії соціально-педагогічної діяльності у пенітенціарній системі. *Педагогічні науки : збірник наукових праць [Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка]*. Суми : СумДПУ ім. А. С.Макаренка, 2008. С. 110–116.

3. Коломієць Н. В. Щодо співвідношення термінів «виправлення», «ресоціалізація» та «заохочення». *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2016. № 5. С. 111–115.
4. Кримінально-виконавчий кодекс України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15#Text>
5. Кушнар'єв С. В. Проблеми ресоціалізації неповнолітніх засуджених у контексті пенітенціарного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2012. Вип. 16. Кн. 2. С. 177–184.
6. Синьов В. М., Кривуша В. І. Пенітенціарна педагогіка: в основних запитаннях та відповідях. Київ, 2000. 124 с
7. Топчій О. В. Інтеграційні зв'язки пенітенціарної педагогіки з іншими галузями педагогічної науки. *GOAL (Global Organization of Allied Leadership)*. URL : <https://goal-int.org/integracijni-zvyazki-penitenciar-noi-pedagogiki-z-inshimi-galuziyami-pedagogichnoi-nauki/>
8. Харченко С., Караман О., Краснова Н. Пенітенціарна педагогіка. Луганськ : Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 329 с.

REFERENCES

1. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv : Yurinkom Inter [in Ukrainian].
2. Klochko, O. O. (2008). Do pytannia realizatsii stratehii sotsialno-pedahohichnoi diialnosti u penitentsiarnii systemi [To the question of implementation of the strategy of socio-pedagogical activity in the penitentiary system]. *Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats [Sumskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni A.S. Makarenka] – Pedagogical sciences: a collection of scientific works [Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko]*. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 110–116 [in Ukrainian].
3. Kolomiiets, N. V. (2016). Shchodo spivvidnoshennia terminiv «vypravlennia», «resotsializatsiia» ta «zaokhochennia» [Regarding the relationship between the terms "correction", "resocialization" and "encouragement"]. *Aktualni problemy vitchyznianoï yurysprudentsii – Actual problems of domestic jurisprudence*, 5, 111–115 [in Ukrainian].
4. Kryminalno-vykonavchyi kodeks Ukrainy [Criminal and Executive Code of Ukraine.] (2023). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15#Text> [in Ukrainian].
5. Kushnarov, S. V. (2012) Problemy resotsializatsii nepovnolitnikh zasudzhenykh u konteksti penitentsiarnoho protsesu [Problems of resocialization of juvenile convicts in the context of the penitentiary process]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and school youth*, 16(2), 177–184 [in Ukrainian].
6. Synov, V. M. & Kryvusha, V. I. (2000). *Penitentsiarna pedahohika: v osnovnykh zapytanniakh ta vidpovidiakh [Penitentiary pedagogy: in basic questions and answers]*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Topchii, O. V. (2015). Intehratsiini zviazky penitentsiarnoi pedahohiky z inshymy haluziyamy pedahohichnoi nauky. *GOAL (Global Organization of Allied Leadership)*. URL: <https://goal-int.org/integracijni-zvyazki-penitenciar-noi-pedagogiki-z-inshimi-galuziyami-pedagogichnoi-nauki/> [in Ukrainian].
8. Kharchenko, S., Karaman, O., & Krasnova, N. (2011). *Penitentsiarna pedahohika [Penitentiary pedagogy]*. Luhansk : Vydavnytstvo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

ОНОПРІЄНКО Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії методики фізичного виховання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бульв. Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, Україна

ORCID: orcid.org/0000-0003-1923-9751

ОНОПРІЄНКО Олександр – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я людини, Черкаський державний технологічний університет, бульв. Шевченка, 460, м. Черкаси, 18000, Україна

ORCID: orcid.org/0000-0001-6678-5822

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.24>

Бібліографічний опис статті: Онопрієнко О., Онопрієнко О. (2023). Аналіз формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у ЗВО. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 168–175, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.24>

АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗВО

Анотація. У статті наведено теоретичне узагальнення й нове вирішення наукового завдання, що полягає у визначенні базових професійних компетентностей учителя фізичної культури, обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов їх формування в студентів у процесі вивчення фахових дисциплін. Результати дослідження свідчать про досягнення мети, виконання поставлених завдань і є підставою для основних висновків. Виявлено недостатнє обґрунтування науково-методологічних засад використання компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури, процес якої має низку нерозв'язаних суперечностей. Досвід упровадження цього підходу невідрефлексований, зокрема не визначені педагогічні умови формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін. Визначено, що базовими професійними компетентностями майбутнього вчителя фізичної культури є: предметно-теоретична, інформаційно-дослідницька, профільна (методична, рухова, здоров'язберігальна), професійне спілкування, соціокультурна, рефлексивна й творча. Для ефективного формування кожної базової компетентності в процесі навчально-методичного й технологічного забезпечення вивчення фахових дисциплін створено такі загальні педагогічні умови: гуманістичне й рефлексивне спрямування навчально-виховного процесу та урахування його синергетичних аспектів; активізація навчання й забезпечення його інтерактивності та психологічної комфортності на основі співробітництва. Підсумковий зріз, який проведено за такою самою методикою як і на етапі констатувального експерименту, показав, що сформованість кожної базової професійної компетентності в студентів контрольної й експериментальної груп за традиційних умов навчання не досягає креативного рівня, а за умов експериментального навчання перевищує активний рівень, досягаючи креативного.

Ключові слова: формування, аналіз, базові компетентності, сформованість, учитель фізичної культури.

ONOPRIENKO Olga – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory of Physical Education Methodology, Cherkasy National University named after B. Khmelnytskyi, 81, Shevchenko Blvd., Cherkasy, 18031, Ukraine

ORCID: orcid.org/0000-0003-1923-9751

ONOPRIENKO Olexandr – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physical Education and Human Health, Cherkasy State University of Technology, 460, Shevchenko Blvd., Cherkasy, 18000, Ukraine

ORCID: orcid.org/0000-0001-6678-5822

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.24>

To cite this article: Onoprienko, O., Onoprienko, O. (2023). Analiz formuvannia bazovykh profesiynykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury u ZVO [Analysis of the formation of basic professional competencies of the future physical education teacher in higher educational institutions]. *Humanities studies. Series "Pedagogy"*, № 16(48), 168–175, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.24>

ANALYSIS OF THE FORMATION OF THE BASIC PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary. *The article provides a theoretical generalization and a new solution to the scientific task, which consists in determining the basic professional competencies of a physical education teacher; substantiating and experimentally checking the pedagogical conditions of their formation in students in the process of studying professional disciplines. The results of the research indicate the achievement of the goal, the fulfillment of the tasks and are the basis for the main conclusions. Insufficient substantiation of the scientific and methodological principles of the use of the competence approach in the professional training of the future physical culture teacher was revealed, the process of which has a number of unresolved contradictions. The experience of implementing this approach is unreflected, in particular, the pedagogical conditions for the formation of the basic professional competencies of the future physical culture teacher in the process of studying professional disciplines are not defined. It was determined that the basic professional competencies of the future physical culture teacher are: subject-theoretical, informational-research, profile (methodical, motor, health-preserving), professional communication, socio-cultural, reflective and creative. The following general pedagogical conditions have been created for the effective formation of each basic competence in the process of educational-methodical and technological support for the study of professional disciplines: humanistic and reflexive direction of the educational process and consideration of its synergistic aspects; activation of training and ensuring its interactivity and psychological comfort based on cooperation. The final cut, which was conducted according to the same methodology as at the stage of the ascertainment experiment, showed that the formation of each basic professional competence in the students of the control and experimental groups under traditional learning conditions does not reach the creative level, but under the conditions of experimental learning exceeds the active level, reaching a creative level.*

Key words: *formation, analysis, basic competences, formation, physical culture teacher.*

Вступ. Сьогодні особливий інтерес педагогічних досліджень зосереджено на проблемі формування професійної компетентності фахівців різних професій, у тому числі й учителя фізичної культури. Це зумовлено значною інноваційною динамікою сучасного ринку праці, який ставить нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів. Ці вимоги сформульовано не тільки у форматі “знань” студентів, а й у способах майбутньої професійної діяльності (“вміння”, “здатність”, “готовність”). Тому в проекції на вчителя фізичної культури мова йде про такі особливі результати в системі його професійної підготовки, у межах яких знання є необхідною, але недостатньою умовою досягнення високої якості освіти, – про “професійну компетентність” і такі її складові, як базові компетентності. *Актуальність* їх формування в майбутнього вчителя фізичної культури пов’язана з особливою потребою суспільства в здоровому, працездатному й фізично розвинутому поколінні.

Аналіз наукових досліджень, які стосуються проблеми формування окремих складових професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури (М. Danylko, 2000, Р. Karpiuk, 2005, О. Smakula, 2004, А. Chornoshtan, 2002), свідчить про недостатнє обґрунтування науково-методологічних засад використання компетентнісного підходу у вищій фізкультурно-педагогічній освіті України. Досвід його впровадження виключно фрагментарний, бо нині в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів домінує функціональний підхід – формування здатності студентів до певних видів педагогічної роботи, а не готовності до якісного виконання функцій майбутньої фахової діяльності як основи професійної компетентності.

Отже, сьогодні не визначено умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури, не виявлено критеріїв і рівнів сформованості її складових – базових професійних компетентностей

з огляду на нові вимоги до кваліфікації в цій галузі.

Унаслідок вивчення спеціальної наукової літератури й спостереження за процесом професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури нами виявлено такі суперечності:

– між об'єктивною необхідністю переходу на компетентісно зорієнтовану освіту й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних основ компетентісного підходу;

– між зростанням вимог суспільства до якості освіти (у тому числі фізкультурно-педагогічної) та недостатнім рівнем професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів;

– між вимогами загальноосвітньої школи до рівня сформованості базових професійних компетентностей учителя фізичної культури й відсутністю теорії та практики визначення переліку, змісту, діагностики й створення відповідних педагогічних умов їх формування в студентів вищих навчальних закладів.

– з'ясовано стан реалізації компетентісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах, здійснено педагогічну діагностику рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. У контексті відповідності компетентісному підходу проаналізовано Державний стандарт і навчальний план професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури й встановлено, що сукупність соціальних вимог щодо комплексу його знань, умінь та особистісних якостей будується на основі цільових установок, структури діяльності та моделі фахівця. Деякою мірою ці вимоги співвідносяться з базовими професійними компетентностями, формування яких залежить від якості опанування студентом фаховими дисциплінами.

Аналіз програм фахових дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури показав, що вони побудовані на кредитно-модульних засадах, але при цьому не відповідають вимогам компетентісного підходу, зокрема, у них не визначено перелік базових професійних компетентностей та однозначних критеріїв оцінки навчальних досягнень студентів у контексті специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності й ступеня готовності до неї (О. Опорієнко, 2007).

Мета і завдання дослідження. Проаналізувати формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у закладах вищої освіти.

Для досягнення мети дослідження було поставлено такі завдання:

1) визначити основні концептуальні засади компетентісного підходу в освіті;

2) уточнити суть і структуру професійної компетентності вчителя й на цій основі визначити базові професійні компетентності майбутнього вчителя фізичної культури;

3) здійснити педагогічну діагностику сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах;

4) визначити педагогічні умови формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін.

У ході констатувального етапу педагогічного експерименту використано комплекс методів, за допомогою яких здійснено педагогічну діагностику рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури.

Так, рівень сформованості предметно-теоретичної компетентності встановлено шляхом тестування знань студентів із фахових дисциплін. Результати тестування за допомогою чотирибальної системи оцінювання диференційовано за рівнями: до інтуїтивного рівня зараховано майже третину студентів, до нормативного – більше третини, до активного – менше чверті й до креативного – лише 12% студентів.

Методами анкетування й тестування переваг студентів щодо вибору джерел інформації та способів її засвоєння, реального обсягу нагромадженої в них інформації одержано результати, оцінювання яких за допомогою чотирибальної системи дало змогу встановити, що до інтуїтивного рівня сформованості інформаційно-дослідницької компетентності зараховано майже половину, до нормативного – майже третину, до активного – 18% і до креативного – лише 4% студентів.

Рівень сформованості методичної компетентності з'ясовано шляхом оцінювання (за 5-бальною шкалою) виконаних студентами конспектів уроку фізичної культури в школі. На креативному рівні не виявилось жодного студента. Натомість до інтуїтивного рівня віднесено понад третину, до нормативного – майже половину й до активного – 20% студентів.

Методом тестування за рейтинговою системою балів оцінено кількість і якість засвоєних студентами знань із теорії й методики розвитку рухових якостей школярів. За його результатами до інтуїтивного рівня сформованості рухової компетентності, який характеризувався здатністю відрізнити елементи знань від аналогів, зараховано майже третину студентів; до нормативного, що позначався здатністю втримувати в пам'яті певну сукупність знань, – понад третину студентів; до активного рівня, показником якого була здатність до активного використання міцно засвоєних знань у розробці алгоритмів рухових дій школярів, – майже третину студентів; до креативного, критерієм якого була спроможність творчо застосовувати міцно засвоєні знання у розв'язанні завдань розвитку рухових якостей школярів, було зараховано лише 12% студентів.

Шляхом анкетування встановлено, що до інтуїтивного рівня здоров'язберігальної компетентності, який позначався поверхневими знаннями в галузі збереження здоров'я, віднесено 12% студентів; до нормативного рівня, який характеризувався безсистемними знаннями, – майже половину студентів; до активного рівня, критерієм якого виступали системні знання, – понад третину студентів; до креативного рівня, показником якого були знання здоров'ятворчого характеру, – лише 7% студентів.

За результатами тестування й експертної діагностики рівня готовності студента до мовного діалогу з учнем, встановлено, що до інтуїтивного рівня компетентності професійного спілкування, який позначався незв'язним мовним діалогом з учнями, неадекватністю використаних вербальних, акустичних і кінетичних засобів, віднесено майже половину студентів; до нормативного рівня, критерієм якого були логічність мовного діалогу з учнями, достатньо виразний голос і дикція, відповідна жестикуляція, міміка й пантоміміка, – понад третину студентів; до активного, показником якого було активне використання психологічних засобів спілкування, – 18% студентів; до креативного, який характеризувався творчим використанням психологічних засобів спілкування, – лише 5% студентів.

Опитування студентів стосовно їхнього ставлення до певних якостей власної культури, показало, що до інтуїтивного рівня (невизначене ставлення) сформованості соціокультурної компетентності зараховано

менше чверті, до нормативного (визначене ставлення) – 39%, до активного (адекватне ставлення) – понад третину й до креативного (критичне ставлення) – лише 11% студентів.

Шляхом анкетування й методом експертної оцінки здійснено діагностику самооцінки студентами власних вольових, моральних, характерологічних, світоглядних, перцептивних, мнемічних, психомоторних та інтелектуальних якостей. За її результатами встановлено, що до інтуїтивного рівня сформованості рефлексивної компетентності за критерієм відсутності адекватних уявлень про себе віднесено понад третину студентів; до нормативного рівня за показником адекватного уявлення про себе, – майже третину студентів; до активного рівня за критерієм стійкої адекватної самооцінки – 18% студентів і до креативного, який позначається внутрішньо обґрунтованою самооцінкою й розвинутою мотивацією самоствердження, – лише 17% студентів.

Методами опитування, педагогічного спостереження й експертної оцінки гностичних, організаторських, конструктивних, проєктувальних, комунікативних та інноваційних умінь студентів у їхніх творчих розробках планів-конспектів уроків з розвитку рухових якостей школярів з'ясовано стан сформованості творчої компетентності, який диференційовано за рівнями: до інтуїтивного рівня (опора на інтуїцію, підказки, зразки) зараховано третину студентів; до нормативного (перевага алгоритмів репродуктивної діяльності) – майже половину студентів; до активного рівня (перевага алгоритмів продуктивної діяльності) – 16% студентів і до креативного (опора на інновації, нові алгоритми дій, оригінальність) – лише 5% студентів. За результатами діагностики отримано дані розподілу студентів за рівнями сформованості базових професійних компетентностей (О. Опорієнко, 2007), (табл. 1).

За зведеними результатами констатувального етапу педагогічного експерименту встановлено, що по кожній із базових компетентностей відповідно до їхнього нормативного рівня сформованості належить найбільша кількість студентів, а відповідно до креативного – найменша. Цей факт підтверджує необхідність розробки та впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів організаційних основ компетентнісного підходу, а в ході його реалізації забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури адекватними

Таблиця 1

Дані розподілу студентів за рівнями сформованості базових професійних компетентностей (у %)

Базові компетентності	Рівні			
	інтуїтивний	нормативний	активний	креативний
Предметно-теоретична	28	38	22	12
Інформаційно-дослідницька	46	32	18	4
Методична	38	42	20	–
Рухова	28	32	28	12
Здоров'язберігальна	12	46	35	7
Професійного спілкування	45	32	18	5
Соціокультурна	18	39	32	11
Рефлексивна	35	30	18	17
Творча	33	46	16	5

педагогічними умовами формування базових професійних компетентностей і відповідним технологічно-методичним ресурсом у процесі вивчення фахових дисциплін.

Керуючись Концепцією розвитку освіти України (2007 р.), в якій сформульовано положення про необхідність утвердження новітніх педагогічних технологій, які б забезпечили підготовку конкурентоспроможної особистості у світовому освітньому просторі, ми розробили алгоритм із діагностичним, організаційним, практичним та аналітичним етапами впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

На діагностичному етапі виявлено необхідність модернізації самого процесу фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури шляхом цілеспрямованого формування його базових професійних компетентностей.

На організаційному етапі провідними педагогічними ідеями формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури визначено системність, синергетичність, ефективність усіх ланок освітнього процесу в процесуальному та результативному аспектах, комплексність, ситуаційність, проблемність, життєтворчість. Результативність цього процесу значною мірою залежить від активного використання компетентнісно зорієнтованого методичного ресурсу забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, до якого нами віднесено технології “портфоліо”, “метод проектів”, ігрові, “кейс-стаді”, малих груп, критеріально-орієнтованого навчання, діалогові, тренінгові, інтеграційні

та модульно-компетентнісні (О. Опорієнко, 2009).

Цілеспрямоване формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін на формувальному етапі педагогічного експерименту відбувалося шляхом створення сукупності таких основних педагогічних умов: гуманістичне й рефлексивне спрямування навчально-виховного процесу та врахування його синергетичних аспектів; активізація навчання й забезпечення його інтерактивності та психологічної комфортності на основі співробітництва.

У процесі експериментального викладання фахових дисциплін (Теорія і методика фізичного виховання, Теорія й методика гімнастики, Теорія та методика спортивних ігор, Теорія й методика легкої атлетики) формування кожної базової компетентності майбутнього вчителя фізичної культури було забезпечено такими педагогічними умовами: із предметно-теоретичної – органічне поєднання теоретичного, практичного, методичного й контрольного розділів процесу професійної підготовки студентів; з інформаційно-дослідницької – активізація й стимулювання інформаційно-дослідницької діяльності студентів та використання різноманітних її форм і методів; із методичної – добір ефективних форм і методик та забезпечення психологічного комфорту навчання; із рухової – інформаційне, методичне й креативне збагачення студентів в галузі педагогіки формування рухових якостей школярів; зі здоров'язберігальної – здоров'язберігальне спрямування змісту програм фахових дисциплін; з компетентності професійного спілкування – поглиблене

вивчення форм і методів в організації спілкування педагога з учнями й розширення досвіду комунікативної взаємодії в процесі вивчення фахових дисциплін; з соціокультурної – використання міжпредметних зв'язків та інтеграції знань соціокультурного змісту в процесі вивчення фахових дисциплін; із рефлексивної – визначення адекватної мети рефлексивної діяльності та методики рефлексивного навчання; із творчої – стимулювання у студентів проявів моторної, методичної й наукової творчості в процесі вивчення фахових дисциплін.

Під час експериментального формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури активно використовувалася компетентісно зорієнтований методичний ресурс, а навчально-методичні комплекси фахових дисциплін було збагачено такими матеріалами: оновлені розробки лекційних, семінарських і практичних занять; авторські тести й завдання з експрес-діагностики компетентностей; навчальні посібники; програми квазіпрофесійних тренінгів; розробки проектних завдань, проблемних ситуацій, ділових ігор тощо.

На аналітичному етапі, оцінюючи ефективність формування базових професійних

компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури, здійснено підсумковий зріз рівня сформованості досліджуваної якості в студентів контрольних та експериментальних груп. Рівні сформованості базових професійних компетентностей студентів обох груп досліджувались одночасно за методиками, що були застосовані під час констатувального етапу педагогічного експерименту.

Після необхідних статистичних процедур дослідження повноти сформованості кожної базової професійної компетентності отримано зведені дані, які показали розподіл студентів за рівнями сформованості базових компетентностей на етапі констатувального експерименту й після підсумкового зрізу в контрольній та експериментальній групах (табл. 2).

Зіставлення даних у наведеній таблиці показує, що розподіл студентів експериментальної групи за рівнями сформованості по кожній із базових компетентностей порівняно з даними констатувального зрізу й даними підсумкового зрізу в контрольній групі значно відрізнявся в бік позитивного зрушення. Однак цей розподіл був нерівномірний. Так, із передметно-теоретичної компетентності більшість студентів експериментальної групи була віднесена до нормативного рівня

Таблиця 2

Зведені дані розподілу студентів за рівнями сформованості базових професійних компетентностей (у %)

Базові компетентності	Рівні											
	інтуїтивний			нормативний			активний			креативний		
	Зрізи			Зрізи			Зрізи			Зрізи		
	констат.	підсумковий		констат.	підсумковий		констат.	підсумковий		констат.	підсумковий	
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ
Предметно-теоретична	28	27	21	38	36	30	22	24	28	12	13	21
Інформаційно-дослідницька	46	45	29	32	34	22	18	17	26	4	4	23
Методична	38	36	19	42	44	42	20	19	28	–	1	11
Рухова	28	27	6	32	30	14	28	26	48	12	17	32
Здоров'я-зберігальна	12	17	6	46	42	24	35	36	52	7	5	18
Професійного спілкування	45	47	32	32	30	25	18	20	28	5	3	15
Соціо-культурна	18	18	12	39	38	28	32	32	42	11	12	18
Рефлексивна	35	34	17	30	30	28	18	20	22	17	16	33
Творча	33	34	20	46	42	22	16	20	48	5	4	10

її сформованості; з інформаційно-дослідницької компетентності до кожного з рівнів її сформованості було зараховано приблизно однакову кількість студентів; із методичної компетентності найбільша кількість студентів відповідала її нормативному рівню сформованості; з рухової компетентності найбільшу кількість студентів було зараховано до активного рівня й найменшу – до інтуїтивного рівня її сформованості; зі здоров'язберігальної компетентності так само найбільшу кількість студентів було зараховано до активного рівня й найменшу – до інтуїтивного рівня її сформованості; з компетентності професійного спілкування майже третину студентів було віднесено до інтуїтивного й приблизно по чверті до нормативного й активного рівнів її

сформованості; з соціокультурної компетентності більшість студентів було зараховано до активного рівня її сформованості; з рефлексивної компетентності майже третина студентів досягли креативного рівня її сформованості; з творчої компетентності майже половину студентів зараховано до активного рівня її сформованості.

Висновки. Таким чином, встановлено, що сформованість кожної базової професійної компетентності в студентів за традиційних умов навчання не досягає креативного рівня, а за умов експериментальної професійної підготовки досягає креативного рівня. Скориставшись методами математичної статистики, нами доведено ефективність експериментальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02. Луцьк, 2000. 19 с.
2. Карпюк Р. П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2005. 198 с.
3. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. Шлях освіти. 2007. № 4 (46). С. 32–38.
4. Онопрієнко О. В. Критерії та рівні сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури. Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. 2007. Вип. 115. С. 73–79.
5. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2009. 21 с.
6. Смакула О. І. Формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 262 с.
7. Чорноштан А. Г. Науково-педагогічні основи конструювання модульних навчальних програм у системі фахової підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання. Вісник ЛДПУ : Серія: Пед. науки. 2002. № 8. С. 293–302.

REFERENCES

1. Danylko M. T. (2000) Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury [Formation of readiness for professional activity of future teachers of physical culture]. Extended abstract of candidate's thesis. Lutsk [in Ukrainian].
2. Karpiuk R. P. (2005). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury do rozv'iazannia pedahohichnykh sytuatsii [Preparation of future teachers of physical culture to solve pedagogical situations]. Candidate's thesis. Vinnytsa [in Ukrainian].
3. Onopriienko O. V. (2007). Kontseptualni zasady kompetentnisnogo pidkhodu v suchasni osviti. [Conceptual foundations of the competence approach in modern education]. Shliakh osvity – The way of education, 4 (46), 32–38 [in Ukrainian].
4. Onopriienko O. V. (2007). Kryterii ta rivni sformovanosti bazovykh profesiinykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia fizychnoi kul'tury [Criteria and levels of formation of basic professional competencies of the future physical education teacher]. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia : Pedahohichni nauky – Herald of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences, issue 115, 73–79 [in Ukrainian].
5. Onopriienko O. V. (2009). Formuvannia bazovykh profesiinykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia fizychnoi kul'tury u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of basic professional competencies of the future physical culture teacher in the process of studying professional disciplines]. Extended abstract of candidate's thesis. Cherkassy [in Ukrainian].
6. Smakula O. I. (2004). Formuvannia tsinnisnogo stavlennia maibutnikh uchyteliv do fizychnoi kul'tury [Formation of value attitude of future teachers to physical culture]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

7. Chornoshtan A. H. (2002). Naukovo-pedahohichni osnovy konstruiuvannya modulnykh navchalnykh prohram u systemi fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizychnoho vykhovannia [Scientific-pedagogical foundations of designing modular training programs in the system of professional training of the future physical education teacher]. Visnyk LDPU : Serii: Ped. nauky– Bulletin of the LDPU: Series: Ped. Science, 293–302 [in Ukrainian].

ОХРИМЕНКО Зорина – кандидат педагогічних наук, завідувачка лабораторії виховання готовності до ринку праці, Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, вул. м. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7217-100X>

ТКАЧУК Ірина – кандидат педагогічних наук, завідувачка лабораторії прикладної психології освіти, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України, пров. Віто-Литовський, 98, 03045, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3099-3491>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.25>

Бібліографічний опис статті: Охріменко, З., Ткачук, І. (2023). Кар'єрне становлення здобувачів освіти: сучасні профорієнтаційні технології і інструменти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16(48), 176–188, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.25>

КАР'ЄРНЕ СТАНОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ І ІНСТРУМЕНТИ

Анотація. У статті актуалізована проблема кар'єрного становлення здобувачів освіти, зважаючи на зміну умов надання освітніх послуг, нові виклики пов'язані з воєнним станом в Україні, руйнацію інфраструктури міст, суттєвими змінами на ринку праці. Окрім об'єктивних викликів у кар'єрному становленні особистості, виокремлено суб'єктивну проблему, таку як професійне вигорання молоді. Підкреслено, що в освітньому процесі зростає роль науково-обґрунтованого психолого-педагогічного інструментарію, який допоможе у свідомому, цілеспрямованому процесі планування кар'єри, що є психологічною базою для самореалізації особистості як суб'єкта професійної діяльності. Визначено мету дослідження: висвітлення сутності профорієнтаційних технологій, спрямованих на реалізацію певної мети професійного самовизначення і кар'єрного становлення здобувачів освіти. Для реалізації мети статті, здійснено аналіз останніх досліджень з окресленої теми, розкрито сутність профорієнтаційних технологій. Визначено, що профорієнтаційна технологія постає як сукупність способів, прийомів, принципів і методів профорієнтації, що базуються на методичному арсеналі особистісно орієнтованого підходу, та відповідають таким вимогам як діалогічність, діяльнісно творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, представлення учню необхідного простору свободи, для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і засобів у професійному самовизначенні і подальшому професійному становленні. Сутність такої технології в тому, що вона базується на рефлексивно-вольових механізмах особистості, яка самовизначається у професії. В статті висвітлено складову змісту профорієнтаційної технології – «Активізуючий профорієнтаційний метод допомоги у здійсненні профільного або професійного самовизначення», розроблений і апробований авторами статті. Зміст профорієнтаційного методу включає конкретну мету, зміст і очікуваний результат. Метод базується на особистісно-орієнтованій парадигмі і відповідає таким вимогам: діалогічність, наукова аргументованість, результативність, короткочасність.

Ключові слова: профорієнтація, кар'єрне становлення, профорієнтаційна технологія, профорієнтаційний метод, професійне самовизначення.

OHRIMENKO Zorina – PhD in Pedagogy, Head of the Laboratory for Education of Readiness for the Labor Market, Institute of Problems on Education of the of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 9, M. Berlinskoho str., Kyiv, 04060, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7217-100X>

TKACHUK Iryna – PhD in Pedagogy, head of the laboratory of applied psychology of education of Ukrainian Scientific and Methodological Center of Practical Psychology and Social Work of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 98, Vito-Litovsky lane, Kyiv, 03045, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3099-3491>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.25>

To cite this article: Ohrimenko, Z., Tkachuk, I. (2023). Kariyerne stanovlennia zdobuvachiv osvity: suchasni proforiientatsiini tekhnolohii i instrumenty. [Career development of education seekers: modern vocational guidance technologies and tools]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 176–188, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.25>

CAREER DEVELOPMENT OF EDUCATORS: MODERN CAREER ORIENTATION TECHNOLOGIES AND TOOLS

Summary. *The article updates the problem of the career formation of education seekers, taking into account the change in the conditions of providing educational services, new challenges associated with the state of war in Ukraine, the destruction of urban infrastructure, and significant changes in the labor market. In addition to objective challenges in the career formation of an individual, a subjective problem such as professional burnout of young people is singled out. It is emphasized that in the educational process the role of scientifically based psychological and pedagogical tools is growing, which will help in the conscious, purposeful process of career planning, which is the psychological basis for the self-realization of the individual as a subject of professional activity. The purpose of the study is determined: Elucidation of the essence of career guidance technologies aimed at realizing a certain goal of professional self-determination and career development of education seekers. To realize the purpose of the article, the analysis of the latest research on the outlined topic was carried out, the essence of vocational guidance technologies was revealed. It was determined that career guidance technology appears as a set of methods, techniques, principles and methods of career guidance, based on the methodological arsenal of a personally oriented approach, and meet such requirements as dialogicity, activity-creative nature, focus on supporting individual development, presenting the student with the necessary space of freedom, for making independent decisions, creativity, choosing content and means in professional self-determination and further professional development. The essence of this technology is that it is based on the reflexive-volitional mechanisms of an individual who is self-determined in the profession. The article highlights the content component of career guidance technology – "Activating career guidance method of assistance in the implementation of profile or professional self-determination", developed and tested by the authors of the article. The content of the career guidance method includes a specific goal, content and expected result. The method is based on a person-oriented paradigm and meets the following requirements: dialogicity, scientific argumentation, effectiveness, shortness of time.*

Key words: *career guidance, career development, career guidance technology, career guidance method, professional self-determination.*

Вступ. Сучасний глобалізований світ, дозволяє особистості максимально реалізуватися, самореалізовувати свої життєві й професійні плани. В той же час є певні фактори, які стримують і ускладнюють розвиток особистого і професійного потенціалу людини. Останнім часом до об'єктивних факторів, таких як: воєнні дії, руйнація інфраструктури в Україні, нестабільність ринку праці тощо, додався ще такий суб'єктивний фактор як професійне вигорання працюючої молоді. Психологи зазначають, що стрімка технологізація, постійне перебування в інформаційному потоці, багатоаспектність задач, потреба відповідати певним розрекламованим ідеалам,

часті зміни місця роботи, – можуть призводити до втрати ідентичності, що супроводжується фрустрацією, апатією, байдужістю, втратою сенсів буття.

