

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 1 (339) БЕРЕЗЕНЬ

2021

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (339) березень 2021

Частина I

Засновано в лютому 1997 року
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Наказ Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 26 березня 2021 року)

Виходить чотири рази на рік

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Савченко С. В. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна)

Заступники головного редактора:

Караман О. Л. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології (Україна)

Набока О. В. – доктор історичних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри історії України (Україна)

Шехавцова С. О. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», декан факультету іноземних мов (Україна)

Відповідальні редактори:

Юрків Я. І. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри соціальної педагогіки (Україна)

Забудкова О. А. – кандидат історичних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», старший викладач кафедри історії України (Україна)

Кокнова Т. А. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри романо-германської філології (Україна)

Члени редакційної колегії:

Бабіч В. І. – доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри олімпійського та професійного спорту (Україна)

Власенко К. В. – доктор педагогічних наук, професор, Донбаська державна машинобудівна академія, завідувач кафедри математики та моделювання (Україна)

Глуховцева К. Д. – доктор філологічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри української філології та загального мовознавства (Україна)

Дмитренко В. І. – доктор філологічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, професор кафедри української та світової літератур (Україна)

Заблоцький В. В. – доктор наук з державного управління, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту публічного управління, адміністрування та післядипломної освіти (Україна)

Кобзар О. І. – доктор філологічних наук, професор, Полтавський університет економіки й торгівлі, професор кафедри ділової іноземної мови (Україна)

Кушнірова Т. В. – доктор філологічних наук, професор, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, професор кафедри германської філології та перекладу (Україна)

Литвин М. Р. – доктор історичних наук, професор, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, завідувач відділу (Україна)

Лукашевич-Велеба Й. – доктор педагогічних наук, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, професор педагогічного факультету (Республіка Польща)

Любимова С. А. – кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, докторант кафедри англійської філології, перекладу і філософії мови імені проф. О. М. Мороховського (Україна)

Михальський І. С. – доктор історичних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин (Україна)

Моїсеєнко О. Ю. – доктор філологічних наук, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія», професор кафедри англійської мови (Україна)

Нефьодов Д. В. – доктор історичних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, доцент кафедри історії (Україна)

Отравенко О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання (Україна)

Прошкін В. В. – доктор педагогічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка, професор кафедри комп'ютерних наук і математики (Україна)

Семеріков С. О. – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, професор кафедри інформатики та прикладної математики (Україна)

Саснюк В. Г. – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри олімпійського та професійного спорту (Україна)

Священко З. В. – доктор історичних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, професор кафедри всесвітньої історії та методик навчання (Україна)

Си Цзюньцзін – доктор філологічних наук, професор, Ланьчжоуський університет, факультет російської мови та літератури (КНР)

Ткачук В. В. – кандидат педагогічних наук, Криворізький національний університет, асистент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки (Україна)

Хахула Л. І. – кандидат історичних наук, доцент, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, старший науковий співробітник (Україна)

Юган Н. Л. – доктор філологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, професор кафедри іноземних мов (Україна)

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 5 – 7 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) – 3,8 см; верхній колонтитул – 1,25 см, нижній – 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2014.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками. Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я по-батькові автора (повністю, шрифт жирний). На наступному рядку – учений ступінь, звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела в тексті оформлюються таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, та рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Мооге, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, р. 24).

Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку „Список використаної літератури” (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після «Списку використаної літератури» необхідно навести References. Посилання в **References** мають бути оформлені латиною; для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [] з зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад, [in Russian], [in Ukrainian] Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна замінити латинські літери на кирилическі. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 1600-1800 знаків (українською, російською та англійською мовами) із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу (повністю), домашня адреса; e-mail та номери телефонів (службовий, домашній, мобільний) трьома мовами (українською, російською та англійською).

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

1. **Бривко М. В.** Політичне цькування освітян у 1920-1930-х роках як частина політичного репресування..... 5

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

2. **Бабич Л. М.** Проблема формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків в процесі соціально-педагогічної комунікації..... 22
3. **Варнавська І. В.** Культурна компетентність як фактор успішної професійної діяльності..... 31

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

4. **Бабич В. І., Караман О. Л.** Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування соціального здоров'я учнів початкової школи..... 42
5. **Бадер С. О.** Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у педагогічній теорії і практиці..... 52
6. **Бондаренко Н. Б., Ляшова Н. М.** Домінантні параметри професійної підготовки здобувачів вишу з методико-математичного спрямування в умовах наступності дошкільного закладу і нової української школи..... 70
7. **Борисенко К. Ю.** Сутність поняття «емоційний інтелект» у психолого-педагогічній літературі..... 83
8. **Гончар В. В.** Визначення сутності готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах Національної гвардії України..... 91
9. **Гончарова І. С.** Зміст професійно зорієнтованого навчання іноземним мовам студентів немовних спеціальностей ЗВО в умовах глобалізації..... 105
10. **Дехтярьова О. О., Літвінова А. М.** Дослідження показників здоров'я в системі змішаного навчання..... 115
11. **Дудник О. М.** Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації технології «Щоденні 3»..... 127
12. **Зуб О. В., Таймасов Ю. С., Турчинов А. В., Алфімова Л. Д., Пальчик О. О.** Бінарні заняття з дисциплін природничого циклу як інтеграційна форма підготовки майбутніх офіцерів... 134

13.	Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Гордієнко К. Є. Освітнє середовище університету як чинник формування управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення.....	146
14.	Котєнєва І. С., Карлова Н. М. Сучасні ролі викладача закладу вищої освіти.....	157
15.	Кравченко О. І., Хриков Є. М., Васиньова Н. С. Форми взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами.....	167
16.	Краснова Н. П. Педагогічна етика як складова професійної етики фахівця з соціальної роботи.....	177
17.	Овчаренко О. А. Формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців східних мов як психолого-педагогічна проблема.....	191
18.	Пшеничний М. В., Цибулько Г. Я., Мушкет Ю. В. Роль навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в підвищенні конкурентноспроможності майбутніх вчителів.....	199
19.	Ревуцька С. М., Пархоменко К. Ю., Молчанюк О. В., Пальчик О. О. Напрями дослідження комунікації у професійному вимірі.....	209
20.	Трубавіна І. М., Мартинюк А. Ю. Обґрунтування змісту регіональної освітньої програми підвищення кваліфікації освітян «Ефективні методики навчання».....	221
21.	Трубник І. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців соціальної сфери.....	233
22.	Цибулько Г. Я., Пшеничний М. В., Боженко І. Д. Організація самостійної роботи студентів в контексті інноваційних процесів.....	240
23.	Швардак М. В. Зміст та структура готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту.....	250
24.	Юрків Я. І. Змішане навчання як форма ефективної організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів.....	265

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

УДК 323.281:37.014]"1920/1930"

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-5-21

Бривко Микола Вікторович,

науковий співробітник Національного історико-меморіального заповідника «Биківнянські могили», аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

niksneg425@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7959-8505>

ПОЛІТИЧНЕ ЦЬКУВАННЯ ОСВІТЯН У 1920–1930-х РОКАХ ЯК ЧАСТИНА ПОЛІТИЧНОГО РЕПРЕСУВАННЯ

Політичні репресії більшовиками власного народу, і насамперед представників інтелігенції, зокрема й освітян, були складовою частиною радянського тоталітарного режиму протягом усього його існування. Найбільшу свою сутність вони проявили у добу становлення режиму у 1920-1930-х роках. Безпосередньо частиною цього процесу репресування було політичне цькування, тієї чи іншої постаті майже в кожному середовищі українського суспільства. Що спричиняло поширення такого явища, як «боротьба з ворогами народу», уявних в свідомості керівництва радянської влади, в усіх закладах, установах та організаціях. У той же час, для сучасного суспільства, все ще залишається актуальним питання політичного цькування, як і питання якими ж методами відбувалося і відбувається це і як впливає на людину і суспільство в цілому. Та найголовніше як протидіяти цьому в сучасному світі, і в Україні зокрема в умовах протистояння з Російською Федерацією.

Мета роботи представити добу становлення тоталітарної системи та «боротьби з ворогами народу» очима замовників, ідеологів, організаторів, пропагандистів через долю людей – освітян, які зазнали політичного цькування у 1920-1930-х роках на основі вивчення архівно-кримінальних, архівних справ, документальних джерел, зокрема публікацій в засобах масової інформації, насамперед освітніх. Та з'ясувати як політичне цькування застосовувалось і як впливало на людину і усе суспільство радянської України у той час.

Об'єктом вивчення є матеріали щодо висвітлення політичного цькування відомих постатей освітньої галузі радянської України у 1920-1930-х роках.

Предметом вивчення є публікації в засобах масової інформації УРСР, насамперед освітніх й дитячих, матеріали інших документальних джерел, у тому числі усних свідчень та мемуарів, щодо політичного

цькування, переслідування освітян та пов'язаної з цим «боротьби з ворогами народу» в освітньому середовищі радянської України.

Розглядаючи історіографічний дискурс, котрий розкриває стан дослідження, можна констатувати, що тривалий час питання політичного цькування освітян у 1920-1930-х роках було поза уваги науковців, що у своїй більшості розглядало це питання лише у загальному контексті вивчення історії політичних репресій та історії освіти на території України або щодо певних особистостей, навчальних закладів чи регіонів. Серед них, найбільш відомою є монографія В. Марочка й Г. Хіллінга (2003), в якій наводиться узагальнюючий зріз політичних репресій проти учителів та викладачів, не охоплюючи усі аспекти політичних репресій щодо освітян.

У той же час наукових праць, що висвітлюють політичні репресії освітян УРСР у 1920-1930-х роках, можна назвати йще чимало, проте лише невелика частина науковців торкаються такого аспекту, як висвітлення радянською пропагандою політичних репресій і політичного цькування зокрема. На цьому у своїх працях зосереджував увагу С. Кропачов (2011а; 2011б), а певні нюанси досліджував О. Попов (2011) та М. Бривко (2016; 2018).

Проте зазначена тема дослідження є не вичерпною і потребує достатньо глибшого вивчення, як для розуміння масштабів політичних репресій освітян УРСР 1920-1930-х років, і дослідження доль невинних жертв радянського тоталітарного режиму, так і для розуміння усього спектру методів й механізмів політичних репресій і цькування викладачів та учителів, як однієї з соціально-професійних груп населення.

З приходом до влади більшовики людей розумової праці завжди критикували за так звану «дрібнобуржуазну ідеологію», яку вони начебто намагалися нав'язати масам. Ця ідея тривалий час служила обґрунтуванням і причиною політичного цькування, переслідування та репресій радянською тоталітарною системою багатьох викладачів вузів, учителів шкіл тощо.

Водночас представники освітньої галузі мали подвійну цінність для влади. Окрім суто освітньо-виховних, воно мали виконувати ідеологічно-пропагандистські завдання. Крім того, велику роль, як невід'ємну складову державної системи, ідеологічною трибуною культурно-освітньої та політико-виховної роботи серед населення мали засоби масової інформації, зокрема дитячі й освітні. Про що неодноразово наголошували в своїх виступах Н. Крупська, А. Луначарський, С. Шацький, П. Блонський та інші радянські педагоги й урядовці того часу. Газета «Народний учитель» з цього приводу писала: «*Поволі й професійна преса стає рупором комуністичних ідей*» (День преси, 1927, с. 1).

Саме газети та журнали мали давати читачам загальноприйнятій партією лозунги та положення, паралельно розгортаючи пропаганду «основ лєнінізму», а в подальшому «культу особистості» Сталіна і

відповідно боротьбу радянської влади з «чисельними» «ворогами народу». Світлана Маркова вказувала, що особливістю преси другої половини 1920-х – початку 1930-х рр. було те, що вона розмовляла з пересічними громадянами у мирний час, як із солдатами на війні, використовуючи гасла, заклики, звернення, команди (Маркова, 2015, с. 270). Фактично українська журналістика, дитяча й педагогічна у тому числі, в складних умовах ідеологічної боротьби, контролю ставала дієвим інструментом й засобом політичного тиску й цькування так званих «ворогів народу», «рупором» пропаганди цієї боротьби.

Слід відзначити, що аналізуючи публікації 1920-1930-х років у засобах масової інформації, крім висвітлення суспільно-політичного, культурного життя країни і світу, переважно під радянським кутом зору, і охопленням певних соціальних верств населення на які вони розраховані, ми спостерігаємо два пов'язаних між собою напрямку тематики цих публікацій.

З одного боку це статті щодо висвітлення показових судових процесів як метода впливу й психологічного тиску на суспільство, зокрема на освітнє й дитяче середовище, із демонстрацією активної боротьби радянської влади з «ворогами народу», як одних з головних перешкод у розвитку країни. А з іншого боку персоналізація цих уявних «ворогів народу», у зв'язку з чим починається активне політичне цькування конкретних постатей й установ, і торкалося це усіх без винятку.

У той же час ця боротьба неможлива без певних орієнтирів. Саме на боротьбу з «ворогами народу» наголошував в своїй доповіді «Про хиби партійної роботи і заходи ліквідації троцькістської та інших дворушників» на пленумі ЦК ВКП(б) 3 березня 1937 року Й. Сталін, де головними ворогами радянської держави оголосив троцькістів. Доповідь було надрукована не тільки на сторінках центральних суспільно-політичних газет, а і в спеціалізованих педагогічних й дитячих виданнях, зокрема в газеті: «Шлях до знання» (м. Київ) (Про хиби, 1937а), в журналі «Комуністична освіта» (м. Київ) (Про хиби, 1937в) та інших освітніх виданнях. Хоча подібне було і раніше. Та без конкретизації і персоналізації цих «ворогів народу» здійснювати політичні репресії складно. Тому політичне цькування освітян стає безумовною частиною усього процесу політичних репресій 1920-1930-х років.

Вже у 1929 році в журналі «Работник просвещения» (№ 19) у статті «Правый уклон свил себе прочное гнездо в педагогике» В. Шульгін звинувачує у правоопортуністичних поглядах директора єврейської художньо-промислової школи м. Києва Марка Ісайовича Епштейна, котрий вказував на труднощі впровадження принципів політехнізму в школах (Кліцаков, 1990, с. 61). Наслідком цього було закриття школи та переїзд М. Епштейна у 1932 році до Москви та поступова зменшення його науково-педагогічної діяльності.

Більш агресивніше й масштабніше цькування ми бачимо стосовно педагога, науковця, академіка ВУАН Сергія Олександровича Єфремова, одного з лідерів «Союзу Визволення України». І це спостерігається у статтях: «Протест проти виступів Єфремовщини» (Протест проти, 1928), «Єфремовщину засуджено» (Н.Н. Єфремовщину, 1928), або у статтях А. Хвилі (1930, 1933а, 1933б). До того ж, у березні 1929 року VI з'їзд Рад Переяславщини окремим пунктом прийняв декларацію освітян, в якій виступали із засудженням діяльності академіка С. Єфремова (Тарапон, 2014, с. 149). А в газетах «Комуніст» та «Чорноморська комуна» повідомлялось, що 23 листопада 1929 року у Харкові на мітингу студентів й викладачів вищих навчальних закладів спалювалися солом'яні фігури Єфремова й Чеховського (Жертвы, 1993, с. 161). При цьому голова ДПУ УРСР В. Балицький закликав студентів «... очиститися от всякой грязи и еще настойчивее строить украинскую пролетарскую культуру» [мовою оригіналу] (Там само, с. 161).