Виходом із зазначеної ситуації є шлях до себе, до свого «Я», усвідомлення професійного покликання тощо. Тобто по суті, мова іде про сформованість і узгодженість складових професійного самовизначення особистості. Відповідно, надзвичайно зростає роль усвідомленої моделі професійного становлення, яка базується на ефективному самовизначенні, несуперечливій професійній мотивації, узгодженій системі особистісних і професійних цінностей та самоцінності особистості у цілому.

Отже, сьогодні дуже важливо готувати підростаючу молодь, починаючи з закладів загальної середньої освіти, до усвідомленого цілеспрямованого науково-обґрунтованого процесу планування кар'єри, що є психологічною базою для самореалізації особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Особливо актуалізується зазначене вище в сучасних умовах реформування освіти. Так, в Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» зазначається, що старша школа стає профільною. Відповідно, після 9-го класу учень має визначитись з бажаним форматом подальшої освіти, що передбачає не лише усвідомлений вибір між академічною і професійною середньою освітою, а й визначення вектору подальшого професійного розвитку.

Таким чином на часі проблема оновлення і розробки профорієнтаційного інструментарію, для супроводу професійного становлення учнів закладів загальної середньої освіти в умовах реформи НУШ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій
Проблеми побудови та реалізації освітньо-професійного шляху особистості є актуальним напрямком сучасних вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень. Слід зазначити, що у зарубіжних дослідженнях професійне становлення особистості досліджується переважно в контексті кар'єрного зростання, відповідно до теорій кар'єри. Для нашого дослідження особливу цінність мають теорії, згідно з якими вибір кар'єри можна спрогнозувати на основі індивідуальних особливостей, інтересів, цінностей, схильностей людини (Е. Бордін, Д. Браун, Дж. Голланд). За цих умов, успішне кар'єрне зростання залежить від співпадіння типу особистості і виду професійного середовища (У. Холланд), від прагнення людини удосконалюватися, виражати, проявляти себе в значимій для себе справі (А. Маслоу), від співвідношення зовнішньої та внутрішньої мотивації у цьому процесі (Е. Десі, Р. Раян, Д. Супер). Відкритим питаннями для сучасних зарубіжних науковців в контексті теорій професійного зростання є: можливості розвитку людського потенціалу у зв'язку зі збільшенням свободи і самостійності виборів та розвиток особистості, як результат ефективного функціонування та гарного самопочуття. Натомість, у вітчизняному просторі дослідження кар'єрних орієнтацій здійснюється переважно в контексті ключового компоненту професійного і особистісного

розвитку (А. Борисюк, Л. Злочевська, Т. Карамушка, О. Кучерявський, В. Лозовецька, Є. Татарінова, Т. Титаренко та ін). Акмеологічний аспект побудови кар'єри висвітлено в працях І. Бега, А. Деркача, Ю. Маркової, В. Рибалки та ін. Українськими вченими активно вивчаються особливості кар'єрних орієнтацій у студентів різних спеціальностей (С. Алексєєва, Л. Березовська, Н. Гончарова, Н. Горенко, Л. Долгих, А. Журавель, Д. Закатнов, Т. Канівець, Л. Карамушка, В. Овсянникова, В. Чернявська). Одним із актуальних напрямків дослідження є вивчення психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри (М. Горенко, А. Журавель, Т. Канівець, Т. Карамушка, Н. Шеленкова та ін.). Підходи до кар'єрного консультування, як складової професійної орієнтації розробляються українськими вченими (О. Ігнатович, В. Рибалка, А. Шевенко, Г. Татаурова-Осика та ін.).

Результати вказаних досліджень свідчать про те, що підтримка розвитку кар'єри є одним із домінуючих напрямків в освітньому процесі. Однак, зміна соціальної ситуації розвитку здобувачів освіти, нові виклики пов'язані з воєнним станом в Україні, руйнація інфраструктури міст, зміни на ринку праці, вимоги НУШ, – потребують аналізу й оновлення освітнього змісту з точки зору пошуку особистісного, ціннісного смислу в процесі кар'єрного становлення підростаючої особистості.

Мета статті: Висвітлення сутності профорієнтаційних технологій, спрямованих на реалізацію певної мети професійного самовизначення і кар'єрного становлення здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Співробітниками лабораторії виховання готовності до ринку праці Інституту проблем виховання НАПН України в контексті дослідження проблеми формування професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності у учнів підліткового та старшого шкільного віку ЗЗСО було обґрунтовано й розроблено технологію формування професійно-ціннісних орієнтацій в сучасних соціально-економічних умовах.

Комплексний підхід до означеної проблеми дослідження включав аналіз психолого-педагогічних джерел, що дозволило зробити узагальнення про актуальність розробки науково обґрунтованих профорієнтаційних технологій, а також окреслити вихідні позиції дослідження.

Так, аналіз змісту особистісно орієнтованих виховних технологій дав змогу з'ясувати,

що в їх основі лежать гуманістичні положення, серед яких домінуючими є визнання самобутньої цінності вихованця, пізнання його внутрішнього світу, думок, почуттів та переживань, прийняття кожної особистості як неповторної індивідуальності. Особливу роль у такій технології відіграє взаємодія педагога і вихованця, орієнтована на створення умов для саморозкриття останнього.

Як зазначає І. Бех (Bekh, 1998, p. 175), особистісно орієнтована виховна технологія – це одночасне розгортання процесів виховання й самовиховання, спрямованих на розв'язання виховних завдань. В умовах особистісно орієнтованої виховної технології формується ідеальна модель, ідеальний образ особистості, що стає основою особистісного самовизначення вихованця. Особистісно орієнтована технологія створює простір для вирішення особистих проблем вихованців, із яких складається їх власне життя і без яких вони не уявляють себе особистістю. У цій технології проблема вихованця розв'язується психологічно найоптимальнішим для нього способом, оскільки він перебуває у природних відносинах з педагогом. Отже, особистісно орієнтована виховна технологія ставить вихованця у позицію повноцінного партнера, співучасника, який активно допомагає у створенні самого себе. Крім того, особистісно орієнтована виховна технологія характеризується високою науковістю, оскільки прагне сповна враховувати сучасні досягнення психолого-педагогічної науки про виховання.

Особистісно орієнтована виховна технологія, зазначає І. Підласий (Pidlasyi, 2004, p.11) не існує поза загальною методологією, метою та змістом виховання, а виступає його організаційним інструментарієм. Ідея цілісності виховного процесу при практичній особистісно орієнтованій виховній технології реалізується за допомогою системного підходу. Він дозволяє розглядати виховну технологію як послідовність та супідрядність усіх компонентів особистісно орієнтованого виховання у їхній взаємодії та взаємозв'язку. Системний підхід відіграє головну роль у побудові й реалізації будь-якої особистісно орієнтованої виховної технології. Він передбачає «розгляд цілісного багаторівневого, детермінованого відкритого виховного процесу у його постійному розвитку та й саморозвитку».

Дослідження доробку вітчизняних науковців (Zakatnov, Orlov, Zlochevska, Pavlov, & Lokshin, 2015) дозволяють вести мову про

особистісно орієнтовані профорієнтаційні технології як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний підбір та сполучення форми, методів, способів, прийомів та засобів профорієнтаційної роботи. Вся ця складова реалізується у процесі, орієнтованому на певний результат, що досягається за допомогою структурних компонентів, розташованих у певній ієрархії, системі.

На думку О. Моріна (Morin, 2021) розуміння педагогічної технології пов'язане з пошуком способів максимального підвищення результатів освітнього процесу за допомогою аналізу, відбору, конструювання та контролю всіх його ланок. Педагогічним технологіям притаманні властивості алгоритмів, тобто вони містять опис дій, послідовне виконання яких педагогічними працівниками в подібних умовах дозволяє досягти подібних результатів. Педагогічна технологія як певний «алгоритм» має наступні характеристики: ефективність, системність, концептуальність, науковість, оптимальність, гарантованість відтворення і отримання результату в інших умовах.

Таким чином, профорієнтаційна технологія постає як сукупність способів, прийомів, принципів і методів профорієнтації, що базуються на методичному арсеналі особистісно орієнтованого підходу, та відповідають таким вимогам як діалогічність, діяльній творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, представлення учню необхідного простору свободи, для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і засобів у професійному самовизначенні і подальшому професійному становленні. Сутність такої технології в тому, що вона базується на рефлексивно-вольових механізмах особистості, яка самовизначається у професії.

Визначено, що в профорієнтаційній технології принципово важливою стороною є позиція дитини, її ставлення, активність стосовно власного професійного самовизначення. Саме тому, інтереси учня, його можливості, здібності та потенціал, визнання його автономії, повага до його індивідуальності мають перебувати у центрі профорієнтаційного процесу. За таких умов профорієнтаційна взаємодія з учнем полягає в зміщенні акцентів з орієнтування на самоорієнтування, з розвитку на саморозвиток, з визначення на самовизначення.

Доведено, що саме педагогічна технологія, зміст, форми і методи якої спрямовані на

подолання суперечностей між: запитом суспільства на виховання професійно-ціннісних орієнтацій та недостатньою теоретико-методологічною обґрунтованістю їх формування у учнів підліткового та юнацького віку; зростаючими вимогами до людини як фахівця, здатного до постійного професійного саморозвитку, та фрагментарною спрямованістю сучасної системи професійного орієнтування; значущістю несуперечливої системи професійно-ціннісних орієнтацій у трудовій діяльності людини і не достатністю арсеналу у учнів для формування системи професійно-ціннісних орієнтацій в контексті профілю навчання) – створить умови для оволодіння учнями об'єктивними знаннями про специфіку майбутньої трудової діяльності, які складають підґрунтя його емоційних переживань (емоція бажання), спонукають до емоційно-ціннісної діяльності учнів (Я-виклик), та виявляються у готовності втілювати привласнену духовну цінність у практичну сферу (вчинок), яка супроводжується переживанням особистісної самоцінності.

Визначено, що умовами ефективності технології формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів визначено: індивідуальний підхід, діалогічність, самовираження, творчість, предметно-ціннісна діяльність.

Відповідно до поставлених завдань дослідження, а саме: розширення діапазону форм і методів профорієнтаційної роботи з учнями та наповненню їх самоціннісним та професійно-ціннісним змістом, було обґрунтовано і розроблено «Активізуючий профорієнтаційний метод допомоги у здійсненні профільного або професійного самовизначення». Ми класифікуємо активізуючий профорієнтаційний метод як психолого-педагогічний інструментарій, який вузько спрямований на запит учня, має конкретну мету, зміст і очікуваний результат, базується на особистісно-орієнтованій парадигмі і відповідає таким вимогам: діалогічність, наукова аргументованість, результативність, короткочасність.

В контексті зазначеного активізуючий профорієнтаційний метод постає як спосіб взаємодії суб'єктів освітнього процесу, який спрямований на надання допомоги в конкретному виборі й ухваленні рішення або підтвердженні вже зробленого вибору.

Завданнями активізуючого профорієнтаційного методу є:

1. Аналіз та самоаналіз учнями (ученицями) ситуації власного професійного самовизначення;

2. Оволодіння навичками здійснення оптимального вибору у плануванні кар'єри;
3. Уточнення професійного плану;
4. Активізація самопізнання, самоусвідомлення.

Науково-методичним підґрунтям розробленого активізуючого профорієнтаційного методу є Рефлексивний метод, розроблений І. Бехом (Bekh, 2018) а саме Методика «Я-виклик», яка спрямована на окреслення алгоритму взаємодії між дорослим і дитиною, за якого підростаюча особистість «хотітиме і умітиме володарювати над собою». Суть методики «Я виклик» полягає у розгляді вихованцем свого Я в конкретних цінностях. Лише в цьому випадку, підкреслює І. Бех, цінність стає мотивом до реального вчинку. Саме в такому випадку особистість самостверджується у власному виборі і відбувається її особистий розвиток. Отже, сам по собі вибір не спонукає особистість до особистого і професійного саморозвитку.

Таким чином, ціннісно-професійний вибір відбувається від усвідомлення тих цінностей якими учень володіє до тих, якими має опанувати.

Умовами реалізації рефлексивних методів є:

1. Зв'язок з реальним життям людини.
2. Активний вплив передбачає вивчення особистості та має враховувати її потреби, настанови тощо.
3. Взаємодія будується на суб'єкт-суб'єктних відносинах.

Основна перевага рефлексивних методів полягає в тому, що старшокласник стає суб'єктом власної профорієнтаційної діяльності, він отримує інструмент за допомогою якого може вирішувати задачі власного професійного становлення самостійно. Очікуваний результат: прийняття рішення учнем (ученицею) стосовно одного з напрямків подальшого кар'єрного становлення

Отже, вважаємо, що розроблений нами і апробований «Активізуючий профорієнтаційний метод допомоги у здійсненні профільного або професійного самовизначення» є дієвим інструментом, який відповідає всім необхідним вимогам і дозволяє вирішити конкретний запит у професійному самовизначенні і кар'єрному становленні здобувачів освіти.

Висновки. Обґрунтованість запропонованої теми дослідження обумовлена необхідністю оновлення програмно-методичного

забезпечення процесу професійного самовизначення і кар'єрного становлення учнів закладів загальної середньої освіти в умовах реформи НУШ. Адже, відповідно до реформи НУШ учні старшого підліткового віку і старшокласники мають володіти конкретними знаннями, вміннями й навичками, які допоможуть свідомо обирати власний кар'єрний шлях. Грунтуючись на тому, що період навчання у ЗЗСО є найбільш продуктивний для опанування кар'єрними навичками, вважаємо, що кар'єрне зростання має стати одним із напрямків профорієнтаційної роботи з учнями.

Найбільш оптимальним варіантом профорієнтаційного супроводу здобувачів освіти ЗЗСО є впровадження в освітній процес особистісно орієнтованих профорієнтаційних технологій. Одним із інструментів технології є розроблений і апробований «Активізуючий профорієнтаційний метод допомоги у здійсненні профільного або професійного самовизначення», який постає

як психолого-педагогічний інструментарій, що вузько спрямований на запит учня, має конкретну мету, зміст і очікуваний результат, базується на особистісно-орієнтованій парадигмі і відповідає таким вимогам: діалогічність, наукова аргументованість, результативність, короткочасність. Саме застосування описаного методу, на нашу думку, дасть змогу учням чітко визначити подальші кроки у кар'єрному становленні з позицій особистісно орієнтованого підходу.

Перспективність подальшого дослідження окресленої теми полягає у можливості оптимізації профорієнтаційної діяльності закладів загальної середньої освіти, створенні сприятливих умов для свідомого визначення учнем своєї освітньої та професійної траєкторії, підготовки випускників закладів загальної середньої освіти до професійного самовизначення та життєвої самореалізації, формування в них компетентності у професійному становленні і реалізації кар'єрних устремлінь, загалом підготовки до майбутньої трудової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа: науково-методичний журнал*. 2018. №1. С. 5-10.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
3. Морін О. Л. Компоненти педагогічної технології формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. 2021. № 25, Кн. 2. С. 4-14. DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-2-4-14>
4. Педагогічні технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри: методичний посібник / Д. О. Закатнов та ін. Київ: ПТТО НАПН України, 2015. 221 с.
5. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Слово, 2004. 616 с.

REFERENCES

1. Bekh, I. (2018) Komponentna tekhnolohiia skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnosti [Component technology of ascending personality growth to spiritual values]. *Pochatkova shkola: naukovometodychnyi zhurnal*, 1, 5-10 [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (1998). Osobystisno zoriientovane vykhovannia [Personal oriented education]. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].
3. Morin, O. L. (2021). Komponenty pedahohichnoi tekhnolohii formuvannia profesiino-tsinnisnykh oriientsatsii uchniv do trudovoi diialnosti [Components of the pedagogical technology of the formation of professional and value orientations of students towards work]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. prats.* 25, Kn. 2. pp. 4-14. [In Ukrainian].
4. Zakatnov, D. O., Orlov, V. F., Zlochevska, L. S., Pavlov, Yu. O., & Lokshin, V. S. (2015). Pedahohichni tekhnolohii pidhotovky uchnivskoi molodi do vyboru i realizatsii profesiinoi karty [Pedagogical technologies of preparation of students youth for the choice and realization of professional career]. Kyiv: IPTO NAPN Ukraini [in Ukrainian].
5. Pidlasyi, I. P. (2004). Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii. Interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoi systemy osvity [Practical pedagogy or three technologies. Interactive textbook for teachers of the market education system]. Kyiv: Slovo.[In Ukrainian].

УДК 378:373.3.01.3-051:004-027.31]930

ПРОКОПІВ Любов – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, Україна

ORCID: orcid.org/0000-0001-8661-510X

ДОВБЕНКО Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти, Прикарпатський національного університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, Україна

ORCID: orcid.org/0000-0003-0555-3205

БАНДУРА Ліля – аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, Прикарпатський національний університету імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, Україна

ORCID: orcid.org/0000-0003-2316-0579

DOI:

Бібліографічний опис статті: Прокопів Л., Довбенко С., Бандура Л. (2023). Історіографія дослідження проблеми інноваційних технологій у підготовці вчителів початкової школи (XXI ст.). *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16(48), ___ doi: ___

ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (XXI СТ.)

Анотація. У статті висвітлено історіографію професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів у роботах українських дослідників. Автори досліджують аналіз історіографії окресленої проблематики у залежності від умовно визначених ними етапів. (2000-2016 рр., 2016-2022 рр.). Даний поділ вони вважають необхідним, оскільки він представляє певні аспекти у соціальному та економічному житті країни. У статті використані два підходи до вивчення проблематики: хронологічний, тематичний. Стверджується, що заклади вищої освіти повинні забезпечити формування професійно компетентного педагога як творчої особистості, який володіє системою знань, комплексом вмінь та навичок, соціально активного, такого, який вміє швидко адаптуватись до змін сьогодення. Доведено, що у підготовці майбутніх фахівців провідну роль відіграють інноваційні технології навчання, так, як вони спрямовані на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Особливу увагу виділено комп'ютерно-інформаційним технологіям, оскільки сучасні науковці найбільшу вагу приділяють саме їм. Вчені, які досліджували інноваційні технології у підготовці вчителів початкової школи, зосереджувались на різних проблемах, пов'язаних з цією темою. У результаті напрацювань у публікації визначені найбільш поширені в інноваційні педагогічні технології для підготовки вчителя початкових класів: структурно-логічні, інтеграційні технології, електронні курси, професійно-ділові ігрові технології (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо); тренінгові засоби, інформаційно-комп'ютерні та діалогово-комунікаційні технології. Автори наголошують, що початок XXI ст. в історіографічному аналізі позначився появою наукових доробок, у яких з точки зору сучасної парадигми оцінюється процес підготовки вчителів початкових класів у контексті інноваційних технологій.

Ключові слова: вища освіта, підготовка вчителя початкових класів, інноваційні технології, історіографія, комп'ютерні технології, професійна освіта.

PROKOPIV Liubov – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

ORCID: orcid.org/0000-0001-8661-510X

DOVBENKO Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

ORCID: orcid.org/0000-0003-0555-3205

BANDURA Lilya – Graduate student at the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

ORCID: orcid.org/0000-0003-2316-0579

DOI:

To cite this article: Prokopiv, L., Dovbenko, S., Bandura, L. (2023). Istoriohrafia doslidzhennia problemy innovatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi vchyteliv pochatkovoї shkoly (XXI st.). [Historiography of investigating the problems of innovative technologies in primary school teacher training (XXI century)]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), ___, doi: ____

HISTORIOGRAPHY OF INVESTIGATING THE PROBLEMS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING (XXI CENTURY)

Summary. *The historiography of professional preparation of future primary school teachers in the works of the Ukrainian researchers is reflected in the article. Authors investigate the analysis of historiography of the outlined range of problems in dependence on the conditionally stages which are defined by them. (2000-2016, 2016-2022). This division, as they consider, is necessary, as it presents certain aspects in social and economic life of country. In the articles are used two approaches of studying the problem: chronologic, thematic. It is specially noted that establishments of higher education must provide forming of professionally competent teacher as creative personality, that owns the system of knowledge, complex of abilities and skills, socially active person that is able quickly adaptate to the changes of present time. It should be stressed that the main role in preparation of future specialists plays innovative technologies of studies, as they are directed to form comprehensively and harmoniously developed personality. A special attention is payed to computer-informative technologies, as modern scientists spare most attention exactly to them. Sientists who have researched the innovative technologies in primary school teacher training have focused on various issues related to this topic. As a result of researches the most widespread in innovative pedagogical technologies for preparation of teacher of primary school : structural-logical, integration technologies, electronic courses, professionally-business playing technologies (business and role-play games, imitation exercises, individual training, computer programs and etc.); training facilities, informatively-computer and dialogue-communicative technologies. Authors emphasizes that the beginning of XXI of century in a historiography analysis is special because of appearance of scientific views in the context of modern paradigm the process of primary schools teachers preparation is estimated in the context of innovative technologies.*

Key words: *higher education, primary school teacher preparation, innovative technologies, historiography, computer technologies, professional education.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки актуальності набирають інноваційні підходи та технології підготовки вчителів початкових класів. Початок ХХІ століття характеризується інтенсивним пошуком нових ідей оптимізації та модернізації системи вищої освіти. Велика увага приділяється професійній освіті, підготовці майбутніх вчителів, від яких залежить рівень підготовки підростаючого покоління. Сучасна початкова школа зараз в пошуку педагога, який здатний запроваджувати інноваційні технології в освітній процес, застосовувати на практиці нові знання, досягати

поставлених цілей і ефективного результату. Проте, життя в сучасних умовах існування суспільства є досить напруженим та складним. Освітній простір зіштовхується щоразу з новими проблемами, вирішення яких є питанням великої кількості наукових напрацювань. Суперечності, з якими стикаються ЗВО сьогодні у процесі підготовки вчителів молодших класів є: сучасні вимоги до вищої школи та можливості виконання цих вимог; дистанційне навчання та життя без електроенергії; стресові умови та формування стресостійкості; підготовка кваліфікованих кадрів та примусовий виїзд за межі країни здібних

студентів та багато інших. Для кращого розуміння проблеми і використання інновацій у практиці роботи ЗСО необхідний матеріал та історіографічні надбання. У цьому контексті актуалізується проблема дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема підготовки майбутніх вчителів посідає чільне місце у наукових дослідженнях XXI ст.: Є. Гордієнко, О. Дубасенюк, Л. Іванової, А. Семенова, С. Сисоєвої, М. Томашевської та ін. Підготовка вчителів молодших класів опрацьована пластом українських вчених Ю. Руднік, І. Демченко, С. Смолюк, М. Островською, М. Ковальчук тощо. Наукові доробки щодо інноваційної діяльності у вищій школі опрацьовані у Д. Герчанівським, І. Дичківською, І. Доброскок, О. Кіяшко, В. Шевченком та ін. Низка наукових робіт щодо використання інноваційних технологій у підготовці вчителів молодших класів опрацьована науковцями та педагогами Л. Задорожною, О. Коберник, О. Кривоніс, В. Савченко, С. Стрілець та ін.

Мета: здійснити аналіз історіографічних напрацювань щодо розвитку інноваційних технологій початкової освіти в Україні у 2000-2022 рр.

Виклад основного матеріалу. У своїй публікації ми використовуємо визначення С. Гончаренко, про те, що «професійна освіта визначається як процес і результат професійного становлення і розвитку особистості, який супроводжується оволодінням знаннями, навичками і вміннями з конкретних професій і спеціальностей» (Гончаренко, 2006).

Зауважимо, що аналіз історіографії окресленої проблематики ми проводили у залежності від умовно визначених нами етапів. (2000-2016 рр., 2016-2022 рр. Такий поділ будемо вважати необхідним, адже він представляє певні аспекти у соціальному та економічному житті країни. Зокрема робота над Концепцією НУШ (Концепція НУШ, 2016). Ми використовували у статті два підходи: хронологічний, тематичний.

У тематичному підході ми виділили 2 групи наукових досліджень: перша – дослідження проблем розвитку професійної освіти вчителя початкових класів; друга – окремі питання інноватики початкової школи.

Проаналізуємо історіографію досліджень у першому умовно визначеному періоді. Щодо першої групи, то питання професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічної діяльності в різних її аспектах розглядають А. Алексюк, Г. Васянович,

С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Рудик, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Підласий, О. Фонарюк, С. Яценко та ін. Тут науковці знаходять ефективні фактори, технології способи, що впливають на ступінь підготовки вчителів початкових класів, як: особистісно-зорієнтований підхід до навчання студентів, застосування ігрових технологій, впровадження наукових шкіл тощо. Проблему формування професійної готовності до виконання вчительських обов'язків у початковій школі у студентів закладів вищої освіти у руслі інтегрованого впровадження інноваційних педагогічних технологій досліджували українські вчені Г. Воскобойнікова, О. Дубасенюк, О. Муращенко, О. Пометун, Ю. Руднік, С. Сисоєва, В. Савченко, С. Стрілець та ін.

Інша відома дослідниця Л. Коваль присвятила свої дослідження професійній підготовці майбутніх учителів молодших класів. (Коваль, 2009). Вона зосереджує увагу на дослідженні педагогічних технологій, які можуть бути використані в підготовці вчителів молодших класів, розглядається питання створення інноваційних програм для підвищення рівня професійної підготовки вчителів. Комп'ютерним технологіям у працях вітчизняних науковців та педагогів виділяється окремий пласт робіт. Про них пишуть О. Чернякова, О. Околович, О. Цись, І. Волощук, М. Ковальчук, М. Борисенко, Я. Слупська, О. Шкуренко та ін.

Щодо другої групи, то головними напрямками впровадження інноваційних технологій на початку XXI ст. на думку О. Осипчук (Осипчук, 2018) є: створення предметно-орієнтованих та навчально-інформаційних середовищ, які дають можливість використовувати мультимедіа, системи гіпермедіа, електронні підручники тощо; освоєння засобів комунікації (комп'ютерної мережі, телефонного, телевізійного, супутникового зв'язку для обміну інформацією); навчання правил і навичок «навігації» в інформаційному просторі; – розвиток дистанційної освіти. С. Стрілець (Стрілець, 2012) велику увагу у своєму дослідженні приділяє підготовці майбутнього фахівця початкової школи з використанням останніх досягнень науки і техніки також. Вона виділяє два основні напрямки розвитку вищої освіти.

1. Модернізація традиційного навчання в дусі ефективної організації засвоєння заданих зразків, досягнення окреслених цілей.

2. Інноваційний підхід до навчального процесу, в якому метою навчання є розвиток у студентів можливостей опанувати

новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання [Стрілець, 2012].

Аналіз тем дисертаційних робіт, що висвітлені в бібліотеці ім. В. Вернадського дозволяє зробити висновок, що активне застосування інноваційних комп'ютерних технологій почало вивчатись в Україні з 2000 року. А вже у 2014-2015 роках з'являються перші роботи щодо застосування віртуальної реальності в освіті.

Щодо другого умовно визначеного нами періоду (2016-2022 рр.), то варті уваги дослідження, які стосуються ефективних способів формування професійного вчителя молодших класів.

Щодо першої групи, то М. Марко (Марко, 2016) вважає ігрові технології, що спонукають вчителя початкових класів до організації послідовних дій, підбору інформації, проектування та організації в ході застосування дидактичної гри. Оскільки суспільство перебуває на стадії активних змін та розвитку, все частіше з'являється потреба у пошуку нових ігор та й взагалі нових технологій, що позитивно впливають на якість навчання, його результат і активізують сам процес. Ми звикли називати їх інноваційними.

Одним з провідних дослідників питань професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів в Україні є Н. Білоусова, Т. Гордієнко, Н. Демченко та ін. Вони зосереджуються на дослідженні педагогічних технологій, які можуть бути використані під час підготовки вчителів молодших класів. В її працях звертається увага на формування професійної компетентності вчителів з урахуванням сучасних вимог до освіти (Bilousova, Hordiienko, Demchenko, 2020).

А. Рудник (Рудник, 2021) у своєму дослідженні чітко обґрунтовує доцільність таких наукових підходів у підготовці вчителя: гуманістичний, особистісно орієнтований, системний, компетентнісний, діяльнісний, синергетичний, андрагогічний, технологічний. Окрему увагу виділено принципу здоров'я збереження в ході технологізації освітнього процесу в закладах освіти.

Щодо другої групи то поняття «інноваційні технології» розглядається и О. Дубасенюк як сукупність нових або вдосконалення традиційних методів, прийомів, засобів навчання, яка охоплює весь освітній процес від початку

і до отримання результатів (Дубасенюк, 2004: 5). Н. Бірук (Бірук, 2021) однією з ефективних форм підготовки високо кваліфікованих педагогів вважає наукові школи педагогічного спрямування. Адже вони розкривають та розвивають творчий потенціал майбутнього вчителя. У роботах О. Пономарьової акцентується увага на формуванні в учителів молодших класів різних компетенцій, які вимагаються у сучасному світі. У її дослідженнях звертається увага на формування культури мовлення, інформаційної та медійної грамотності, цифрової компетентності, соціальної та міжкультурної компетентності учителів молодших класів. Оксана Пономарьова також досліджує питання використання інтерактивних технологій у навчальному процесі для формування інформаційно-комунікативної компетентності учителів та учнів (Пономарьова, 2022). Іншими відомими українськими дослідниками в галузі професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів є Л. Нежива, С. Паламар та ін. У їхніх дослідженнях розглядаються питання формування професійних компетенцій вчителів молодших класів, використання інноваційних методів та технологій у підготовці вчителів, питання оцінювання знань та компетенцій учнів молодшого шкільного віку та багато інших актуальних проблем (Нежива, Паламар, 2020).

Загалом, історіографія професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів у роботах українських дослідників ХХІ століття відображає актуальні проблеми, з якими зіштовхуються вчителі молодших класів у сучасному світі. Дослідження проводяться з використанням новітніх методів та технологій і зосереджуються на формуванні професійних компетентностей, необхідних для ефективної роботи вчителя молодших класів. Звертається увага на формування культури мовлення, інформаційної та медійної грамотності, цифрової компетентності, соціальної та міжкультурної компетентності учителів молодших класів.