В результаті, академіка Сергія Єфремова у 1930 році під час показового судового процесу над «СВУ» було засуджено до 10 років ув'язнення, а у 1939 році він загинув в одному із таборів.

Політичного цькування з боку влади у засобах масової інформації і в рідній установі, хоча і без такої трагічної долі, як у Єфремова, зазнав завідуючий кафедри акушерства і гінекології Київського медичного інституту, професор Олександр Іванович Крупський (1875-1943).

23 вересня 1937 році в газеті «Пролетарська правда» друкують статтю «Подвійна «бухгалтерія» професора О. Крупського. Шкідницька діяльність дворушника і його ворожого «ядра» в акушерсько-гінекологічній клініці № 1 Київського медичного інституту», яка стала першою ластівкою, і приводом для проведення зборів колективу факультетської терапевтичної клініки медичного інституту, де директор клініки, академік Микола Дмитрович Стражеско «висловив своє глибоке обурення підлою дворушницькою діяльністю замаскованого буржуазного націоналіста Крупського, що протягом багатьох років вів розкладницьку роботу в стінах медичного інституту» (Крупському, 1937, с. 4). В резолюції зборів вказується, що «колектив клініки вимагає негайного звільнити Крупського з кафедри, позбавити звання професора та зняти його з роботи в медичному інституті» (Там само).

Збори відбулися і в очній клініці медичного інституту, де директор клініки, професор Михайло Андрійович Левицький вказував, що: «Крупський – ховаючись за ширмою медичного інституту, фактично вів розкладницьку антирадянську роботу протягом останніх років. Про це дехто знав, дехто сигналізував, але ворога не виявили як слід...» (До кінця, 1937, с. 4). Ці виступи були надруковані.

Незабаром виходить йще одна стаття з резолюцією загальних зборів лікарів акушерсько-гінекологічної клініки медичного інституту, де зазначалося, що: «Викриття підлабузника Крупського, який оточив себе лютими ворогами народу, сигналізує про те, що в рядах лікарів ще є

не мало ворогів, які притаїлися і нишком шкодять соціалістичній батьківщині. Найперше наше завдання – знищити цю погань, широким розгортанням критики ліквідувати всі дефекти у практичній роботі. Таким, як Крупський, не повинно бути місце серед чесних радянських працівників» (Плямуємо, 1937, с. 4).

Підсумком політичного цькування було звільнення з роботи Крупського Олександра Івановича, що було повідомлено в газеті «Пролетарська правда» за 28 вересня 1937 року (Буржуазного, 1937, с. 4) і арешт органами НКВС УРСР. Проте через декілька місяців Олександр Іванович отримав свободу, натомість йому заборонили жити і працювати в Україні. І з великими труднощами вченому, педагогу вдалося знайти роботу у Воронежі в обласному інституті материнства і дитинства. А згодом після тривалих погоджень стати професором Воронежського медичного інституту і директором клініки акушерства і гінекології (1939-1943), під час радянсько-німецької війни у 1943 році він помер у Москві (Амосова).

Не оминув політичного цькування і професор історії, завідуючий кафедри давньої історії Київського державного університету, науковий співробітник ВУАН УРСР – Кость Тодосійович Штепа (1896 – 1956), якого заарештували 18 березня 1938 року органи НКВС (ГДА СБУ, ф.6, спр. 49863фп, т. 1, арк. 6). Хоча ще у червні 1937 року у статті Я. Доннера «Шкідлива безтурботність. Про журнал «Комуністична освіта»» використовуючи публікацію «До методики вивчення французької буржуазної революції XVIII сторіччя у 8 класі середньої школи» К. Штепу звинувачують у шкідницькій діяльності, яка дезорганізує викладачів історії та по своїй суті є контрреволюційною (Доннер, 1937, с. 3).

На підставі постанови НКВС УРСР від 27 вересня 1939 року 29 вересня 1939 року він був звільнений (ГДА СБУ, ф.6, спр. 49863фп, т. 1, арк. 202). Після чого поновлений на своїх посадах у Київському державному університеті. Вже під час німецько-фашистської окупації у вересні – грудні 1941 року очолював відділ освіти й культури в Київській міській управі, а з наближенням радянських військ емігрував спочатку до Німеччини, в подальшому до США.

Зазнала політичного цькування і професорка історії Київського державного університету Наталя Юстівна Мірза-Авакьянц, котра в своїх лекціях робила наклеп на колгоспників України та відверто протягувала буржуазно-націоналістичні концепції (Пустицький&Козерацький, 1937, с. 2). А також: *«пропагандировала над классовость государственной власти в будущем «независимом украинском государстве», затушевала эксплуататорскую суть христианства, безклассовость в прошлом Украины»* [мовою оригіналу] (ГДА СБУ, ф.6, спр. 50021, арк. 42). Та, ще 31 січня 1935 року, викладаючи у Луганському державному педагогічному інституті, на загальноінститутських зборах її звинуватили в тому, що вона *«недостаточно долає своє націоналістичне минуле, в лекціях*

опошляє М.М. Покровського, говорячи, що в нього є помилки» (Климов, 2009, с. 231).

12 червня 1938 року Наталю Юстовну Мірза-Авакьянц заарештували, а 16 березня 1939 року Військовий трибунал Київського особливого військового округу засудив її до 10 років таборів з конфіскацією майна (ГДА СБУ, ф.6, спр. 50021, арк. 362).

Намагався протистояти політичному цькуванню, захищаючи і виправдуючи свої наукові наробки професор Олександр Сафронович Залужний, котрий на думку наркома освіти УРСР В. Затонського: «... у своїй книжці *«Учення про колектив»* намагається замінити класовий аналіз суспільства реактологічним. ... зводить наклеп на марксизм та обвинувачує його тим, що він *«не з'ясовує механізму постання колективів»*» [мовою оригіналу] (Затонський, 1925, с. 40). Трохи раніше, Д. Скуратівський у своїй статті звинуватив О. Залужного у біологізаторстві та механіцизмі (Скуратівський, 1930, с. 85-92). Під тиском політичних переслідувань Олександр Залужний у 1935 році змушений був переїхати до Москви, а у 1938 році заарештований органами НКВС та 3 квітня 1941 року він помирає.

Розглядаючи життя і творчий доробок, згаданого вже Олександра Залужного, як яскравого представника педології, ми бачимо і поступову тенденцію критики цієї науки і цькування педагогів, що можна спостерігати на прикладі публікацій журналу *«Педология»* (головний редактор – А. Залкінд), зокрема у передовій статті *«Лист т. Сталіна і методологічна пильність на педологічному фронті»*, де зазначається: *«Методологічній розхлябаності, відсутності партійної пильності, гнилому лібералізму на педологічному фронті повинен бути покладений край»* [мовою оригіналу] (Письмо, 1931, с. 2).

Повний же розгром педології, як галузі науки, відбувся із прийняттям постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року *«Про педологічні збочення в системі Наркомосу»*, в якій педологічні працівники, науковці були звинувачені у шкідницькій діяльності в галузі освіти (Історія, 2005, с. 400-404; Народное образование, 1974, с. 173-175). Фактично же окрім заборони наукових праць й книг відомих вчених, почалася кампанія із закликами до боротьби з педологією, що бачимо у чисельних статтях та рубриках, як у журналі *«Комуністична освіта»*, де з липня 1936 року з'являється рубрика *«Викриття педологічної псевдонауки»*, яка впродовж року розміщувала публікації з критикою основних наукових засад педології (Г. Костюк (1936), І. Хаїт (1936а, 1936б)) та їх втілення в освітню практику (П. Волинський (1936), М. Штівельман (Штівельман&Турбовська, 1936)).

Не менш жахливим і цинічним було і те, що радянська влада використовуючи політичне цькування доводило до самогубства та використовувало політичне цькування і після смерті людини. Нарком освіти УРСР Микола Скріпник, на пленумі ЦК КП(б)У в червні 1933 року прилюдно був звинувачений у тому, що *«вороги із партквітками і*

без нього ховалися за його широку спину», що він мав «серйозні помилки... і в його літературних працях з національного питання та культурного будівництва, в його практичній роботі – у керівництві системою освіти» (Шаповал, 1990, с. 104). Ці тези були підхоплені у статті «Про деякі помилки на теоретичному фронті» Панаса Петровича Любченко (Про деякі, 1933) та інших радянських партійних діячів.

Цього Миколи Скрипника не витримав і 7 липня 1933 року покінчив самогубством. Проте цькування не припинилося. Вже 9 липня 1933 року на зборах Харківського міського партактиву на доповідь Попова М.М. приймається резолюція, яка не тільки вказує на «помилки» Скрипника, а звертає увагу на «правильне проведення українізації, посилення боротьби з механічними підходом до українізації; рішучій чистки партії від класово-чужих і ворожих націоналістичних елементів з партквітками, від опортуністів, ошуканців партії» (Про націоналістичні, 1933а, с. 1). Подібне відбувалося і на зборах Харківського партактиву (Про націоналістичні, 1933б).

Названі приклади політичного цькування відомих освітян й установ є найбільш показовими у загальній тенденції радянських політичних репресій. Як результат цього в суспільстві породжувалась недовіра, ворожнечість, страх та атмосфера загальної «пильності». Газета «Юний піонер» наголошувала: «Ніколи не забувати про капіталістичне оточення, – ось чому вчить нас товариш Сталін. [...] ось чому кожен з нас повинен виховувати себе пильним і завжди готовим дати відсіч ворогові» (Пильність, 1937, с. 1).

А від так поширювалось таке явище, як доноси, які не оминали нікого. Саме за допомогою доносів та наклепів виявляли педагогів, що висловлювали «ворожі погляди», викриваючи їх як «агентів класового ворога». Прикладом цього є доля учительки німецької мови Альми-Ельзи Вільгельмівни Лаубе, яка мала необережність похвалити Троцького у розмові з матір'ю своєї учениці. В результаті ця розмова стала відома органам НКВС і надалі учителька була звинувачена у шпигунстві і контрреволюційній пропаганді та в одній з в'язниць міста Києва 2 грудня 1937 року була розстріляна (ЦДАГО, ф.263, спр. 59661, арк. 11, 16).

Щодо цього негативного явища, академік С. Єфремов в своєму щоденнику за 25 січня 1928 р. писав: «Черговий пароксизм – вишукування по школах поповичів і попівен і викидання їх. Такого ще не бувало. Шпiонство, вислiджування i доноси, доноси, доноси... Це, розумiється, не шовiнiзм, – це слугування пролетарiятавi!» (Єфремов, 1997, с. 728).

До того ж, на початку 1930-х років в школах учителя давали завдання дітям написати твір: «Як мої батьки ставляться до радянської влади», «Як мої батьки саботують вступ до колгоспів» або «Як мої батьки переховують хліб» (Кондратюк, 2018, с. 457).

Фактично радянський тоталітарний режим використовуючи політичне цькування, доноси, арешти, у поєднанні з пропагандою й

агітацією «боротьби з ворогами народу», здійснювали величезний тиск на свідомість радянських громадян, їх психіку, як дорослих, так і дітей, спотворюючи її. Так, у своїх спогадах Григорій Леонтійович Тараненко, 1920 року народження, мешканець міста Сніжне Донецької області, згадував, що: «... Якось прийшовши на заняття, я почув, що на шахті відбулася велика аварія, ... винним в ній – ворог народу – головний інженер Іоффе. Його донька, як і її подруга, донька директора шахти, вчилися в нашій школі. Вони частенько разом розмовляли й ходили на перервах. Але після аварії ситуація різко змінилась. Я спостерігав, як на перерві донька головного інженера стояла біля стінки одна, а подруга до неї близько не підходила. Діти з молодших класів бігали й кричали «Ворог народу, ворог народу». Дівчина від цього буквально ридала, але їй ні хто не співчував й не жалів...» (Чорне, 2011, с. 2). А в інформаційній довідці про виховання дітей у школах Петрівського району Київської області та у Ольгопольському районі Вінницької області 7 квітня 1937 року повідомлялося, що на Вінниччині «Ученицу Заречанскую обвинили в пособничестве только за то, что она смотрела в окно, когда вели арестованного контрреволюционера Зинченко (из решения обкома КП(б)У» [мовою оригіналу] (ЦДАГО, ф. 1, оп. 20, спр. 7098, арк. 7). І таких прикладів можна назвати велику кількість.

Таким чином, ми бачимо, що здійснювання політичного цькування, як частини політичних репресій, у 1920-1930-х роках відбувалося у тісному зв'язку з пропагандою і агітацією «боротьби з ворогами народу» в засобах масової інформації. Саме ж політичне цькування завжди стосувалося конкретних особистостей, або певних установ і організацій, що по суті носило персоналізований характер.

Ідеологами та «історіографами» цього є вище партійне й радянське керівництво СРСР на чолі з Й. Сталіним. Їх публікації та виступи про наростання класової боротьби й супротиву повержених класів можна розцінювати як соціальний заказ і послідовну політичну задачу спрямовану на розширення терору, масштаб якого мав абстрактний характер, бо дійсні розміри замовчувались.

Окрім того, радянська влада переслідувала суцього практичну мету, потрібно було не тільки обґрунтувати необхідність знищення багаточисельних «ворогів народу», а й нагадати, що «ворог» поруч, що він може бути сусідом, і даже членом родини. А й створити атмосферу страху, агресивності й підозрливості в суспільстві. Що породжувало ідеологічне нетерпимість та ненависть до «ворогів народу», виправдовувало державне беззаконня й свавілля, котре і спостерігалось в системі освіти та дитячому середовищі у 1920-1930-х роках.

Дослідження дає можливість бачити які методи психологічного тиску, маніпуляцій і змін свідомості насамперед молоді й дітей були притаманні радянській владі. І як радянська влада використовувала політичні репресії проти власних громадян заради втримання влади.

У той же час сьогодні ми не можемо заперечувати і те, що в сучасному пострадянському світі спостерігаємо подібне політичне цькування та репресії. А від так аналізуючи складні процеси 1920-1930-х років в радянській Україні, ми можемо в майбутньому розробити методологію боротьби і протидії цим негативним явищам сьогодні у сучасному демократичному суспільстві України, що потребує подальших зусиль науковців.