Українські науковці активно вивчають використання інноваційних технологій у підготовці вчителів. Вони розробляють нові методики, аналізують ефективність використання технологій та роблять висновки щодо їх впливу на якість професійної підготовки майбутніх вчителів.

Одним з основних напрямків досліджень є використання інтерактивних технологій у навчальному процесі. М. Кириченко

досліджує можливості використання відеороків, електронних підручників, інтерактивних дошок, віртуальних лабораторій та інших інструментів, які дозволяють підвищити ефективність навчання та сприяють розвитку професійних компетентностей майбутніх вчителів (Кириченко, 2022). Окрім того, досліджується використання інформаційних технологій в організації професійної підготовки вчителів. Науковці аналізують досвід використання веб-сайтів, платформ для дистанційного навчання, систем електронного портфоліо та інших інструментів, які дозволяють забезпечити ефективну комунікацію між студентами та викладачами, зменшити навантаження на викладачів та забезпечити можливість навчання у будь-який зручний для студента час.

Також у дослідженнях українських вчених (О. Ключко, І. Кожем'якіна, С. Луценко, О. Рудь та ін.), використовуються інноваційні методики, які дозволяють підвищити ефективність навчання та сприяють формуванню професійних компетентностей майбутніх вчителів. До таких методик можна віднести проблемне навчання, проєктне навчання, інтерактивне навчання, групову роботу, кейс-метод, моделювання ситуацій тощо. У дослідженнях українських науковців активно аналізується ефективність використання цих методик у підготовці вчителів (Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі, 2020).

Станом на 2023 р. комп'ютеризовано всі сфери життя суспільства. Не виключенням є і ЗВО. Більшість наукових досліджень останніх років проаналізованих нами з даної теми стосуються особливостей впровадження та користування інноваціями в техніці та мережі, а також застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі навчання.

Варта уваги інформація про імерсивні технології, яку детально проаналізувала Н. Бірук. Вона переконує, що це технології повного або часткового занурення у віртуальний світ – це інтеграція віртуального вмісту з фізичним середовищем, що дозволяє користувачеві природно взаємодіяти зі змішаною реальністю, яка включає в себе два основних типи реальності, як доповнена (AR) та віртуальна (VR) (Бірук., 2021). Імерсивні технології – технології, які створюють явний досвід шляхом змішування фізичного світу з цифровою чи змодельованою реальністю. Імерсивні технології також називають технологіями розширеної реальності. Я. Слупська та О. Шкурєнко називають

у своїй публікації такі різновиди імерсивних технологій: AR – доповнена реальність, VR – віртуальна реальність, MR – змішана віртуальна реальність, RR – реальна реальність та XR – розширена реальність (Слупська, Шкурєнко, 2021) (Слупська, Шкурєнко, 2021).

У сучасній історіографії найчастіше описані перші два різновиди: доповнена реальність та віртуальна реальність. Прикладом програм, додатків чи технологій, які використовують викладачі ЗВО є наступні: Assemblr – це додаток, що дозволяє переглядати готові AR-об'єкти та створювати власні моделі для доповненої реальності; Merge Edu служить для створення великої тематичної колекції 3D-об'єктів та взаємодії зі схожими додатками; Voyage AR дозволяє оживити малюнок на спеціальному роздрукованому зображенні; LECTURE VR – проєкт пропонує серію лекцій з наочною візуалізацією, які можна відвідати як індивідуально, так і в складі групи. Дуже зручний у використанні зі студентами; Google Expeditions це безкоштовний мобільний додаток, розроблений для роботи з гарнітурою, допомагає викладачеві разом зі студентами вирушати у віртуальні подорожі, використовує 360-градусні зображення для створення окремої ситуації. Викладач, використовуючи планшет замість гарнітури, може бачити всіх студентів, одночасно контролюючи цифровий простір моделювання (Слупська, Шкурєнко, 2021:187).

Аналіз теоретичних напрацювань та практичних досліджень дав можливість визначити найбільш поширені в процесі підготовки вчителя початкових класів інноваційні педагогічні технології:

- структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі поетапного відбору їх змісту, форм, методів і засобів із урахуванням діагностування результатів;

- інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (в т. ч. електронних);

- професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо);

– тренінгові засоби: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань тощо);

– інформаційно-комп'ютерні технології, які реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

– діалогово-комунікаційні технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня (Шевченко, 2016: 392).

Висновки. Отже, початок XXI ст. в історіографічному аналізі позначився появою чималою кількістю наукових досліджень, у яких з сучасної парадигми оцінюється процес підготовки вчителів початкових класів у контексті інноваційних технологій. Проведений історіографічний аналіз наукової літератури з питань дослідження дав підстави зробити

висновки про те, що у XXI столітті історіографія професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів у роботах українських дослідників продовжує розвиватися та вдосконалюватися. Дослідження проводяться відповідно до вимог сучасної педагогічної науки, з використанням новітніх методів та технологій.

XXI ст. характеризується активним вивченням чинників, що впливають на якісну підготовку вчителів молодших класів. Доведено, що застосування інноваційних технологій у підготовці вчителів відіграють провідну роль. Останні роки серед інноваційних технологій вчені виділяють певні різновиди – комп'ютерно-інформаційні технології. Зараз найактивніше ведеться їх оновлення, а саме створення нових програм, додатків, ігор, вдосконалення віртуальної реальності. Науковці бачать результати застосування таких технологій, тому все більше працюють над їх введенням у ЗВО для підготовки кваліфікованих кадрів. Перспективним вважаємо історіографію застосування інноваційних технологій у ЗВО України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бірук Н. Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи: -дис. на здобуття канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2021. 217 с.
2. Гончаренко С. Фундаменталізація професійної освіти. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*. 2006. № 7. С. 165–175.
3. Дубасенюк О. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*. Житомир: Вид-во ЖДУ. 2004. С. 3–14.
4. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. ред. Г.Л. Єфремової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 444 с.
5. Кириченко Н. Використання сучасних цифрових технологій в освітньому процесі упровадження сучасних педагогічних технологій в умовах цифровізації економіки та суспільства: регіональний вимір: *Матеріали регіонального науково-практичного семінару* (2 червня 2022 р.). С. 63–67.
6. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: *монографія*. Донецьк, 2009. 375 с.
7. Марко М. Сутність навчально-ігрових технологій. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 11. С. 58–64.
8. Нежива Л., Паламар С. Інноваційні технології в літературній освіті майбутніх учителів початкової школи. *Освітологічний дискурс*. 2020 URL: <https://od.kubg.edu.ua> (дата звернення 08.04.2023)
9. Осипчук О. Впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес. URL: <https://vseosvita.ua/library/vprovadzenna-innovacijnih-pedagogicnih-tehnologij-u-navcalnij-proces-35133.html> (дата звернення 08.04.2023)
10. Пономарьова О. Типовий день на змішаному навчанні. URL: <https://osvita.ua/blogs/87932>
11. Рудник А. Професійна підготовка майбутніх учителів математики до технологізації освітнього процесу в умовах профільної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2021. 320 с.
12. Слупська Я., Шкурченко О. Застосування віртуальної реальності у освіті. *Молодий вчений*. 2022. № 9 (109). С. 82–88.
13. Стрілець С. Підготовка вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій: *монографія*. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2012. 380 с.
14. Шевченко В. Сучасні методи та технології навчання у вищій школі. *European Humanities Studies*. 2016. С. 389–399.
15. Bilousova N, Hordiienko T, Demchenko N., Filonenko O., The organisation of educational space in the new Ukrainian school. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. Vol. 8. No. 3. 2020. Pp. 270–279.

REFERENCES

1. Biruk N. (2021). Profesijno-tvorchyj rozvytok osobystosti pedaghogha-doslidnyka v umovakh dijajnosti naukovo-pedaghoghichnoji shkoly [Professional and creative development of the personality of a teacher-researcher in the conditions of activity of a scientific and pedagogical school]: candidate thesis: 13.00.04. Zhytomyr, 217 p. [in Ukrainian].
2. Honcharenko S. (2006). Fundamentalizacija profesijnoji osvity [Fundamentalization of vocational education]. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia – Vocational training: pedagogy and psychology*. No 7. Pp. 165–175. [in Ukrainian].
3. Dubasenyuk O. (2004). Innovacijni navchaljni tehnologhiji – osnova modernizaciji universytetsjkoji osvity [Innovative educational technologies – the basis of modernization of university education]. *Osvitni innovacijni tehnologhiji u procesi vykladannja navchaljnykh dyscyplin – Educational innovative technologies in the process of teaching academic disciplines*. Zhytomyr: Publ. ZhDU. Pp. 3–14. [in Ukrainian].
4. Yefremova H. (ed.) (2020). Innovacijni tehnologhiji v suchasnomu osvitnomu prostori [Innovative technologies in the modern educational space]: a collective monograph. Sumy: Publ. SumDPU im. A. Makarenka. 444 p. [in Ukrainian].
5. Kyrychenko N. (2022). Vykorystannja suchasnykh cyfrovnykh tehnologhij v osvitnomu procesi uprovadzhennja suchasnykh pedaghoghichnykh tehnologhij v umovakh cyfrovizaciji ekonomiky ta suspiljstva [The use of modern digital technologies in the educational process of introducing modern pedagogical technologies in the context of digitalization of the economy and society: the regional dimension]: *Materials of the regional scientific and practical seminar* (June 2, 2022). C. 63–67. [in Ukrainian].
6. Koval L. (2009). Profesijna pidgotovka majbutnykh uchyteliv pochatkovoji shkoly: tehnologhichna skladova [Professional training of future primary school teachers: technological component]: monograph. Donetsk. 375 p. [in Ukrainian].
7. Marko M. (2016). Sutnistj navchaljno-ighrovnykh tehnologhij [The essence of educational and game technologies]. *Profesijna osvita: problemy i perspektyvy – Vocational education: problems and prospects*, 11. Pp. 58–64. [in Ukrainian].
8. Nezhyva L., Palamar S. (2020). Innovacijni tehnologhiji v literaturnij osviti majbutnykh uchyteliv pochatkovoji shkoly [Innovative technologies in literary education of future primary school teachers]. *Osvitologhichnyj dyskurs – Educational discourse*. URL: <https://od.kubg.edu.ua> (accessed 08.04.2023)
9. Osypchuk O. Vprovadzhennja innovacijnykh pedaghoghichnykh tehnologhij u navchalnij proces. URL: <https://vseosvita.ua/library/vprovadzenna-innovacijnih-pedagogicnih-tehnologij-u-navcalnij-proces-35133.html> (data zvernennja 08.04.2023) [in Ukrainian].
10. Ponomarjova O. Typovyj denj na zmishanomu navchanni [A typical day in blended learning]. URL: <https://osvita.ua/blogs/87932> [in Ukrainian].
11. Rudnyk A. Profesijna pidgotovka majbutnykh uchyteliv matematyky do tehnologhizaciji osvitnjogho procesu v umovakh profiljnoji shkoly [Professional Training of Future Mathematics Teachers for the Technologization of the Educational Process in a Specialized School]: candidate thesis: 13.00.04 Zhytomyr. 2021. 320 p. [in Ukrainian].
12. Slupsjka Ya., Shkurenko O. (2022). Zastosuvannja virtualjnoji realjnosti u osviti [The use of virtual reality in education]. *Young scientist – Molodyj vchenyj*, 9 (109). Pp. 82–88. [in Ukrainian].
13. Strilec S. (2012). Pidgotovka vchyteliv pochatkovoji shkoly zasobamy innovacijnykh tehnologhij [Training of primary school teachers by means of innovative technologies]. Chernihiv: ChNPU imeni T.Gh. Shevchenka. 380 p. [in Ukrainian].
14. Shevchenko V. (2016). Suchasni metody ta tehnologhiji navchannja u vyshnij shkoli [Modern methods and technologies of teaching in higher education]. *European Humanities Studies*. Pp. 389–399. [in Ukrainian].
15. Bilousova N, Hordiienko T, Demchenko N., Filonenko O. (2020), The organisation of educational space in the new Ukrainian school. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, Vol. 8 (3). Pp. 270–279.

УДК 378:37.011.3-051:373.3:005.57-027.561(045)

СКОРОМНА Маріанна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, 65000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8471-9802>

ШАРАПОВА Ганна – студентка IV курсу факультету початкового навчання, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, 65000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8945-5383>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.26>

Бібліографічний опис статті: Скоромна, М., Шарапова, Г. (2023). Професійно-педагогічне спілкування як основа професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 189–193, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.26>

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті проведено цілісний аналіз праць багатьох великих вчених, педагогів та психологів з теми важливості й особливостей професійно-педагогічного спілкування; визначено та розмежено поняття «спілкування» та «педагогічне спілкування»; обґрунтовано зміст головних тверджень щодо проблеми. Розкрито функції, стилі, види, структуру та інструменти головного питання; виявлено основний шлях побудови культури професійно-педагогічного спілкування як основи професійної діяльності. Більш детально розгорнуто питання про вербальні та невербальні засоби контактування. Наведено основні компоненти техніки педагогічної комунікації та перелік потрібних вмінь для вчителя для сприятливої взаємодії, якими кожен педагог повинен прагнути оволодіти. Наголошено на важливості ролі педагога як партнера по спілкуванню, коли вступає у контакт з учнями; це надає більшої свободи вчителю та потребує підвищеної активності. Головне, щоб вихователь збудував та залишив позитивне враження про себе в очах учнів. Також проведено емпіричне дослідження у вигляді опитування та анкетування на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, в якому брали участь студенти III-IV курсів спеціальності «Початкова освіта». Результатами його зафіксовано специфіку та схильність до стилю професійно-педагогічного спілкування майбутніх учителів початкової школи, виявлено оцінку самоконтролю в спілкуванні та рівень розвитку здатності контролювати та керувати поведінкою під час взаємодії з майбутнім учнем. Зазначено, що необхідно підвищити рівень комунікативного контролю студентів даного напрямку підготовки, а також збільшити частку вибору стилю «дружньої взаємодії» у спілкуванні. Окрім цього, важливо, щоб робота з підготовки майбутнього вчителя початкової школи до спілкування проходила протягом усього періоду навчання у ВНЗ.

Ключові слова: спілкування, професійно-педагогічне спілкування, педагогічна техніка, майбутній вчитель початкової школи.

SKOROMNA Marianna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogical Technologies of Primary Education, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 26, Staroportofrankivska Str., Odesa, 65000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8471-9802>

SHARAPOVA Hanna – 4th year student at the Faculty of Elementary Education, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 26, Staroportofrankivska Street, Odesa, 65000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8945-5383>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.26>

To cite this article: Skoromna, M., Sharapova, H. (2023). Profesiino-pedahohichne spilkuvannia yak osnova profesiinoi diialnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv. [Professional-pedagogical communication as the basis of the professional activity of the future primary school teacher]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 189–193, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.26>

PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS THE BASIS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Summary. *The article provides a comprehensive analysis of the works of many great scientists, teachers and psychologists on the topic of the importance and features of professional and pedagogical communication; the concepts of "communication" and "pedagogical communication" are defined and delimited; the content of the main statements regarding the problem is substantiated. The functions, styles, types, structure and tools of the main question are revealed; the main way of building a culture of professional-pedagogical communication as the basis of professional activity is revealed. The issue of verbal and non-verbal means of contact is discussed in more detail. The main components of the technique of pedagogical communication and a list of necessary skills for a teacher for favorable interaction, which every teacher should strive to master, are given. The importance of the teacher's role as a communication partner when he comes into contact with students is emphasized; it gives more freedom to the teacher and requires increased activity. The main thing is for the teacher to build and leave a positive impression of himself in the eyes of the students. Empirical research was also conducted in the form of a survey and questionnaire on the basis of the Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, in which students of the III-IV courses of the "Elementary Education" specialty participated. Its results recorded the specificity and inclination to the style of professional-pedagogical communication of future primary school teachers, revealed the assessment of self-control in communication and the level of development of the ability to control and manage behavior during interaction with the future student. It is noted that it is necessary to increase the level of communicative control of students of this field of training, as well as to increase the share of choosing the style of "friendly interaction" in communication. In addition, it is important that the work on preparing the future primary school teacher for communication is carried out during the entire period of study at the university.*

Key words: *communication, professional-pedagogical communication, pedagogical technique, future primary school teacher.*

Вступ. Актуальність дослідження. Через стрімкий розвиток освіти в Україні зростає запит на покращення процесу навчання, яке вимагає від вчителя початкових класів не тільки гарно, злагоджено та стисло вміти висловлювати свої думки, а ще й наявність у нього дуже важливого фактора – вміння слухати співбесідника. У цьому випадку необхідно обрати власний професійно-педагогічний стиль спілкування, який буде характерним для певної людини. Шлях формування стилю професійно-педагогічного спілкування – це забарна робота для кожного майбутнього педагога, яка виявляється у формуванні вчителя як кваліфікованого спеціаліста. Це свідчить про актуальність проблеми формування професійно-педагогічного спілкування у аспектах як теоретичних, так і практичних. Також вона знаходить свій відбиток у багатьох великих вчених, педагогів та психологів.

Аналіз останніх досліджень. У науковій літературі педагогічне спілкування

тракується як система, прийоми й навички соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, змістом якої є обмін інформацією, виховний вплив, організація взаємостосунків за допомогою різних комунікативних засобів (Гамезо, 2006, с. 143).

На думку Богданової (2013), професійно-педагогічне спілкування складається з двох компонентів: вербального і невербального. З одної сторони, ці компоненти є доповненням один одного, з іншої – є причиною ряду проблем.

Слід підкреслити, що як ґрунт майбутньої педагогічної діяльності вчителя професійно-педагогічне спілкування має такі складові у понятті взаєминах між учителем та учнем: пильна увага до розумової діяльності молодших школярів; наявність експансії – вміння поставити себе на місце школяра, зрозуміти його через зрозуміння його мети, цілей та ознак поведінки; бути зацікавленим в успіхах учня; рефлексувати, тобто проводити

постійний та твердий аналіз своєї діяльності як педагога (Листопад, 2012, с. 106). Дослідження показують, що позитивні стосунки між учителями та учнями в класі створюють потрібну емоційну основу, необхідну для всього спектру ставлення дітей до навчання.

Метою роботи є розкриття теоритичних, практичних, педагогічних, психологічних, вербальних та невербальних аспектів професійно-педагогічного спілкування, які створюють умови для його ефективного формування у майбутнього вчителя початкових класів.

Для досягнення цієї мети перед нами постали такі завдання:

1. Провести аналіз літературних джерел за проблемою дослідження.

2. Розкрити поняття професійно-педагогічного спілкування, його стилів та структури.

3. Провести дослідження у вигляді експерименту.

4. За результатами проведеного дослідження, проаналізувати отримані дані та зробити висновки.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне спілкування характеризується як загальними рисами людського спілкування, так і властивими навчальному процесу. Специфіка педагогічного спілкування полягає в його багатоглибкій спрямованості. Воно має свої функції:

1. Інформаційно-комунікативні;

2. Регуляційно-комунікативні (керування поведінкою);

3. Афективно-комунікативні (визначення, вплив емоцій людини).

Існує декілька різних точок зору на проблему розмежування функції спілкування вчителя й учня та визначення головної, провідної. Але, незважаючи на це, кожна з них по-своєму важлива.

Дуже важливим завданням для вчителя мати ефективне спілкування. Для сприятливого педагогічного спілкування педагогу потрібні такі вміння: уміння керувати своєю поведінкою; якість уваги; здатність соціальної перцепції, або «читання по обличчю»; уміння за зовнішніми ознаками підтримувати модель особистості та психічний стан учня; навички мовного спілкування (оптимально психологічно вибудувати свою мову); навички вербального та невербального спілкування з учнями.

Дуже важливим етапом педагогічного спілкування є моделювання. Найважливіше зробити попередній прогноз майбутнього спілкування, оскільки це допомагає вчителю

визначити можливі схеми спілкування та відповідно до них скорегувати метод виховного впливу (Нікандров, 2009, с. 9).

Загалом, існує три етапи педагогічного спілкування:

I етап – моделювання спілкування.

II етап – безпосереднє спілкування.

III етап – аналізування спілкування.

Велике значення для професійно-педагогічного спілкування має педагогічна техніка. На сучасному етапі поняття «педагогічна техніка» описується як сукупність умінь і прийомів, якими користуються педагоги для якомога повнішого досягнення цілей своєї діяльності, та допомагають вихователям глибше, яскравіше, талановито проявити себе, досягти оптимальних результатів у виховній роботі. Іншими словами, це сума умінь викладача, які сприяють оптимальній творчій поведінці та ефективній взаємодії з учнями в педагогічних ситуаціях.

Отже, для подолання труднощів педагогічної праці вчителі повинні володіти компонентами педагогічної техніки:

– *техніка мовлення*: граматична правильність, виразність, образність, гумор, техніка мовлення (позиція і тембр голосу, емоції, переконливість, багато інтонацій і відтінків, дикція, темп);

– *техніка зовнішнього вигляду*: вміння правильно сидіти і стояти, виявляти впевненість, спокій, доброзичливість (постава, одяг, зачіска, міміка, пантоміміка, емоційна експресія);

– *техніка педагогічного спілкування*: вміння слухати; задавати питання; аналізувати відповідь; бути уважним, спостережливим; розуміти інших; встановити контакт; бачити і розуміти реакцію аудиторії; передавати своє ставлення до обговорюваного; інтерес, привабливість з поясненням, розповідь, повідомлення; орієнтуватися в ситуації;

– *психотехніка*: уміння створити необхідний настрій, зняти зайву напругу, хвилювання, подолати власну нерішучість і мобілізуватися, витримати себе в стресових ситуаціях; здатність перевтілюватися, грати, керувати своїм настроєм (Гриньова, 2009, с. 149).

Окрім цього, головне місце у процесі спілкування займають як *вербальні* (мовні), так і *невербальні* (немовні) засоби спілкування, які мають тісний зв'язок.

Вербальне спілкування – це процес обміну інформацією за допомогою мови (усної, письмової, внутрішньої), який відбувається за

своїми законами, потребує активної розумової діяльності й ґрунтується на певній системі встановлених норм (Бутенко, 2005, с. 4).

Невербальне спілкування – це система немовних знаків, які виконують роль засобів для обміну інформацією між особами. Вони існують такі: *міміка, жести, поза* (розрізняють «закриту» й «відкриту»), *хода, усмішка, зоровий контакт, дистанція*. Також виділяють праксодичні засоби: *інтонація, голос (тембр, гучність, темп, виразність мовлення), тон* (Шевчук, 2011, с. 161).

Отже, перейдемо до практичної частини нашого дослідження. Для відповіді на поставлене завдання емпіричного дослідження за основу професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів ми обрали такі методи діагностики показника сформованості професійно-педагогічного спілкування: опитувальник «Визначення схильності до педагогічного стилю спілкування» Сталяренко Л. Д. та Самігіна С. І. (Акімова & Ількxухін, 2011, с. 3-41), методика «Діагностика комунікативного контролю» Шнайдера М. (Райгородський, 2002, с. 338).

Дане анкетування відбувалось на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. В емпіричному дослідженні брали участь студенти III-IV курсів спеціальності «Початкова освіта».

За даними анкети «Визначення схильності до стилю педагогічного спілкування» зафіксовано специфіку та схильність до стилю професійно-педагогічного спілкування майбутніх учителів початкової школи. Аналіз отриманих результатів свідчить про домінування стилю спілкування «Союз» (64,1%), що свідчить про високий рівень комунікативних навичок. Також діагностовано, що образ «Китайської стіни» характеризує педагогічне спілкування у 10,6% майбутніх учителів. Існує слабка петля зворотного зв'язку між ними та їхніми учнями через довільні та випадкові комунікаційні бар'єри. Та зафіксовано ще 7,9% респондентів, які використовували модель диктаторської комунікації «Монблан» – тобто, вони віддалені від вихованців.

Методика «Діагностика комунікативного контролю» дала можливість визначити оцінку самоконтролю в спілкуванні та рівень (високий, середній, низький) розвитку вміння

контролювати та керувати поведінкою під час взаємодії з майбутнім учнем. Домінуючим рівнем у 41% студентів є середній рівень контролю, який демонструє щирість і стриманість в емоційних проявах. Виявилось, що 20% опитаних ставлять погані або неправильні комунікативні цілі.

Висновки. Ми виявили основний шлях побудови культури професійно-педагогічного спілкування як основи професійної діяльності. Важливо зазначити, що робота з підготовки майбутнього вчителя початкової школи до спілкування має проводитися протягом усього періоду навчання у ВНЗ.

Наведено основні компоненти техніки професійно-педагогічного спілкування, якими повинні володіти майбутні вчителі для подолання труднощів педагогічної праці.

Узагальнюючи, маємо сказати, що важливу роль у процесі спілкування відіграють обидва засоби спілкування, як вербальні (мовні), так і невербальні (невербальні), які тісно пов'язані між собою.

Визначено, що на сучасному етапі існують різноманітні стилі та структури професійно-педагогічного спілкування (від субординації до партнерства та відсутності спрямованого впливу), які зумовлюють складність і різноманітність стосунків «учитель-учень». Також було наголошено, що структура педагогічного спілкування складається з трьох основних етапів.

Для вирішення завдання наукового дослідження нами обрано тест «Діагностика комунікативного контролю» Шнайдера М. (Райгородський, 2002, с. 338) та опитувальник «Визначення схильності до педагогічного стилю спілкування» Сталяренко Л. Д. та Самігіна С. І. (Акімова & Ількxухін, 2011, с. 3-41).

Результатами опитування зафіксовано специфіку та схильність до стилю професійно-педагогічного спілкування майбутніх учителів початкової школи, виявлено оцінку самоконтролю в спілкуванні та рівень розвитку здатності контролювати та керувати поведінкою під час взаємодії з майбутнім учнем.

Отже, аналіз професійно-педагогічного спілкування дозволяє зробити висновок про необхідність підвищення рівня комунікативного контролю студентів даного напрямку підготовки, а також збільшення частки вибору стилю «дружньої взаємодії» у спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова М. М., Ількучін О. О. Самопізнання – шлях професійного становлення вчителя. Київ : Академія, 2011. С. 36-41.
2. Богданова І. М. Особистісна змобілізованість майбутнього вчителя як предмет психолого-педагогічних досліджень : навч. посіб. Одеса : Букаєв В. В., 2013. 122 с. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_4_11.
3. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2005. 329 с. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Бутенко.pdf>.
4. Гамезо М. В. Атлас по психології : Інформ.-метод. посіб. до курсу «Психологія людини». Київ : Професіонал, 2006. 272 с. URL: <http://um.co.ua/2/2-4/2-48010.html>.
5. Гриньова В. М. Професіоналізм і професійна підготовка як підґрунтя надійності професійної діяльності фахівця. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2009. № 1-2. С. 147–150. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/34.pdf.pdf.
6. Листопад О. А. Продуктивно-творчий стиль педагогічного спілкування як засіб розвитку творчої особистості. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2010. № 6. С. 105–109. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/13638/1/O.A.%20Lystopad%202010.pdf>.
7. Нікандров Н. Д. Актуальні проблеми освіти. *Фізична культура у школі*. 2009. № 7. С. 2-10.
8. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 2-ге вид. Київ : Алєрта, 2011. 694 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001711>.

REFERENCES

1. Akimova, M. M., & Ilkukhin, O. O. (2011). Samopiznannia – shliakh profesiinoho stanovlennia vchytelia [Self-discovery is the path of professional development of a teacher]. Kyiv : Academy, 36-41 [in Ukrainian].
2. Bohdanova I. M. (2013). Osobystisna zmobilizovanist maibutnoho vchytelia yak predmet psykhologo-pedahohichnykh doslidzhen : navch. posib. [Personal mobilization of the future teacher as a subject of psychological and pedagogical research: study guide]. Odesa : Bukaiev V. V., 122 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_4_11. [in Ukrainian].
3. Butenko N. Yu. (2005) Komunikatyvna maisternist vykladacha : navch. posib. [Communicative skills of the teacher: a study guide]. Kyiv : KNEU, 329 URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Бутенко.pdf>. [in Ukrainian].
4. Hamezo M. V. (2006) Atlas po psykhologii: Inform.-metod. posib. do kursu «Psykhologhiia liudyny» [Atlas of psychology: Informational and methodological guide to the course "Human psychology"]. Kyiv : Professional, 272 URL: <http://um.co.ua/2/2-4/2-48010.html>. [in Ukrainian].
5. Hrynova V. M. (2009) Profesionalizm i profesiina pidhotovka yak pidhruntia nadiinosti profesiinoy diialnosti fakhivtsia [Professionalism and professional training as a basis for the reliability of a specialist's professional activity]. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. zhurnal [Science and education: a scientific and practical journal]*. 1-2, 147–150 URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/34.pdf.pdf. [in Ukrainian].
6. Lystopad O. A. (2010) Produktivno-tvorchiy styl pedahohichnoho spilkuvannia yak zasib rozvytku tvorchoi osobystosti [Productive and creative style of pedagogical communication as a means of developing a creative personality]. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. zhurnal [Science and education: a scientific and practical journal]*. 6, 105–109 URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/13638/1/O.A.%20Lystopad%202010.pdf>. [in Ukrainian].
7. Nikandrov N. D. (2009) Aktualni problemy osvity [Actual problems of education]. *Fizychna kultura u shkoli [Physical education at school]*. 7, 2-10 [in Ukrainian].
8. Shevchuk, S. V., & Klymenko, I. V. (2011) Ukrainiska mova za profesiinym spriamuvanniam: pidruchnyk [Ukrainian language for professional orientation: textbook]. 2nd edition. Kyiv : Alєрта, 694 URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001711>. [in Ukrainian].