Список використаної літератури

- 1. Марочко В.,** Хіллінг Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941). Київ: Науковий світ, 2003. 302 с.
- 2. Кропачев С. А.** Советская пропаганда 1937–1938 годов о масштабах массовых политических репрессий. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология.* 2011. № 2. С. 65–76.
- 3. Кропачев С. А.** «Большой террор» и его жертвы в зеркале советской пропаганды 1937–1938 годов. *Российская история.* 2011. № 2. С. 116–124.
- 4. Попова О. Ю.** «Ворожі практики»: досвід інтерпретації кореспондентами газети «Соціалістичний Донбас» (1936–1938). *Нові сторінки історії Донбасу.* Книга 20 / Редкол.: З. Г. Лихолобова, відповід. за вип. та упоряд. О. В. Стяжкіна, відповід. секретар О. Б. Пенькова та інші. Донецьк: ДонНУ, 2011. 181 с. С. 95–106.
- 5. Бривко М. В.** Радянська пропаганда 1937–1938 роках про політичні репресії. *Нові сторінки історії Донбасу.* Книга 25 / Гол. ред. д. і. н., проф. О. В. Стяжкіна; співголова ред. кол. д. і. н., проф. В. А. Моргун. Вінниця: ДонНУ, 2016. 224 с. С. 179–189.
- 6. Бривко М. В.** Політичні репресії 1937–1938 років на сторінках освітніх друкованих видань як елемент пропаганди. *Мас-медіа на зламі епох: реалії та перспективи розвитку: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції /* відп. ред. А. О. Галич. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018. 326 с. С. 85–94.
- 7. День преси.** *Народний учитель.* 1927. № 18 (122) (5 травня). С. 1.
- 8. Маркова С. В.** Суспільно-політичні зміни в українському селі у контексті формування комуністичної системи (1917–1933 рр.): дис. ... д-ра іст. наук спец. 07.00.01. «Історія України». Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2015. 534 с.
- 9. Про хиби** партійної роботи і заходи ліквідації троцькістської та інших дворушників. Доповідь тов. Сталіна на Пленумі ЦК ВКП(б) 3 березня 1937 року. *Шлях до знання.* 1937. 4 квітня (№ 10). С. 1–5.
- 10. Про хиби** партійної роботи і заходи ліквідації троцькістської та інших дворушників. Доповідь тов. Сталіна на Пленумі ЦК ВКП(б) 3 березня 1937 року. *Комуністична освіта.* 1937. № 3 (березень). С. 1–20.
- 11. Кліцаков І. О.** Підготовка і виховання учительських кадрів на Україні (1927–1937 рр.). *Український історичний журнал.* 1990. № 2. С. 57–69.
- 12. Протест** проти виступів Єфремовщини. *Народний учитель.* 1928. 18 листопада (№ 48). С. 1.

13. Н. Н. Єфремовщину засуджено. *Народній учитель*. 1928. 19 грудня (№ 51). С. 2. **14. Хвиля А.** Союз визволення України – загін світового фашизму. *Комуніст*. 1930. 10 лютого (№ 40). С. 3. **15. Хвиля А.** За більшовистську пильність на фронті творіння української культури. *Комуністична освіта*. 1933. № 5. С. 3–10. **16. Хвиля А.** Знищити націоналістичне коріння на мовному фронті. *Комуністична освіта*. 1933. № 6. С. 16–27. **17. Тарапон О.** Формування ціннісних орієнтирів українського радянського суспільства в умовах політичних та соціокультурних трансформацій 1920–1930-х рр. *Етнічна історія народів Європи*. 2014. Вип. 44. С. 145–150. **18. Жертвы репрессий** / отв. ред. Ю. С. Шемшученко. Київ: Юринформ, 1993. 275 с. **19. Крупському** не місце серед радянських науковців. *Пролетарська правда*. 1937. 24 вересня (№ 221). С. 4. **20. До кінця** розплутати кубло буржуазних націоналістів у медичному інституті. *Пролетарська правда*. 1937. 24 вересня (№ 221). С. 4. **21. Плямуємо** дворушника – петлюрівця Крупського. *Пролетарська правда*. 1937. 26 вересня (№ 222). С. 4. **22. Буржуазного** націоналіста Крупського знято з роботи. *Пролетарська правда*. 1937. 28 вересня (№ 224). С. 4. **23. Амосова К.** «Великий терор» 1936–38 років серед академічної спільноти Київського медичного університету. Частина II. Національний медичний університет імені О. О. Богомольця. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nmu.ua/nmu-175/kateryna-amosova-velykuj-terror-1936-38-rokiv-sered-akademichnoyi-spilnoty-kyuyivskogo-medychnogo-universytetu-chastyna-ii/> (Дата перегляду 02.11.2018). **24. ГДА СБУ.** Фонд 6, Спр. 49863фп, Том 1. **25. Доннер Я.** Шкідлива безтурботність. Про журнал «Комуністична освіта». *Комуніст*. 1937. 9 червня (№ 131). С. 3. **26. Пустицький Ю., Козерацький М.** Викорчувати з державного університету буржуазних націоналістів і їх підсобників. *Більшовик*. 1937. 28 вересня (№ 224). С. 2. **27. ГДА СБУ.** Фонд 6, Справа 50021фп. **28. Климов А.** З історії вищої педагогічної освіти на Луганщині: 30-ті роки ХХ ст. *Краєзнавство*. 2009. № 1-2. С. 228–234. **29. Затонський В. П.** Про вчителів та школу. (Промови). Харків: Радянська школа, 1925. 228 с. **30. Скуратівський Д.** Проти «біологізації» колективізму. *Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки*. 1930. № 3–4. С. 85–92. **31. Письмо** т. Сталина и методологическая бдительность на педологическом фронте. *Педология*. 1931. № 5-6. С. 1–2. **32. Історія** української школи і педагогіки: хрестоматія / уклад.: О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. Київ: Знання, 2005. 767 с. **33. Народное** образование в СССР. Сборник документов (1917–1973 гг.). / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва: Педагогика, 1974. 560 с. **34. Костюк Г.** Теорія і практика педологічної псевдонауки. *Комуністична освіта*. 1936. № 8. С. 146–156. **35. Хаїт І. А.** Про знахарів, які претендували на звання учених. *Комуністична освіта*. 1936. № 7. С. 59–63. **36. Хаїт І. А.** Про псевдонауку педологію. *Комуністична освіта*. 1936. № 8. С. 120–140. **37. Волинський П.** Про наскоки

педологів на проблеми уроку. *Комуністична освіта*. 1936. № 10. С. 102–108. **38. Штівельман М.**, Турбовська С. З шкідливої практики педологічної роботи. *Комуністична освіта*. 1936. № 8. С. 156–160. **39. Шаповал Ю. І.** У ті трагічні роки: сталінізм на Україні. Київ: Політвидав України, 1990. 143 с. **40. Про деякі** помилки на теоретичному фронті. З промови тов. П. П. Любченко на Пленумі ЦК ЛКСМУ. *Вісті ВУЦВК*. 1933. 6 липня (№ 150). С. 3–4. **41. Про націоналістичні** ухили в лавах української парторганізації та про завдання боротьби з ними. Резолюція зборів Харківського міського партактиву на доповідь тов. М. М. Попова 9 липня 1933 року. *Вісті ВУЦВК*. 1933. 11 липня (№ 154). С. 1. **42. Про націоналістичні** ухили в лавах української парторганізації та про завдання боротьби з ними. Доповідь секретаря ЦК КП(б)У тов. М. М. Попова на зборах Харківського партактиву 9 липня 1933 року. *Вісті ВУЦВК*. 1933. 12 липня (№ 155). С. 1. **43. Пильність** насамперед. *Юний піонер*. 1937. 15 квітня (№ 36). С. 1. **44. ЦДАГО України.** Фонд 263, Опис 1, Спр. 59661фп. **45. Єфремов С. О.** Щоденники, 1923–1929. Київ: ЗАТ «Газета «РАДА»», 1997. 848 с. **46. Кондратюк О.** Нищення традиційної народної культури – головний напрямок громадської роботи радянських вчителів 1930–1940-х років. *Масавья рэпрэсіі ў СССР у гістарычных даследаваннях ы калектыўнай памяці: навуковы зборнік / пад рэд. А. Смаленчука і А. Кандраціук*. Мінск: Зміцер Колас, 2018. 608 с. С. 452–467. **47. Чорне** золото Григорія Тараненко. *Сніжнянське життя*. 2011. 6 квітня (№ 26). С. 2. **48. ЦДАГО України.** Фонд 1, Опис 20, Спр. 7098.

References

- 1. Marochko, V., & Khillih, H.** (2003). Represovani pedahohy Ukrainy: zhertvy politychnoho teroru (1929–1941) [Repressed teachers of Ukraine: victims of political terror (1929–1941)]. Kyiv: Naukovyy svit [in Ukrainian].
- 2. Kropachev, S. A.** (2011). Sovetskaya propaganda 1937–1938 godov o masshtabakh massovykh politicheskikh repressiy [Soviet propaganda of 1937–1938 on the scale of mass political repression]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedeniye: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kul'turologiya – Bulletin of the Adyghe State University. Series 1. Regional studies: philosophy, history, sociology, jurisprudence, political science, cultural studies*, 2, 65–76 [in Russian].
- 3. Kropachev, S. A.** (2011). «Bol'shoy terror» i yego zhertvy v zerkale sovetsoy propagandy 1937–1938 godov [The Great Terror and its victims in the mirror of Soviet propaganda of 1937–1938]. *Rossiyskaya istoriya – Russian history*, 2, 116–124 [in Russian].
- 4. Popova, O. Yu.** (2011). «Vorozhi praktyky»: dosvid interpretatsiyi korespondentamy hazety «Sotsialistychnyy Donbas» (1936–1938) [«Hostile Practices»: An Interpreter's Experience of Interpreting the Socialist Donbass Newspaper (1936–1938)]. *Novi storinky istoriyi Donbasu – New pages in the history of Donbass*, 20, 95–106 [in Ukrainian].
- 5. Bryvko, M. V.** (2016). Radianska propahanda 1937–

1938 rokakh pro politychni represii [Soviet propaganda of 1937–1938 about political repression]. *Novi storinky istorii Donbasu – New pages in the history of Donbass*, 25, 179-189 [in Ukrainian]. **6. Bryvko, M. V.** (2018). Politychni represii 1937–1938 rokiv na storinkakh osvitnikh drukovanykh vydan yak element propahandy [Political repression of 1937–1938 on the pages of educational publications as an element of propaganda]. *Mas-media na zlami epokh: realii ta perspektyvy rozvytku: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Mass media at the turn of the epochs: realities and prospects of development: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference*. Starobilsk: DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 85-94 [in Ukrainian]. **7. Den presy** (1927, May 5) [Press Day]. *Narodnyi uchytel – People's teacher*, 18, 1 [in Ukrainian]. **8. Markova, S. V.** (2015). Suspilno-politychni zminy v ukrainskomu seli u konteksti formuvannia komunistychnoi systemy (1917–1933 rr.) [Socio-political changes in the Ukrainian village in the context of the formation of the communist system (1917–1933)]. *Doctor's thesis*. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet im. Ivana Ohienka [in Ukrainian]. **9. Pro khyby** partiinoi roboty i zakhody likvidatsii trotskistskoi ta inshykh dvorushnykiv. Dopovid tov. Stalina na Plenumi TsK VKP(b) 3 bereznia 1937 roku [On the omissions of party work and measures to eliminate Trotskyist and other two-handed. Com. Stalin at the plenum of the Central Committee of the CPSU (b) on March 3, 1937]. *Shliakh do znannia – The path to knowledge*, 10, 1-5 [in Ukrainian]. **10. Pro khyby** partiinoi roboty i zakhody likvidatsii trotskistskoi ta inshykh dvorushnykiv. Dopovid tov. Stalina na Plenumi TsK VKP(b) 3 bereznia 1937 roku [On the shortcomings of party work and measures to eliminate Trotskyist and other double-minded people. Report of Comrade Stalin at the Plenum of the Central Committee of the CPSU (b) on March 3, 1937]. *Komunistychna osvita – Communist education*, 3, 1-20 [in Ukrainian]. **11. Klitsakov, I. O.** (1990). Pidhotovka i vykhovannia uchytelskykh kadriv na Ukraini (1927–1937 rr.) [Training and education of teachers in Ukraine (1927–1937)]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal*, 2, 57-69 [in Ukrainian]. **12. Protest** proty vystupiv Yefremovshchyny [Protest Against Ephraim's Speeches]. (1928, November 18). *Narodnii uchytel – People's teacher*, 48, 1 [in Ukrainian]. **13. N. N.** (1928, December 19). N. N. Yefremovshchynu zasudzheni [Ephraim is condemned]. *Narodnii uchytel – People's teacher*, 51, 2 [in Ukrainian]. **14. Khvyliia, A.** (1930, February 10). Soiuz vyzvolennia Ukrainy – zahin svitovoho fashyzmu [The Union of Liberation of Ukraine is a detachment of world fascism]. *Komunist – Communist*, 40, 3 [in Ukrainian]. **15. Khvyliia, A.** (1933). Za bilshovystsku pylnist na fronti tvorinnia ukrainskoi kultury [For the Bolshevik vigilance at the front of the creation of Ukrainian culture]. *Komunistychna osvita – Communist education*, 5, 3-10 [in Ukrainian]. **16. Khvyliia, A.** (1933). Znyshchyty natsionalistychni korinnia na movnomu fronti [Destroy nationalist roots on the linguistic front]. *Komunistychna osvita – Communist education*, 6, 16-27 [in Ukrainian]. **17. Tarapon, O.** (2014). Formuvannia tsinnisnykh oriientyriv ukrainskoho

radianskoho suspilstva v umovakh politychnykh ta sotsiokulturnykh transformatsii 1920–1930-kh rr. [The formation of valuable landmarks of Ukrainian soviet society in the conditions of political and sociocultural transformations of the 1920s–1930s]. *Etnichna istoriia narodiv Yevropy – Ethnic history of the peoples of Europe*, 44, 145-150 [in Ukrainian].

18. Shemshuchenko, Yu. S. (Eds.). (1993). Zhertvy repressij [Victims of repression]. Kyiv: Yuryinform [in Russian].

19. Krupskomu ne mistse sered radianskykh naukovtsiv [Krupsky is not a place among Soviet scientists]. (1937, September 24). *Proletarska Pravda – Proletarian truth*, 221, 4 [in Ukrainian].

20. Do kintsia rozplutaty kublo burzhuaznykh natsionalistiv u medychnomu instytuti [Until the end, unravel the bourgeois nationalist cube at the Medical Institute]. (1937, September 24). *Proletarska Pravda – Proletarian truth*, 221, 4 [in Ukrainian].

21. Pliamuiemo dvorushnyka – petliurivtsia Krupskoho [We spot a two-armed – Petluray Krupsky]. (1937, September 26). *Proletarska Pravda – Proletarian truth*, 222, 4 [in Ukrainian].

22. Burzhuaznoho natsionalista Krupskoho zniato z roboty [The bourgeois nationalist Krupsky was dismissed]. (1937, September 28). *Proletarska Pravda – Proletarian truth*, 224, 4 [in Ukrainian].

23. Amosova, K. (2018). «Velykyi teror» 1936–38 rokiv sered akademichnoi spilnoty Kyivskoho medychnoho universytetu. Chastyna II. Natsionalnyi medychnyi universytet imeni O. O. Bohomoltsia [The Great Terror of 1936–38 among the academic community of Kyiv Medical University. Part II. Bogomolets National Medical University]. Retrieved from <http://nmu.ua/nmu-175/kateryna-amosova-velykyj-teror-1936-38-rokiv-sered-akademichnoyi-spilnoty-kyivskogo-medychnogo-universytetu-chastyna-ii/> (Last accessed 02.11.2018) [in Ukrainian].

24. HDA SBU [SSA of the SSU]. F. 6, Spr. 49863fp, T. 1 [in Russian].

25. Donner, Ya. (1937, June 9). Shkidlyva bezturbotnist. Pro zhurnal «Komunistychna osvita» [Harmful carelessness. About the journal «Communist Education»]. *Komunist – Communist*, 131, 3 [in Ukrainian].

26. Pustytskyi, Yu., & Kozerskyi, M. (1937, September 28). Vykorchuvaty z derzhavnoho universytetu burzhuaznykh natsionalistiv i yikh pidsobnykiv [To eradicate bourgeois nationalists and their accomplices from the State University]. *Bilshovyk – The Bolsheviks*, 224, 2 [in Ukrainian].