СЛИВКА Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1865-6326>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/4389357/larysa-slyvka/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.27>

Бібліографічний опис статті: Сливка, Л. (2023). Проблема формування науково-природничих знань здобувачів вищої освіти: теорія і практика. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16(48), 194–198, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.27>

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПРИРОДНИЧИХ ЗНАНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Анотація. У статті актуалізовано проблему формування у студентів природничо-наукових знань. Висвітлено проблеми формування природничо-наукових знань студентів у працях низки українських науковців. Відзначено посібники з методики навчання природознавства в початковій школі. Більш детально представлено напрацювання щодо формування природознавчої та екологічної компетентностей майбутнього вчителя. Актуалізовано низку посібників, підготовлених українськими авторами, зокрема, А. Богуш, Т. Васютіною, Н. Лисенко, Н. Карапузовою, І. Карапузовою, В. Помогайбо, Є. Починок, Г. Сав'юк та ін. Відзначено, що в усіх наукових і навчально-методичних працях актуалізується проблема потреби ґрунтовної підготовки майбутніх вчителів, формування у них цілісної природничо-наукової картини світу. Також підкреслено, що ефективність формування в учнів закладів загальної середньої освіти природничо-наукових знань значною мірою залежить від готовності вчителів оволодіти цими знаннями. Зроблено висновок, що формування у майбутніх вчителів природничо-наукових знань є цілісним безперервним процесом, який відбувається впродовж професійної підготовки цих фахівців; цей процес є ефективним, коли дотримано низки педагогічних умов. Наголошено, що серед завдань професійної підготовки майбутнього вчителя важливе місце посідає оволодіння прийомами самостійного пошуку інформації, опанування нових технологій, вирішення невідомих раніше професійних завдань. Навчальна практика відіграє важливу роль у процесі формування науково-природничих знань здобувачів вищої освіти. Серед завдань професійної підготовки майбутнього вчителя важливе місце посідає оволодіння прийомами самостійного пошуку інформації, опанування нових технологій, вирішення невідомих раніше професійних завдань. Анонсовано авторські надбання у досліджуваній сфері діяльності – зокрема, навчальний посібник для студентів спеціальності «Початкова освіта» «Навчальна практика з природознавства» (2021).

Ключові слова: природа, науково-природничі знання, заклад вищої освіти, здобувачі вищої освіти, майбутні вчителі, навчальна практика.

SLYVKA Larysa – Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor at the Primary Education Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 57, Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1865-6326>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/4389357/larysa-slyvka/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.27>

Bibliographic description of the article: Slyvka, L. (2023). Problema formuvannia naukovo-pryrodnychych znan zdobuvachiv vyshchoyi osvity: teoriya i praktyka [The problem of formation of scientific and natural knowledge of higher education seekers: theory and practice]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 194–198, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.27>

THE PROBLEM OF FORMATION OF SCIENTIFIC AND NATURAL KNOWLEDGE OF HIGHER EDUCATION SEEKERS: THEORY AND PRACTICE

Summary. *The article updates the problem of students' formation of natural and scientific knowledge. The problems of the formation of students' natural and scientific knowledge in the works of a number of Ukrainian scientists are highlighted. Manuals on teaching methods of natural science in elementary school were noted. The work on the formation of natural science and environmental competences of the future teacher is presented in more detail. A number of manuals prepared by Ukrainian authors, in particular, A. Bogush, T. Vasyutina, N. Lysenko, N. Karapuzova, I. Karapuzova, V. Pomogaibo, E. Pochynok, G. Savyuk, and others, have been updated. It is noted that in all scientific and educational-methodical works, the problem of the need for thorough training of future teachers, the formation of a holistic natural-scientific picture of the world in them is actualized. It is also emphasized that the effectiveness of the formation of natural and scientific knowledge in students of general secondary education institutions largely depends on the readiness of teachers to master this knowledge. It was concluded that the formation of natural and scientific knowledge among future teachers is a continuous continuous process that takes place during the professional training of these specialists; this process is effective when a number of pedagogical conditions are met. It is emphasized that among the tasks of the professional training of the future teacher, mastering the techniques of independent information search, mastering new technologies, and solving previously unknown professional tasks occupy an important place. Educational practice plays an important role in the process of forming scientific and natural knowledge of higher education acquires. Among the tasks of the professional training of the future teacher, mastering the techniques of independent information search, mastering new technologies, and solving previously unknown professional tasks occupy an important place. Copyrights in the researched field of activity were announced – in particular, a study guide for students of the «Primary Education» specialty «Educational practice in natural science» (2021).*

Key words: *scientific and natural knowledge, institution of higher education, students of higher education, future teachers, educational practice.*

Вступ. Доцільне розв'язання проблеми природничої освіти дітей та юнацтва є запорукою сталого розвитку суспільства. Визначальну роль у цьому процесі відіграє учитель – від рівня його професійної підготовки залежить якість і ефективна модернізація цієї ланки освіти. Отже, особливе місце в системі професійної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти посідає природознавчий аспект, зокрема зміст і технології формування у студентів природничо-наукових знань.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування природничо-наукових знань здобувачів освіти досить рясно представлена у творчості українських науковців (Т. Байбара, Д. Біда, А. Богущ, Н. Лисенко, Н. Редчиць, Л. Савлучинська, Г. Сав'юк, Н. Яришева та ін.), разом з тим, більш ґрунтовного вивчення потребує проблема формування природничо-наукових знань здобувачів вищої освіти, особливо у контексті професійної підготовки вчителів.

Мета статті – проаналізувати висвітлення проблеми формування природничо-наукових знань студентів у працях українських

науковців, анонсувати авторські надбання у цій сфері діяльності.

Виклад основного матеріалу. Одними з перших ґрунтовних напрацювань в незалежній Україні щодо методики навчання природознавства здобувачів освіти є навчальні посібники Н. Яришевої (Яришева, 1993) і Т. Байбари (Байбара, 1998). Методиці навчання природознавства в початковій школі присвячено працю В. Танської і А. Мокрицької (Танська & Мокрицька, 2005). Формування природознавчої компетентності учнів початкових класів на уроках природознавства досліджувала Л. Савлучинська (Савлучинська, 2013). В. Мелаш і А. Варениченко вивчали теоретичні засади формування природничої компетентності в молодших школярів в реаліях Нової української школи (Мелаш & Варениченко, 2019).

Проблему формування екологічної свідомості майбутніх вчителів початкових класів досліджували М. Хроленко і Л. Присяжнюк (Хроленко & Присяжнюк, 2007). Об'єктом дослідження дисертації С. Совгіри стали теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах

(Совгіра, 2009). А. Бальоха вивчав природознавчу компетентність майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічну проблему сучасної освіти (Бальоха, 2014). І. Стахова анонсувала веб-квест як інноваційний засіб формування природничої компетентності майбутніх вчителів (Стахова, 2017). Дисертаційне дослідження І. Мозуль присвячено підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності (Мозуль, 2017). К. Волохата дослідила формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки (Волохата, 2018).

Одним із якісних підручників для студентів вищих навчальних закладів освіти, який узагальнює природничо-наукові знання, вважаємо колективну працю Н. Карапузової, І. Карапузової, В. Помогайбо і Є. Починок «Основи природознавства. Інтегрований курс» (Карапузова та ін., 2014). Землезнавчий аспект природничих знань представлено у підручнику Т. Васютіної, Г. Сав'юк і М. Сав'юка «Основи природознавства: землезнавство» (Васютіна та ін., 2014). Багато цінного матеріалу для студентів вищих закладів освіти щодо природного довкілля представлено у посібниках Н. Лисенко «Еко-око: дошкільник пізнає світ природи» (Лисенко, 2015) і А. Богуш та Н. Гавриш «Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі» (Богуш & Гавриш, 2015).

Аналіз змісту вищеанонсованих розвідок засвідчує про актуальність проблеми формування особистості учителя, який був би здатен науково і, водночас, доступно надати здобувачам загальної середньої освіти наукові природничі знання. Отже, очевидною є потреба ґрунтовної підготовки майбутніх вчителів, формування у них цілісної природничо-наукової картини світу.

Центральним об'єктом природознавства є природа. Така особливість природознавства потребує використання доцільних (переважно практичних) методів і форм освітньої діяльності, серед яких важливе місце повинні посідати екскурсії, практичні роботи та позаурочні завдання (Біда, 2013, с. 1–2). Логічно, що ефективність формування в учнів закладів загальної середньої освіти природничо-наукових знань значною мірою залежить від готовності вчителів оволодіти цими знаннями.

Важливими є висновки учених про те, що формування у майбутніх вчителів

природничо-наукових знань є цілісним безперервним процесом, який відбувається впродовж професійної підготовки цих фахівців. Цей процес є ефективним, коли дотримано низку умов, а саме: комплексний підхід до проектування освітнього середовища, який означає, що враховуються зміни, які відбуваються в соціальних умовах, у самій особистості, яка розвивається; системний підхід, який передбачає взаємозумовленість, єдність і розмаїтість педагогічних процесів; постійне вдосконалення, введення додаткових умов, які б дозволяли покращити систему; оптимальність і нелінійний розвиток освітнього середовища, що передбачають різноманіття педагогічних явищ і процесів (Волохата, 2013, с. 39–40). Серед завдань професійної підготовки майбутнього вчителя важливе місце посідає оволодіння прийомами самостійного пошуку інформації, опанування нових технологій, вирішення невідомих раніше професійних завдань (Волохата, 2013, с. 82).

Звернемося до освітньо-професійної програми «Початкова освіта» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника». У Переліку компетентностей випускника спеціальності «Початкова освіта» серед спеціальних (фахових) компетентностей виокремлено «природничо-наукову компетентність». Її трактовано як «здатність до застосування професійно профільованих природничо-наукових знань і практичних умінь та навичок, які є теоретичними основами побудови змісту природознавчого матеріалу відповідної освітньої галузі початкової освіти». У структури природничо-наукової компетентності залучено астрономічний, географічний, землезнавчий, біологічний (ботанічний, зоологічний, анатомічний, фізіологічний), екологічний компоненти.

Практичний вимір формування у здобувачів вищої освіти природничо-наукових знань пов'язуємо з навчальною практикою. У цьому контексті анонсуємо авторський навчальний посібником для студентів спеціальності «Початкова освіта» «Навчальна практика з природознавства» (Сливка, 2021). В контексті теми, задекларованої у статті, вартим уваги є підрозділ цього видання «Методичні рекомендації для виконання практичних завдань та інформаційні матеріали» – у ньому репрезентовані конкретні рекомендації для виконання програми навчальної практики, а також – необхідні інформаційні матеріали для описового і графічного складників звітних матеріалів.

Висновки. Проблема формування природничо-наукових знань особистості перманентно актуалізується в розвідках учених. Формування природничо-наукових знань здобувачів вищої освіти є цілісним безперервним процесом, він є ефективним за умов комплексного підходу до проектування освітнього

середовища (враховуються зміни, які відбуваються в соціальних умовах, у самій особистості, яка розвивається), системного підходу (передбачає взаємозумовленість, єдність і розмаїтість педагогічних процесів), постійного вдосконалення, введення додаткових умов, які б дозволяли покращити систему.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байбара, Т. М. (1998). Методика навчання природознавства в початкових класах : навчальний посібник. Київ : Веселка. 338 с.
2. Бальоха, А. С. (2014). Природознавча компетентність майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема сучасної освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія Педагогіка*. Вип. 234. Том 246. С. 55–59.
3. Богуш, А. М. & Гавриш, Н. В. (2015). Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник. Вид. 2-е. Київ: Видавничий Дім «Слово». 408 с.
4. Волохата, К. М. (2013). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування природознавчої компетентності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. № 40. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД». С.167–170.
5. Волохата, К. М. (2018). Формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки : дисертація на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця. 302 с.
6. Карапузова, Н. Д. & ін. (2014). Основи природознавства. Інтегрований курс : підручник для студентів вищих навчальних закладів освіти / за ред. В. М. Помагайбо. Київ : Академія, 2014. 476 с.
7. Лисенко, Н. В. (2015). Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навч.-методич. посібник. Київ : Слово. 352 с.
8. Мелаш, В. & Варениченко, А. (2019). Теоретичні засади формування природничої компетентності в молодших школярів в реаліях Нової української школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. № 2. С. 69–74.
9. Мозуль, І. В. (2017). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності : дисертація на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ. 294 с.
10. Савлущинська, Л. Г. (2013). Формування природознавчої компетентності учнів початкових класів на уроках природознавства. *Наука і освіта*. № 6. С. 111–114.
11. Сливка, Л. В. (2021). Навчальна практика з природознавства: інформаційно-дидактичний супровід : навч. посіб. для студентів спеціальності «Початкова освіта». Івано-Франківськ : НАІР. 62 с.
12. Совгіра, С. В. (2009). Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Луганськ. 40 с.
13. Стахова, І. А. (2017). Веб-квест як інноваційний засіб формування природничої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень : зб. наук. пр.* Вип. 7(10) / редкол.: Р. С. Гуревич (голова). Вінниця : ТОВ фірма «Планер». С. 46–50.
14. Танська, В. В. & Мокрицька, А. М. (2005). Методика навчання природознавства в початковій школі : навч.-метод. посіб. Житомир : Волинь. 144 с.
15. Яришева, Н. Ф. (1993). Методика ознайомлення дітей з природою. Київ : Вища школа. 255 с.

REFERENCES

1. Baybara, T. M. (1998). *Metodyka navchannya pryrodnavstva v pochatkovykh klasakh : navchalnyy posibnyk* [Methods of teaching natural science in elementary grades]. Kyiv : Veselka. 338 p. [in Ukrainian].
2. Balyocha, A. S. (2014). *Pryrodnavcha kompetentnist maybutnogo vchytela pochatkovoyi shkoly yak psichologo-pedagogichna problema suchasnoyi osvity* [Science competence of the future primary school teacher as a psychological and pedagogical problem of modern education]. *Scientific works of the Black Sea State University named after Peter Mohyla complex «Kyiv-Mohyla Academy»*. Series Pedagogy. Vyp. 234. t. 246. P. 55–59. [in Ukrainian].
3. Bogush, A. M. & Gavrysh, N. V. (2015). *Metodyka oznayomlennya ditey z dovkilliam u doshkillnomu navchalnomu zakladi* [Methods of familiarizing children with the environment in a preschool educational institution: a textbook]. Vyd. 2-e. Kyiv : Slovo Publishing House. 408 p. [in Ukrainian].
4. Volochata, K. M. (2013). *Pidgotovka maybutnich uchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannia pryrodnavchoyi kompetentnosti* [Preparation of future primary school teachers for the formation of natural science

competence]. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi. Series: Pedagogy and psychology*. № 40. Vinnytsia : «Nilan LTD» LLC. P.167–170. [in Ukrainian].

5. Volochata, K. M. (2018). Formuvannya pryrodoznavchoyi kompetentnosti maybutnich uchyteliv pochatkovoyi shkoly v procesi fachovoyi pidgotovky [Formation of natural science competence of future primary school teachers in the process of professional training] : dissertation for obtaining sciences candidate degree ped. of science. Vinnitsa. 302 p. [in Ukrainian].

6. Karapuzova, N. D. & ін. (2014). Osnovy pryrodoznavstva. Integrovanyy kurs [Basics of natural science. Integrated course]. Kyiv : Academy. 476 p. [in Ukrainian].

7. Lysenko, N. V. (2015). Eko-oko: doshkilnyk piznaye svit pryrody : posibnyk [Eco-eye: a preschooler learns about the natural world: a guide]. Kyiv : Slovo. 352 p. [in Ukrainian].

8. Melash, V. & Varenychenko, A. (2019). Teoretychni zasady formuvannya pryrodnychoyi kompetentnosti v molodshych shkolnyariv v realiyach Novoyi ukrayinskoyi shkoly [Theoretical foundations of the formation of science competence in younger schoolchildren in the realities of the New Ukrainian School]. *Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University*. № 2. P. 69–74. [in Ukrainian].

9. Mozul, I. V. (2017). Pidgotovka maybutnich uchyteliv pochatkovoyi shkoly do formuvannya u molodshych shkolnyariv predmetnoyi pryrodoznavchoyi kompetentnosti [Preparation of future elementary school teachers for the formation of subject natural science competence in younger schoolchildren]: dissertation for obtaining sciences candidate degree ped. of science. Kyiv. 294 p. [in Ukrainian].

10. Savluchynska, L. G. (2013). Formuvannya pryrodoznavchoyi kompetentnosti uchniv pochatkovykh klasiv naurokach pryrodoznavstva [Formation of natural science competence of elementary school students in natural science lessons]. *Science and education*. № 6. P. 111–114. [in Ukrainian].

11. Slyvka, L. V. (2021). Navchalna praktyka z pryrodoznavstva: informaciyno-dydaktychnyy suprovid [Educational practice in natural science: informational and didactic support]. Ivano-Frankivsk : NAIR. 62 p. [in Ukrainian].

12. Sovgira, S. V. (2009). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannya ekologichnogo svitoglyadu maybutnich uchyteliv u vyshchych pedagogichnykh navchalnykh zakladach [Theoretical and methodological foundations of the formation of the ecological worldview of future teachers in higher pedagogical educational institutions]: autoref. dis ... Dr. Ped. of science. Luhansk. 40 p. [in Ukrainian].

13. Stachova, I. A. (2017). Veb-kvest yak innovaciyyny zasib formuvannya pryrodnychoyi kompetentnosti maybutnogo vchytela pochatkovoyi shkoly [Web quest as an innovative means of forming the natural competence of the future primary school teacher]. *Actual problems of modern science and scientific research: Vyp. 7(10)*. Vinnytsia : «Planer» LLC. P. 46–50. [in Ukrainian].

14. Tanska, V. V. & Mokrycka, A. M. (2005). Metodyka navchannya pryrodoznavstva v pochatkoviyi shkoli [Methods of teaching natural science in elementary school]. Zhytomyr : Volyn. 144 p. [in Ukrainian].

15. Yarysheva, N. F. (1993). Metodyka oznayomlennya ditey z pryrodoyu [Methods of familiarizing children with nature]. Kyiv : Higher School. 255 p. [in Ukrainian].

ТЮЛЬПА Тетяна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Київська, 24, м. Глухів, 41400, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8032-8676>

ResearcherID: AAE-1091-2020

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.28>

Бібліографічний опис статті: Тюльпа, Т. (2023). Генеза становлення поняття «соціальна компетентність»: від професійної ефективності до глобалізаційного контексту. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 199–205, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.28>

ГЕНЕЗА СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»: ВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ДО ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОГО КОНТЕКСТУ

Анотація. У статті представлена генеза становлення поняття «соціальна компетентність». Розкрито соціально-історичні передумови виникнення й розвитку сутності і структури зазначеної дефініції. Визначено позиції зарубіжних та українських вчених, які досліджували різні аспекти соціальної компетентності як на особистісному рівні, так і колективному; запропоновано перспективи подальшого розвитку змісту соціальної компетентності у контексті світової тенденції до інтеграції та глобалізації сучасного суспільства. Здійснено аналіз особливостей формування наукових позицій провідних країн світу до проблеми впровадження компетентнісної парадигми у сучасну освітню сферу, які включають у собі політичний і соціально-економічний, полікультурний, соціально-комунікативний, індивідуально-особистісний, інформаційно-інструментальний складники, тобто компетентності, оволодіння якими забезпечують успішність життєдіяльності особистості в соціумі – ключові соціальні компетентності. Проаналізовано інтегративну основу ключових компетентностей для навчання протягом життя, яка базується як на традиційному, орієнтованому на виробництво знань, так й інноваційному компетентнісному підході. Запропоновано перспективний напрям подальшого розвитку проблеми формування соціальної компетентності, який зв'язаний із набуттям нею більш широкого глобалізаційного змісту, оновленням погляду на зміст рівнів соціальної компетентності особистості у глобальному соціумі: необхідні для ефективної загальної комунікації; для професійної взаємодії на рівні соціуму; для вирішення глобальних соціально значущих завдань. Показано, що генеза поняття «соціальної компетентності» у контексті сучасної освітньої парадигми розвивається від сприймання її як важливої умови професіоналізму, як комплексної характеристики фахівця до усвідомлення її глобального контексту через оптимізацію зусиль кожного, формування соціально значущих змін у суспільстві, консолідацію внесків у спільну справу при досягненні значущої для кожного індивіда мети.

Ключові слова: компетентнісна парадигма, компетентність, соціальна компетентність.

TYULPA Tetyana – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Primary Education Pedagogy and Psychology Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, 24, Kyiv str., Hlukhiv, 41400, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8032-8676>

ResearcherID: AAE-1091-2020

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.28>

To cite this article: Tyulpa, T. (2023). Geneza stanovleniya ponyatiya «sotsial'naya kompetentnost'»: ot professional'noy effektivnosti k globalizatsionnomu kontekstu [The genesis of the concept of "social competence": from professional efficiency to the globalization context]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 199–205, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.28>

THE GENESIS OF THE CONCEPT OF "SOCIAL COMPETENCE": FROM PROFESSIONAL EFFICIENCY TO THE GLOBALIZATION CONTEXT

Summary. *The article presents the genesis of the formation of the concept of "social competence". The socio-historical prerequisites for the emergence and development of the essence and structure of this definition are revealed. Determine the positions of foreign and Ukrainian scientists who have studied various aspects of social competence both at the personal and collective levels; propose prospects for further development of the content of social competence in the context of the global trend towards integration and globalization of society. The analysis of the features of the formation of scientific positions of the leading countries of the world to the problem of introducing the competence-based paradigm into the modern educational sphere, including political and socio-economic, multicultural, socio-communicative, individual-personal, information-instrumental components, that is, competencies, the mastery of which is provided by the success of the life of the individual in society – key social competencies. The integrative framework of key competencies for lifelong learning, identified by the European Parliament and the Council of the European Union, is analyzed, which is based both on the traditional knowledge production-oriented and on the innovative competency-based approach. A promising direction for the further development of the problem of the formation of social competence, associated with its acquisition of a broader globalization content, updating the view on the content of the levels of social competence of an individual in a global society, is proposed: necessary for effective general communication; for professional interaction at the level of society; to solve global socially important tasks. The genesis of social competence in the context of the modern educational paradigm develops from perceiving it as an important condition for professionalism, as a complex characteristic of a specialist to understanding its global context through the optimization of everyone's efforts, the formation of socially significant changes in society, the consolidation of contributions to a common cause, when achieving a goal that is significant for each individual.*

Key words: *competence paradigm, competence, social competence.*

Вступ. Дослідження сутності і структури поняття "соціальна компетентність" виокремлює досить широкий спектр його трактувань, що дозволяє використовувати цей термін стосовно найрізноманітніших сфер життєдіяльності людини. На сьогоднішній день достатньо вивчено професійну, комунікативну, конфліктологічну, правову компетентність. Питання ж становлення соціальної компетентності набувають все більшого значення у зв'язку з ускладненням і розширенням соціального досвіду, виникненням нових різноманітних форм набуття, засвоєння та перетворення інформації, з необхідністю освоєння нових соціальних ролей, із зростаючим рівнем тих запитів, які пред'являє до людини суспільство і за рішення яких вона відповідає.

Аналіз останніх досліджень. Компетентнісний підхід апелює до сучасної парадигми міждисциплінарних наук і освіти. Тому закономірно, що сам принцип компетентності зародився в рамках однієї з конкретних наук і був згодом екстрапольований як науковий метод, що застосовується в різних сферах знання, включаючи педагогіку. В 1959 р. Р. Уайт у своїй статті «Перегляд поняття мотивації: концепція компетентності» (White, 1959) вперше ввів у науковий обіг термін «компетентність» для

того, щоб описати особливості індивідуальності, які тісно зв'язані з ефективним виконанням роботи на основі отриманої підготовки, особливостями особистості людини і сформованої в процесі навчання високої мотивації, що гарантують якість виконання роботи. Продовжувачем учіння Р. Уайта став Девід Макклелланд, який запропонував розглядати компетенції з позиції соціальної психології. Д. Макклелланд став основоположником американської концепції компетенцій, яка визначила напрямок розвитку компетентнісного підходу. Річард Бояціс, який продовжив ідеї Р. Уайта, також розумів компетенцію у діяльнісному ключі, пов'язуючи її з ефективністю виконання роботи.

Послідовники Р. Уайта, на наш погляд, визначають компетентність дуже широко, зв'язуючи її і з ефективною взаємодією людини з навколишнім середовищем і з особливостями особистості людини, що гарантують якість виконання роботи в поєднанні з високою мотивацією (Reiss, 2004: 182). Конкретизуючи зазначене поняття, вчені додають, що соціальна компетентність полягає в адекватності та ефективності вирішення різноманітних проблемних ситуацій, з якими стикається людина в соціумі. Автори звернули увагу на

необхідність формування соціальної компетентності з метою навчити самовиражатися, думати, шукати, аналізувати, співпрацювати.

У 1967 р. на міжнародній конференції у США ситуація, коли фахівець з дипломом має кінцевий обсяг знань при відсутності умінь їх використовувати і поповнювати, була класифікована як загальна криза світової освітньої системи.

Мета статті. Визначити позиції зарубіжних та українських вчених, які досліджували різні аспекти соціальної компетентності як на особистісному рівні, так і колективному; запропонувати перспективи подальшого розвитку змісту соціальної компетентності у контексті світової тенденції до інтеграції та глобалізації сучасного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Кризові явища в освіті підтверджені також на конференціях ООН в 1992 р. (Ріо-де-Жанейро), на симпозіумі в 1996 р. в Берні «Ключові компетенції для Європи» і в 1997 р. в Палермо на форумі «Європейська програма змін у вищій освіті в XXI ст.». У 1988 р. була підписана Magna Charta Universitarum (Велика хартія університетів), що поклало початок самому великомасштабному проєкту в історії європейської освітньої системи, яка отримала назву «Болонський процес». У межах Болонського процесу традиційна «знаннява» парадигма навчання європейським співтовариством роботодавців була доповнена «діяльнісною» (компетентнісною) парадигмою, освітня модель отримала назву компетентнісної, а сучасна українська система освіти зорієнтована на компетентнісний підхід, який дозволяє створити наскрізну модель фахівця, що погоджує між собою інтереси особистості й суспільства і дозволяє побудувати систему випереджувальної трансляції вимог і запитів соціуму в освітній простір. Реалізація зазначеного завдання має на увазі навчання не лише на основі традиційного, орієнтованого на виробництво знань, а компетентнісного підходу, орієнтованого як на отримання фундаментальних знань зі спеціальності, так і на формування здатності самостійно застосовувати отримані знання, вміння й навички в конкретному професійному контексті.

Орієнтована на компетенції освіта (competence-based education – CBE) сформувалася в 70-х роках в Америці в загальному контексті запропонованого в 1965 році Н. Хомським (Массачусетський університет) поняття компетенція стосовно до теорії мови,

трансформаційної граматики. На підставі його ідей, висловлених у праці «Аспекти теорії синтаксису», в 70-і роки минулого століття в Америці здійснюється перехід до компетентнісно орієнтованої освіти. Слідуючи цій стратегії, американський дослідник Девид Макклелленд (McClland, 1973) розробив компетентнісні тести, що дозволяють передбачати ефективність у роботі, і згодом описав характеристики, властиві відмінному виконанню роботи як «компетенції». На основі проведених спостережень і досліджень науковець робить висновок, що компетенція є поведінковою характеристикою і може бути сформована через навчання і розвиток.

У 80-х рр. ХХ століття у Великобританії розвиток компетентнісної парадигми був зв'язаний із професійною освітою і зумовлений необхідністю розробки комплексу компетенцій на основі професійних стандартів. У рамках цього підходу також була розроблена модель, що включає в себе функціональні, особистісні, пізнавальні, етичні і мета-компетенції (Cheetham, & Chivers, 1998), які власно й складають зміст соціальної компетентності.

До кінця 90-х рр. ХХ століття поняття компетенції стали зв'язувати не тільки з професійними вміннями, а й з базовими знаннями і характеристиками. У роботі англійського вченого Джона Равена «Компетентність в сучасному суспільстві», що з'явилася в Лондоні в 1984 р., автор не тільки наводить ґрунтовне визначення компетентності, а й викладає свої уявлення про її природу, розрізняє види й здійснює класифікацію. Компетентність трактується Дж. Равеном, як життєвий успіх у соціально значущій галузі. При цьому, як підкреслює автор, «види компетентності» є «мотивованими здібностями». Їм створено психологічну теорію компетентності, унікальність якої полягає в тому, що вчений не тільки систематизував та проаналізував численні дослідження різних видів та компонентів компетентності. Вченим уперше звернено увагу на психологічну природу компетентності, проблеми формування компетентності на різних вікових щаблях розвитку людини, розглядаються умови, необхідні для формування та розвитку компетентності.

Дж. Равен, досліджуючи природу загальної компетентності, спирається на тріаду «мотивація – цілепокладання – поведінка», вважаючи, що оцінювати компетентність поза ціннісними орієнтаціями не можна. Вчений доводить – створена модель передбачає,

що найважливіше оцінити мотивацію, ніж здатність. При цьому автор прямо вказує, що «компетентність зароджується в надрах психіки людини», а формується та розвивається (або загальмовує розвиток) залежно від «середовища». Тобто, зароджуючись «всередині» людини у вигляді її біологічної спадковості, здібностей, нахилів та інших індивідуальних особливостей, компетентність, будучи за природою суб'єктивною якістю, формується і розвивається залежно від об'єктивних умов, під впливом позитивних і негативних факторів зовнішнього соціального середовища. Серед запропонованих Дж. Равеном видів привертують увагу ті, що зв'язані із соціальним становленням особистості: здатність до самоосвіти, самоконтроль, критичне мислення, готовність до розв'язання складних проблем, упевненість у собі, наполегливість, здатність до спільної роботи, персональна відповідальність та ін.

Розвиваючи зазначені положення вчені визначають соціальну компетентність як систему когнітивних, емоційних та дієвих способів поведінки, які зумовлюють довгострокові позитивні наслідки у конкретній соціальній ситуації. Соціальна компетентність, на думку науковців, включає наявність розвиненої здатності знаходити компроміс між власними цілями самореалізації і цілями інших людей і лежить в основі соціальної адаптації.

Починаючи з кінця ХХ ст. німецька система освіти стала орієнтуватися на «компетентності дії», які інтерпретуються як освітній успіх щодо конкретного учня, його здібностей і здатність до власної відповідальної дії в широкому контексті професійних, культурних, економічних і соціальних відносин. Це поняття включає також такі індивідуальні характеристики, як гнучкість, здатність до співпраці, етичність, моральна стійкість. С. Адам і Г. Влуменштейн визначають компетентність як поняття, що охоплює здатності, готовність, знання, поведінку, необхідні для певної діяльності (*Resource sharing in mobile wireless networks*, 2002). Таким чином, у німецькій школі компетентнісного підходу враховуються як професійні, так і особистісні, і соціальні компетентності, що базується на «сформованому потенціалі професійних здібностей, який дозволяє індивідові діяти в конкретних професійних ситуаціях відповідно до поставлених вимог» (Birzea, 2000). Важливим, на наш погляд, стало виділення у структурі компетентностей таких складників, які включають непередметні специфічні здібності

та особливості структури особистості, що в сучасній науці визначаються як *soft skills*, і мають безпосереднє відношення до змісту соціальної компетентності.

Найбільш вагомі досягнення французької освіти щодо розвитку її у парадигмі компетентнісного підходу припадають на 90-ті роки ХХ століття, з появою інструментів розвитку та вимірювання компетенцій. Французький підхід вважається багатовимірним, або всебічним, оскільки він інтегрує в собі елементи всіх підходів, що існували до цього, і може бути проаналізований у трьох аспектах: крім поведінкових характеристик, він включає знання та засвоєння соціального досвіду.