27. HDA SBU [SSA of the SSU]. F. 6, Spr. 50021fp [in Russian].

28. Klymov, A. (2009). Z istorii vyshchoi pedahohichnoi osvity na Luhanshchyni: 30-ti roky XX st. [From the history of higher pedagogical education in Luhansk region: 30-ies of XX century]. *Kraieznavstvo – Local lore*, 1-2, 228-234 [in Ukrainian].

29. Zatonskyi, V. P. (1925). Pro vchyteliv ta shkolu (Promovy) [About teachers and school (Speeches)]. Kharkiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

30. Skurativskyĭ, D. (1930). Protiv «biologizatsii» kolektyvizmu [Against the «biologization of collectivism». *Ukrainskyi visnyk refleksolohii ta eksperymentalnoi pedahohiky – Ukrainian Bulletin of Reflexology and Experimental Pedagogy*, 3-4, 85-92 [in Ukrainian].

31. Pis'mo t. Stalina i metodologicheskaya bditel'nost' na pedologicheskome fronte [Comrade Stalin's letter and methodological vigilance on the pedological front]. (1931).

Pedologiya – Pedology, 5-6, 1-2 [in Russian]. **32. Kremenya, V. H., & Liubar O. O.** (Eds.). (2005). *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky: khrestomatiia* [History of Ukrainian school and pedagogy: Reader]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian]. **33. Abakumov, A. A.** (Eds.). (1974). *Narodnoye obrazovaniye v SSSR. Sbornik dokumentov (1917–1973 gg.)* [Public education in the USSR. Collection of documents (1917–1973)]. Moscow: Pedagogika [in Russian]. **34. Kostiuk, H.** (1936). *Teoriia i praktyka pedolohichnoi psevdonauky* [The theory and practice of pedological pseudoscience]. *Komunistychna osvita – Communist education, 8, 146-156* [in Ukrainian]. **35. Khait, I. A.** (1936). *Pro znakhariv, yaki pretenduvaly na zvanntia uchenykh* [About the sorcerers who claimed the title of scientists]. *Komunistychna osvita – Communist education, 7, 59-63* [in Ukrainian]. **36. Khait, I. A.** (1936). *Pro psevdonauku pedolohiiu* [About pseudoscience pedology]. *Komunistychna osvita – Communist education, 8, 120-140* [in Ukrainian]. **37. Volynskyĭ, P.** (1936). *Pro naskoky pedolohiv na problemy uroku* [On the pedologists' onsets on the problems of the lesson]. *Komunistychna osvita – Communist education, 10, 102-108* [in Ukrainian]. **38. Shtivelman, M., & Turbovska, S.** (1936). *Z shkidlyvoi praktyky pedolohichnoi roboty* [From the harmful practice of pedological work]. *Komunistychna osvita – Communist education, 8, 156-160* [in Ukrainian]. **39. Shapoval, Yu. I.** (1990). *U ti trahichni roky: stalinizm na Ukraini* [In those tragic years: Stalinism in Ukraine]. Kyiv: Polityvydav Ukrainy [in Ukrainian]. **40. Pro deiaki pomylyky na teoretychnomu fronti.** Z promovy tov. P. P. Liubchenko na Plenumi TsK LKSMU [Some errors on the theoretical front. From the speech of Comrade. P. P. Lyubchenko at the Plenum of the Central Committee of the LKSMU]. (1933, July 6). *Visti VUTsVK – Visti VUTSVK, 150, 3-4* [in Ukrainian]. **41. Pro natsionalistychni ukhyly v lavakh ukrainskoi partorhanizatsii ta pro zavdannia borotby z nymy.** Rezoliutsiia zboriv Kharkivskoho miskoho partaktyvu na dopovid tov. M. M. Popova 9 lypnia 1933 roku [About nationalist biases in the ranks of the Ukrainian party organization and the task of combating them. Resolution of the Meeting of the Kharkiv City Party Committee on the report of Comrade M. M. Popov July 9, 1933]. (1933, July 11). *Visti VUTsVK – Visti VUTSVK, 154, 1* [in Ukrainian]. **42. Pro natsionalistychni ukhyly v lavakh ukrainskoi partorhanizatsii ta pro zavdannia borotby z nymy.** Dopovid sekretaria TsK KP(b)U tov. M. M. Popova na zborakh Kharkivskoho partaktyvu 9 lypnia 1933 roku [About nationalist biases in the ranks of the Ukrainian party organization and the task of combating them. Report of the Secretary of the CC CP(b) in com. M. M. Popov at the meeting of the Kharkov Party Committee on July 9, 1933]. (1933, July 12). *Visti VUTsVK – Visti VUTSVK, 155, 1* [in Ukrainian]. **43. Pylnist nasampered** [Vigilance first and foremost]. (1937, April 15). *Yunyi pioneer – Young pioneer, 36, 1* [in Ukrainian]. **44. TsDAHO Ukrainy** [CDAGO of Ukraine]. F. 263, Op. 1, Spr. 59661fp [in Russian]. **45. Yefremov, S. O.** (1997). *Shchodennyky, 1923–1929* [Diaries, 1923–1929]. Kyiv: ZAT «Hazeta «RADA»» [in Ukrainian].

46. Kondratiuk, O. (2018). Nyshchennia tradytsiinoi narodnoi kultury – holovnyi napriamok hromadskoi roboty radianskykh vchyteliv 1930–1940-kh rokiv [The destruction of traditional folk culture was the main focus of the Soviet teachers' social work in the 1930s–1940s]. *Masavyja represii ŭ SSSR u historyčnych dasliedavanniach u kaliiektyŭnaj pamiaci: naukovy zbornik* (pp. 452-467). Minsk: Zmitser Kolas [in Ukrainian]. **47. Chorne** zoloto Hryhoriia Taranenko [Grigory Taranenko's Black Gold]. (2011, April 6). *Snizhnianske zhyttia – December life*, 26, 2 [in Russian]. **48. TsDANO** Ukrainy [CDAGO of Ukraine]. F. 1, Op. 20, Spr. 7098 [in Russian].

Бривко М. В. Політичне цькування освітян у 1920–1930-х роках як частина політичного репресування

Сучасне положення і розвиток суспільства усе частіше говорить нам про певні тенденції поширення політичного цькування громадських і політичних діячів, як частину процесу репресування, у тому числі і в галузі освіти, у порівнянні із трагічними сторінками нашого минулого. А від так дана тема є доволі актуальною і в сучасному науковому дискурсі.

Методологія дослідження спирається на принципи об'єктивності, системності, історизму, діалектики та міждисциплінарності. А саме дослідження базується на історичних і історико-педагогічних методах.

У дослідженні наводяться приклади політичного цькування представників радянської системи освіти у 1920–1930-х роках, у тому числі і через засоби масової інформації, як суспільно-політичного, так і профільного освітнього значення. Наведені дані яскраво розкривають намагання радянської влади використати свідомість громадян у боротьбі з «ворогами народу» та зверхність більшовиків над правами кожної людини, для утримання своєю влади. Доповненням до розкриття теми є залученні документальні джерела, що демонструють політичне цькування освітян у виступах на різних зібраннях та мітингах.

Наведені приклади політичного цькування освітян дають можливість більш глибоко вивчити механізми політичного репресування української інтелігенцію в цілому та побачити, які методи психологічного тиску, маніпуляцій і змін свідомості, насамперед молоді й дітей, притаманні радянській владі. Та проаналізувати у майбутньому сучасні їх вияви і розробити методологію боротьби з цими негативними явищами у демократичному суспільстві, що потребує подальших зусиль науковців.

Ключові слова: політичні переслідування, цькування, пропаганда, агітація, репресії, освіта, засоби масової інформації, 1920–1930 рр., УРСР.

Бривко Н. В. Политическая травля педагогов в 1920–1930-х годах как часть политического репресирования

Современное положение и развитие общества все чаще говорит нам об определенных тенденциях распространения политической травли

общественных и политических деятелей, как части процесса репрессирования, в том числе и в области образования, в сравнении с трагическими страницами нашего прошлого. Поэтому тема является актуальной и в современном научном дискурсе.

Методология исследования опирается на принципы объективности, системности, историзма, диалектики и междисциплинарности. А исследования базируется на исторических и историко-педагогических методах.

В исследовании приводятся примеры политической травли представителей советской системы образования в 1920–1930-х годах, в том числе и через средства массовой информации, как общественно-политического, так и профильного образовательного значения. Приведенные данные ярко раскрывают попытки советской власти использовать сознание граждан в борьбе с «врагами народа» и пренебрежение большевиками прав каждого человека, для удержания своей власти. Дополнением к раскрытию темы является привлечение документальных источников, демонстрирующих политическую травлю педагогов в выступлениях на различных собраниях и митингах.

Приведенные примеры политической травли педагогов дают возможность глубже изучить механизмы политического репрессирования украинской интеллигенции в целом и увидеть, какие методы психологического давления, манипуляций и изменения сознаний, прежде всего молодежи и детей, присущие советской власти. Проанализировать в будущем современные их проявления и разработать методологию борьбы с этими негативными явлениями в демократическом обществе, что требует дальнейших усилий ученых.

Ключевые слова: политическое преследование, травля, пропаганда, агитация, репрессии, образования, средства массовой информации, 1920–1930-е годы, УССР.

Bryvko M. Political Conclusion of Educators in the 1920s–1930s as Part of Political Repression

The current situation and development of society increasingly tells us about certain trends of political harassment of public and political figures, as part of the process of repression, including in the field of education, compared to the tragic pages of our past. And so this topic is quite relevant in modern scientific discourse.

The research methodology is based on the principles of objectivity, systematics, historicism, dialectics and interdisciplinarity. Namely, the study is based on historical and historical-pedagogical methods.

The study provides examples of political harassment of representatives of the Soviet education system in the 1920s and 1930s, including through the media, both socio-political and professional educational significance. These data clearly reveal the attempts of the Soviet government to use the consciousness of citizens in the struggle against the «enemies of the people»

and the supremacy of the Bolsheviks over the rights of every person to maintain their power. In addition to the disclosure of the topic is the involvement of documentary sources that demonstrate the political harassment of educators in speeches at various meetings and rallies.

These examples of political harassment of educators provide an opportunity to study more deeply the mechanisms of political repression of the Ukrainian intelligentsia as a whole and see what methods of psychological pressure, manipulation and change of consciousness, especially youth and children, are inherent in Soviet power. But to analyze their future manifestations in the future and to develop a methodology for combating these negative phenomena in a democratic society, which requires further efforts of scientists.

Key words: political persecution, harassment, propaganda, agitation, repressions, education, mass media, 1920s–1930s, USSR.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Курило В. С.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

УДК 37.035:373.5

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-22-30

Бабич Людмила Миколаївна,

аспірантка кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

ludmila0988@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-2019-0011>

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Прагнення України інтегруватись у Європейський та світовий цивілізований простір сприяло суттєвим позитивним змінам у сфері освіти. Так, в Концепції Нової української школи (Концепція НУШ, 2016), а також реформаторському Законі України Про освіту (2017 р.) чітко зазначено на потребі формування у здобувачів повної загальної середньої освіти життєво важливих компетентностей, серед яких громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. Зазначені компетентності відіграють надзвичайно важливу роль для кожної особистості, між тим, формування таких компетентностей особливо важливо здійснювати в підлітковому віці. Саме підлітковий вік характеризується більш частими складнощами у стосунках з учителями, однолітками та навіть батьками, схильністю до асоціальної поведінки, шкідливих звичок тощо. Таким чином, формування у підлітків громадянських та соціальних компетентностей має стати пріоритетним в контексті практичної реалізації реформування системи загальної середньої освіти.

Цінним для нашого дослідження є напрацювання провідних вчених в сфері соціалізації особистості (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, О. Караман, Л. Кальченко, Н. Мирошніченко, С. Омельченко, О. Рассказова, С. Савченко, С. Харченко, Я. Юрків та ін.), а також напрацювання в контексті формування громадянської та соціальної компетентності різних категорій осіб (М. Андреева, Г. Беліцька, Т. Гладун, А. Корнієнко, Л. Павлюк, О. Пометун, О. Прашко, Т. Ремех, Т. Смагіна, М. Супрун, Н. Степанова, Я. Утьосов, В. Шахрай, Г. Чорната ін.).

Між тим, на наш погляд, більш ґрунтовного вивчення потребує проблема формування громадянських та соціальних компетентностей саме в учнів підліткового віку в процесі соціально-педагогічної комунікації.

Мета статті полягає в розкритті основних аспектів проблеми формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків в процесі соціально-педагогічної комунікації.

Оскільки в науковій літературі частіше громадянська та соціальна компетентність переважно розглядаються окремо, проаналізуємо їх також окремо у зазначеній вище послідовності. Крім того, в межах даної статті для нас важливо зупинитись на розкритті особливостей підліткового віку та значущості формування громадянських та соціальних компетентностей саме в цьому віці.

Як відомо в 2016 року Рада Європи ухвалила компетентності для культури демократії, визнавши важливість розвитку громадянських компетентностей через освіту. Цілком підтримуємо в зазначеному контексті думку Т. Ремех стосовно того, що наразі створення умов для формування особистості, для якої громадянське суспільство є осередком розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих і суспільних інтересів, залишається одним із основних завдань освіти в Україні. Відповідно цілком слушною думкою в зазначеному контексті є й та, що освітній процес нині потребує суттєвого змістового й організаційного оновлення, коли визнання громадянських цінностей відбуватиметься не примусово, а внаслідок особистої прихильності людини до них. Таким чином, як зазначає Т. Ремех, актуальним стає розширення практичного досвіду громадянської участі школярів, формування їхньої компетентної громадянськості й усвідомлення потреби вчитися цьому протягом життя (Ремех, 2018).

Отже, звернемось до поняття «громадянська компетентність», а також потреби її формування у особистості, зокрема учнів підліткового віку. Так, О. Пометун під визначає громадянську компетентність як здатність та спроможність особистості активно, відповідально й ефективно реалізовувати свої громадянські права й обов'язки для розвитку демократичного суспільства (Пометун, 2005). В свою сергу О. Кучер розглядає громадянську компетентність у широкому сенсі як функцію громадянського суспільства, що створює ґрунт для ефективної громадянської діяльності особи, соціальних груп і всього суспільства в цілому. У вузькому сенсі громадянська компетентність розглядається автором як параметр діяльності конкретної особистості, соціалізованої під впливом громадянських знань, навичок та умінь, що передбачає наявність відповідних громадянських цінностей і якостей, дотримання правил поведінки та відповідальність як соціальну якість людини (Кучер, 2014). Натомість Г. Чорна визначає громадянську компетентність через необхідність наукового пояснення поняття «громадянськість», яке розглядається у науковому дискурсі як певна позиція людини до держави, до народу з відповідним громадянським самовизначенням, почуттям єдності з державою, поваги до країни (Чорна, 2019). Важко не

погодитись з дослідницею, що відсутність у молоді сформованої громадянської компетентності приведе до необізнаності суспільства у питаннях прав, обов'язків, і, як наслідок, до деградації й викривлення громадянських та національних цінностей, низького рівня національної свідомості, міжнародної толерантності, прагнення керуватись тільки особистими інтересами, зникнення бажання дотримуватись норм і правил вироблених у культурі народу, втрата зв'язку зі своєю етнічною групою тощо (Чорна, 2019).

Задаючись питанням «До чого призведе відсутність у людини сформованої громадянської компетентності?» Т. Ремех зазначає, що така людина не буде спроможною ефективно розв'язувати різного роду проблеми повсякденного життя, ухвалювати й обґрунтовувати ті чи інші рішення й активно діяти. Причинами, які породжують зазначені ситуації, на думку Т. Ремех, можуть бути невідповідність життєвих цінностей особистості та її мотивів; брак правових знань й умінь використати ці знання в житті; низький рівень комунікативних і рефлексивних навичок та критичного мислення; складності у визначенні оптимального рішення тощо. Відтак унеможлиблюється гнучке реагування людини на зміни, її адаптування до ситуації або вплив на неї, відповідність вимогам, що висуває до неї соціум, вияв власної громадянської позиції (Ремех, 2018). Ми погоджуємось з думкою Т. Ремех, що громадянська компетентність може повною мірою виявитися лише в реальній життєвій ситуації, адже, як і будь-яка інша компетентність, вона не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації – в ній органічно поєднується мобілізація знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності (Ремех, 2018).

Г. Чорна, в свою чергу, виокремлює можливі причини недостатньої сформованості громадянської компетентності, серед яких низький рівень правових знань та вмінь, вплив внутрішніх та зовнішніх факторів. Вчена також зазначає, що саме сім'я є першим джерелом виховання, засвоєння знань, норм і правил поведінки дитини в суспільстві. Між тим, і в процесі життя особистості й заклади освіти відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні особистості, оскільки у виховному процесі відбувається поєднання громадянських цінностей з національною культурою, що відображається у дотриманні національних звичаїв, обрядів (Чорна, 2019).

Не можемо обійти увагою й дослідження Т. Ремех в контексті готовності вчителів до формування громадянської компетентності здобувачів повної загальної середньої освіти. Проведене науковцем анкетування, в якому взяли участь 39 учителів, які мають досвід викладання предметів і курсів громадянсько-національного змісту, показало певну розгубленість респондентів у питаннях мети й складників громадянської освіти. Так, як зазначено в публікації автора, при визначенні, що таке є громадянська освіта (запитання формулювалось як відкрите), вчителі зазначали розвиток соціальної активності особистості та її готовності жити в соціумі, залучення до життя громади, формування соціальної відповідальності, толерантності,

поцінування прав і свобод людини тощо. Між тим, громадянську освіту як засіб формування громадянської компетентності зазначив лише 1 респондент. При цьому, як наголошує Т. Ремех, переважна більшість опитаних учителів вважає, що громадянська освіта має імплементуватись у різні шкільні предмети й курси (56% респондентів) чи реалізовуватись у позаурочній діяльності учнів (37%). Більш суголосними респонденти були у визначенні складників громадянської освіти (закритий тип запитання), називаючи: соціальну відповідальність (93%), права людини (77%), національну ідею, державність та патріотизм (50-53%), медіаграмотність (44%) тощо (Ремех, 2018).

Вищезазначене свідчить, що хоча формування громадянської компетентності є надзвичайно важливою проблемою, на сьогодні існують наявні проблеми, зокрема у питанні готовності вчителів до здійснення цього процесу в реальній практиці. Між тим, перш ніж робити остаточні висновки в контексті даної публікації, як зазначалось вище, звернемось також до розгляду соціальної компетентності та проаналізуємо напрацювання вчених в зазначеному контексті. Так, Л. Павлюк визначає соціальну компетентність як інтегровану здатність особистості, що включає в себе розмаїття підкомпетентностей, або ключових компетентностей, таких, як громадянська, духовна, професійна (учнівська) зрілість; комунікативна, мовна, побутова, екстремальна компетентність тощо), тобто інтегрує в собі інші види компетентностей (Павлюк, 2013). Як бачимо, автором громадянська компетентність розглядається в структурі соціальної компетентності. При цьому зазначається, що наразі серед дослідників не існує усталеного погляду щодо структури соціальної компетентності (Павлюк, 2013). Між тим, на наш погляд, громадянську компетентність доцільно розглядати поряд з соціальною компетентністю, а не як її підкомпетентність.

На думку О. Флярковської соціальна компетентність підлітків у системі освіти має здійснюватись **за таких умов**: 1) формування прагнення до професійного самовизначення; 2) здатність до особистісного зростання, комунікації з іншими людьми та досягнення порозуміння і компромісу; 3) здатність публічно виступати і доводити власну точку зору; 4) сприяння усвідомленню правил міжособистісної та суспільної взаємодії; 5) розвиток здатності брати відповідальність за власне життя та життя інших людей. (Флярковська, 2019). Нам імпонує така позиція й виокремленні авторкою умови формування соціальної компетентності. В свою чергу О. Прашко наголошує на тому, що розвиток соціальної компетентності підлітка залежить більшою мірою від створення психолого-педагогічних умов, зокрема – спеціально організованої діяльності, під час якої дитина має можливість:

- отримати теоретичні знання про соціальну реальність;
- застосувати наявний соціальний досвід у соціальній практичній діяльності;

- реалізувати індивідуальні потенційні можливості, лідерські у тому числі;
- сформувати та розвинути ціннісні орієнтації та установки, які не вступають у протиріччя зі соціальними нормами;
- розвиватися як толерантна особистість, яка вміє приймати та поважати світогляд інших;
- навчитися впливати на соціальні ситуації, що можна змінити, та намагатися вплинути на ті, що, за загальною думкою, змінити неможливо;
- приміряти в дії різні соціальні ролі;
- навчитись встановлювати конструктивні відносини з соціальним середовищем, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом тощо (Прашко, 2013). Вочевидь перелічені О. Прашко психолого-педагогічні умови розвитку соціальної компетентності учнів підліткового віку є також досить переконливими.

Не можемо оминати увагою й виокремлені Л. Павлюк компоненти соціальної компетентності, серед яких:

1) мотивація і здатність включатися в діяльність високого рівня, наприклад, проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, аналізувати роботу організацій або політичних систем;

2) готовність включатися в суб'єктивно значимі дії, наприклад, прагнути вплинути на події в своїй організації або на напрямок руху в суспільстві;

3) здатність використовувати свої висновки при виборі стратегії власної поведінки;

4) готовність і здатність сприяти клімату підтримки і заохочення тих, хто намагається втілювати нововведення або шукає способи більш ефективної роботи;

5) адекватне розуміння того, як функціонують організація і суспільство, де живе і працює людина, та адекватне сприйняття власної ролі й ролі інших людей в організації чи в суспільстві в цілому;

б) адекватне уявлення про низку понять, пов'язаних з управлінням організаціями. У число таких понять входять: ризик, ефективність, лідерство, відповідальність, підзвітність, комунікація, рівність, участь, добробут і демократія (Павлюк, 2013).

Всі перераховані вище компоненти соціальної компетентності, на думку Л. Павлюк, можна віднести до двох сфер: когнітивної і емоційної, які здатні в значній мірі замінити одна одну в якості складових ефективної поведінки. Таким чином, на переконання автора, соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості в старшому підлітковому віці відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою, і є набором альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей у суспільстві, частково перевірених на власному досвіді (Павлюк, 2013).

А. Корнієнко, в свою чергу, також наголошує, що підлітковий вік є досить сприятливим для інтенсивного формування у останніх соціальної компетентності, оскільки саме у цьому віковому періоді у особистості виникає почуття дорослості через яке підліток порівнює і ототожнює себе з іншими представниками соціальної групи, знаходить зразки для засвоєння, будує свої стосунки з іншими людьми (Корнієнко, 2009).

Про необхідність формування соціальної компетентності у підлітковому віці зазначає й О. Флярковська. Аналізуючи результати сучасних досліджень вчена наголошує на значному впливі на засвоєння життєвого досвіду саме в підлітковому віці. При цьому недооцінювання цього періоду в подальшому, на думку авторки, вже неможливо буде компенсувати. Саме тому учням підліткового віку необхідно допомогти здобути не лише знання, а й опанувати вміння жити в непростих умовах сьогодення, усвідомити власну унікальність та сприяти прагненню до розвитку себе як особистості (Флярковська, 2019).

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє зробити наступні **висновки:**

1) Проблема формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків в процесі соціально-педагогічної комунікації набуває особливої актуальності у теперішні часи розвитку України в контексті подальшої інтеграції у Європейський та світовий цивілізований простір.

2) Підлітковий вік визначається науковцями як найбільш сприятливий для формування у останніх громадянських та соціальних компетентностей.

3) На сьогодні серед основних проблем формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків вітчизняними вченими визначається не достатня готовність вчителів до здійснення цього процесу на високому якісному рівні в реальній практиці закладів загальної середньої освіти.

Наразі виникає потреба у більш детальному вивченні: змісту поняття «громадянські та соціальні компетентності підлітків»; особливостей формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків в процесі соціально-педагогічної комунікації; технологій формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків в процесі соціально-педагогічної комунікації; удосконалення змісту, форм і методів підготовки суб'єктів здійснення процесу формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків в закладах загальної середньої освіти; розробці науково-методичного й інформаційного забезпечення процесу громадянських та соціальних компетентностей підлітків в середовищі закладів загальної середньої освіти тощо.

Список використаної літератури

1. Корнієнко А. В. Особливості формування соціальної компетентності учнів підліткового віку позашкільних навчальних

зкладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2009. № 13. С. 433–440. **2. Павлюк Л. М.** Соціальна компетентність як інтегральна детермінанта соціалізації старших підлітків. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 1(27). С. 405–412. **3. Прашко О. В.** Особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 11 (18). С. 23–27. **4. Ремех Т. О.** Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41. **5. Флярковська О. В.** Психолого-педагогічні умови формування соціальної компетентності підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. № 4. С. 36–40. **6. Чорна Г. В.** Формування громадянської компетентності студентів закладу вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. № 6(93). С. 310–320. **7. Кучер О. А.** Формування громадянської компетентності учнів профільних класів засобами варіативних суспільствознавчих предметів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ, 2014. 252 с. **8. Пометун О.** Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.

References

1. Korniienko, A. V. (2009). Osoblyvosti formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv pidlitkovoho viku pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Features of formation of social competence of teenage students in out-of-school educational institutions]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and students, 13*, 433-440 [in Ukrainian]. **2. Pavliuk, L. M.** (2013). Sotsialna kompetentnist yak intehralna determinanta sotsializatsii starshykh pidlitkiv [Social competence as an integral determinant of socialization of older adolescents]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (27)*, 405-412 [in Ukrainian]. **3. Prashko, O. V.** (2013). Osoblyvosti rozvytku sotsialnoi kompetentnosti u pidlitkiv [Features of the development of social competence in adolescents]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of a gifted personality, 11 (18)*, 23-27 [in Ukrainian]. **4. Remekh, T. O.** (2018). Sutnist i struktura hromadianskoi kompetentnosti uchnia novoi ukrainskoi shkoly [The essence and structure of civic competence of a student of a new Ukrainian school]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian pedagogical journal, 2*, 34-41 [in Ukrainian]. **5. Fliarkovska, O. V.** (2019). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti pidlitkiv [Psychological and pedagogical conditions for the formation of social competence of adolescents]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of a gifted personality, 4*, 36-40 [in Ukrainian]. **6. Chorna, H. V.** (2019).

Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti studentiv zakladu vyshchoi osvity [Formation of civic competence of students of higher education institution]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 6 (93), 310-320 [in Ukrainian]. 7. **Kucher, O. A.** (2014). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv profilnykh klasiv zasobamy variatyvnykh suspilstvoznachnykh predmetiv [Formation of civic competence of students of profile classes by means of variable social science subjects]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. 8. **Pometun, O.** (2005). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z pozytsii suchasnoi pedahohichnoi nauky [Formation of civic competence: a view from the standpoint of modern pedagogical science]. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv – Herald of school exchange programs*, 23, 18-20 [in Ukrainian].

Бабич Л. М. Проблема формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків в процесі соціально-педагогічної комунікації

Стаття присвячена проблемі формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків в процесі соціально-педагогічної комунікації. Основна увага зосереджена на розкритті сутності та змісту понять «громадянська компетентність», «соціальна компетентність». Розкриваються особливості підліткового віку, а також значення та можливості формування громадянських та соціальних компетентностей даного вікового періоду в процесі соціально-педагогічної комунікації. Зазначається, що наразі виникає потреба у більш детальному вивченні: технологій формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків в процесі соціально-педагогічної комунікації; діагностичного інструментарію оцінки рівня громадянських та соціальних компетентностей підлітків, а також удосконалення змісту, форм і методів підготовки суб'єктів здійснення процесу формування громадянських та соціальних компетентностей підлітків в закладах загальної середньої освіти; розробці науково-методичного й інформаційного забезпечення процесу громадянських та соціальних компетентностей підлітків в середовищі закладів загальної середньої освіти тощо.

Ключові слова: формування, підлітки, громадянські та соціальні компетентності, соціально-педагогічна комунікація.

Бабич Л. Н. Проблема формирования гражданских и социальных компетентностей подростков в процессе социально-педагогической коммуникации

Статья посвящена проблеме формирования гражданских и социальных компетентностей подростков в процессе социально-педагогической коммуникации. Основное внимание сосредоточено на раскрытии сущности и содержания понятий «гражданская компетентность», «социальная компетентность». Раскрываются

особенности подросткового возраста, а также значение и возможности формирования гражданских и социальных компетентностей данного возрастного периода в процессе социально-педагогической коммуникации. Отмечается, что на данный момент возникает потребность в более детальном изучении: технологий формирования гражданских и социальных компетентностей подростков в процессе социально-педагогической коммуникации; диагностического инструментария оценки уровня гражданских и социальных компетентностей подростков, а также усовершенствование содержания, форм и методов подготовки субъектов осуществления процесса формирования гражданских и социальных компетентностей подростков в учреждениях общего среднего образования; разработке научно-методического и информационного обеспечения процесса гражданских и социальных компетентностей подростков в среде учреждений общего среднего образования и т.д.

Ключевые слова: формирование, подростки, гражданские и социальные компетентности, социально-педагогическая коммуникация.

Babych L. The Problem of Formation of Civic and Social Competencies of Teenagers in the Process of Socio-Pedagogical Communication

The article is devoted to the problem of formation of civic and social competencies of teenagers in the process of social and pedagogical communication. The main focus is on revealing the essence and content of concepts «civic competence», «social competence». Features of adolescence, and also the importance and possibilities of formation civic and social competencies of this age period in the process of socio-pedagogical communication are revealed. It is noted that there is a need for more detailed study: the content of the concept «civic and social competencies of teenagers»; features of the formation of civic and social competencies of teenagers in the process of socio-pedagogical communication; technologies for the formation of civic and social competencies of adolescents in the process of socio-pedagogical communication; criteria, indicators and levels of formation of civic and social competencies of adolescents; improvement of diagnostic tools of assessment of the level of civic and social competencies of adolescents, and also improving the content, forms and methods of training of subjects of the process of formation of civic and social competencies of adolescents in general secondary education institutions; development of scientific-methodical and information support of the process of civic and social competencies of adolescents among general secondary education institutions, etc.

Key words: formation, teenagers, civic and social competencies, socio-pedagogical communication.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.14:009

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-31-41

Варнавська Інна В'ячеславівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти
Херсонського державного аграрно-економічного університету,
м. Херсон, Україна.

vav2005@gmail.com

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

КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Політичні, економічні і соціальні зміни, які відбуваються в суспільстві, диктують необхідність освоєння нових знань, умінь і технологій. Особливо це важливо для підготовки професіонала, здатного успішно адаптуватися в нових соціальних умовах.