У програмі «Налаштування освітніх структур» (*Tuning of Educational Structures*), у якій брали участь понад сотня університетів, які підписали Болонську декларацію, компетенції поділено загальні (соціальні) і специфічні кожному за конкретного напрямку навчання (професійні). Загальні компетенції, відповідно до програми, поділяються на інструментальні (включають у себе когнітивні та методологічні здібності та технологічні та лінгвістичні вміння), міжособистісні (емоційні та соціальні навички) та системні (навички та здібності, що належать до систем загалом).

Отже, аналізуючи генезу становлення основних підходів і змісту до трактування понять «компетенція» і «компетентність» за кордоном, розуміємо, що проблема формування зазначених феноменів поляризується у двох відмінних один від одного напрямках: особистісному, зосередженому на характеристиці поведінки кожної особи, і колективному, орієнтованому на побудову моделі сукупності компетентностей, необхідних для уявлення сценаріїв поведінки у типових соціальних ситуаціях, що дозволяє швидко та адекватно адаптуватися, приймати відповідальні рішення, враховуючи кон'юнктуру, що склалася в умовах ефективної організації роботи колективів і участі в цій роботі одного із членів колективу.

Ці й інші роботи послужили поштовхом для дослідників у всьому світі, в тому числі й в Україні, до активної роботи щодо обґрунтування компетентнісної парадигми в освіті. Найбільша увага в цій ситуації приділяється не тільки проблемам модернізації суспільних відносин і соціального буття людства, а й проблемам адаптації нових поколінь до мінливих процесів сучасності, включаючи аспекти професійної діяльності. У зазначеному контексті

соціально компетентність розглядається під призмою соціально-психологічного предмета дослідження.

Аналіз сучасних джерел дозволяють дійти висновку, що психологічні дослідження орієнтовані на визначення зв'язку особистісних показників з рівнем і адекватністю самооцінки особистості. Для сформованості високого рівня соціально компетентності потрібна наявність таких рис: впевненість у собі, самоконтроль, адаптивність, наполегливість, використання ресурсів, довіра.

Соціально компетентність аналізується наступними факторами: – планомірність; цілеспрямованість та прагнення до її досягнення; наполегливість (схильність суб'єкта до докладання вольових зусиль для завершення розпочатої справи та впорядкування активності); фіксація раніше запланованої структури, прихильність до неї; самоорганізація, орієнтація на сьогоднішнє та майбутнє.

Соціально компетентність включає у собі політичну і соціально-економічний, полікультурний, соціально-комунікативний, індивідуально-особистісний, інформаційно-інструментальний складники, тобто компетентності, оволодіння якими забезпечують успішність життєдіяльності особистості в соціумі – ключові соціальні компетентності. Особистісні характеристики визначають успішність оволодіння особистістю соціальними компетентностями. Ціннісні орієнтації (цінності, установки, система диспозицій); когнітивні здібності (індивідуальність мислення, соціальні знання, вміння); поведінковий та емоційно-вольові підсистеми (досвід; навички спілкування, саморегуляції; культура поведінки) сприяють оволодінню особистістю соціальною компетентністю (рефлексії) та визначають успішність її соціального розвитку.

На основі теоретичного аналізу генези становлення й розвитку трактувань поняття «соціально компетентність», враховуючи наукові позиції вчених, ми прийшли до розуміння сутності соціально компетентності як інтегративної якісної категорії, особистісного новоутворення, що з'єднує в собі ціннісне розуміння соціальної дійсності, конкретні якості особистості, соціальні знання, вміння як керівництво до дії, суб'єкту готовність до застосування соціального досвіду в головних сферах діяльності людини, здатність здійснювати соціально перспективні перетворювальні впливи, аналізувати їх наслідки (Тюльпа, 2020).

Визначені складники соціально компетентності є рушійною силою процесу розвитку суспільства, що потребує участі всіх елементів соціальної системи і спрямуванні процесу формування соціально компетентності шляхом критичного самоаналізу, досконалого оволодіння системою соціальних і культурних цінностей.

У загальному вигляді соціально компетентність сприймається як здатність приймати ефективні рішення, необхідні для прогресивного розвитку соціальної системи. Вона може бути орієнтована як на конкретні соціальні групи чи соціум загалом, так і на окрему людину. Яка з таких орієнтацій є домінуючою, визначається характером суспільства та рівнем його розвитку.

Проте нам здається, що як вітчизняними, так і західними дослідниками подається одностороння інтерпретація цих понять. Насправді вони виявляються набагато складнішими і багатоплановими і дозволяють краще зрозуміти специфічні особливості конкретних соціальних спільнот, особливості менталітету, світогляду людей, що входять до них, специфіку культури тощо.

Зі сказаного випливає, що соціально компетентність завжди постає як багатостороннє бачення соціальної ситуації. Така багатосторонність досягається завдяки тому, що людина бачить навколишнє не лише через призму раціоналістичних уявлень (логіки, інших галузей науки тощо), але одночасно через систему релігійних, етичних, естетичних тощо принципів. Зрозуміло, що рівень соціально компетентності підвищуватиметься у міру наближення людини до повноцінної духовної культури, в рамках якої досягається гармонійне співвідношення зазначених компонентів. У цьому контексті високий рівень соціально компетентності має цілісний характер й набуває глобального контексту.

Вважаємо, що перспективним напрямом подальшого розвитку соціально компетентності є набуття нею більш широкого глобалізаційного змісту, адже соціально-економічна, соціально-культурна транснаціоналізація та технологічні досягнення поєднуються в нашому соціумі з наростанням глобальних проблем та з розумінням неможливості їх вирішення на окремому локальному рівні. При цьому вони є одним з основних механізмів розвитку суспільства, його передбачення, планування і побудови. Соціум, спільноти та окремих людей необхідно готувати до

сприйняття цих проблем, зіткнення з ними, вирішення їх та використання можливостей і ресурсів, викликаних цими проблемами. Щоб допомогти особистості усвідомити своє призначення у проблемному світі, знайти своє місце у вирішенні глобальних проблем, необхідно визначити компетентність, яка стає все більш важливою у XXI столітті.

Отже глобалізація змісту соціальної компетентності є підґрунтям цілісної освіти, готовності особистості до розуміння й здатності глобальних соціально орієнтованих рішень, відповідальних соціально активних дій у співпраці з іншими суб'єктами, формальними та неформальними групами, соціумом в цілому. У зв'язку з цим виникає необхідність оновлення погляду на зміст рівнів соціальної компетентності особистості у глобальному соціумі. Умовно їх можна уявити як такі, які необхідні для ефективної загальної комунікації (орієнтація в суспільстві); для професійної взаємодії та виконання професійних функцій на необхідному соціумному рівні; для вирішення глобальних соціально значущих завдань зі спрямованістю на прогресивний розвиток суспільства.

Велике значення при цьому набуває розширення горизонту людської свідомості, що дозволяє бачити набагато більше проблем і виділяти найбільш актуальні в даний момент.

Таке розширення свідомості досягається у тих випадках, коли людина здатна виходити за рамки традиції, що досягається у творчому акті.

Висновки. Компетентнісна парадигма розглядається нині як ключова методологія побудови нової вітчизняної системи освіти, що відповідає принципам Болонського процесу та вимогам інноваційного розвитку економіки, потребам особистості, суспільства. Вона є основою цілісної освіти, готовності особистості до розуміння, побудови та планування як власного майбутнього, так і майбутнього всього соціуму.

Гене́за соціальної компетентності у контексті сучасної освітньої парадигми розвивається від сприймання її як важливої умови професіоналізму, як комплексної характеристики фахівця до усвідомлення її глобального контексту через оптимізацію зусиль кожного, формування соціально значущих змін у суспільстві, консолідацію внесків у спільну справу, при досягненні значущої для кожного індивіда мети. Такий напрям розвитку зумовлений загальноєвропейською та світовою тенденцією інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти; економічними та суспільними, соціокультурними проблемами сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Birzea, C. (2000). *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
2. Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), 267–276.
3. McClland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligencia”. *American Psychologist*, 28, 143.
4. Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation: the theory of 16 basic desires. *Review of General Psychology*, 8 (3), 179–193.
5. *Resource sharing in mobile wireless networks: the SAPHYRE approach*. (2002). Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2%3A346368/FULLTEXT01.pdf>.
6. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
7. Тюльпа Т. М. Характеристика сутності категорії соціальна компетентність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Хуманитарни балкански изследвания (Humanitarian Balkan Research)*. 2020 р. Т. 1. № 7. С. 43–46.

REFERENCES

1. Birzea, C. (2000). *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>
2. Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), 267–276. <https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/the-reflective-and-competent-practitioner-a-model-of-professional-nrxfdCxZW>
3. McClland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligencia”. *American Psychologist*, 28, 143.

4. Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation: the theory of 16 basic desires. *Review of General Psychology*, 8 (3), 179–193.
5. *Resource sharing in mobile wireless networks: the SAPHYRE approach*. (2002). Retrieved from URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2%3A346368/FULLTEXT01.pdf>.
6. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
7. Tiulpa T. M. (2020). Kharakterystyka sutnosti katehorii sotsialna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei [Characteristics of the essence of the social competence category of future specialists in socioeconomic specialties]. *Khumanytarney balkansky yzsedvanyia – Humanitarian Balkan Research*, 7, 43–46. [in Ukrainian].

УСТИМЕНКО Валерія – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської мови з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет, пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, 50084, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4492-1587>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.29>

Бібліографічний опис статті: Устименко, В. (2023). Огляд провідних закладів освіти США у сфері міжнародних відносин. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 206–211, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.29>

ОГЛЯД ПРОВІДНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ США У СФЕРІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Анотація. У статті розглядаються можливості отримання вищої освіти у сфері міжнародних відносин та споріднених сферах у Сполучених Штатах Америки, а також перспективи працевлаштування дипломованих спеціалістів. Зважаючи на глобалізацію сучасного світу, розвинені міжнародні зв'язки, а також напруженість у міжнародних відносинах між деякими країнами, необхідність підготовки кваліфікованих дипломатичних кадрів стає очевидною. У даному питанні освітній досвід такої країни як Сполучені Штати Америки, які демонструють висококваліфіковану та ефективну дипломатичну роботу, вбачається корисним і цінним. Здійснено огляд провідних закладів вищої освіти США (серед яких Інститут закордонної служби, Школа міжнародної служби при Американському університеті; факультет міжнародних відносин Бостонського університету; Школа міжнародних і громадських справ при Колумбійському університеті; Школа міжнародних відносин Елліотт при Університеті Джорджа Вашингтона; Монтерейський інститут міжнародних досліджень при Мідлберійському коледжі) та дипломних програм, які ці заклади пропонують. Визначено основні спеціальності, за якими готують здобувачів вищої освіти у сфері міжнародних відносин. Особлива увага приділяється Інституту закордонної служби США (FSI), який є провідним закладом і, окрім підготовки спеціалістів у чотирьох інститутах за різними напрямками, проводить курси підвищення кваліфікації для кадрів дипломатичної служби, надає можливості навчання впродовж життя. Проблема підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які б відповідали усім сучасним вимогам, є однією з найважливіших у системі освіти будь-якої держави, тому у статті приділяється увага першочерговим навичкам у сфері міжнародних відносин, якими необхідно оволодіти студентам упродовж навчання для успішного працевлаштування і кар'єрного росту.

Ключові слова: вища освіта, освіта в США, сфера міжнародних відносин, дипломні програми, підготовка дипломатів.

USTYMENKO Valeriia – PhD in Pedagogics, Lecturer at the Department of English Language and Methodology of Teaching, Kriviy Rih State Pedagogical University, 54, Gagarin Ave., Kriviy Rih, 50086, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4492-1587>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.29>

To cite this article: Ustymenko, V. (2023). Ohliad providnykh zakladiv vyshoi osvity SShA u sferi mizhnarodnykh vidnosyn [Overview of the USA leading institutions of higher education in the field of international relations]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 206–211, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.29>

OVERVIEW OF THE USA LEADING INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONS

Summary. The article examines the possibilities of obtaining higher education in the field

of international relations and related fields in the United States of America, as well as employment prospects for graduates. Taking into account the globalization of the modern world, developed international relations, as well as tensions in international relations between some countries, the need to train qualified diplomatic personnel becomes obvious. In this matter, the educational experience of a country like the United States of America, which demonstrates highly qualified and effective diplomatic work, is seen as useful and valuable. An overview of the leading institutions of higher education in the USA was carried out. The represented institutions include Foreign Service Institute, the School of International Service at American University; the Faculty of International Relations at Boston University; the School of International and Public Affairs at Columbia University; the Elliott School of International Affairs at George Washington University; the Monterey Institute for International Studies at Middlebury College. The degree programs and main specialties that these institutions offer are also examined. Special attention is paid to the US Foreign Service Institute (FSI), as a leading institution. In addition to training specialists in four institutes in different areas, FSI conducts advanced training courses for diplomatic service personnel and provides lifelong learning opportunities. The problem of training highly qualified specialists who would meet all modern requirements is one of the most important in the education system of any country, therefore the article focuses on the primary skills in the field of international relations that students must master during their studies for successful employment and career growth.

Key words: higher education, education in the USA, the field of international relations, diploma programs, training of diplomats.

Вступ. Нові вимоги до підготовки дипломатичних кадрів, зумовлені глобалізаційними та інтеграційними процесами у світі, а також зміною структури міжнародних відносин, передбачають необхідність набуття дипломатичними працівниками не лише базовими компетенціями та ґрунтовними знаннями, передбаченими освітніми стандартами, а й формувати у майбутніх дипломатів сталу потребу у саморозвиткові й самовдосконаленні, здатність гнучко використовувати набуті знання й застосовувати набуті професійні навички у нестандартних ситуаціях, оперативно реагувати на змінні умови здійснення своєї професійної діяльності. Проблема підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які б відповідали всім сучасним вимогам, – є важливим питанням для всіх держав світу.

В. Ціватий (Tsviatyi, 2016) звертає увагу на те, що дипломатична служба Сполучених Штатів Америки є відносно невеликою за своєю чисельністю, але одночасно найбільш компетентною, кваліфікованою та ефективною частиною зовнішньополітичного механізму США. З огляду на це, досвід американських закладів вищої освіти, які готують фахівців у сфері міжнародних відносин, є цінним і корисним для освітніх систем інших країн й України зокрема.

Аналіз останніх досліджень. Слід зазначити, що вивчення досвіду Сполучених Штатів Америки у питаннях освіти майбутніх дипломатів не викликали широкого інтересу у вітчизняних дослідників. До вивчення

деяких аспектів теми долучилися Л. Чекаленко та В. Ціватий. Серед зарубіжних дослідників, які цікавляться питаннями даної проблеми можна назвати: Дж. Андерсон (Jeff Anderson), Дж. Еліс (James Ellis), Р. Уайк (Richard Wike), В. Волкер (Vivian S. Walker), Дж. Хегмен (Jonas Hagmann).

Мета статті – здійснити огляд провідних закладів вищої освіти США з напрямку підготовки «міжнародні справи» та дипломних програм, які ці заклади пропонують.

Виклад основного матеріалу. Міжнародні відносини – це сфера дослідження, яка охоплює політичні дисципліни та вивчає відносини влади та держави. Академічно вона надає широкий простір для вивчення глобальних відносин, пов'язуючи політику з економікою, географією та історією. Для подолання міждисциплінарних меж використовуються кількісні, психологічні та соціологічні підходи. Ступінь з міжнародних справ пропонує навички, необхідні для адміністрування програм політичного планування та розробки основних теоретичних перспектив. Наявність першочергових проблем, які кидають виклик сучасному світу, демонструє потребу у більш освічених та думаючих, критично й стратегічно мислячих лідерах, які здатні використовувати різноманітні інструменти та підходи для розуміння наявних проблем і для роботи у напрямку їх розв'язання. Інституційне затвердження Закону «Про Закордонну службу США» у 1980 р. (Foreign Service Act, 1980) визначило пріоритети цієї інституції, а отже і навчальні стратегії підготовки

дипломатичних кадрів та підвищення кваліфікації. Ще одним важливим документом, який регулює підготовку фахівців у сфері міжнародних відносин є «Створення дипломатичної служби Сполучених Штатів XXI століття через професійну освіту та навчання», опублікований Американською Академією Дипломатії (The American Academy of Diplomacy).

Серед першочергових навичок у сфері міжнародних відносин у закладах вищої освіти США можна назвати комунікативні, аналітичні та навички дослідження. Іншими, але важливими і спорідненими сферами вважають:

- компаративну політику, яка вивчає вплив внутрішньої політики на зовнішню політику;

- політичну теорію, що охоплює коло тем з історії політичної думки та сучасної політичної теорії;

- державну політику як дисципліну, яка охоплює теми злочинності, освіти, зовнішньої політики, охорони здоров'я та соціального забезпечення;

- міжнародну політичну економію, яка вивчає те, як країни співпрацювали політично для створення й підтримки інститутів, що регулюють потік міжнародних економічних та фінансових операцій. Ця дисципліна передбачає вивчення торгівельних та фінансових відносин, включаючи такі теми як економічна залежність, борг, зовнішня допомога та технологічний трансфер.

Багато організацій розуміють, що для успішного розвитку фахівців потрібна комбінація навичок. Окрім знання предметних сфер, за які вони відповідають, практикам потрібні аналітичні інструменти, щоб перетворити свої знання в дії. Ці необхідні навички забезпечують курсові роботи з таких предметних областей: економіка, історія, міжнародне право, соціологія, антропологія, географія, політологія, релігієзнавство, іноземні мови. У Сполучених Штатах Америки важливими питаннями, що пов'язані з міжнародними науками вважають: корпоративну соціальну відповідальність, аналіз політичних ризиків, безпеку та питання ядерної зброї, питання прав людини, питання державного суверенітету, глобальні фінанси, расові та гендерні питання, глобалізацію, економічний розвиток, зовнішню політику, торгівельну політику, енергетику, екологічну політику, телекомунікацію, питання пов'язані з міграціями, охорону здоров'я та харчування.

Л. Чекаленко (Chekalenko, 2017) зазначає,

що у підготовці професійних кадрів дипломатичної сфери американська школа вирішує такі завдання, як підбір кадрового складу дипломатичної служби, формування відповідного змісту дипломатичної освіти, розробка і впровадження методології навчання. Сутність підготовки полягає у передачі слухачам навичок і вмінь, необхідних у подальшій роботі. Особлива увага надається методам навчання, наближеним до практичної діяльності. Це професійні тренінги, рольові ігри, «мозкові атаки» тощо. Для тих, хто працюватиме безпосередньо з населенням зарубіжних країн, як правило, в консульській службі, впроваджується соціально-психологічний тренінг з метою максимального ознайомлення і наближення аудиторії до умов роботи та перебування у країнах з протилежними світоглядами і мотиваціями.

Програми для одержання ступеню з міжнародних справ у США пропонують такі вищі навчальні заклади:

1. Інститут закордонної служби (Foreign Service Institute, FSI) надає дипломатичну підготовку світового рівня та можливості для навчання впродовж кар'єри, необхідні професіоналам із закордонних справ уряду США, щоб досягти успіху на сучасній глобальній арені, просувати зовнішню політику США. Навчання та ресурси FSI сприяють розвитку основних, регіональних та лінгвістичних знань, майстерності лідерства, особистої стійкості та здатності вирішувати проблеми. У сучасних умовах інститут закордонної служби надає широкі можливості своїм студентам, пропонуючи їм очні курси, віртуальні курси та гібридні курси. FSI забезпечує понад 800 навчальних курсів, навчаючи за рік понад 170 тисяч абітурієнтів для Державного департаменту та слухачів з понад 50 інших державних установ та відділень військової служби.

Інститут закордонної служби включає чотири інститути за наступними напрямками: лідерство і менеджмент, мовні курси, професійні і регіональні навчання, опанування інформаційними технологіями. В Інституті закордонної служби велике значення надають навчанню мов. FSI пропонує навчання більш ніж 65 мовами, а тривалість курсу та навчальні програми орієнтовані на володіння різними мовами, від початкового рівня до високого рівня вдосконалення мовних навичок, щоб підвищити здатність фахівців дипломатичної служби ефективно і якісно працювати та жити за кордоном. Інститут професійного

і регіонального навчання пропонує спеціальні програми із консульства, економіки та торгівлі, менеджменту, офісного менеджменту, політичної та публічної дипломатії, а також програм орієнтації для нових працівників і курсів поглибленого краєзнавства. Інститут також вивчає поведінкову дипломатію, проводить порівняльний аналіз, який включається в навчання FSI і використовується для підготовки фахівців у закордонних справах усіх рангів. Інститут прикладних інформаційних технологій готує всіх співробітників до їх місії у закордонних справах, розвиваючи знання у використанні технологій. Фахівці Департаменту з інформаційних технологій володіють сучасними знаннями та навичками, необхідними для роботи та обслуговування складних комп'ютерних і технологічних систем, які використовуються в країні та в усіх закордонних представництвах США. Інститут лідерства та менеджменту забезпечує навчання лідерству та управлінню кризами, щоб підготувати персонал Департаменту до вирішення глобальних викликів лідерства протягом їхньої кар'єри. Інститут забезпечує високоінтерактивну підготовку лідерів, яка надає можливість співробітникам відділу закордонних справ Департаменту будувати кар'єру від початкового рівня до вищого керівництва. Однак основне завдання з підготовки дипломатів покладено саме на державну установу FSI.

2. Американський університет, Школа міжнародної служби (School of International Service, American University) знаходиться у Вашингтоні і є найбільшою школою міжнародних справ у Сполучених Штатах Америки, де навчається більше 3000 студентів для отримання ступенів бакалавра, магістра, кандидата наук.

Магістерська програма разом з багатьма спільними навчальними програмами, які пропонує школа, забезпечує ключові зв'язки між теорією і практикою. Програма має вісім основних напрямків навчання і забезпечує випускників необхідними компетенціями та навичками, необхідними для професійної кар'єри в умовах глобалізованого світу, полікультурного середовища, в якому взаємодіють представники різних етнічних і релігійних спільнот. Досвід школи міжнародної служби включає глибину, необхідну для розвитку інтелекту й навичок, та гнучкість, необхідну здобувачам для розбудови їхньої освітньої траєкторії у відповідності до власних професійних цілей. Кожна галузь включає

теорію, економіку, соціальні науки, методи дослідження, ресурси та можливості для навчання експериментальним шляхом. Крім того студенти обирають набір з курсів одного із напрямків школи або проектують індивідуальну унікальну сферу для задоволення своїх професійних інтересів і потреб. Школа міжнародної служби пропонує унікальні можливості вивчення інших народів і культур. Основні напрямки навчання – порівняльні та регіональні науки, глобальна екологічна політика, міжнародна комунікація, міжнародний розвиток, міжнародні економічні відносини, міжнародна політика, міжнародний мир та врегулювання конфліктів, зовнішня політика США – пропонують ретельну підготовку до кар'єри в сфері міжнародних справ.

Школа міжнародної служби пропонує такі ступені: магістр міжнародних справ, магістр міжнародних економічних відносин, магістр з питань глобальної економічної політики, магістр міжнародних зав'язків, магістр з питань міжнародного миру та врегулювання конфліктів, магістр наук управління розвитком.

3. Бостонський університет, факультет міжнародних відносин (Boston University, Department of International Relations).

Факультет міжнародних відносин Бостонського університету пропонує унікальну суміш наукових та практичних застосувань у міжнародних відносинах. До складу факультету входять, як науковці, орієнтовані на політику, так і фахівці з міжнародних відносин. Багато викладачів беруть активну участь у дослідженні чи розв'язанні актуальних питань міжнародних відносин шляхом консульства та постійної роботи з міжнародними та урядовими організаціями.

Факультет міжнародних відносин пропонує вісім магістерських ступенів, забезпечуючи студентів різноманітними програмами, пристосованими для їх конкретних кар'єрних цілей та потреб. Ці динамічні програми надають студентам можливість вивчати міжнародні справи, навчаючись на факультеті міжнародних відносин та суміжні науки на інших факультетах Бостонського університету. Ступені, які пропонує факультет: магістр міжнародних справ, магістр міжнародних відносин та релігії, магістр глобальної політики розвитку, магістр з міжнародних відносин та юрист.

4. Колумбійський університет, Школа міжнародних і громадських справ (Columbia University, School of International and Public

Affairs).

Більше ніж шістьдесят років Школа міжнародних і громадських справ Колумбійського університету навчає професіоналів, які працюють в громадських, приватних та некомерційних організаціях, щоб змінити світ. Проводячи глибокі наукові дослідження випускники та викладачі школи прагнуть покращити соціальні послуги, відстоювати права людини, зміцнювати ринки, захищати довкілля та забезпечити мир у своїх домашніх громадах та у всьому світі.

Навчальні програми семи ступенів, запропонованих у Школі міжнародних і громадських справ, поєднують навчання аналітичним методам та практичним навичкам управління, щоб випускники були готові розуміти проблеми та впроваджувати рішення. Студенти поєднують ці основні навички з орієнтацією на обрану сферу політики. Школа використовує сильні сторони з досвіду забезпечення якості освіти Нью-Йоркського університету та Колумбійського університету, має глобальне охоплення щодо залучення здобувачів освіти, про що свідчить національний склад контингенту студентів (приблизно 50 відсотків студенти з інших країн). Крім того, у понад 150 країнах світу нараховуються близько 15000 випускників, які сьогодні виступають як партнери і забезпечують освітній процес у школах таких міст як Лондон, Париж, Сінгапур, Берлін, Пекін, Мехіко, Сан-Паулу.

Ступені, які пропонує Школа міжнародних і громадських справ Колумбійського університету: магістр міжнародних справ, магістр державного управління, магістр з практики розвитку державного управління, програма управління економічною політикою.

5. Університет Джорджа Вашингтона, Школа міжнародних відносин Елліотта (George Washington University, The Elliot School of International Affairs).

Університет Джорджа Вашингтона навчав покоління міжнародних лідерів і розвивав розуміння важливих глобальних питань з 1821 року. Школа міжнародних відносин Елліотта присвячена саме цій місії. Університет навчає студентів теорії і практиці міжнародних справ, пропонуючи їм поглиблений аналіз міжнародних політичних, економічних, наукових та культурних питань. Навчальна програма Школи Елліотта є міждисциплінарною, а більшість викладачів школи спільно призначені на кафедри університету. Студентів готують до кар'єри у державному, приватному

та некомерційному секторах. Крім того, розташування університету у Вашингтоні дозволяє навчальному закладу підтримувати міцні зв'язки з державними, приватними та некомерційними організаціями, в яких регулярно працюють студенти та випускники школи Елліотта.

Ступені, які пропонує навчальний заклад: магістр з міжнародного розвитку, магістр з міжнародної торгівлі та інвестиційної політики, магістр з політики безпеки, магістр міжнародних справ.

6. Мідлберійський коледж, Монтерейський інститут міжнародних досліджень (Middlebury College, Monterey Institute of International Studies).

Починаючи з 1955 року Монтерейський інститут міжнародних досліджень відкрив свої двері для студентів, які бажають змінити світ. Сьогодні інститут готує студентів до професійної кар'єри у таких галузях як міжнародна політика, усний та письмовий переклад, викладання мов, міжнародний бізнес, використовуючи підходи, що передбачають інтенсивне, практичне, активне навчання, яке є релевантним, творчим, адаптивним.

Академічна структура інституту включає дві тісно пов'язані школи: Вищу школу міжнародної політики та менеджменту та Вищу школу перекладу й мовної освіти. Вища школа міжнародної політики та менеджменту пропонує дипломні програми з міжнародного бізнесу, міжнародної екологічної політики, досліджень міжнародної політики, досліджень з нерозповсюдження тероризму, у той час як Вища школа перекладу й мовної освіти пропонує програми з усного перекладу на конференціях, викладання англійської мови носіям інших мов, викладання іноземної мови, усний та письмовий переклад, управління перекладом та локалізацією.

Ступені, які пропонує навчальний заклад: магістр міжнародної політики, магістр з питань нерозповсюдження тероризму, магістр міжнародної екологічної політики.

Диплом магістра міжнародних справ або споріднених сфер відкриває двері до кар'єрного росту в державній службі, на приватних підприємствах та в некомерційних організаціях не лише у США, а й по всьому світу. Випускники закладів вищої освіти займають керівні посади у федеральних, штатних та місцевих органах влади; у міжнародних організаціях; у багатонаціональних корпораціях; у міжнародних банківських та

фінансових установах; у медіа організаціях; у консалтингових фірмах; у коледжах та університетах; у професійних асоціаціях; у політичних науково-дослідних центрах; у секторі культурно-освітнього обміну.

Висновки. Різноманітність закладів вищої освіти США і запропонованих дипломних програм свідчить про велику теоретичну і практичну підготовчу базу з міжнародних справ, яка підтвердила свою багаторічну дієвість і постійно оновлюється відповідно до вимог і викликів сучасної дипломатії. Підготовка американських дипломатів з перших днів орієнтована на конкретну практичну діяльність, тобто спеціалізацію. Освітня пропозиція у ВНЗ США визначена нагальними потребами країни, а основними напрямками підготовки, які пропонують майже всі вищезазначені навчальні заклади, є: магістр міжнародних справ, магістр міжнародних економічних відносин, магістр міжнародної міжнародні зв'язки і контакти.

політики. Безперечно, велика увага приділяється вивченню іноземних мов майбутніми фахівцями у сфері міжнародних відносин. Тому, створюючи широку мовну пропозицію, деякі навчальні заклади (наприклад, Інститут закордонної служби і Мідлберійський коледж) мають можливість готувати й перекладачів.