Відомо, що важливою характеристикою фахівця є певна сукупність професійних знань і умінь, яка у представників різних видів діяльності може не збігатися за складом, структурою, ступеня вираженості тих чи тих якостей. Відповідно, роль освіти в сучасному світі не тільки в тому, щоб надати молодим людям знання для успішної професійної діяльності, а й забезпечити соціальну адаптацію в полікультурному середовищі, тобто сформувані їх багатокультурний менталітет. Тому, питання аналізу культурної компетенції фахівця як обов'язкової професійно важливої якості є важливим та актуальним, адже забезпечує ефективність й успішність діяльності та здатності реалізуватися особистості.

Становлення культури особистості як найважливішої умови її самоорганізації і саморозвитку – одне із провідних завдань сучасної освіти. За Каган, на перший план виходить ідея формування «функціональної культури», що свідчить про те, що «особистість не тільки засвоїла сукупність певних фундаментальних культурологічних знань, а й ефективно реалізує їх в професійно-трудої, суспільно-політичної і духовній сфері, в сім'ї, в побуті, в дозвіллі, в спілкуванні і наодинці з собою» (Каган, 2019). У сучасних умовах значення оцінки культурної компетентності зростає в зв'язку з підвищенням вимог до якості вищої освіти. Б. Жигалов, вивчаючи оцінку якості освіти у вищих навчальних закладах, пропонує розглядати її як систему, з точки зору єдності загального, особливого і одиничного (Жиганов, 2017). Це положення представляється продуктивним з точки зору методології розробки оцінки культурної компетентності студентів в освітньому процесі вишу, так як дозволяє створити цілісну систему оцінки культурної компетентності з урахуванням її багатоаспектності,

динамічного і діяльнісного характеру її формування у студентів закладу вищої освіти.

У фахівців, які успішні в своєму професійному напрямку, виникають труднощі у розумінні представників іншої культури. Адже перебуваючи в іншому культурному середовищі, вони можуть неправильно і неточно витлумачити дії, жести і мовну поведінку своїх співрозмовників. А якщо спілкування із представниками іншої культури є частиною професійної діяльності людини, то неправильне розуміння призведе до неефективної і непродуктивної співпраці. Особливо це стосується ділового спілкування в Азії і на Сході.

Так, якщо в європейському діловому етикеті прийнято вести переговори або вирішувати проблеми, які виникли під час ланчу або обіду в ресторані, то в Китаї, наприклад, серйозні переговори в ресторані не проводяться, але там може відбуватися знайомство потенційних партнерів, з'ясування намірів тощо.

Слід пам'ятати і про те, що для китайців правилом гарного тону при зустрічі зі старшим за віком або соціальному статусу є рукостискання обома руками, таке ж рукостискання рівного партнера буде для нього компліментом.

Візитну картку людини, з яким відбулося знайомство, потрібно приймати обома руками, так само як і віддавати свою. Отриману візитну картку слід підкреслено уважно прочитати. Присутність юристів за столом переговорів розцінюється китайцями як знак недовіри. Тому, свого юриста під час переговорів слід тримати в тіні.

Підходячи з Вами до входу в приміщення, китаєць обов'язково запропонує Вам пройти першим. Ви повинні у відповідь запропонувати йому зробити те ж саме, і тільки після того, як він відмовиться, Ви можете проходити вперед.

Іноді під час переговорів китайці можуть дозволити собі зобразити контрольований гнів з метою перевірки нервів і холонокровності партнерів, маючи на увазі при цьому, що іноземці злякаються втрати контракту і підуть на поступки.

При зустрічі з китайськими партнерами потрібно уникати міцного рукостискання і відкритого прямого погляду, який вони вважають спробою залякування і навіть як знак прямої ворожості. Під час ділових переговорів не прийнято контактувати через торкання, обійми, поплескування по спині тощо.

На думку К. Ерлі і Е. Моссаковський (Ерлі, Моссаковський, 2004), культурна компетентність виявляється там, де безсилий емоційний інтелект. Людина з добре розвиненим емоційним інтелектом розуміє, що спільного у всіх людей і що відрізняє кожного з нас від іншого. Культурно компетентна людина в змозі визначити, які властивості конкретної людини характерні для всіх людей, які – тільки для нього і які не є ні універсальними, ні унікальними. Тому, він досить легко

адаптується до звичаїв і традицій нового середовища: у нього з'являється звичка спостерігати і свідомо підлаштовуватися під нове середовище.

Той факт, що культурна традиція робить більш сильний вплив на наше сприйняття, ніж науковий опис, наочно підтверджується вже став класичним прикладом рекламного плаката із зображенням коника і написом: «В США – шкідник, в Китаї – домашній вихованець, в Таїланді – закуска».

Проте багато дослідників вважають, що культурна компетентність, тобто правильне сприйняття, розуміння, оцінка іншої культури і традицій, належить до числа тих характеристик особистості, які можна розвивати (Московчук, 2016; Максимова, 2012). Спеціально розроблені програми вдосконалення ділових відносин партнерів по бізнесу з урахуванням особливостей того чи іншого регіону визначають сильні і слабкі сторони учасників, потім підбирається тренінг, який націлений на підвищення рівня культурної компетентності.

К. Ерлі і Е. Мосаковські виділяють в культурної компетентності такі складові: когнітивну, фізичну і емоційно-мотиваційну (Ерлі, Мосаковський, 2004).

Щоб досягти високого рівня когнітивної компетентності недостатньо просто вивчити (самостійно або на спеціальних тренінгах) традиції, звичаї, табу іншої культури. Слід виробити свою стратегію навчання: наприклад, розвивати логічне мислення.

Фізична складова культурної компетентності передбачає, що Ваші дії, манери поведінки свідчать про повагу традицій і етикету іншої культури. Здатність сприймати і адекватно реагувати на властиві тій чи іншій культурі жести говорять про високий рівень фізичної складової культурної компетентності (Овчарук, 2004).

Емоційно-мотиваційна складова передбачає, що нецілеспрямована, невмотивована людина, зустрівшись з нерозумінням або неприязню представників іншої культури, легко відступає і не намагається завоювати їх довіру. Для розвитку мотиваційної складової дуже ефективно виконання ситуаційних вправ, під час яких людина отримує досвід, що дозволяє перейти до більш складних завдань. Дискусія, «мозковий штурм», навчально-рольові ігри створюють природну мовну ситуацію; вчать виявляти такт; щиро висловлювати свої почуття, в тому числі негативні, не втрачаючи позитивного прийняття іншого; вибирати інтонацію, жести і міміку адекватно своїм почуттям, ситуації; емпатичних слухати співрозмовника; коригувати свою поведінку в процесі вербальної комунікації; проявляти імпровізацію; точно вербалізувати власні емоції, почуття і переживання; вміти розуміти наміри у висловлюваннях і будувати позитивно-спрямовану мову.

Людина набуває впевненість в собі, вирішуючи складні завдання і відшуковуючи вихід зі складних ситуацій. Впевненість – дуже потужний елемент культурної компетентності та її можна посилити, наслідуючи приклад тих, хто успішно діє в таких же умовах.

Існує кілька типів культурної компетентності: провінціал, опинившись у незвичній середовищі, не може пристосуватися до неї; аналітик методично освоює правила і звичаї іншої культури, інтуїтивний спирається на перше враження, яке його рідко обманює, але в складній ситуації може розгубитися; посол вмie переконливо показати, що він свій у цьому культурному середовищі, хоча може багато чого не знати про її правила і традиції і тому, ризикує недооцінити культурні відмінності; наслідувач вмie перейняти стиль розмови і спілкування, добре контролює свою поведінку, але не завжди помічає деталі, які є важливими для розуміння ситуації; хамелеон має високий рівень всіх трьох складових культурної компетентності, вмie вжитися в ситуацію і побачити її з боку (Самарук, 2011).

Досвід показує, що людині з високим рівнем культурної компетентності (вродженим або набутиим) простіше діяти в нових умовах, приймати правильні рішення і стати успішним у своїй професійній діяльності.

Культурна компетентність є результатом процесу розвитку, який вимагає тривалих зобов'язань. Це не конкретний кінцевий продукт, якого можна досягти за результатами роботи двогодинного майстер-класу, він вимагає активного процесу навчання і практики протягом довгого часу. Простіше говорити про те, щоб стати культурно компетентною, ніж виконати це. Фахівці, які працюють з різними етнічними і культурними групами, можуть стати більш культурно компетентними шляхом просування через три основні етапи: розвиток обізнаності, придбання знань, а також розвиток і підтримка міжкультурних навичок (Спіщина, 2014).

Розвиток культурної обізнаності включає в себе визнання цінності розмаїття населення. Це також означає чесну оцінку своїх упереджень і стереотипів. При цьому повинно бути визнано не тільки різноманітність між культурами, а й різноманітність всередині них. Особи піддаються впливу багатьох різних культур. Школа, телебачення, книги та інші заходи надають можливості для полікультурного впливу. Припустимо, що загальна культура розподіляється між членами різних расових, мовних і релігійних груп. Таким чином, різні групи можуть використовувати загальний історичний і географічний досвід. Проте, люди не можуть ділитися нічим, крім подібної зовнішності, мови або духовних переконань. Гонка є соціальною конструкцією, що люди використовують, щоб зв'язати поведінку і відносини з фізичними характеристиками. Процеси асиміляції та акультурації можуть створити калейдоскоп субкультур всередині расових груп. Інші фактори, такі як стать, географічні особливості, соціально-економічний статус, можуть бути більш потужними, ніж расовий фактор.

В'єтнамська пара може іммігрувати в Америку, і виховує своїх дітей в приміській зоні. У результаті, діти можуть ідентифікувати себе більше з американською популярною культурою, ніж з культурою їх батьків.

Визнання внутрікультурних відмінностей допоможе висвітлити складності різноманітності, які кидають нам виклик.

- допущення наявності особистих пристрастей, стереотипів і забобонів;
- усвідомлення культурних норм, установок і переконань;
- уміння цінувати культурну різноманітність.

Процес наукового пізнання дозволяє нам мати чітке уявлення про те, що розуміємо в контексті того, що ми не розуміємо. Етноцентризм і упередження утримують нас від розуміння інших людей, їх життєвого досвіду. Однак можна визнати цей фактор і контролювати його, після чого ми можемо перейти до більш повного розуміння іншої культури. Це вимагає від нас розвитку навичок навчання, що цілком здійснено. Багато з нас знають людей, які переїхали в інші суспільства і змогли стати функціональними в нових соціальних умовах, що є доказом того, що можна розробити більш обгрунтовані домовленості. Антропологи працювали над цим на систематичній основі, розвиваючи ці навички протягом більше ста років. Першим кроком в бік більшого рівня розуміння іншої культури є необхідність визнання того, що ми не розуміємо деяких особливостей іншої культури, помилково трактуючи деякі речі, вирвані з контексту. Як ми можемо свідомо розуміти те, що відбувається на підсвідомому рівні? У цьому випадку, як ми можемо знати, якщо ми необ'єктивні? Одним з найбільш ефективних засобів для усвідомлення того, що етноцентризм стримує наше розуміння – це вміння стежити за реакціями. Реакції говорять нам, що ми припускаємо щось і що наші припущення не працюють. Завжди можемо спостерігати наші власні реакції. Коли ми відчуваємо негативну реакцію по відношенню до інших (наприклад, «це не має сенсу» або «це неправильно», почуття образи або сплутаність свідомості тощо), Це повинно підказати нам, що наші припущення в даній ситуації не працюють. Наприклад, можемо думати, що індіанці племені кри «недружелюбні», тому що вони часто не надто емоційні в ситуаціях спілкування. Але аналіз нашої реакції може дати нам можливість краще зрозуміти цінності кри, їх здатність до самоконтролю, яка дозволяє їм краще адаптуватися в ситуаціях, коли невелика сімейна група повинна бути самодостатньою в умовах зимового табору далеко від допомоги інших (Хабайлюк, 2014). Спостерігаючи наші позитивні реакції по відношенню до інших (наприклад, «думаю, що дійсно добре» або «це чудово», почуття задоволення) також може допомогти нам бути в курсі того, що ми не розуміємо. Наприклад, Anglos часто думають, що інуїти є «щасливими» і «дружніми», так як вони багато посміхаються. Але визнаючи цю реакцію, ми можемо дати собі можливість краще зрозуміти соціальні цінності інуїтів, життя яких заснована на спільне полювання. Також можемо спостерігати за їхньою реакцією. Якщо ми продовжимо блаженно йти далі по шляху наших неправильних уявлень, але вони при цьому не реагують так, як ми реагували б в аналогічній ситуації, це

також є важливою ознакою того, що наші припущення не працюють. Знову ж таки, їх реакції можуть бути як позитивними, так і негативними. Наприклад, якщо індіанець кри показує задоволення, коли ми даємо йому подарунок, розпізнавання його реакції може дати нам можливість краще зрозуміти адаптивні цінності кри, спрямовані на економічне вирівнювання (замість того, щоб припускати, що наша «щедрість» була належним чином визнана). Ще одним прикладом може бути здивований відповідь інуїтів на питання про те, як зберегти наші плечі в теплі, в той час як він витрачає тижні на зимову полювання: «Ви маєте на увазі, що хочете тримати в теплі все тіло?». Зрозумівши його реакцію, ви можете краще зрозуміти інуїтських концепт особистості і навколишнього середовища (Зеер, 2003). В цілому, реакції говорять нам, в першу чергу, про нас самих. Чому ми вважаємо, що люди повинні бути «дружніми», чому вони повинні цінувати матеріальні блага, відчувати таку ж як у нас потреба в теплі? Коли ми говоримо про інших, що вони «примітивні» або «забобонні», що ми говоримо про нас самих і наших цінностях? Коли ми ідеалізуємо інших, кажучи, що вони «прості» або «Нічого не втрачають», що ми говоримо про проблеми, які ми відчуваємо в нашому власному житті? Коли хтось вважає нас «технологічно досвідченими» або «егоїстичними», чи не говорить це про щось, що ми самі в собі ніколи не розуміли? Крос-культурні взаємодії говорять більше про наших власних перспективах, цінностях і емоційних інвестиціях, ніж про інших, і таким чином дають нам унікальну можливість дізнатися більше про самих себе.

- після того, як ми розуміємо той факт, що ми не розуміємо, зараз ми знаходимося в кращому становищі, щоб шукати шляхи до кращого розуміння інших культур;

- придбання знань. Людина ніколи не зможе дізнатися все про іншу культуру. Проте, отримання знань про інших групах є основою культурної компетентності. На додаток до розуміння інших культур, важливо зрозуміти, яким чином різні культурні групи розглядають свою власну культуру. Знання іншої культури включає в себе оцінку фактів не тільки про відповідних нормах, цінностях, світоглядах і практиці повсякденному житті, але і про те, як забезпечується функціонування культури. Знання про культуру і культурної динаміці повинні бути інтегровані в програму шкіл і агентств. Співробітники повинні бути навчені і повинні ефективно використовувати отримані знання. Адміністрація повинна розробити політику, яка належним чином реагувала б на культурне розмаїття. Матеріали програм повинні відображати позитивний образ всіх людей, і повинні бути актуальні для використання в кожній групі. Повністю інтегровані культурні знання можуть глобально змінити життя людей. Наприклад, освітні установи та органи з акредитації могли б розвивати культурні стандарти компетенції з метою забезпечення підготовки вчителя та адміністратора. Потім ці ж фахівці могли б співпрацювати з сім'ями для вироблення шкільної політики, яка закріплює культурні цінності. У культурному відношенні

компетентні викладачі могли б використовувати цю політику, щоб уникнути більш дорогих заходів. Якщо втручання стає необхідним, сім'ї та спільноти з питань культури можуть бути використані при визначенні ефективного вирішення проблеми.

Інституалізовані культурні знання можуть підвищити здатність організації обслуговувати різні групи населення.

- знання того, як ваша культура розглядається представниками інших культур;
- читання книг про інших культурах;
- перегляд фільмів і документальних фільмів про інших культурах;
- відвідування культурних заходів і фестивалів;
- вивчення інших культур;
- обмін знаннями та досвідом з іншими користувачами;
- відвідування інших країн;
- розвиток і підтримка міжкультурних навичок;
- дружба з людьми різних культур;
- вивчення іншої мови;
- вивчення вербальних і невербальних сигналів інших культур;
- відчувати себе більш комфортно в ситуаціях міжкультурної взаємодії;
- стати більш гнучким;
- поточна оцінка особистих почуттів і реакцій;
- подолання страхів, особистих пристрастей, стереотипів і забобонів.

Усе це необхідно для того, щоб набути навичок міжкультурної компетентності.

Культурна компетентність є результатом процесу розвитку, який вимагає тривалих зобов'язань. Це не конкретний кінцевий продукт, якого можна досягти за результатами роботи двогодинного майстер-класу, він вимагає активного процесу навчання і практики протягом довгого часу. Простіше говорити про те, щоб стати культурно компетентною, ніж виконати це. Фахівці, які працюють з різними етнічними і культурними групами, можуть стати більш культурно компетентними шляхом просування через три основні етапи: розвиток обізнаності, придбання знань, а також розвиток і підтримка міжкультурних навичок (Московчук, 2016; Овчарук, 2004).

Хоча деякі психологічні компоненти, що визначають культурну компетентність, є вродженими, будь уважний, цілеспрямований і врівноважена людина в змозі розвинути свою культурну компетентність. До такого висновку ми прийшли, багато років проводячи тренінги для вищих керівників і вивчивши результати дослідження, в якому взяли участь 2000 менеджерів з 60 країн. В нашу динамічну епоху, коли менеджерам доводиться часто міняти спеціалізацію, переходити з

компанії в компанію, пристосовуватися до нових роботодавцям і умов роботи в іншій країні, низький рівень культурної компетентності стає істотним недоліком, який може перешкоджати кар'єрі.

Список використаної літератури

1. Ерлі К., Моссаковський Е. Культурна компетентність. *Harvard Business Review*. 2004. № 2. С. 15–19. **2. Жигалов Б. А.** Педагогічна система оцінки якості освіти в сучасному вузі (Теоретико-методологічний аспект): монографія. Нижній Новгород: НГЛУ ім. Н. А. Добролюбова, 2007. 115 с. **3. Зеер Е. Ф.** Психологія професій: навч. посібник. Москва: Акад. Проект; Єкатеринбург: Ділова книга, 2003. 329 с. **4. Каган М. С.** Філософія культури. СПб.: ТОВ ТК «Петрополіс», 1996. С. 10. **5. Московчук О. С.** Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 83–89. **6. Максимова О. П.** Теоретичні засади дослідження готовності майбутніх фахівців до аналітичної діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. С. 168–172. **7. Овчарук О. В.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. К.: К. І. С., 2004. 112 с. **8. Самарук Н. М.** Формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. №2. URL: http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/5117/1/Vnadps_2011_2_12%20%281%29.pdf. **9. Спіцина А. Є.** Професійна компетентність у системі фахової підготовки майбутніх економістів. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe. **10. Хабайлюк В.** Життєва та професійна компетентність студентів. *Обрії*. 2014. № 2 (39). С. 80–83.

References

1. Erli, K., & Mossakovskiy, E. (2004). Kulturna kompetentnist [Cultural competence]. *Harvard Business Review*, 2, 15-19 [in Ukrainian]. **2. Zhyhalov, B. A.** (2007). Pedahohichna systema otsinky yakosti osvity v suchasnomu vuzi (Teoretyko-metodolohichniy aspekt) [Pedagogical system for assessing the quality of education in a modern university (Theoretical and methodological aspect)]. Nyzhnii Novhorod: NHLU im. N. A. Dobroliubova [in Ukrainian]. **3. Zeer, E. F.** (2003). Psykholohiia profesii [Psychology of professions]. Moskow: Akad. Proekt; Yekaterynburh: Dilova knyha [in Ukrainian]. **4. Kahan, M. S.** (1996). Filosofiiia kultury [Philosophy of culture]. (p. 10). SPb.: TOV TK «Petropolis» [in Ukrainian]. **5. Moskovchuk, O. S.** (2016). Sotsialna kompetentnist yak psykholoho-pedahohichnyi fenomen [Social competence as a psychological and pedagogical phenomenon]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*

- imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedagogika i psykholohiia – Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. Series: Pedagogy and Psychology, 48, 83-89 [in Ukrainian].*
- 6. Maksymova, O. P.** (2012). Teoretychni zasady doslidzhennia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv do analitychnoi diialnosti [Theoretical bases of research of readiness of future experts for analytical activity]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi Derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» – Humanitarian Bulletin of Pereiaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda, 26, 168-172. Pereiaslav-Khmelnitskyi [in Ukrainian].*
- 7. Ovcharuk, O. V.** (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational policy]. K.: K. I. S. [in Ukrainian].
- 8. Samaruk, N. M.** (2011). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv [Formation of professional competence of future economists]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 2. Retrieved from http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/5117/1/Vnadps_2011_2_12%20%281%29.pdf [in Ukrainian].*
- 9. Spitsyna, A. Ie.** Profesiina kompetentnist u systemi fakhovoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv [Professional competence in the system of professional training of future economists]. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe [in Ukrainian].
- 10. Khabailiuk, V.** (2014). Zhyttieva ta profesiina kompetentnist studentiv [Life and professional competence of students]. *Obrii – Horizons, 2 (39), 80-83 [in Ukrainian].*

Варнавська І. В. Культурна компетентність як фактор успішної професійної діяльності

У статті аналізуються проблеми культурної компетентності як головного фактору успішної професійної діяльності здобувачів вищої освіти економічних спеціальностей, оскільки, становлення культури особистості як найважливішої умови її самоорганізації і саморозвитку – одне із провідних завдань сучасної освіти. Загальноприйнятою і важливою характеристикою фахівця є певна сукупність професійних знань і умінь, яка у представників різних видів діяльності може не збігатися за складом, структурою, ступеня вираженості тих чи тих якостей. У статті аналізується культурна компетентність і в результаті дослідження виявляється, що там де безсилий емоційний інтелект людина з добре розвиненим емоційним інтелектом розуміє, що спільного у всіх людей і що відрізняє кожного з нас від іншого. Культурно компетентна людина одночасно будучи і фахівцем в економічних спеціальностях в змозі визначити, які властивості конкретної людини характерні для всіх людей, які – тільки для нього і які не є ні

універсальними, ні унікальними. Тому, він досить легко адаптується до звичаїв і традицій нового середовища: у нього з'являється звичка спостерігати і свідомо підлаштовуватися під нове середовище. У висновках зазначається, що культурна компетентність є результатом процесу розвитку, який вимагає тривалих зобов'язань. Це не конкретний кінцевий продукт, якого можна досягти за результатами роботи двогодинного майстер-класу, він вимагає активного процесу навчання і практики протягом довгого часу. Простіше говорити про те, щоб стати культурно компетентної, ніж виконати це. Фахівці, які працюють з різними етнічними і культурними групами і саме тому можуть стати більш культурно компетентними шляхом просування через три основні етапи: розвиток обізнаності, придбання знань, а також розвиток і підтримка міжкультурних навичок.

Ключові слова: культурна компетентність, економічні спеціальності, педагогіка, професійна освіта, економічна освіта.

Варнавская И. В. Культурная компетентность как фактор успешной профессиональной деятельности

В статье анализируются проблемы культурной компетентности как главного фактора успешной профессиональной деятельности соискателей высшего образования экономических специальностей, поскольку, формирование культуры личности как важнейшего условия ее самоорганизации и саморазвития – одно из ведущих заданий современного образования. Общепринятой и важной характеристикой специалиста является определенная совокупность профессиональных знаний и умений, которая у представителей разных видов деятельности может не сбежаться по составу, структуре, степени выраженности тех или иных качеств. В статье анализируется культурная компетентность и в результате исследования приходим к результату, что там где бессильный эмоциональный интеллект человек с безусловно развитым эмоциональным интеллектом понимает, что общего у всех людей и что отличает каждого из нас от другого. Культурно-компетентный человек одновременно будучи и специалистом в экономических специальностях в состоянии определить, какие свойства конкретного человека характерны для всех людей, которые, – только для него и которые не являются универсальными. Поэтому, он достаточно легко адаптируется к обычаям и традициям новой среды: у него появляется привычка наблюдать и сознательно подстраиваться под новую среду. В выводах отмечается, что культурная компетентность является результатом процесса развития, который требует длительных обязательств. Это не конкретный конечный продукт, которого можно достичь по результатам работы двухчасового мастер-класса, он требует активного процесса учебы и практики в течение длительного времени. Проще говорить о том, чтобы стать культурно компетентным, чем выполнить это. Специалисты, которые работают с разными этническими и культурными группами и

именно поэтому могут стать более культурно компетентными путем продвижения через три основных этапа: развитие осведомленности, приобретения знаний, а также развитие и поддержка межкультурных навыков.

Ключевые слова: культурная компетентность, экономические специальности, педагогика, профессиональное образование, экономическое образование.

Varnavskaya I. Cultural Competence as a Factor Successful Professional Activity

Article analyzes the problems of cultural competence as the main factor of successful professional activity of applicants for higher education in economic specialties, since the formation of personality culture as the most important condition for its self – organization and self-development is one of the leading tasks of modern education. A generally accepted and important characteristic of a specialist is a certain set of professional knowledge and skills, which may not coincide in the composition, structure, and severity of certain qualities in representatives of different types of activity. The article analyzes cultural competence and as a result of the study, it turns out that where emotional intelligence is powerless, a person with a well-developed emotional intelligence understands what all people have in common and what distinguishes each of us from the other. A culturally competent person, while also being a specialist in economic specialties, is able to determine which properties of a particular person are characteristic of all people, which are only for him, and which are neither universal nor unique. Therefore, he adapts quite easily to the Customs and traditions of the new environment: he gets into the habit of observing and consciously adapting to the new environment. The findings state that cultural competence is the result of a development process that requires long-term commitment. This is not a specific end product that can be achieved based on the results of a two-hour master class, it requires an active learning and practice process for a long time. It's easier to talk about becoming culturally competent than to do it. Professionals who work with different ethnic and cultural groups and can therefore become more culturally competent by advancing through three main stages: developing awareness, acquiring knowledge, and developing and maintaining cross-cultural skills.

Key words: cultural competence, economic specialties, pedagogy, professional education, economic education.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Яцула Т. В.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 371.13: 75

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-42-51

Бабич Вячеслав Іванович,

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри олімпійського та професійного спорту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

vjacheslav_vib@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-1439-7040>

Караман Олена Леонідівна,

доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

karaman.olena.lnu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8541-9972>

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Прагнення України зайняти впевнені позиції серед розвинених країн світу спонукає до вирішення однієї з чи не найголовніших проблем – виховання всебічно розвинених та здорових громадян своєї країни. Одним з надзвичайно важливих складових здоров'я особистості є соціальне здоров'я. Саме соціальне здоров'я передбачає оволодіння учнем знаннями, уміннями та необхідним досвідом в контексті взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем, веденням здорового способу життя і т.д. Зрозуміло, що все вищезазначене необхідно формувати у особистості якомога раніше. Відповідно в закладах загальної середньої освіти це має відбуватись починаючи з перших класів навчання, тобто в молодшій школі. Значний потенціал в зазначеному вище контексті має навчальний предмет «Фізична культура». Між тим, вчителі мають бути всебічно підготовлені до здійснення цього процесу на високому, якісному рівні. Саме тому, майбутні учителі фізичної культури протягом навчання в закладах вищої освіти повинні оволодіти необхідним арсеналом теоретичних знань та практичних умінь і навичок в контексті використання потенціалу фізичної культури в сфері формування соціального здоров'я учнів початкової школи.

В межах даної роботи особливу цінність являють наукові праці присвячені проблемі формування соціального здоров'я особистості (Л. Горяна, О. Дубовой, В. Мяких, Л. Сущенко В. Шкуркіна та ін.), а

також дослідження присвячені питанням модернізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (Р. Ахметов, С. Бурдюжа, С. Гуменюк, П. Джуринський, Т. Круцевич, Л. Никифорова, Н. Степанченко, В. Стоянов, В. Шаверський та ін.).

Мета статті полягає у розкритті різних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування соціального здоров'я учнів початкової школи.

Отже, в межах даної роботи зосередимо увагу в двох основних аспектах проблеми, а саме в контексті сутності соціального здоров'я та значущості його формування в учнів початкової школи, а також стосовно важливості модернізації процесу підготовки майбутніх учителів взагалі та майбутніх учителів фізичної культури зокрема в контексті оволодіння останніми необхідним арсеналом, знань, умінь, навичок та мінімально необхідним досвідом в сфері формування соціального здоров'я майбутніх вихованців.

Оскільки в доступній нам джерельній базі не виявлено наукових робіт, в яких розкривається сутність та зміст поняття соціального здоров'я учнів початкової школи, звернемось до аналізу даної дефініції по відношенню до особистості взагалі та учнів закладів загальної середньої освіти зокрема. Між тим, спочатку зазначимо, що поштовхом для становлення та розвитку феномену соціального здоров'я на сучасному етапі стало визначення дефініції «здоров'я», запропоноване Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ). Згідно ВООЗ «здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад». Таке трактування дефініції змусило науковців по-іншому поглянути на сутність самого поняття «здоров'я», оскільки в даному контексті мова йде не тільки про відсутність у людини певних відхилень на соматичному рівні, але й наголошується на значущості психічної та соціальної складової здоров'я для людини. Отже, визначення ВООЗ: «здоров'я» розглядається не тільки як відсутність хвороб, але як і таке, що характеризує зазначений стан з позиції внутрішніх (психологічних) характеристик у контексті відношення до зовнішнього боку життя з урахуванням її соціальних аспектів. Як бачимо, достатньо чітко прослідковується й соціальна складова здоров'я. Соціальне ж благополуччя, що покладене в основу дефініції «здоров'я», Всесвітньою організацією охорони здоров'я безпосередньо вказує на важливість соціальної складової здоров'я.

Останнім часом (15 років) проблема соціального здоров'я взагалі та сутність самого поняття зокрема поступово починає розвиватись у різних областях наук, серед яких педагогіка, психологія, соціологія, соціальна педагогіка, медицина та інші. Разом з тим, в межах нашого дослідження найбільшу цікавість для нас являють трактування дефініції «соціальне здоров'я» з позиції педагогічної науки. Так, переважна більшість сучасних учених в зазначеному вище контексті чітко розмежовують сутність індивідуального та суспільного соціального здоров'я, розуміючи

під першим здатність особистості до доброзичливих та безконфліктних взаємовідносин з близьким та далеким оточенням. Так, на думку М. Гриньової, соціальне здоров'я особистості базується на безконфліктних взаємовідносинах індивіда із суспільством, колективом, окремими суб'єктами (Гриньова, 2003). Подібної думки в контексті цього поняття притримується С. Свириденко, яка визначає соціальне здоров'я через функціонування особистості як повноправного члена суспільства, її безконфліктну взаємодію з навколишнім світом, доброзичливі взаємини у колективі однолітків, у сім'ї, суспільстві (Свириденко, 2007). Дещо відрізняється від попередніх визначень сутності поняття соціального здоров'я особистості в презентації Л. Горяна. Не зважаючи на те, що дослідниця розглядає соціальне здоров'я як показник культури спілкування особистості, багатоаспектний і поліфункціональний чинник здорового способу життя, який є провідною ланкою в міжособистісних стосунках: особистості із суспільством, підлітка з батьками, підлітка з оточенням (Горяна, 2009).