Отримання ступеню магістра міжнародних справ або споріднених сфер у США є лише першим кроком на шляху становлення і розвитку професійного висококваліфікованого дипломата, отже подальше вивчення досвіду США у навчанні майбутніх дипломатичних кадрів може бути вельми корисним для України. Забезпечення працівників дипломатичної служби якісною професійною підготовкою в Україні є нагальною потребою, тож створення і реалізація широкої системи професійної дипломатичної освіти вбачається нами вкрай необхідною, зважаючи на сьогоденні реалії в Україні, її багаточисельні

ЛІТЕРАТУРА

1. Чекаленко Л. Школа дипломатії США. Режим доступу: <https://elibrary.ivinas.gov.ua/3373/1/2017-11-13-51>
2. Ціватий В. Зовнішня політика і дипломатія США XXI століття: інституціонально-кадровий і регіональний аспекти. Американська історія та політика. Київ, 2016. № 2. С. 244 – 252.
3. Boston University. Retrived from: <https://www.bu.edu/academics/degree-programs/>
4. Columbia University. School of International and Public Affairs. Retrived from: <https://www.sipa.columbia.edu/>
5. Foreign Service Institute. Retrived from: <https://www.state.gov/bureaus-offices/under-secretary-for-management/foreign-service-institute/>
6. George Washington University. The Elliot School of International Affairs. Retrived from: <https://elliott.gwu.edu/>
7. International Affairs Grad School Guide. Fall 2012 Tool Book. Retrived from: <https://www.fpa.org/ckfinder/userfiles/files/International%20Affairs%20Grad%20School%20Guide%20Fall%202012%20Tool%20Book.pdf>
8. Middlebury College. Monterey Institute of International Studies. Retrieved from: <https://www.middlebury.edu/institute/>
9. School of International Service. American University. Retrived from: <https://www.american.edu/sis/>

REFERENCES

1. Chekalenko, L. (2017). Shkola dyplomatii SShA [US School of Diplomacy]. Retrived from: <https://elibrary.ivinas.gov.ua/3373/1/2017-11-13-51> [in Ukrainian].
2. Tsivatyi, V. (2016). Zovnishnia polityka i dyplomatiia SShA XXI stolittia: instytutsionalno-kadrovyy i regionalnyi aspekty [US foreign policy and diplomacy of the 21st century: institutional, personnel and regional aspects]. Amerykanska istoriia ta polityka – American history and politics, 2, 244 – 252 [in Ukrainian].
3. Boston University. Retrived from: <https://www.bu.edu/academics/degree-programs/>
4. Columbia University. School of International and Public Affairs. Retrived from: <https://www.sipa.columbia.edu/>
5. Foreign Service Institute. Retrived from: <https://www.state.gov/bureaus-offices/under-secretary-for-management/foreign-service-institute/>
6. George Washington University. The Elliot School of International Affairs. Retrived from: <https://elliott.gwu.edu/>
7. International Affairs Grad School Guide. Fall 2012 Tool Book. Retrived from: <https://www.fpa.org/ckfinder/userfiles/files/International%20Affairs%20Grad%20School%20Guide%20Fall%202012%20Tool%20Book.pdf>
8. Middlebury College. Monterey Institute of International Studies. Retrived from: <https://www.middlebury.edu/institute/>
9. School of International Service. American University. Retrived from: <https://www.american.edu/sis/>

ФЕДОРОВИЧ Анна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6289-5039>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/D-4448-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.30>

Бібліографічний опис статті: Федорович, А. (2023). Чинники розвитку наук про дитину в Україні (перша третина ХХ ст.). *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16(48), 212–217, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.30>

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ НАУК ПРО ДИТИНУ В УКРАЇНІ (ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.)

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку наук про дитину в Україні у першій третині ХХ ст. та аналізу факторів (соціальних, наукових, ідеологічних, політичних), що спричинили увагу вчених до цього процесу. Наголошено, що урізноманітнення напрямів дослідження дитини було зумовлено спершу (до середини 20-х рр.) демократичними перетвореннями в освіті, українізацією, можливістю організовувати виховні інституції. Для цього необхідними були пояснення особливостей розвитку дитини на різних вікових етапах, що спричинило взаємобмін ідей та думок, використання зарубіжного досвіду та інтеграцію знань. Піднесенню освіти сприяли благодійні товариства, громадські організації, посилення жіночого руху. Доведено, що на можливості вивчення сутності дитини вплинув стрімкий розвиток науки та промисловості. Змінилися постулати філософії, соціології, педагогіки, характеристики дитини аналізувалися через призму фізіології та рефлексології. Проблемами соціальної зумовленості людської поведінки та вивчення періоду дитинства займалася педологія, надаючи практичні рекомендації щодо організації освіти. Науки про дитину набули суб'єктного характеру, вчені пропагували повагу до особистості, закликаючи до розуміння її внутрішнього світу. Підкреслено, що радянська влада поступово ідеологізувала вивчення дитини, увага науковців була перенесена на дослідження дитячого колективу та соціального середовища. А у 30-ті рр. ХХ ст. методи вільного виховання різко почали критикуватися, освіта та наука зазнали уніфікації, здобутки педології викривалися та заперечувалися. На жаль важкі обставини життя українського населення, утиски, наслідки війни відображалися на стані населення. Хвороби, безпритульність, занедбаність негативно позначалися на фізичному, психічному здоров'ї, емоційному благополуччі дітей. Такі проблеми не могли вирішуватися швидко та призупинили різноманіття наук про дитину.

Ключові слова: науки про дитину, педологія, удосконалення освіти, наука та освіта, педагогіка.

FEDOROVYCH Anna – Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the General Education and Early Childhood Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, 82100, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6289-5039>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/D-4448-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.30>

To cite this article: Fedorovych, A. (2023). Chynnyky rozvytku nauk pro dytynu v Ukraini (persha tretyna ХХ st.) [Factors of the development of child sciences in Ukraine (the first third of the 20th century)]. *Human Studies. Series of Pedagogy*. № 16(48), 212–217, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.30>

FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF CHILD SCIENCES IN UKRAINE (THE FIRST THIRD OF THE 20TH CENTURY)

Summary. *The article is devoted to the problem of the development of sciences of child in Ukraine in the first third of the 20th century and analysis of factors (social, scientific, ideological, political) that caused the attention of scientists to this process. It is emphasized that the diversification of the areas of child research was determined at first (until the mid-20s) by democratic transformations in education, Ukrainization, and the opportunity to organize educational institutions. For this, it was necessary to explain the peculiarities of the child's development at different age stages, which led to the exchange of ideas and opinions, the use of foreign experience and the integration of knowledge. Charitable societies, public organizations, and the strengthening of the women's movement contributed to the improvement of education. It has been proven that the rapid development of science and industry influenced the possibilities of studying the child's essence. The postulates of philosophy, sociology, pedagogy have changed, the characteristics of the child were analyzed through the prism of physiology and reflexology. Pedology dealt with the problems of social conditioning of human behavior and the study of the childhood period, providing practical recommendations on the organization of education. Sciences about the child acquired a subjective character, scientists promoted respect for the individual, calling for an understanding of his inner world. It is emphasized that the Soviet authorities gradually ideologized the study of the child, the attention of scientists was transferred to the study of the children's collective and social environment. And in the 30s of the XX century, the methods of free education began to be sharply criticized, education and science underwent unification, the achievements of pedology were exposed and denied. Unfortunately, the difficult circumstances of the life of the Ukrainian population, oppression, and the consequences of the war were reflected in the state of the population. Diseases, homelessness, and neglect negatively affected the physical, mental health, and emotional well-being of children. Such problems could not be solved quickly and stopped the diversity of sciences about the child.*

Key words: *child sciences, pedology, improvement of education, science and education, pedagogy.*

Вступ. Сучасний стан розвитку гуманітарних наук визначається посиленою увагою до дитинства – важливого періоду становлення особистості. Знання про дитину активно поглиблюються у різних напрямках, фахівці пояснюють показники та особливості розвитку (фізичного, психічного, духовного, соціального) маленької людини з метою вдосконалення шляхів її становлення у швидкозмінних, кризових умовах сучасного суспільства. Обґрунтовуються теоретичні та практичні підходи до виховання та освіти молодого покоління. Ведуться пошуки та систематизуються дослідження щодо статусу дитини (дитинства), регламентації її стосунків з дорослим світом, зважаючи на нові здобутки суміжних галузей наук.

Початок XX ст. також характеризувався інтенсивною увагою до названої проблеми, плюралізмом вчень про дитину у різних країнах світу, у тому числі і в Україні. Тоді значно збільшилася кількість досліджень з експериментальної психології та педагогіки, патології дитинства, медичних та фізіологічних наук, етнології та ін.; розроблялися нові технології та методики навчання дітей з особливими потребами; впроваджувалися ідеї вільного

виховання, реформаторської педагогіки та ін. Розширення методів та технік дослідження активізували можливість вивчати людину в цілому, що своєю чергою зумовило увагу до періоду дитинства. Науки про дитину набули характерного педологічного спрямування. Педологія інтегрувала в себе різні течії та погляди, обґрунтовуючи особливості розвитку та діяльності. Вже у той час існувала думка про потребу цілісного вивчення особистості дитини, оскільки вона мала стати центром освітнього процесу, а педагог – помічником, організатором її розвитку та виховання.

Тобто, ідея системного дослідження особливостей дитини не є новою для української науки. Вона має свою історію, що означає потребу перегляду досягнень минулого та синтезу продуктивних ідей у сьогодення та майбутнє.

Аналіз останніх досліджень. Кількість розвідок про дитину, дитячу субкультуру, детермінанти становлення дитиноцентризму в освіті останнім часом значно збільшилася (Л. Березівська, І. Болотнікова, Н. Дічек, С. Захаренко, О. Квас, О. Кононко, В. Кремень, С. Ройз, О. Сухомлинська, Т. Янченко та ін.). Пошуки вчених спрямовані на розкриття

людинознавчого, етнографічного матеріалу про дитинство, узгодження виховних впливів дорослих на молоде покоління, психологічні, соціальні особливості дитячого життя тощо.

Вплив педології на людинознавство був очевидним, позаяк до неї входили різні галузі наук, котрі згодом стали самостійними (педагогічна антропология, психодіагностика, дитяча психіатрія, антропология дитинства, соціальна педагогіка та ін.). Сучасні науковці власне розглядають фактори, що спричинили посилення уваги до комплексних досліджень особистості дитини на початку ХХ століття. Зокрема, О. Сухомлинська вирізняє особливості української педології та її пов'язаність з біхевіоризмом, рефлексологією, психотехнікою (Сухомлинська, 2003). Тому варто проаналізувати її джерела (М. Грушевський, О. Дорошенко, Н. Заглада, О. Запорожець, В. Зеньківський, Г. Костюк, І. Сікорський, Н. Лубенець, С. Русова, Я. Чепіга та ін.) та вплив на культурно-освітні процеси та урізноманітнення педагогічних дисциплін у цілому. Історична рефлексія слугуватиме, на нашу думку, розв'язанню теоретичних та практичних проблем освіти молодого покоління.

Мета статті – висвітлити основні чинники, котрі спричинили розвиток наук про дитину в Україні на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, поступ та удосконалення освіти відбувається постійно, завдяки перетворенням у суспільному та культурному житті. Щоразу нові запити, потреби та вимоги людини розширюють межі вивчення її природи. Необхідність пояснення сутності особистості визначає напрями досліджень різних галузей наук та зумовлює активізацію пошуків щодо змісту та організації процесу виховання.

Прихід ХХ століття у світі та тогочасній Україні був ознаменований демократичними рухами, прогресом економіки, розвитком природничих наук, увагою до масової освіти, взаємообміном ідей та думок про особливості поведінки людини та важливості її виховання у різних типах освітніх інституцій. Здійснювалися дослідження фізичного, духовного, соціального ества особистості. Вчені розробляли періодизацію та пояснювали особливості її становлення на конкретних вікових етапах розвитку, особливої уваги надаючи періоду дитинства. Можливості вивчати досвід зарубіжних науковців спричинили інтеграцію знань, що, на думку Т. Янченко, дало змогу створити «свої, національні, притаманні лише

українській педагогічній думці концепції, підходи, методи й засоби освіти та виховання дітей» (Янченко, 2017).

Відзначимо, що після революції у 1905 році значно посилювався національний рух. Завдяки припиненню заборони української мови, активізувалися видавництва («Час», «Криниця» та ін.), поширювалися українські газети, викладання в закладах освіти почало проводитися рідною мовою. В усіх сферах життя відчувалося піднесення. Згуртуванню українців сприяли поширення кооперативних організацій, благодійних товариств, виникнення «Просвіт» не лише на Галичині, а й у інших містах України (Київ, Полтава, Одеса, Чернігів та ін.). У них працювала українська еліта, духовенство, передові демократичні діячі того часу. Засновувалися читальні, бібліотеки, музеї, театри та ін.

Окрім цього, розвиток промисловості та урбанізація позначилися на відношенні до робочої сили. Роль жінок та дітей на виробництві зростала, що означало потребу їхньої освіти. Популяризувалися різні підходи до виховання, опіки та піклування. Найперше йшла мова про гігієну, уникнення епідемій, побудову лікарень, догляд за дітьми. З'являлися жіночі організації, котрі також схвалювали просвіту простого люду. За їх ініціативи організовувалися захоронки, школи, підтримувалися будинки для дітей, де поширювалися ідеї вільного виховання. Успіхи в освіті та науці відбувалися завдяки приватним ініціативам заможних людей, активізації фемінізму.

На жаль, важкі обставини життя українського населення, утиски, наслідки війни відображалися на стані населення. Хвороби, безпритульність, занедбаність негативно позначалися на фізичному, психічному здоров'ї, емоційному благополуччі дітей. Такі проблеми не могли вирішуватися швидко. Та все ж, незважаючи на брак вчителів, літератури, навчальних засобів, освітні інституції потроху відкривалися, розвивалася педагогічна наука, що зумовлювало вивчення дитини та дитинства.

Завдяки згуртуванню громадськості, культурних організацій, українських політичних партій було створено у 1917 році Українську Центральну раду, яка посеред важливих завдань визвольних змагань та збереження незалежності нашої держави вбачала ліквідацію неписьменності, розбудову шкільництва та відкриття українських університетів.

Значну увагу фахівці зосереджували на обґрунтуванні змісту та методів виховання дітей, що потребувало пояснення особливостей їхнього розвитку на різних вікових етапах. У період 1917 – 1920 рр. вдалося започаткувати національну систему освіти, що ґрунтувалася на принципах демократії, гуманного ставлення до дитини. До прикладу Я. Чепіга вважав, що таку систему слід будувати, враховуючи здобутки біології, фізіології, генетики, обов'язково доповнюючи культурно-історичним даними (Березівська, 2003).

У цьому контексті провідною була педологічна наука (Г. Гринько, Я. Мамонтов, О. Музиченко, В. Протопопов, Я. Ряппо, І. Соколянський, Я. Чепіга та ін.), котра характеризувалася розмаїттям ідей та поглядів на дитину. Вона займалася розробкою практичних рекомендацій щодо організації освіти та використання методів і засобів виховання. Педологами були фахівці різних наук (медики, фізіологи, педагоги, психологи), що звісно позначалося на напрямках і висновках їхніх досліджень (Федорович, Чепіль, 2020).

У подальші роки освітня система ґрунтувалася на принципах українізації, враховуючи соціально-економічну ситуацію. Наркомпрос України затвердив «Декларацію про соціальне виховання дітей» (автор О. Попов, 1920 р.), у якій йшлося про потребу створення комплексних виховних установ – дитячих будинків. Такі інституції «поєднували в собі дитячий садок, школу, клуб, майстерню, дитячий майданчик, колонію, бібліотеку». Для вчителів, що в ньому працювали було видано Порадник з соціального виховання (1921). У ньому було акцентовано на тому, що навчання дітей має передбачати «підготовку до життя». Освітню роботу в дитячих будинках організували на місцевому матеріалі. Навчання та виховання поєднувалися з пізнанням рідного краю, господарства, природи тощо. На той час скерованість на «навчання всіх» виявився надійною і потрібною. Діти мали змогу перебувати у дитячих будинках постійно, що позитивно вплинуло на розвиток такого поняття як «охорона дитинства» (Янченко, 2017).

З утворенням Радянського Союзу педагогічна наука та освіта змінилися. Не дивлячись на задекларовану у 20-х рр. ХХ ст. політику коренізації, вектори державного правління скеровувалися на цінності комуністичної ідеології. Особливий вплив на формування радянської системи освіти мав Я. Ряппо, заступник наркома освіти. Він

заперечував потребу гімназій, університетів та зосереджувався на ідеалі робітничо-селянської держави, що й визначило орієнтацію професійних, фабрично-заводських шкіл, організацію Інститутів народної освіти. Школа, на його думку, мала виростати з виробництва і відповідати господарсько-державному будівництву. Звісно, тоді зважалося на гострі потреби вирішення питання безпритульності дітей через голод, війни, збіднілість населення та інші соціальні процеси (Виговський, 2004).

Як бачимо, на розвиток освіти, а відтак і на вивчення особливостей дитинства та організації виховання, впливали соціальні та політичні фактори. Вони визначали спрямованість досліджень на дитячу особистість та можливості її формування. Становище населення, потреба масової просвіти, зміна статусу жінки зумовлювали увагу до дітей.

Крім того, стрімко удосконалювалася наука та відбувалося взаємопроникнення методів дослідження. Скачок у досягненнях природничих галузей знань на попередніх історичних етапах (еволюційні ідеї Дарвіна, натурфілософія Гете, фізіологія Гельмгольца) позначився на поглядах дослідників, адже з'явилися нові можливості вивчення сутності людини. Змінилися положення філософії, соціології, педагогіки. Характеристики дитини / людини вивчалися через призму фізіології та рефлексології. Доводилася соціальна зумовленість людської поведінки та необхідність вивчення періоду дитинства, чим і почала займатися педологія. Її витоками вважаються євгенічне вчення та еволюційна теорія, котрі підтверджували органічний взаємозв'язок розвитку дитини в утробний та в позаутробний період, що слугувало поширенню ідей та збільшенню досліджень у цих напрямках. Науковці доводили залежність нервових процесів від фізіологічних, їх взаємозв'язок з психічними. «...еволюційне розуміння психічного розвитку дитини сприймалося з багатьма винятками і зауваженнями, що знаходило свій вияв у дискусіях щодо взаємодії «біо» і «соціо» факторів у педології, педагогіці, рефлексології» (Сухомлинська, 2003).

Можливості вивчати функції організму дитини стали основою для нової на той час педагогіки та створення освітніх програм, що враховували особливості темпераменту, типи поведінки і т.п. З'явилися нові течії наук (психоаналіз, експериментальна педагогіка, біхевіоризм, фрейдизм, соціологічна

педагогіка), котрі займалися систематизацією питань щодо типізації особистості учня, тестуючи інтелект, впорядковуючи показники розвитку особистості. На педологію впливали природознавство та медицина, позаяк розширилися уявлення про рефлексію та виникла можливість вивчати подразнення, що впливали на організм дитини. Предметом педології ставали науки, що об'єктивно могли давати реальні результати завдяки експериментам та вимірюванням. Через це іноді у педологічних дослідженнях були викривлення, навмисне відшукування кореляцій та зв'язків між механічними вимірюваннями та діями дитини. Вчені могли зосереджуватися на дрібних елементах, не враховуючи ідею її розвитку в цілому, встановлюючи незрозумілі залежності.

Психоаналітичне вчення про людину зводилося до виокремлення зовнішніх (біологічне та соціальне довкілля) та внутрішніх (фізіологія організму) процесів, що впливають на її поведінку. З практичної точки зору педагогіка була психологічною. Попри те, що різні науки збагатили знання про дитину та нагромадили цінний матеріал, такий підхід, вважає І. Зязюн, продовжувався багато років та спричинив те, що вона «стала бездітною і без вчительською» (Зязюн, 2014).

Зауважимо, що в європейських країнах науки про дитину набули особистісного суб'єктного характеру, що було характерно для періоду Української народної республіки. Вчені пропагували повагу до дитини, закликаючи до розуміння її внутрішнього світу. Але далі, вже у радянській науці – вивчення особистості дитини – ставало ідеологічним. Попри те, що розвиток педології до 30-х років ХХ ст. зумовлювався матеріалістичним чинником, науковці мали можливість висловлювати свою точку зору, особливо в період Нової економічної політики. Педологи повинні були фігурувати як політично свідомі діячі та втілювати відповідні ідеї. До прикладу, значна увага приділялася вивченню впливу соціуму на особистість. Увага радянських науковців була перенесена з вивчення самої дитини на дослідження дитячого колективу; пріоритетним у формуванні особистості визнавався вплив соціального середовища.

Однак поступово особистість «випала» з поля зору політичної верхівки. Тоталітаризм, репресії, індустріалізація, колективізація, уніфікація спричинили відмову від

окремих досліджень, а згодом й заборону педології у 30-х роках ХХ ст. Демократичні методи виховання різко критикувалися та скасовувалися. Уніфікації зазнала вся освіта та наука, педологічні здобутки попередніх років викривалися та заперечувалися, вчені з неприйнятними думками переслідувалися. Ідеологічна жорстокість політики радянської влади на довгі роки окреслила курс вивчення дитини. Заборонялося використання світових досягнень. Гонитва за кількісними показниками нівелювала необхідні якісні зміни. Через дострокові випуски, висуванство, низькій рівень кваліфікації вчителів не дуже покращувався рівень освіченості населення. Поширеними були неписьменність, малограмотність, низька культура люду. Попри досягнення 20-х рр. (створення власної системи освіти, увагу до соціального захисту дитинства та вільного виховання, розвиток педологічних вчень, розбудову національного змісту навчання тощо) у 30-х рр. ХХ ст. освіта уодноманітнілася, стала стандартизованою та ідеологізованою (Янченко, 2015). Це звісно не могло не позначитися на напрямках дослідження наукових установ та виборі «потрібних» владі суджень. Плюралізм поглядів, інакодумство зробилися загрозою для життя.

Висновки. Таким чином, розвиток наук про дитину в Україні на початку ХХ ст. був спершу гуманістично спрямованим, вирізнявся безліччю досліджень, враховував різноманітність думок та ідей, світових вчень та досягнень. Та поступово, через вплив радянської ідеології, вектори пошуків стали спрямовуватися на нову «соціалістичну людину», спричинили заборону та занепад педології. Крім того, суспільно-історичні події того часу (війни, революції, зміни влади, розруха, політика) призупинили дослідження дитячої особистості, змінили міжнародні відносини, можливості взаємобміну наук про дітей з іншими країнами.

На нашу думку, вплинули на спрямування досліджень про дитину того часу такі чинники: соціальні, наукові, ідеологічні, політичні. Не дивлячись на деякий занепад та подальшу односкерованість вивчення особистості дитини, сьогодні одначе мають продовжуватися пошуки щодо впливу педології на вдосконалення освіти педагогічних фахівців, вибір змісту їхньої підготовки та виокремлення навчальних предметів, що формували професіонала.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виговський М. Ян Ряппо: реформатор системи освіти в Україні 1920-х років. *Пам'ять століть*. 2004. № 2. С. 79–89.
2. Зязюн І. Чи зможе дитина знову стати суб'єктом дослідження наукової педології? *Естетика і етика педагогічної дії*. 2014. Вип. 7. С. 15–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2014_7_4
3. Сухомлинська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ : А.П.Н., 2003. С. 47–66.
4. Fedorovych A., Chepil M. Development of child sciences in Ukraine in the early 20th century. *Human Studies. Series of Pedagogy*. 2020. № 10/42, P. 47–61. doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.10/42.192167>
5. Чепіга Я. Педологія, або наука про дітей. *Маловідомі періоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л.Д. Березівська*. Київ : Науковий світ, 2003. С. 208–212.
6. Янченко Т. Педологія як провідна науково-практична галузь в Україні у 20-ті – другій половині 30-х років XX століття. *Педагогічна підготовка – невтрачене мистецтво: колективна монографія / упоряд. Терентьєва Н.О., Проніков О.К. Черкаси : ФОП Чабаненка Ю.А., 2017. С. 227–273.*
7. Янченко Т. Заборона педології в Україні у контексті розвитку Радянського суспільства (30-ті роки XX ст.). *International scientific journal*. 2015. № 8. С. 48–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2015_8_1

REFERENCES

1. Vyhovskiy, M. (2004). Yan Riappo: reformator systemy osvity v Ukraini 1920-kh rokiv. [Jan Ryappo: reformer of education systems in Ukraine in the 1920s]. *Pamiat stolit, 2*, 79–89 [in Ukrainian].
2. Ziazun, I. (2014). Chy zmozhe dytyna znovu staty subiektom doslidzhennia naukovoї pedolohii? [Will the child be able to become the subject of scientific pedology research again?]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii, 7*, 15–33 [in Ukrainian].
3. Sukhomlynska, O. (2003). Periodyzatsiia pedahohichnoi dumky v Ukraini: kroky do novoho vymiru. [Periodization of pedagogical thought in Ukraine: steps to a new dimension]. *Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem*. Kyiv : A.P.N., 2003. S. 47–66. [in Ukrainian].
4. Fedorovych, A., & Chepil, M. (2020). Development of child sciences in Ukraine in the early 20th century. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 10/42, 47–61. [in English].
5. Chepiha, Ya. (2003). Pedolohiia, abo nauka pro ditei. [Pedology, or the science of children] *Malovidomi per-shodzherela ukrainskoi pedahohiky (druha polovyna XIX – XX st.): khrestomatiia / uporiad. L.D. Berezivska*. Kyiv: Naukovyi svit, 2003. S. 208–212. [in Ukrainian].
6. Yanchenko, T. (2017). Pedolohiia yak providna naukovo-praktychna haluz v Ukraini u 20-ti – druhi polovyni 30-kh rokiv XX stolittia [Pedology as a leading scientific and practical field in Ukraine in the 20s – the second half of the 30s of the 20th century]. *Pedahohichna pidhotovka – nevtrachene mystetstvo: kolektyvna monohrafiia / uporiady. Terentieva N.O., Pronikov O.K. Cherkasy: FOP Chabanenka Yu.A. S. 227–273. [in Ukrainian].*
7. Yanchenko, T. (2015). Zaborona pedolohii v Ukraini u konteksti rozvytku Radianskoho suspilstva (30-ti roky XX st.). [Prohibition of pedology in Ukraine in the context of the development of Soviet society (30s of the 20th century)]. *International scientific journal*, 8. 48–53. [in Ukrainian].

ЧЕПІЛЬ Марія – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університету імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-3994>

ResearcherID: <https://publons.com/wos-op/researcher/2354679/marija-czepil/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.31>

Бібліографічний опис статті: Чепіль, М. (2023). Сім'я як соціальний інститут виховання дітей. *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 16(48), 218–223, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.31>

СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Анотація. У статті на основі аналізу української та польської літератури теоретично обґрунтовано зміст поняття «сім'я» та сучасні зміни у сім'ї як інституту виховання дітей. Констатовано, що науковці вкладають різний зміст: «специфічна соціальна група», «соціальний інститут», «духовний союз», «невелика неформальна група», «найбільша вихователька», «життєвий осередок», «святиня людського духу», «спасителька нації». Сім'я – це інститут, який функціонує за певними внутрішніми правилами, де кожному учаснику призначена роль. Сім'я трансформується внаслідок війни, змін в економіці, міграції. Аргументовано, що сімейний зв'язок заснований на об'єктивній (звичаях, релігійних і культурних традиціях) і суб'єктивній (усвідомлення зв'язків з членами сім'ї та почуття причетності до них) основі. Висвітлено три види сімейних зв'язків (структурно-предметний зв'язок, особистий зв'язок, культурний зв'язок). Тісний емоційний зв'язок між батьками та дітьми викликає у дитини постійне бажання розвиватися, бути самою собою, відкритою та щирою. Доброзичлива атмосфера в сім'ї, зміцнення зв'язків між її членами є незамінним середовищем, яке має величезний вплив на формування особистості. Дитина вчиться любові до ближнього, співчуття, послуху, шанобливого ставлення до старших, вміння володіти собою у різних ситуаціях. Висвітлено сутність виховання в українській сім'ї, яка полягає у передачі дітям батьківського досвіду, культурної спадщини і у формуванні ціннісних орієнтацій. У сім'ї закладається фундамент для виховання повноцінного громадянина, усвідомлення загальнолюдських і національних цінностей Сучасна сім'я характеризується кризою сімейних відносин (негативні тенденції у розвитку процесів народжуваності, малодітні сім'ї, девіантна поведінка дітей). Виклики, які ставить сьогодні суспільство перед сім'єю, вимагає розв'язання виховних завдань. Відчуття захищеності та підтримка близьких є необхідним фактором підготовки дитини до самостійного життя.

Ключові слова: сім'я, сімейні зв'язки, виховання, інститут виховання, криза сімейних відносин.

CHEPIL Mariya – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor at the General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko str., Drohobych, 82100, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-3994>

ResearcherID: <https://publons.com/wos-op/researcher/2354679/marija-czepil/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.31>

To cite this article: Chepil, M. (2023). Simya yak sotsialnyy instytut vykhovannya ditey [Family as a social institution for raising children]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 218–223, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.31>

FAMILY AS A SOCIAL INSTITUTION FOR RAISING CHILDREN

Summary. The content of the concept of “family” and contemporary changes in the family as an institution for raising children. It is stated that scholars put different meanings into this concept:

“specific social group”, “social institution”, “spiritual union”, “small informal group”, “the greatest educator”, “vital center”, “shrine of the human spirit”, “savior of the nation” based on the analysis of Ukrainian and Polish literature are theorized in the article. The family is an institution that functions according to certain internal rules, where each member has a role. The family is transformed as a result of war, economic changes, and migration. It is argued that family ties are based on an objective (customs, religious and cultural traditions) and subjective (awareness of ties with family members and a sense of belonging to them) basis. Three types of family ties (structural and subjective ties, personal ties, and cultural ties) are highlighted. The close emotional connection between parents and children causes a child to have a constant desire to develop, to be themselves, to be open and sincere. The friendly atmosphere in the family, strengthening the ties between its members, is an indispensable environment that has a huge impact on personality development. The child learns to love his or her neighbor, compassion, obedience, respect for elders, and the ability to control oneself in different situations. The article highlights the essence of upbringing in a Ukrainian family, which consists in passing on parental experience, cultural heritage, and the formation of value orientations to children. The family lays the foundation for the education of a full-fledged citizen, awareness of universal and national values. The modern family is characterized by a crisis in family relations (negative trends in the development of fertility processes, small families, deviant behavior of children). The challenges that society poses to the family today require solving educational problems. A sense of security and support from loved ones is a necessary factor in preparing a child for independent living.

Key words: family, family ties, upbringing, institution of upbringing, crisis of family relations.

Постановка проблеми. У житті кожної людини сім'я має велике значення, оскільки саме вона задовольняє необхідні потреби та бажання. Відчуття захищеності та підтримка близьких є необхідним фактором підготовки їх до самостійного життя. Проблема виховання дітей у сім'ї набула особливого значення у сучасних умовах. Виховання в сім'ї, зазначено у Законі України «Про освіту» (стаття 59), «є першоосновою розвитку дитини як особистості... Батьки і особи, які їх замінюють, зобов'язані постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей; сприяти здобуттю дітьми освіти у закладах освіти або забезпечувати повноцінну повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо її змісту, рівня та обсягу...» (Про освіту). Це ставить перед батьками і суспільством нові завдання, актуалізує проблему використання надбань народної педагогіки у вихованні дітей.

Виклики, які постали перед українцями й українською сім'єю, родиною, зумовлені війною й економічною кризою, стали для них тяжким випробуванням. Гинуть люди, здебільшого чоловіки, що призводить до зростання кількості сиріт і вдів. Відбуваються міграційні процеси, коли сім'я, родина роз'єднується. Частина переїжджає в інші регіони або виїжджає за межі держави, частина залишається на окупованій території. Коли постала дилема вижити, перенести жорстокі випробування, стало зрозуміло, що тільки спільними

зусиллями, підтримкою, любов'ю, співчуттям можна подолати труднощі. Сімейна взаємодопомога сприяє налагодженню життєдіяльності кожного члена сім'ї, де б він не опинився.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед публікацій з означеної проблеми цінною є видання «Родинно-сімейна енциклопедія» (ред. Ф. Арват та ін.). Вартісними є дослідження М. Стельмаховича, Б. Ковбаса, В. Костіва, присвячені українській сім'ї, українському родинознавству, витокам родинної педагогіки., основам родинних взаємовідносин, гуманістичним засадам виховання дітей, використанню народно-педагогічних методів. Історико-педагогічним аспектам виховання дітей в українській сім'ї присвячено публікації Т. Завгородньої, О. Карпенко, Б. Ступарика, М. Чепіль. Стан сучасної сім'ї аналізує Д. Захарук. Автор пропонує програму «Нова українська родина», впровадження якої забезпечить гармонійний розвиток особистості. В. Постовий досліджує цінності сучасної сім'ї та її роль у вихованні дітей, П. Щербань – зміст сімейного виховання. Н. Борисова, С. Васильєва, Л. Крутій досліджують зміст, форми і методи патріотичного виховання дітей дошкільного віку. О. Кононко, С. Ладивір, О. Косарева розкривають психологічні моделі міжособистісної взаємодії батьків і дітей. Т. Алексєнко висвітлює сутність батьківської любові, гуманних відносин батьків і дітей. Низка публікацій (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін.) присвячена проблемам взаємодії сім'ї

і закладу дошкільної освіти у формування особистості дитини.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Науковці в основному приділяють увагу ціннісному аспекту виховання української дитини, взаємодії батьків і дітей, батьків і вихователів. Проблема висвітлення соціально-культурного виміру сучасної сім'ї та її ролі у вихованні потребує додаткового вивчення.

Мета статті – на основі аналізу української та польської літератури теоретично обґрунтувати зміст поняття «сім'я» та зміни у сім'ї як інституту виховання дітей, зумовлені сучасними викликами.

Виклад основного матеріалу. Сім'я є тією специфічною соціальною групою, в якій бере участь кожна людина, незалежно від того, скільки їй років, в якій панують внутрішні звички і традиції, її об'єднує любов і взаємоприйняття. Сім'я для дитини є найважливішим середовищем, в якому вона народжується, постійно розвивається і виховується переживає перші емоційні контакти і формує зв'язок з її членами. «У сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, закладаються коріння, з якого виростають потім і гілки, і квітки, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави» (Сухомлинський, 1978, р. 22).

Ю. Рембовський характеризує сім'ю як маленьку і водночас примітивну групу зі специфічною організацією та специфічною системою ролей між її членами, яка пов'язана взаємною моральною відповідальністю, усвідомлює власну відокремленість, що має власні традиції та звички, пов'язана любов'ю та прийняттям один одного (Rembowski, 1972, р. 83).

Сім'я – це духовний союз невеликої групи людей, зібраних у спільному домі актами взаємної допомоги та турботи, заснований на вірі в біологічний або формальний зв'язок, сімейну та соціальну традицію. Сім'я є невеликою неформальною групою, яка зберігає свої характерні риси, такі як єдність поколінь або спосіб приєднання нових членів до сім'ї. Важливу роль відіграє тривалий емоційний зв'язок. Сім'ю також можна визнати соціальним інститутом, що діє за певними правилами і виконує функції, необхідні для нормального функціонування суспільства (Adamski, 2002, р. 29-30). У сім'ї, як малій соціальній

групі, можна виділити дві-три системи взаємовідносин: між чоловіком і дружиною, стосунки між батьками та дітьми, стосунки між братом і сестрою. Сім'я – це група, яка визначається такими відносинами, як шлюб, спорідненість або правовий акт, який підтверджує, що дана особа стає членом сім'ї (Dyczewski, 1994, р. 12–13).

Сім'я постійно трансформується внаслідок змін, які є результатом великих подій, таких як війна, зміни в економіці чи міграція. Одна з теорій полягає в тому, що вони прийнятні, якщо вони спрямовані на збереження безперервності сім'ї. Зміни, що відбуваються в сучасній сім'ї, роблять її новою версією традиційної сім'ї. Про це може свідчити спільне життя з партнером до одруження або відновлення стосунків після розлучення. У світлі другої, традиційної теорії, якщо сім'я не заснована на шлюбі, суспільство розпадається і теж радіє її зникненню. Третя теорія – це поєднання традиційної та ліберальної поведінки. Незважаючи на те, що в сімейному житті існує багато структур, багато людей все одно прагнуть знайти партнера на все життя та бути з ним. Співіснування традицій і лібералізму може підтверджуватися тим фактом, що, незважаючи на віру в те, що діти повинні народжуватися в шлюбі, помітно зростання народжуваності поза шлюбом (Kwak, 2005, р. 50–52).

Українська сім'я є життєдайним осередком, «що приводить на світ божий, плекає найвищу цінність людства – дітей, цвіт нації, майбутнє народу, завдяки яким кожен батько чи мати мають реальну можливість повторити та продовжити себе в своїх потомках. Тому інтерес до сім'ї як первинної соціальної групи підвищується через її дуже важливу роль у виховному процесі» (Стельмахович, 1994, р. 34]. Саме там, спілкуючись із членами родини, молода людина формує певні цінності, погляди, вчиться функціонувати у світі. У житті людини сім'я є незамінним середовищем, яке має величезний вплив на формування особистості.

Чоловік виконує насамперед традиційну роль захисника і годувальника, організатора побуту родини, партнера у вихованні дітей. Коли чоловік захищає свою вітчизну, то жінка виконує його обов'язки. У скрутні часи українці опиралися на свою традиційну сім'ю.

Сім'я – це вогнище, засноване Богом і природним порядком для того, щоб продовжувати людський рід, виховувати дітей. Згідно з природним порядком, наголошував Ю. Дзерович,

хто дав дитині фізичне життя, повинен його підтримати; це перший родинний обов'язок. Оскільки людина має душу, то другий обов'язок полягає в тому, щоб дати дитині й духовне життя, духовну довершеність. Цей обов'язок щодо дитини ґрунтується на справедливості й на любові. Для українців дім є свого роду відображенням світу в мініатюрі, дає дітям перший матеріал для формального і матеріального розвитку та основу для формування характеру й індивідуальності (Дзерович, 1937). У родині можна набути найкращі знання, зрозуміння індивідуальності й природи дитини, бо ніде дитина не почуває себе такою вільною і природною, як у родинному колі. Дитина перед очима батьків є немов відкритою книгою. Крім того, у родині дитина вчиться любові до ближнього, співчуття, послуху, шанобливого ставлення до старших, вміння володіти собою у різних ситуаціях.

Досліджуючи виховний потенціал української сім'ї – найбільшої виховательки, життєвого осередку, святині людського духу, спасительки нації, М. Стельмахович, зазначав, що українцям притаманне родинне виховання (Стельмахович, 1994; Стельмахович, 1996). Це зумовлено насамперед тим, що при провідній і вирішальній педагогічній ролі батьків як першовихователів своїх дітей, чималий виховний вплив на них мають дідусі й бабусі, любов яких до внуків особлива, а також брати і сестри, усі інші родичі. Доля української родини завжди перепліталася з історичною долею України, яку народ називав, як і діти матір у сім'ї, ненькою. У рідній хаті, у родинному оточенні, через рідних і близьких, де все наповнене і зігрите теплом національної культури, традицій і звичаїв, можна досягнути і здобути національну свідомість. Прищепити дітям щиру любов до всього рідного зможуть батьки, що є національно свідомими людьми і носять у своєму серці гарячу любов до батьківщини. Не маючи любові до батьківщини, не маючи національної свідомості, неможливо передати їх наступним поколінням. Належне національне виховання і національну свідомість можна дати людині, впливаючи на її почування через красу рідної землі, захоплення звуками рідної пісні, прив'язання до рідних звичаїв, а далі – освідомлюючи молоду людину, формуючи її волю, характер. Таке початкове виховання може дати передусім сім'я, родина.

Сутність виховання в українській родині полягала у передачі дітям батьківського досвіду, культурної спадщини і у формуванні

ціннісних орієнтацій. Якщо наші діти проводили своє дитинство в атмосфері високоетичній, глибоко релігійній, в атмосфері, що переповнена любов'ю до батьківщини, до рідної традиції і культурного дорібку власної нації, то нашим дітям, коли вже стануть дорослими людьми, не треба буде аж надто силуватись, щоб опанувати себе самих у період випробувань. Саме тут (в сім'ї), не в чому іншому, треба дошукуватись тайн життєвих успіхів не тільки поодиноких людей, але й цілих народів (Біланюк, 1939, с. 117–118).

Дружня атмосфера має величезний вплив на формування особистості кожного члена сім'ї, а також на зміцнення зв'язків між ними. Дитина, яка росте в сім'ї, сповненій любові, знає, що вона цінна людина, вірить у власні сили, хоче бути освіченою. Психологи підкреслюють значну роль сімейного зв'язку у вихованні дітей. Тісний емоційний зв'язок між батьками та дітьми викликає у дитини постійне бажання розвиватися, бути самою собою, відкритою та щирою (Ryś, 2004, p. 5).

У сім'ї усі члени прагнуть до спільної мети. Члени сім'ї також є членами інших соціальних груп, але це не впливає на її цілісність. Це тому, що між ними існують юридичні, культурні, соціальні, емоційні та генетичні зв'язки. Таким чином, сімейний зв'язок є «результатом внутрішніх і зовнішніх сил, які існують у сімейній групі та діють на її членів» (Duczewski, 1994, p. 20–21). Це помітно через різні типи контактів, ставлення чи відносини членів сім'ї один до одного, які можуть бути різними залежно від ситуації, в якій опиняються члени сім'ї. Зв'язок постійно змінюється. Можна побачити сім'ї, де цілісність дуже висока, або навпаки, дуже мала. Однією з основ сімейного зв'язку є ототожнення з сім'єю, яке видно, коли індивід висловлюється про це і вживає слова: ми, ми, для нас.

Сімейний зв'язок заснований на об'єктивній і суб'єктивній основі. Об'єктивна основа стосується звичаїв, релігійних і культурних традицій, які мають суттєвий вплив на міцність і згуртованість сім'ї. Суб'єктивна основа стосується усвідомлення зв'язків з членами сім'ї та почуття причетності до них (Krzysińska-Zach, 2007, p. 17–18).

Л. Дичевський виділяє три види сімейних зв'язків:

– структурно-предметний зв'язок. Цей зв'язок можна спостерігати в кожній родині, але всюди він має різний вимір. Його складають усі контакти та взаємовідносини між

членами родини. Зміст цих контактів в основному стосується виховання дітей або догляду за домом;

– особистий зв'язок. Це стосується контактів у родині, між її членами та поколіннями. В основному воно базується на бажаннях, почуттях, установках і прагненнях;

– культурний зв'язок. Це відноситься до ставлення членів сім'ї до певних норм, цінностей, поведінки або традицій (Duczewski, 1994, р. 24–25).

В останні роки межа між сім'єю та іншими формами сімейного життя розмилася, змінилася залежність жінки від чоловіка. Зросла кількість дітей, народжених поза шлюбом, збільшилася кількість розлучень, все більше людей жили разом, не одружуючись. Зміни спостерігалися по всьому світу, але вони відрізнялися залежно від культурних, релігійних, економічних і політичних умов. Жінки мали набагато більший вплив на сімейні рішення, вони мали можливість братися за оплачувану роботу, а решта сім'ї не мала такого сильного впливу на ухвалені рішення. Отримали розвиток і права дитини (Duczewski, 1994, р. 56).

У постіндустріальному суспільстві спостерігається зростання науки, розвиток технологій та інформатики, створення нових робочих місць для освічених людей, а робочі місця фізичної праці поволи зникали. У цю епоху зайнятість жінок, які могли вийти на ринок праці, значно зросла, оскільки кількість дітей у сім'ях зменшилася. Жінки не повинні були постійно доглядати за своїми дітьми і могли виконувати оплачувану роботу. Материнство було лише певним етапом у їхньому житті (Kwak, 2005, р. 19). Сімейні норми та цінності вже не були такими важливими для членів сім'ї, як у попередні епохи. Почастішали розлучення та конфлікти між подружжям. Кількість укладених шлюбів зменшилася, і населення жило або в неофіційних стосунках, або індивідуально. З іншого боку, зросла обізнаність людей про здоров'я та використання медичної допомоги (Tyszka, 2003, р. 17–19).

З безперервним зростанням і розвитком промисловості чоловіки та жінки працювали, і вибір супутника життя їм не нав'язували. Міста розвивалися, а з ними культурне життя і технології. Сім'ї були не такими великими, як раніше, кількість народжуваності контролювалася. Батько вже не був повним авторитетом. Спостерігається покращення становища жінок, але також збільшується кількість розлучень. Контакти з сусідами вже не були

такими міцними, кожен був більш закритим і замкнутим в собі (Tyszka, 2003, р. 22–25).

Хоча розвиток сім'ї та шлюбу спостерігається в усіх країнах, він швидше йде там, де вищий рівень життя, де всі мають рівні права, а освіта можлива як для чоловіків, так і для жінок. Ті країни, які розвиваються повільніше, все ж віддають перевагу традиційній моделі сім'ї. У таких сім'ях народжується багато дітей, батько є главою сім'ї і авторитетом, а виконувані ролі залежать від статі (Liberska & Janicka, 2015, р. 98–99).

Висновок. У науковій літературі розкрито поняття «сім'я», в яки науковці вкладають різне змістове наповнення: «специфічна соціальна група», «соціальний інститут», «духовний союз», «невелика неформальна група», «найбільша вихователька», «життєвий осередок», «святиня людського духу», «спасителька нації». Сім'я – це інститут, який функціонує за певними внутрішніми правилами, де кожному учаснику призначена роль. Сім'я трансформується внаслідок війни, змін в економіці, міграції. Сімейний зв'язок заснований на об'єктивній (звичаях, релігійних і культурних традиціях) і суб'єктивній (усвідомлення зв'язків з членами сім'ї та почуття причетності до них) основі. Висвітлено три види сімейних зв'язків (*структурно-предметний зв'язок, особистий зв'язок, культурний зв'язок*). Тісний емоційний зв'язок між батьками та дітьми викликає у дитини постійне бажання розвиватися, бути самою собою, відкритою та щирою. Доброзичлива атмосфера в сім'ї, зміцнення зв'язків між її членами є незамінним середовищем, яке має величезний вплив на формування особистості. Дитина вчиться любові до ближнього, співчуття, послуху, шанобливого ставлення до старших, вміння володіти собою у різних ситуаціях. Сутність виховання в українській сім'ї полягає у передачі дітям батьківського досвіду, культурної спадщини і у формуванні ціннісних орієнтацій. Сучасна сім'я характеризується кризою сімейних відносин (негативні тенденції у розвитку процесів народжуваності, малодітні сім'ї, девіантна поведінка дітей). Виклики, які ставить сьогодні суспільство перед сім'єю, вимагає розв'язання виховних завдань. Відчуття захищеності та підтримка близьких є необхідним фактором підготовки дитини до самостійного життя.

Перспективними напрямками подальших наукових студій потребує дослідження ролі матері і батька у вихованні дитини під час війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біланюк П. Де шукати джерел внутрішньої карності. Шлях Виховання і Навчання. 1939. Кн. 2. С. 117–118.
2. Галушинський М. Інтерес громади в освіті дорослих. *Народній ілюстрований календар товариства "Просвіта" на переступний рік 1932*. Львів : Накл. Тов. «Просвіта», 1931. С.33–34;
3. Дзерович Ю. Педагогіка. Львів : Накл. Греко-католическої Академії, 1937. 240 с.
4. Про освіту: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання: посібник для вчителів. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1996. 180 с.
6. Стельмахович М. Українське родинознавство. Івано-Франківськ : Б.в., 1994. 56 с.
7. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. Київ : Рад. школа, 1978. 263 с.
8. Adamski F. Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy. Kraków : Uniwersytet Jagelloński, 2002. 224 s.
9. Dyczewski L. Rodzina, społeczeństwo, państwo. Lublin : Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 1994. 207 s.
10. Krześcińska-Żach B. Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń. Białystok : Trans Humana, 2007. 106 s.
11. Kwak F. Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie Żak, 2005. 316 s.
12. Liberska Z., Janicka I. Psychologia rodziny. Warszawa : PWN, 2015. 682 s.
13. Rembowski J. Więzy uczuciowe w rodzinie. Warszawa : WSiP 1972. 229 s.
14. Tyszka Z. Rodzina we współczesnym świecie. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2003. 136 s.
15. Ryś M. Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2004. 161 s.

REFERENCES

1. Bilanyuk P. (1939). De shukaty dzherel vnutrishnoyi karnosti [Where to look for sources of internal punishment]. *Shlyakh Vykhovannya i Navchannya – The Way of Education and Training*, 2. Pp. 117–118.
2. Halushchynskyy M. (1931). Interes hromady v osviti doroslykh. Narodniy ilyustrovanyy kalyendar tovarystva "Prosvita" na perestupnyy rik 1932 [Community interest in adult education. People's Illustrated Calendar of the Prosvita Society for the coming year 1932]. Lviv : Nakl. Tov. «Prosvita», 1931. Pp. 33–34.
3. Dzerovych Yu. (1937). Pedagogika [Pedagogy]. Lviv : Nakl. Hreko-katol. Bohosl. Akademiyi. 240 p.
4. "Pro osvitu": Zakon Ukrayiny ["On education": The Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Stelmakhovych M. (1996). Teoriya i praktyka ukrayinskooho natsionalnoho vykhovannya: posibnyk dlya vchyteliv [Theory and practice of Ukrainian national education: a manual for teachers. Ivano-Frankivsk : Lileya-NV, 1996. 180 p.
6. Stelmakhovych M. (1994). Ukrayinske rodynoznavstvo. Ivano-Frankivsk : B.v. 56 p.
7. Sukhomlynsky V. (1978). Batkivska pedahohika [Parental pedagogy]. Kyiv : Rad. shkola. 263 p.
8. Adamski F. Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy [The family. Socio-cultural dimension]. Kraków : Uniwersytet Jagelloński, 2002. 224 p.
9. Dyczewski L. Rodzina, społeczeństwo, państwo [Family, society, state]. Lublin : Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 1994. 207 p.
10. Krześcińska-Żach B. Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń [Pedagogy of the family. Guide to exercises]. Białystok : Trans Humana, 2007. 106 p.
11. Kwak F. Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja [Family in the era of change. Marriage and cohabitation]. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie Żak, 2005. 316 p.
12. Liberska Z., Janicka I. Psychologia rodziny [Psychology of the family]. Warszawa : PWN, 2015. 682 p.
13. Rembowski J. Więzy uczuciowe w rodzinie [Emotional ties in the family]. Warszawa : WSiP 1972. 229 p.
14. Tyszka Z. Rodzina we współczesnym świecie [Family in the modern world]. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2003. 136 p.
15. Ryś M. Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej [Family systems. Methods of research on the structure of the family of origin and own family]. Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2004. 161 p.

УДК 378.147:004.773.7

SHYKUN Alla – Assistant at the Department of Foreign Languages, National university of Water Management and Environmental Engineering, 11, Soborna Str., Rivne, 33000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2043-014X>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.33>

To cite this article: Shykun, A. (2022). Mobility and language learning: using online platforms for learning foreign languages. *Human Studies. Series of Pedagogy* № 16 (48), 224–228, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.33>

MOBILITY AND LANGUAGE LEARNING: USING ONLINE PLATFORMS FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Summary. *Mobility can have a significant impact on language learning, as it exposes learners to new linguistic and cultural environments. Immersion is one of the most effective ways to learn a language. When learners are surrounded by a language they are trying to learn, they are forced to use it and to adapt to new ways of communication. Mobility provides opportunities for learners to immerse themselves in the language by traveling to a foreign country or living with a host family. Online platforms have become increasingly popular for learning English in recent years. There are several benefits to using online platforms for language learning, including convenience, flexibility, and the ability to connect with native speakers. One of the most significant advantages of online language learning is that it allows learners to study at their own pace and on their own schedule. This is particularly useful for those who have busy schedules or limited access to language schools or tutors. Online platforms also offer a wide range of resources and materials, including videos, interactive exercises, and practice tests, which can help learners improve their language skills quickly and efficiently. The way foreign languages are learned has changed with the help of mobile technology. the concept of mobile students (MLs) appeared. That is, these are students who use modern innovations in the field of mobile communication to learn the language. Mobile technologies have allowed the use of a modern form of foreign language learning such as an online platform. It is an educational environment that creates a kind of virtual world and provides many opportunities, including multimodal, mobile, and social (Jones and Hafner, 2012; Richards, 2015). The researches show that there are many advantages of using online platforms and mobile technologies in language learning and teaching. Moreover, mobile learners may come from different cultural and linguistic backgrounds, however, they use online language learning platforms equally successfully (Ho, 2018). The article examines the possibilities and advantages of learning foreign languages using online platforms.*

Key words: *online language learning, multimodality, online platforms, mobility.*

ШИКУН Алла – асистент кафедри іноземних мов, Національний університет водного господарства та природокористування, вул. Соборна, 11, м. Рівне, 33000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2043-014X>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.33>

Бібліографічний опис статті: Шикун, А. (2023). Mobility and language learning: using online platforms for learning foreign languages. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 16 (48), 224–228, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.33>

МОБІЛЬНІСТЬ ТА ВИВЧЕННЯ МОВИ: ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. *Мобільність може мати значний вплив на вивчення мови, оскільки відкриває для учнів нові мовні та культурні середовища. Занурення – один з найефективніших способів вивчення мови. Коли учнів оточує мова, яку вони намагаються вивчити, учні змушені використовувати*

її та адаптуватися до нових способів спілкування. Мобільність надає учням можливість зануритися в мову, подорожуючи за кордон або проживаючи в приймаючій сім'ї. Останнім часом онлайн-платформи стають все більш популярними для вивчення англійської мови. Існує кілька переваг використання онлайн-платформ для вивчення мови, зокрема зручність, гнучкість і можливість спілкуватися з носіями мови. Однією з найважливіших переваг онлайн-вивчення мови є те, що воно дозволяє учням навчатися у своєму власному темпі та за власним розкладом. Це особливо корисно для тих, хто має напружений графік або обмежений доступ до мовних шкіл чи репетиторів. Онлайн-платформи також пропонують широкий спектр ресурсів і матеріалів, включаючи відео, інтерактивні вправи та практичні тести, які можуть допомогти учням швидко й ефективно покращити свої мовні навички. Спосіб вивчення іноземних мов змінився за допомогою мобільних технологій. з'явилося поняття мобільних учнів (MLs). Тобто це студенти, які використовують для вивчення мови сучасні інновації у сфері мобільного зв'язку. Мобільні технології дозволили використовувати таку сучасну форму навчання іноземних мов, як онлайн-платформа. Це освітнє середовище, яке створює своєрідний віртуальний світ і надає багато можливостей, зокрема мультимодальних, мобільних та соціальних (Jones and Hafner, 2012; Richards, 2015). Дослідження показують, що є багато переваг використання онлайн-платформ і мобільних технологій у вивченні та викладанні мови. Крім того, мобільні учні можуть походити з різних культурних і лінгвістичних середовищ, однак вони однаково успішно використовують онлайн-платформи для вивчення мов (Ho, 2018). У статті розглядаються можливості та переваги вивчення іноземних мов за допомогою онлайн-платформ.

Ключові слова: онлайн навчання мови, мультимодальність, онлайн платформи, мобільність.

Introduction. One of the most important recent achievements, which has greatly influenced the educational process around the world, is the creation of a global computer network, the Internet. The use of the Internet for educational purposes is a new direction of education as the changes taking place affect all aspects of the educational process, starting from the choice of methods and work style, and ending with the change in requirements for the level of students. Computers have expanded the possibilities of individualizing students' educational activities in learning a foreign language, in particular English. Any student gets the opportunity to work independently, choosing the optimal volume and speed of learning the material for himself. The learning outcomes of students, who systematically use and learn with the help of computer educational platforms and programs and are actively engaged, are high. Students show more interest in learning English than before, and participate in language competitions.

It is worth noting that the modern learner and teacher of foreign languages has software, hardware, technical tools and applications that ensure the accumulation, storage, processing of information and provide access to information resources of computer networks. These are online platforms for learning foreign languages, and also such tools as interactive boards, electronic encyclopedias and directories, simulators and testing programs, educational resources of the Internet,

DVD and CD discs with pictures and illustrations, and video and audio equipment. The main thing is to distinguish high-quality and easy-to-use information products that allow tracking the effectiveness of their use.

In the course of learning foreign languages on platforms, various information objects are used, such as images, sound and video fragments. Working with educational platforms, students show lively interest. The use of computer technologies helps to strengthen the external and internal motivation of learning, and allows students to show themselves interested in language learning. After interactive lessons, the material remains vivid in the memory and helps to stimulate cognitive activity. It should be noted that learning with the help of platforms removes one of the negative factors, when students are afraid and do not answer the teacher's questions due to fear of making a mistake, or are afraid to justify their opinion incorrectly. However, it should be remembered that one should not overestimate work on the computer, the MLs should also engage in "alive" communication, discussing life situations, when it is necessary to be able to explain everything in one's own words.

Analysis of recent publications. The topic of learning mobility and multimodality as well as the use of online platforms for learning foreign languages, has become particularly relevant in recent years due to Covid and the spread of innovations. Many researchers are trying to find

the most successful ways to use online platforms based on the principle of multimodality, in particular, such scientists as Gunawan, G., Suranti, N. M. Y., and Fathoroni, F. claim that the use of social distancing has had a major impact on educational activities, particularly in higher education institutions. For example, colleges have started to make much more use of online platforms and online networking meetings for assignments and learning foreign languages. It is also worth emphasizing that the variety of platforms and models used has increased, in particular during the period of social distancing (Gunawan, Suranti, & Fathoroni, 2020).

The study by Albashtawi, A. and Al Bataineh, K. of the influence of Google Classroom on the success of writing and reading among students in Jordan allowed researchers to state that Google Classroom is an innovative online platform that allows improving reading and writing in English as a foreign language (Albashtawi, & Al Bataineh, 2020).

The purpose of the article is to analyze the use of online platforms located on virtual servers for learning foreign languages in the educational process of distance learning.

Presentation of the main material. The use of smartphones and tablets as well as mobile laptops allows learning foreign languages on online platforms at a convenient time and in a comfortable place, since the process involves the use of a virtual learning environment that creates a variety of activities. This approach has become increasingly popular in recent years. Wing Yee (Jenifer) Ho believes that the use of the App Store and Google Play provides an opportunity to choose among the proposed options precisely because of the two spectrums especially mobile technologies in the practice of language learning, and mobile learners and their use of online platforms (Ho, 2018).

A multimodal approach to learning a foreign language lies in the will of sign makers to choose resources to create meaning and in the interest of mobile learners (Kress, 2010). This approach assumes that all signs are important and all forms of creating meanings such as writing, speech, images, and page layout should be taken seriously, that is, learning is always multimodal and it is the development of technology that has made the use of online platforms the access to the newest forms and means of learning a foreign language (Ho, 2018). So, multimodality is one of the features of modern language learning.

The only tablets and smartphones are often considered mobile devices, although this is not

correct, since the use of modern, convenient laptops allows students to study in between performing other work, and this opportunity should not be underestimated. Since mobile devices can be used from morning to evening in people's daily lives, online platforms can become a quality support for offline learning. They cannot completely replace classroom learning and communication with people, however, they allow the use of tasks aimed at different types of memory and perception of information in different environments. It is especially true of vocabulary learning, which is noticeable when studying courses such as ESL, where the main focus is on increasing vocabulary, followed by grammar, reading, speaking and writing. It is important to emphasize that the platforms are available for use from mobile phones, so they allow quick learning that requires only a few minutes of the student's time.

It is important to investigate how mobile students use online platforms not during lessons or homework, but outside of these periods of activity. It is also worth emphasizing that the selection of online courses must be coordinated and aligned with the main study. It is important to emphasize that the adaptation of educational resources to the constantly changing needs will allow online platforms to be a stable source for learning foreign languages. The online platforms allow learners to turn the home environment into an informal learning space. It is possible through the use of symbiotic resources and various online environments.

The studies showed that all foreign language teachers during the period of social distancing used online platforms and conducted discussions and surveys in study groups about the effectiveness of such teaching and the way of learning languages. Many teachers and mobile students used online platforms to exchange information in the process of learning foreign languages, as well as deepen communication, in particular with the help of such networks as Coursera, Udemy and social networks WhatsApp, Twitter, and Facebook. limited access to the Internet, which affects the number of online classes and online meetings and, accordingly, the learning results, is cited by mobile students as a drawback and obstacle for using online platforms (Gunawan, Suranti, & Fathoroni, 2020). Therefore, online platforms can become an effective means of learning during social distancing and independent learning of foreign languages.

The exceptional progress of technology makes it possible to improve the study of foreign languages and promote more effective foreign language learning. it has become technologically

perfect based on the 5 main types of technology for learning foreign languages. These are technologies for multimedia learning, text-to-speech recognition, mobile learning, socialization, and digital game-based learning. The results of the study show that the use of these technologies allows better delivery of educational content, promotion of practices, structuring approaches and facilitating interaction between students. Moreover, these technologies are successfully integrated into various aspects of foreign language learning and teaching (Ruofei Zhang & Di Zou, 2022). Thus, they have a generally positive effect on results.

Regarding the use of Google Classroom, the students in Diplomacy in Jordan constantly showed a positive attitude towards the availability, usefulness, and ease of use of Google Classroom. Scientists emphasize that future studies should also analyze the effectiveness of Google Classroom in other areas of foreign language learning (Albashtawi, & Al Bataineh, 2020). It will allow learners and teachers to use Google Classroom in a wider range of tasks. It also will deepen the independent study of a foreign language.

The use of online platforms for learning foreign languages became especially noticeable during the covid-19 pandemic, which caused special conditions among all citizens of the world. Formal and non-formal educational institutions were forced to find new ways of teaching. The educational process in higher education institutions required changes and the use of online media and Internet mass media. The process of learning foreign languages in the conditions of the covid-19 pandemic has changed the way of language learning. The usual offline education in many countries and universities has been continued with the help of online platforms. Research on the quality of learning using online platforms and the results obtained allow researchers to say that it was a successful experience. The researchers used online interviews to investigate this question. The results of the study showed that many students used online platforms, in particular the WhatsApp application, for autonomous learning of foreign languages through online platforms. The video materials turned out to be the most popular educational material. Moreover, students often had discussion practices to improve

their language skills. The covid-19 pandemic has changed learning from personal to instrumental. There was a transformation of foreign language learning from a personal-cultural path to an instrumental-functional one. Scientists believe that it is necessary to continue research in order for the study of foreign languages in conditions of social distancing to be effective. There have also been significant changes in the work of foreign language teachers regarding the use of technology for teaching foreign languages (W. Wargadinata, Maimunah, Febriani, and Humaira, 2020).

Conclusions. The modern study of foreign languages is characterized by mobility, heterogeneity and diversity of the use of foreign language learning tools. This field has been significantly transformed. It is currently of crucial importance for society and students, and therefore it is necessary to understand the possibilities of learning foreign languages in a mobile context in the conditions of group and independent online language learning as well as social distance. These online platforms are one of the most convenient ways to learn foreign languages and allow students to autonomously choose the necessary resources to meet their learning needs. It is worth noting that training on online platforms cannot replace live communication. Accordingly, students need both online and offline learning environments. The interaction of these environments and the impact of mobile learners on shaping new approaches, programs, and platforms need to be explored. Multi-modality will allow people to focus on freedom of will and interest of mobile students, as it allows MLs to use educational practices that are outside the boundaries of usual learning. Language learning on the online platform allows learners to effectively learn vocabulary as well as grammar, writing, and reading. Teachers should help mobile learners to choose courses and educational platforms for learning foreign languages.

The use of Google Classroom has shown significant positive results in the process of learning writing and reading in a foreign language among students of the Faculty of Diplomacy in Jordan. The Google Classroom allows the use of simply accessible and useful information. This tool needs further research for a wider range of use in learning foreign languages.

BIBLIOGRAPHY

1. Albashtawi, A. & Al Bataineh, K. (2020). The Effectiveness of Google Classroom Among EFL Students in Jordan: An Innovative Teaching and Learning Online Platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(11), 78-88. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning. Retrieved December 27, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/217100/>.

2. Gunawan, G., Suranti, N. M. Y., & Fathoroni, F. (2020). Variations of Models and Learning Platforms for Prospective Teachers During the COVID-19 Pandemic Period. *Indonesian Journal of Teacher Education*, 1(2), 61-70. Retrieved from <https://journal.publication-center.com/index.php/ijte/article/view/95>
3. Ho, Wing Yee (Jenifer) (2018) 'Mobility and language learning: A case study on the use of an online platform to learn Chinese as a foreign language'. *London Review of Education*, 16 (2): 239–249.
4. Jones, R.H. and Hafner, C.A. (2012) *Understanding Digital Literacies: A practical introduction*. London: Routledge.
5. Richards, J.C. (2015) 'The changing face of language learning: Learning beyond the classroom'. *RELC Journal*, 46 (1), 5–22.
6. Ruofei Zhang & Di Zou (2022). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning, *Computer Assisted Language Learning*, 35:4, 696-742, DOI: 10.1080/09588221.2020.1744666
7. W. Wargadinata, I. Maimunah, S. R. Febriani, and L. Humaira, "Mediated Arabic Language Learning for Higher Education in COVID-19 Situation", *Jlz*, vol. 3, no. 1, pp. 59–78, Apr. 2020.

REFERENCES

1. Albashtawi, A. & Al Bataineh, K. (2020). The Effectiveness of Google Classroom Among EFL Students in Jordan: An Innovative Teaching and Learning Online Platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(11), 78-88. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning. Retrieved December 27, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/217100/>.
2. Gunawan, G., Suranti, N. M. Y., & Fathoroni, F. (2020). Variations of Models and Learning Platforms for Prospective Teachers During the COVID-19 Pandemic Period. *Indonesian Journal of Teacher Education*, 1(2), 61-70. Retrieved from <https://journal.publication-center.com/index.php/ijte/article/view/95>
3. Ho, Wing Yee (Jenifer) (2018) 'Mobility and language learning: A case study on the use of an online platform to learn Chinese as a foreign language'. *London Review of Education*, 16 (2): 239–249.
4. Jones, R.H. and Hafner, C.A. (2012) *Understanding Digital Literacies: A practical introduction*. London: Routledge.
5. Richards, J.C. (2015) 'The changing face of language learning: Learning beyond the classroom'. *RELC Journal*, 46 (1), 5–22.
6. Ruofei Zhang & Di Zou (2022). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning, *Computer Assisted Language Learning*, 35:4, 696-742, DOI: 10.1080/09588221.2020.1744666
7. W. Wargadinata, I. Maimunah, S. R. Febriani, and L. Humaira, "Mediated Arabic Language Learning for Higher Education in COVID-19 Situation", *Jlz*, vol. 3, no. 1, pp. 59–78, Apr. 2020.

ЯМПОЛЬ Юрій – аспірант кафедри педагогіки та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 1, м. Кам'янець-Подільський, 32300, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1749-859X>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.34>

Бібліографічний опис статті: Ямполь, Ю. (2023). Професійний розвиток педагога як основна мета розвитку менеджменту якості закладу освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»* № 16(48), 229–235, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.34>

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВНА МЕТА РОЗВИТКУ МЕНЕДЖМЕНТУ ЯКОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено аналіз професійного розвитку педагогів з точки зору практичної значущості. Теоретично обґрунтовано модель управління процесом професійного розвитку педагогів в освітній організації для покращення менеджменту якості освіти в закладах загальної середньої освіти. Вивчено роботи та дослідження вітчизняних вчених у галузі розвитку професійної компетентності педагогів та проаналізовано їхній вплив на розвиток та становлення менеджменту якості освіти в закладах освіти. Встановлено, що початком процесу професійного розвитку педагога можна назвати момент самовизначення особистості, що здійснюється двічі: під час вступу до вищого навчального закладу, або коледжу та під час його закінчення при виборі подальшого місця роботи. Узагальнено теоретичні аспекти менеджменту професійного розвитку педагогів закладів загальної середньої освіти. Зазначено, що розвиток педагогів в освітній організації – процес зростання освітнього (загального та професійного) потенціалу особистості педагога, організаційно забезпечений системою державних та громадських інститутів. У дослідженні розкрито та обґрунтовано стан управління професійним розвитком педагогічного персоналу, який є процесом цілеспрямованої реалізації в освітній установі стратегії менеджменту, спрямованої на те, щоб сформувати певні компетенції педагогів. Концептуальною ідеєю теорії менеджменту розвитку педагогічного персоналу освітньої установи є створення внутрішньої організаційної практико-орієнтованої системи підвищення кваліфікації педагогів, що передбачає те, що основою професійного розвитку має бути активна суб'єктна позиція самого педагога, його інтенсивна практико-орієнтована методична (науково-методична) діяльність, а завершуватися вона має певним результатом чи продуктом, розробленим педагогом у процесі внутрішньошкільного підвищення кваліфікації.

Ключові слова: менеджмент якості освіти, професійний розвиток педагогів, освіта, професійні компетентності педагогів.

YAMPOL Yurii – Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Educational Institution Management, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, 1, Ivan Ohienko Str., Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1749-859X>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.34>

To cite this article: Yampol, Yu. (2023). Profesiynyi rozvytok pedahoha yak osnovna meta rozvytku menedzhmentu yakosti zakladu osvity. [Professional development of a teacher as the main goal of the development of quality management of an educational institution]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 16(48), 229–235, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.34>

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AS THE MAIN GOAL OF THE DEVELOPMENT OF QUALITY MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary. *The article analyses the professional development of teachers in terms of practical significance. The model of managing the process of professional development of teachers in an educational organization to improve the management of the quality of education in general secondary education institutions is theoretically substantiated. The works and researches of domestic scientists in the field of development of professional competence of teachers are studied and their influence on the development and formation of quality management in educational institutions is analysed. It is established that the beginning of the process of professional development of a teacher can be called the moment of self-determination of the individual, which is carried out twice: when entering a higher education institution or college and at the time of its graduation when choosing a further place of work. The theoretical aspects of management of professional development of teachers of general secondary education institutions are generalised. It is noted that the development of teachers in an educational organisation is a process of growth of the educational (general and professional) potential of a teacher's personality, organisationally provided by the system of state and public institutions. The study reveals and substantiates the state of management of professional development of teaching staff, which is a process of purposeful implementation of a management strategy in an educational institution aimed at forming certain competencies of teachers. The conceptual idea of the theory of management of development of pedagogical staff of an educational institution is the creation of an internal organisational practice-oriented system of in-service training of teachers, which implies that the basis of professional development should be an active subjective position of the teacher himself, his intensive practice-oriented methodological (scientific and methodological) activity, and it should end with a certain result or product developed by the teacher in the process of in-service training.*

Key words: *education quality management, professional development of teachers, education, professional competencies of teachers.*

Вступ. Значні перетворення в галузі освіти та виховання, а також у рамках суспільства взагалі сприяли зміні структури освітнього процесу всередині закладів загальної середньої освіти та центрів післядипломної освіти. Освітній процес, як і раніше, спрямований на здобуття знань та розвиток навичок, але на даному етапі розвитку сучасного світу, найбільша перевага надається розвитку творчого потенціалу та формуванню особистості майбутнього випускника.

Учень, який закінчує школу, повинен володіти вмінням брати на себе відповідальність за скоєні вчинки, мати стійку життєву позицію і відповідні ціннісні орієнтири, бути соціальним і вміти взаємодіяти в колективі для вирішення будь-яких завдань, володіти здатністю аналізувати свої вчинки та отримувати позитивний досвід, оцінювати та сприймати навколишній світ та суспільство.

Саме тому можна стверджувати, що основним напрямом діяльності освітньої організації або організації додаткової освіти на сьогоднішній день є розвиток професійної компетентності педагогів (Batechko & Lut, 2018). Саме вчитель відіграє ключову роль

в освітньому процесі, має знання та вміння для організації діяльності учнів, здатний передати вихованцям певний набір знань, сприяти формуванню особистості та вихованню моральних цінностей та підготувати дитину до дорослого життя в сучасному світі.

Основним завданням освітньої установи, як уже було сказано вище, є саме розвиток професійної компетентності педагога, що включає формування сприйнятливості до інноваційних течій в рамках освітнього середовища, яке розвивається, уміння користуватися сучасними технологіями і таким чином, покращувати освітній процес, розвиток творчого потенціалу індивідуальності, здатності адаптуватися в постійно мінливому освітньому середовищі, «йти в ногу з часом», за допомогою вивчення та застосування різних педагогічних методик та програм.

Аналіз останніх досліджень. На основі вивчення теоретичних робіт вітчизняних учених та досліджень у галузі розвитку професійної компетентності педагогів, а також наукових засад управління професійним розвитком педагогічного персоналу в рамках сучасної освіти було встановлено, що ці проблеми

досить широко висвітлені у соціально-економічному, педагогічному та організаційному аспектах.

Зокрема у працях таких учених: В. Григораш, В. Г. Кремень – професійно-педагогічна компетентність педагога, поняття та особливості; С. В. Поліщук, Г. С. Скробещук – сучасний стан та проблеми професійної компетентності педагогів; М. Д. Гінзбург – моделювання професійної компетентності педагога; О. Локшина, О. А. Цюк, А. М. Ключень – управління професійним розвитком педагогів за умов реалізації професійних стандартів, І. О. Кучинська – професійне зростання вчителів у системі підвищення кваліфікації.

Мета статті. *Мета статті:* теоретично обґрунтувати модель управління процесом професійного розвитку педагогів в освітній організації для покращення менеджменту якості освіти в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. На даному етапі розвитку сучасного суспільства та світу в цілому, розвитку економіки, поширення засобів масової інформації, прогресу в галузі інноваційних технологій та техніки, розширення можливостей саморозвитку, самореалізації та вільного вибору життєвої позиції сфера науки, зокрема й освіта, зазнає якісних змін, кардинально змінюється, досліджуючи та впроваджуючи нові програми та методики, демонструючи позитивну динаміку.

Основним чинником у вдосконаленні процесу освіти у межах освітніх організацій різного типу є професійний розвиток педагогів. Проте слід зазначити, що величезну роль у реалізації цього процесу грає не стільки особиста відповідальність педагога за здійснення професійного розвитку, скільки кваліфіковане управління і правильна організація розвитку професійної компетентності (Hinzburh & other, 2016).

Управління професійним розвитком педагогічного колективу слід розглядати як один із найважливіших аспектів у рамках педагогічного менеджменту, що стоїть в одному ряду з такими дисциплінами, як управління персоналом та контроль якості освіти (Luniashek, 2015, p. 256).

Слід звернути увагу, що початком процесу професійного розвитку педагога можна назвати момент самовизначення особистості, що здійснюється двічі: під час вступу до вищого навчального закладу, або коледжу та під час його закінчення при виборі подальшого місця роботи (Hryhorash, 2004).

Практично у кожній сфері діяльності від працівника потрібне постійне та систематичне розширення базових знань, удосконалення методів роботи шляхом самоосвіти відповідно до продиктованих професійною діяльністю потреб (Tsymbaliuk, 2008).

Здійснення процесів самоосвіти можна охарактеризувати, як суб'єктивне явище, оскільки здебільшого вони залежить від внутрішньої мотивації і прагнення саморозвитку в межах обраної галузі. Однак хотілося б відзначити, що для найбільш систематичної та повноцінної самореалізації необхідний зовнішній супровід, позитивна оцінка даного процесу, що і є основною метою в організації управління професійним розвитком, який має забезпечити методичний відділ освітньої організації та система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Проаналізувавши теоретичні дослідження з проблем професійного розвитку педагогів, нами було визначено кілька підходів до вивчення цього питання, зокрема:

1. Особистісно-діяльнісний, суть якого полягає в дослідженні та проведенні аналізу динаміки професійного зростання педагога за допомогою вивчення результатів його діяльності.

2. Компетентнісний, складання якісної характеристики особистості педагога, вивчення його професійних та особистісних особливостей.

3. Акмеологічний, вивчення взаємозв'язку та особливостей взаємодії індивідуально-особистого та професійного зростання педагога.

4. Системний та комплексний.

Виходячи з наведеної вище інформації, можна стверджувати, що всі названі підходи до розгляду проблеми професійного розвитку акцентують увагу на діяльнісному та особистісному аспектах.

У ході практичної діяльності та під час підвищення кваліфікації відбувається формування дидактичних, організаторських, комунікативних, перцептивних, науково-пізнавальних, дослідницьких здібностей, на підставі яких відбувається формування компетентностей, пов'язаних зі змістом предмета, що викладається, організацією та проектуванням навчально-виховного процесу, його психологічним та педагогічним супроводом, саморозвитком педагога (Nikolaienko, 2006).

Управління певним процесом в освітньому закладі є комплексним та цілеспрямованим процесом впливу на об'єкт для досягнення

конкретних, спрогнозованих заздалегідь результатів відповідно до цілей.

У практичній діяльності школа є передумовою формування професійної компетентності та стимулювання її розвитку. Зокрема здійснення таких напрямів діяльності, як практична діяльність педагогічного характеру (аналіз, здійснення та підготовка педагогічного процесу); система внутрішньошкільного управління якістю освіти (атестація педагогічних кадрів, внутрішньошкільний контроль); науково-методична діяльність; методична діяльність; інноваційна та експериментальна діяльність (Standarty i rekomendatsii, 2005).

Проблема управління професійним розвитком педагогів розглядається як одна з основних у психолого-педагогічних дослідженнях, оскільки становлення педагога, який професійно компетентний, педагога-дослідника, який здатний займатися вдосконаленням навчально-виховного процесу, спрямовувати його на вирішення завдань особистісного розвитку та становлення учнів і безпосередньо педагога, є актуальною проблемою (Polishchuk, 2019).

На основі вивчення у цій роботі теоретичних та практичних досліджень можна стверджувати, що професійний розвиток педагогічного колективу освітньої установи та кожного окремого педагога зокрема здійснюється двома способами: самонавчанням, цілеспрямованим самоосвітою педагогів та кваліфікованою, якісно організованою, систематичною та персоніфікованою роботою методичного відділу. На підставі цього методична діяльність, що проводиться в рамках освітньої установи, складається з комплексу програм та заходів, спрямованих на вдосконалення професійних компетентностей педагога, з урахуванням його індивідуальних переваг, кваліфікації та досвіду роботи.

Професійний розвиток співробітника під час роботи на конкретній посаді може розглядатися як такий, що відбувся лише при його повному задоволенні власною працею, оскільки в іншому випадку співробітник не може повністю відповідати вимогам, які ставить до нього організація.

Отже, управління професійним розвитком педагогічного персоналу є процесом цілеспрямованої реалізації в освітній установі стратегії менеджменту, спрямованої на те, щоб сформувані певні компетенції педагогів (Finikova & Tereshchuka, 2018; Yampol & et al., 2023).

Основною метою розвитку педагогічного персоналу у професійній сфері з позиції інтересів освітньої установи є збільшення ефективності результатів використання можливостей кожного педагога за допомогою реалізації цілей, що поставлені школою, підвищення рівня професіоналізму колективу (Yampol & et al., 2023).

Управління розвитком педагогічного персоналу у професійній сфері передбачає деякі етапи, серед яких можуть бути виділені наступні:

1. Залучення, підбір, відбір, оформлення педагогічного персоналу на роботу.

2. Анкетування нових (включаючи молодих спеціалістів) для ознайомлення всіх співробітників, а також оцінки соціального та психологічного клімату, вироблення пропозицій, спрямованих на оптимізацію організаційної культури.

3. Атестація педагогічного персоналу кожні п'ять років для того, щоб визначити ступінь відповідності особистісних характеристик та компетенцій педагогів, інтенсивності робочого навантаження та виконуваної роботи, створення плану навчання педагогічного персоналу за пріоритетними напрямками розвитку у професійній сфері.

4. Включення певних педагогів до резерву кадрів з різних видів діяльності та часу.

5. Психологічна діагностика для характеристики якостей особистостей педагогів.

6. Планування персоніфікованого професійного розвитку педагогів у рамках розробленої в освітньому закладі моделі внутрішньо-організаційного підвищення кваліфікації педагогічного персоналу.

7. Організація навчання педагогічного персоналу працівників відповідно до розроблених персоніфікованих програм.

Управління професійним розвитком педагогів для освітнього закладу передбачає координацію досягнення кожним педагогом відповідних вимог, які пред'являються школою щодо рівнів досягнення професійних компетенцій та особистісних характеристик (Yampol, Polishchuk, 2023).

Розглядаючи особливості управління розвитком педагогічного персоналу в освітній установі, слід зазначити, що в цьому процесі традиційно сильними є й певні специфічні методи, які притаманні лише освітній системі: періодичні курси підвищення кваліфікації, система наставництва, залучення педагогів до діяльності професійних методичних об'єднань, формування резерву кадрів на заміщення керівних посад (Finikova & Tereshchuka, 2018).

Специфічний метод розвитку для педагогів – це групова або індивідуальна робота зі спеціалістом у галузі психології, спрямована на опрацювання виникаючих труднощів професійного характеру.

Один із найбільш значущих методів управління розвитком педагогічного персоналу освітньої установи є навчання всередині організації, що відіграє об'єднуючу роль у досягненні основних стратегічних цілей школою.

Навчання є процесом, за якого безпосередньо здійснюється передача нових професійних навичок і знань працівникам організації для заповнення «розриву» (відсутності) між наявними чи забутими навичками, знаннями працівника та тими, які він повинен мати відповідно до вимог передбачуваної роботи в найближчому майбутньому (Vashchenko, 2001).

Концептуальною ідеєю теорії менеджменту розвитку педагогічного персоналу освітньої установи є створення внутрішньої організаційної практико-орієнтованої системи підвищення кваліфікації педагогів, що передбачає те, що основою професійного розвитку має бути активна суб'єктна позиція самого педагога, його інтенсивна практико-орієнтована методична (науково-методична) діяльність, а завершуватися вона має певним результатом чи продуктом, розробленим педагогом у процесі внутрішньошкільного підвищення кваліфікації.

Водночас цей продукт потрібно оцінювати також з позиції знань, здобутих педагогом, сформованих компетентностей та з позиції реалізованості їх у певній педагогічній ситуації. Цей підхід передбачає супровід педагога на практиці та відстеження ефективності реалізації цього продукту у реальній практиці освіти (Lokshyna, 2017).

Завдання управління розвитком педагогічного персоналу освітнього закладу у тому, щоб перетворити практику задоволення потреб педагога в освітній сфері на ресурс єдиного методичного шкільного простору. Підсумки діяльності роботи з персоналом залежать від того, як правильно побудовані пріоритети, глибоко розроблено та реалізується освітнє замовлення (Kremen, 2007).

Можемо сказати, що освітнє замовлення може розглядатися і як підстава персоніфікованої програми діяльності вчителя, спрямованої на підвищення професійної компетентності (Kuchynska, 2018, p. 140).

Нові державні та суспільні вимоги щодо професіоналізму педагога відображають портрет педагога в майбутньому. Сьогоднішній

педагог є педагогом-технологом: організатором, менеджером, навігатором, тьютором, модератором, експертом, консультантом і лише потім – інформатором. Усі ці функції мають поєднуватися з якостями особистості, головним же є готовність безупинно розвиватися у професійній сфері (Zaskalieta, 2019).

Наразі освітні заклади мають достатній потенціал для надання педагогічному персоналу можливості обирати та вибудовувати свій професійний шлях; можливості впливати на всі елементи, технології та зміст освіти; можливості набувати сучасних компетентностей, які адекватні завданням розвитку української освіти в інноваційному напрямі.

Висновки. У рамках аналізу науково-теоретичної літератури, представленого у статті, були вивчені теоретичні аспекти менеджменту професійного розвитку педагогів закладів загальної середньої освіти. Професійний розвиток педагогів в освітній організації – процес зростання освітнього (загального та професійного) потенціалу особистості педагога, організаційно забезпечений системою державних та громадських інститутів.

Управління професійним розвитком педагогічного колективу слід розглядати як один із найважливіших аспектів у рамках педагогічного менеджменту. Управління професійним розвитком педагогічного персоналу – це процес цілеспрямованої реалізації в освітньому закладі стратегії управління, спрямованої на формування певних компетенцій педагогів. На основі вивчених у цій роботі теоретичних та практичних досліджень можна стверджувати, що професійний розвиток педагогічного колективу освітньої установи та кожного окремого педагога зокрема здійснюється двома способами: самонавчанням та цілеспрямованою самоосвітою вчителів та кваліфікованою, якісно організованою, систематичною та персоніфікованою роботою методичного відділу.

Дослідивши праці вітчизняних учених, можемо зробити висновок, що управління професійною компетентністю педагогів має будуватися з урахуванням:

1. Специфіки його професійної діяльності, сутнісними рисами якої є практико-орієнтована, індивідуальна та творча спрямованість.

2. Особистісно-професійних особливостей їх діяльності.

3. Адекватності програмно-методичного забезпечення розвитку професійної компетентності педагогів, цілям та змісту підвищення кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батечко, Н., Лут, М. Система менеджменту якості вищої освіти: методологічний аспект. *Освітологія*, 2018. (7), 145–151. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.145151>
2. Ващенко А. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління. *Освіта і управління*. 2001. № 4. С. 59-68.
3. Впровадження локальних систем управління якістю в українських університетах: Аналітичний звіт. За заг. ред. Т. В. Фінікова, В. І. Терещука. Київ, Таксон, 2018. 88 с
4. Гінзбург М. Д., Коваленко С. Є., Ключень А. М. Стандарти на системи керування: міжнародний та європейський досвід і його запровадження в Україні. *Стандартизація. Сертифікація. Якість*. 2016. №1. С. 7–16.
5. Григораш В. В. Управління навчальним закладом: навч.-метод. посіб.: у 2-х ч. Х.: Ранок, 2004. Ч. 1. 160 с.
6. Заскалета, С. Тенденції професійної підготовки фахівців у країнах європейського простору: забезпечення якості вищої освіти. *ОСВІТОЛОГІЯ*, (8). 2019. 111–116. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2019.8.11116>
7. Кучинська І. О. Професійна компетентність науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти: ключові орієнтири, завдання й результати / Педагогічна освіта : теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАНП України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип.24 (1-2018). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 151.
8. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 212(55). С. 17- 37.
9. Локшина О. Європеїзація освіти в Україні. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: *Збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти*. Київ – Дрогобич: Трек-ЛТД, 2017. С. 98–101.
10. Луначек В. Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник 2-е вид., випр. Х.: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2015. 512 с
11. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє. *Вища шк.* 2006. № 2. С. 3 – 22
12. Поліщук С. В. Інноваційний розвиток вітчизняної освітньої системи в умовах незалежності і демократизації суспільства. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (27). 2019. С. 82-87.
13. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. URL: https://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення 15.04.2023).
14. Скоробрещук Г. Якість освіти у контексті сучасних трансформацій вищої освіти. 2014.
15. Цимбалюк І. М. Психологія управління. Київ: ВД “Професіонал”, 2008. 624 с.
16. Ямполь Ю. В., Косенюк Г. В., Жукова Г. В., Булгакова Т. М. Розвиток комунікаційного простору закладу освіти: світовий досвід розвитку професійного спілкування в умовах цифровізації освітнього процесу. *Академічні візії*. 2023. (18).
17. Ямполь Ю. В., Поліщук С. В. Умови реалізації науково-методичного супроводу професійно-методичного розвитку педагогів закладу загальної середньої освіти. *Publishing House “Baltija Publishing”*. 2023. С. 133-137.

REFERENCES

1. Batechko, N., Lut, M. Systema menedzhmentu yakosti vyshchoi osvity: metodolohichniy aspekt. [Quality management system of higher education: methodological aspect] *OsvitolohiiaEducation*, 2018. (7), 145–151. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.145151> [in Ukrainian].
2. Vashchenko A. Innovatsiini protsesy v systemi zahalnoi serednoi osvity: osoblyvosti upravlinnia [Innovation processes in the system of general secondary education: features of management]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. 2001. № 4. S. 59-68 [in Ukrainian].
3. Vprovadzhenia lokalnykh system upravlinnia yakistiu v ukrainskykh universytetakh: Analitychnyi zvit [Implementation of local quality management systems in Ukrainian universities: Analytical report]. Za zah. red. T. V. Finikova, V. I. Tereshchuka. Kyiv, Takson, 2018. 88 s. [in Ukrainian].
4. Hinzburh M. D., Kovalenko S. Ye., Kliun A. M. Standarty na systemy keruvannia: mizhnarodnyi ta yevropeyskyi dosvid i yoho zaprovadzhenia v Ukraini. Standartyzatsiia. Sertyfikatsiia. Yakist [Standards for management systems: international and European experience and its implementation in Ukraine. Standardization. Certification. Quality]. 2016. №1. S. 7–16 [in Ukrainian].
5. Hryhorash V. V. Upravlinnia navchalnym zakladom: navch.-metod. posib.: u 2-kyh ch. [Management of an educational institution: a study guide: in 2 parts. Part 1] Kh.: Ranok, 2004. Ch. 1. 160 s. [in Ukrainian].
6. Zaskalieta, S. Tendentsii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u krainakh yevropeiskoho prostoru: zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Trends in professional training of specialists in the countries of the European space: ensuring the quality of higher education]. *OSVITOLOHIIA – EDUCATION*, (8). 2019. 111–116. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2019.8.111116> [in Ukrainian].

7. Kuchynska I. O. Profesiina kompetentnist naukovo-pedahohichnoho pratsivnyka zakladu vyshchoi osvity: kliuchovi oriientyry, zavdannia y rezultaty [Professional competence of a scientific and pedagogical worker of a higher education institution: key guidelines, tasks and results]. Pedahohichna osvita : teoriia i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats / Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka; Instytut pedahohiky NANP Ukrainy [hol. red. Labunets V.M.]. Vyp.24 (1-2018). Ch.1. Kamianets-Podilskyi, 2018. S. 151 [in Ukrainian].

8. Kremen V. H. Yakisna osvita v konteksti zahalnotsyvilizatsiinykh zmin. Pedahohika i psykholohiia [Quality education in the context of general civilizational changes. Pedagogy and psychology]. 2007. № 212(55). S. 17- 37 [in Ukrainian].

9. Lokshyna O. Yevropeizatsiia osvity v Ukraini [Europeanization of Education in Ukraine. Empirical research for reforming education in Ukraine]. Empirychni doslidzhennia dlia reformuvannia osvity v Ukraini: Zbirnyk materialiv I Mizhnarodnoi naukovo konferentsii Ukrainskoi asotsiatsii doslidnykiv osvity. Kyiv – Drohobych: Trek-LTD, 2017. S. 98–101 [in Ukrainian].

10. Luniachek V. E. Pedahohichniy menedzhment: navchalnyi posibnyk 2-e vyd., vypr [Pedagogical management: a textbook, 2nd edition, revised]. Kh.: Vyd-vo KharRI NADU «Mahistr», 2015. 512 s. [in Ukrainian].

11. Nikolaienko S. Yakist vyshchoi osvity v Ukraini: pohliad u maibutnie [Quality of higher education in Ukraine: a look into the future]. Vyshcha shk. 2006. № 2. S. 3 – 22. [in Ukrainian].

12. Polishchuk S. V. Innovatsiinyi rozvytok vitchyznianoï osvitnoi systemy v umovakh nezalezhnosti i demokratyzatsii suspilstva [Innovative development of the national educational system in the conditions of independence and democratization of society]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical education: theory and practice (27). 2019. S. 82-87 [in Ukrainian].

13. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area]. URL: https://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (data zvernennia 15.04.2023) [in Ukrainian].

14. Skorobreshchuk H. Yakist osvity u konteksti suchasnykh transformatsii vyshchoi osvity [Quality of education in the context of modern transformations of higher education]. 2014 [in Ukrainian].

15. Tsymbaliuk I. M. Psykholohiia upravlinnia [Psychology of management]. Kyiv: VD “Profesional”, 2008. 624 s. [in Ukrainian].

16. Yampol Yu. V., Koseniuk H. V., Zhukova H. V., Bulhakova T. M. Rozvytok komunikatsiinoho prostoru zakladu osvity: svitovyi dosvid rozvytku profesiinoho spilkuвання v umovakh tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu [Development of the communication space of the educational institution: world experience in the development of professional communication in the conditions of digitalization of the educational process]. Akademichni vizii – Academic visions 2023. (18). doi: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7808348> [in Ukrainian].

17. Yampol Yu. V., Polishchuk S. V. Umovy realizatsii naukovo-metodychnoho suprovodu profesiino-metodychnoho rozvytku pedahohiv zakladu zahalnoi serednoi osvity [Conditions for the implementation of scientific and methodological support for the professional and methodological development of teachers of general secondary education]. Publishing House “Baltija Publishing”. 2023. S. 133-137. doi: <https://doi.org/10.30525/9978-9934-26-259-3-32> [in Ukrainian].

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка»

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Випуск 16 (48)

Головний редактор *Марія Чепіль*

Технічний редактор *Ольга Лужецька*

Коректор *Олександр Голубєв*

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Цифровий друк. Ум. друк. арк. 27,67.
Замов. № 0723/428. Наклад 50 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р..

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy»

**a collection of scientific articles
Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University**

Issue 16 (48)

Production Editor *Mariya Chepil*

Technical Editor *Olha Luzhetska*

Corrector *Oleksandr Golubev*

Format 60×84/8. Times New Roman Font.
Digital printing. Conventional printed sheet 27,67.
Order № 0723/428. Edition of 50 copies.

Publishing House “Helvetica”
65101, Odessa, 6/1, Inglezi St.
Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Certificate of publishing entity
ДК № 7623 as of 22.06.2022