Як бачимо, Л. Горяна, також розглядає соціальне здоров'я як чинник здорового способу життя. Така думка для нас є достатньо цінною, оскільки подібний підхід дозволяє поглянути на соціальне здоров'я як на таке, що спонукає молодь до зміцнення та збереження інших аспектів здоров'я. Враховуючи те, що у теперішній час до здорового способу життя відносяться такі складові, що забезпечують не тільки фізичне, але й психічне та навіть духовне здоров'я, у даному контексті можна вважати соціальне здоров'я одним з найважливіших складових здоров'я, оскільки від нього, певним чином, залежить стан сформованості інших аспектів здоров'я.

Достатньо ґрунтовно до визначення критеріальних показників соціального здоров'я (соціального благополуччя) підійшла вітчизняна вчена С. Кириленко, яка віднесла до них: сформованість у школяра громадянської відповідальності, позитивно спрямовану комунікативність, доброзичливість у ставленні до близького і далекого оточення, здатність до самоактуалізації у колективі, наявність правової свідомості та законслухняності, активність і ініціативність у дотриманні вимог здорового способу життя, спрямування до самовиховання (Кириленко, 2004). Зазначені вище критеріальні показники, через які авторка розкриває сутність соціального здоров'я школярів, мають певну схожість з попередніми поняттями, зокрема, у контексті характеристики взаємовідносин особистості з суспільством. Разом з тим, можна відзначити й певні відмінності. Так, С. Кириленко вказує на такі показники соціального здоров'я, як позитивно спрямована комунікативність, наявність правової свідомості і т.д. Зазначені показники, на наш погляд, є достатньо важливими, оскільки вони більш ширше розкривають саме поняття соціального здоров'я школярів.

У даному випадку ми не ставимо перед собою завдання визначити об'єктивність поглядів вищезазначених науковців стосовно змісту

вказаних понять, оскільки кожен з них має власну думку, яка заслуговує на повагу. Наведений приклад подібних переплетінь між окремими поняттями не є поодиноким. У теперішній час, коли до наукової термінології міцно увійшли такі поняття, як: соціальне, духовне та психічне здоров'я, між ними можна спостерігати багато спільного, не зважаючи на те, що в цілому вони є достатньо самостійними поняттями. Підтвердження вищезазначеного знаходимо у статті І. Васильєвої, яка зазначає, що соціальне здоров'я нерозривно пов'язане з духовним здоров'ям особистості, її спрямованістю, ціннісними орієнтаціями, ставленням до життя. Усі складові здоров'я невід'ємні, внутрішньо взаємопов'язані, і саме їх інтегральний вплив визначає здоров'я людини як цілісний складний феномен, як сутнісну характеристику її як особистості (Васильєва, 2010).

Отже, зважаючи на вищезазначене, а також враховуючи вікові особливості учнів початкової школи, розуміємо, що соціальне здоров'я молодшого школяра слід розглядати через спроможність останніх до взаємодії з мікро-, мезо-, та макросередовищем, що відбиватиметься у здатності комфортно почуватися, встановлювати та розвивати гарні відносини в класному колективі, з вчителем (вчительми), з іншими дітьми поза межами навчального закладу тощо. Крім того, на наш погляд, також важливо розглядати соціальне здоров'я молодшого школяра в ракурсі дотримання ним ведення здорового способу життя і т.д.

Як зазначалось вище, фізична культура має потужний потенціал в зазначеному вище контексті, але вчителі фізичної культури мають бути готові до використання цього потенціалу. Таким чином, звернемося до наукових праць, які тим чи іншим чином стосуються проблеми підготовки майбутніх учителів взагалі та майбутніх учителів фізичної культури зокрема.

Та спочатку звернемося до вітчизняного вченого Б. Коротяєва, який зазначає, що найбільша цінність тих, кого виховують і навчають – це загальне здоров'я, в основі якого – здоров'я фізичне, психічне, соціально-духовне (здоров'я – тіла, думки, духа) (Коротяєва, 2016). Як бачимо, вчений розглядає здоров'я не лише в контексті його фізичного та психічного аспектів, але, що не менш важливо, й його соціально-духовного аспекту.

Зазначимо, що раніше нами було досліджено проблему не використання потенціалу навчального предмету «Фізична культура» в контексті формування соціального здоров'я учнів підліткового віку (Бабич, 2012), а також розкривали можливості удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів до забезпечення зазначеного вище процесу на високому, якісному рівні (Бабич, 2015). Разом з тим, відповідно до заявленої вище мети даної роботи звернемося до аналізу наукових праць інших науковців в контексті проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування соціального здоров'я учнів початкової школи. Так, ще в 2003 році

вітчизняна вчена Л. Сущенко на основі проведення ґрунтовних наукових досліджень визначила певні вимоги до майбутніх учителів фізичної культури, де зазначалось, що такі фахівці мають не виховувати фізично, психічно, духовно і соціально здорового громадянина держави (Сущенко, 2003). Про потребу у підготовці висококваліфікованих майбутніх учителів фізичної культури готових до реформ сьогодношньої школи взагалі та виховання всебічно здорових учнів зокрема наголошує Л. Никифорова. Вчена справедливо зазначає, що в реальній практиці професійної фізкультурної освіти навчання студентів в основному спрямовується на вузькопрофесійну і рухову підготовку, обмежуючи загальнокультурний та особистісний розвиток майбутніх фахівців. Тому проблема підвищення рівня культури майбутніх учителів фізичного виховання, на переконання авторки, має відбуватись через послідовну гуманізацію освітнього процесу на загальнокультурному, професійному й особистісному рівнях з акцентом на його повноцінний духовний, інтелектуальний, моральний та естетичний зміст (Никифорова, 2014). Цілком підтримує Л. Никифорова, оскільки такий підхід наближуватиме майбутніх учителів фізичної культури до формування соціального здоров'я учнів початкової школи.

На потребі удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури також наголошують П. Джуринський, С. Бурдюжа. Вчені зауважують, що в умовах подальшої Євроінтеграції надзвичайно важливого значення набуває модернізація освіти на принципах демократизації та гуманізації, створення умов для всебічного розвитку інтелектуальних і професійних якостей особистості й формування високого рівня її здоров'я (Джуринський, Бурдюжа, 2016). Про необхідність гуманізації процесу підготовки фахівців фізичної культури, його удосконалення на основі передового досвіду провідних країн світу, а також пошуку інноваційних підходів до здійснення цього процесу зазначають Р. Ахметов, В. Шаверський. На переконання вчених, підготовка професіонала, справжнього фахівця з фізичної культури має здійснюватися з використанням найновітніших технологій, методик, освітніх інновацій, з використанням набутого вітчизняного й зарубіжного досвіду. Зауважимо, що фундаментом цього процесу, автори розуміють через скупність принципів гуманізації освіти, особистісно-орієнтований підхід, а також удосконалення змісту й форм організації відповідного процесу (Ахметов, Шаверський, 2019).

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє зробити нам наступні **висновки:**

1) У теперішній час реформування системи освіти особливо важливою проблемою постає модернізація процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури зокрема щодо оволодіння останніми необхідним арсеналом, знань, умінь, навичок та мінімально необхідного в контексті формування фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я здобувачів повної середньої освіти.

2) На сьогодні поняття «соціального здоров'я учнів початкової школи» залишається майже не дослідженим. Потребує розробки зміст та структура соціального здоров'я молодших школярів.

3) Наразі виникає гостра потреба у розробці педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування соціального здоров'я учнів початкової школи, корекції змісту фахових дисциплін, а також удосконаленні форм, методів та технології підготовки майбутніх учителів фізичної культури в зазначеному вище контексті.

Список використаної літератури

- 1. Ахметов Р. Ф., Шаверський В. К.** Проблеми й перспективи формування професійної майстерності фахівців фізичної культури засобами інноваційних технологій. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1519/1/07arfzit.pdf>. **2. Бабич В. І.** Визначення потенціалу навчального предмету «Фізична культура» у контексті формування соціального здоров'я учнів основної школи. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки / уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький, № 4 (20). Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. С. 240–243.* **3. Бабич В. І.** Пошук шляхів удосконалення системи середньої освіти в контексті підвищення рівня соціального здоров'я сучасних підлітків. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2015. № 1. С. 100–110. **4. Васильєва І. В.** Соціальні аспекти здоров'я як предмет філософського дослідження. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2009_29/40.html (14.06.2010). **5. Горяна Л.** Соціальне здоров'я людини як показник культури спілкування. *Рідна школа.* 2009. № 4. С. 36–41. **6. Гриньова М. В.** Методика викладання валеології: навч.-метод. посібник. Полтава: АСМІ, 2003. 220 с. **7. Джуринський П. Б., Бурдюжа С. В.** Педагогічні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності. *Наука і освіта.* 2016. №10. С. 45–51. **8. Кириленко С. В.** Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2004. 240 с. **9. Коротяев Б.** Теория педагогической философии как методологическая основа научно-педагогических знаний. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».* 2016. №3. С. 18–24. **10. Никифорова Л. А.** Тренінги у процесі формування професійної культури майбутніх учителів фізичного виховання. *Психологічні, педагогічні і медико-біологічні аспекти фізичного виховання: матеріали V Міжнародної електронної науково-практичної конференції (Одеса, 21-25 квітня 2014 р.).* Одеса, 2014. С. 52–54. **11. Свириденко С.** Навчаємо бути здоровими: позакласна робота: 5-9 кл. К.: Шк. світ, 2007. 128 с. **12. Степанченко Н. І.** Система

професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 629 с. **13. Сущенко Л. П.** Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 469 с.

References

- 1. Akhmetov, R. F., & Shaverskyi, V. K.** Problemy u perspektyvy formuvannia profesiinoi maisternosti fakhivtsiv fizychnoi kultury zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii [Problems and prospects of formation of professional skill of specialists of physical culture by means of innovative technologies]. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/1519/1/07arfzit.pdf> [in Ukrainian].
- 2. Babych, V. I.** (2012). Vyznachennia potentsialu navchalnoho predmetu «Fizychna kultura» u konteksti formuvannia sotsialnoho zdorovia uchniv osnovnoi shkoly [Determining the potential of the subject «Physical Culture» in the context of the formation of social health of primary school students]. *Fizychna vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi: zb. nauk. prats Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky – Physical education, sports and health culture in modern society: collection of scientific works of Lesya Ukrainka Volyn National University* (Vols. 4 (20)), (pp. 240-243). Lutsk: Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainky [in Ukrainian].
- 3. Babych, V. I.** (2015). Poshuk shliakhiv udoskonalennia systemy serednoi osvity v konteksti pidvyshchennia rivnia sotsialnoho zdorovia suchasnykh pidlitkiv [Finding ways to improve the secondary education system in the context of improving the social health of today's adolescents]. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka: Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk: Pedagogical Sciences*, 1, 100-110 [in Ukrainian].
- 4. Vasylieva, I. V.** Sotsialni aspekty zdorovia yak predmet filosofskoho doslidzhennia [Social aspects of health as a subject of philosophical research]. Retrieved from http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2009_29/40.html (14.06.2010) [in Ukrainian].
- 5. Horiana, L.** (2009). Sotsialne zdorovia liudyny yak pokaznyk kultury spilkuvannia [Human social health as an indicator of communication culture]. *Ridna shkola – Native school*, 4, 36-41 [in Ukrainian].
- 6. Hrynova, M. V.** (2003). Metodyka vykladannia valeolohii [Methods of teaching valeology]. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- 7. Dzhurynskyi, P. B., & Burdiuzha, S. V.** (2016). Pedagogichni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do fizkulturno-ozdorovchoi diialnosti [Pedagogical bases of preparation of future teachers of physical culture for physical culture and improving activity]. *Nauka i osvita – Science and education*, 10, 45-51 [in Ukrainian].
- 8. Kyrylenko, S. V.** (2004). Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia kultury zdorovia starshoklasnykiv [Socio-pedagogical conditions of forming the culture of health of high school students]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

- 9. Korotyayev, B.** (2016). Teoriya pedagogicheskoy filosofii kak metodologicheskaya osnova nauchno-pedagogicheskikh znaniy [The theory of pedagogical philosophy as a methodological basis of scientific and pedagogical knowledge]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty: zbirnyk naukovykh prats DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet» – Teacher's professionalism: theoretical and methodological aspects: collection of scientific works of Donbass State Pedagogical University*, 16, 3, 18-24 [in Russian].
- 10. Nykyforova, L. A.** (2014). Treninhy u protsesi formuvannya profesiinoi kultury maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannya [Trainings in the process of forming the professional culture of future physical education teachers]. *Psykhologichni, pedahohichni i medyko-biolohichni aspekty fizychnoho vykhovannya: materialy V Mizhnarodnoi elektronnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Odesa, 21-25 kvitnia 2014 r.) – Psychological, pedagogical and medical-biological aspects of physical education: Proceedings of the V International Electronic Scientific and Practical Conference (Odesa, April 21-25, 2014)*. (pp. 52-54). Odesa [in Ukrainian].
- 11. Svyrydenko, S.** (2007). Navchaiemo buty zdorovymy: pozaklasna robota: 5-9 kl. [We teach to be healthy: extracurricular activities]: 5-9 cl. K.: Shk. svit [in Ukrainian].
- 12. Stepanchenko, N. I.** (2017). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannya u vyshchych navchalnykh zakladakh [The system of professional training of future physical education teachers in higher educational institutions]. *Doctor's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].
- 13. Sushchenko, L. P.** (2003). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya ta sportu u vyshchych navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of professional training of future specialists in physical education and sports in higher educational institutions]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Бабич В. І., Караман О. Л. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування соціального здоров'я учнів початкової школи

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування соціального здоров'я учнів початкової школи. Зазначається, що на сьогодні поняття «соціального здоров'я учнів початкової школи» залишається майже не дослідженим, потребує розробки зміст та структура соціального здоров'я саме учнів цього вікового періоду. Наголошується на тому, що в теперішній час особливо важливою проблемою постає модернізація процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури зокрема щодо оволодіння останніми необхідним арсеналом, знань, умінь, навичок та мінімально необхідного в контексті формування соціального здоров'я учнів початкової школи. Визначено, що в умовах реформування освіти виникає гостра потреба у розробці педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування соціального

здоров'я учнів початкової школи, корекції змісту фахових дисциплін, а також удосконаленні форм, методів та технологій підготовки майбутніх учителів фізичного в зазначеному вище контексті.

Ключові слова: майбутні учителі фізичної культури, соціальне здоров'я, учні початкової школи.

Бабич В. И., Караман Е. Л. Некоторые аспекты профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к формированию социального здоровья учащихся начальной школы

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к формированию социального здоровья учеников начальной школы. Отмечается, что на сегодняшний день понятие «социальное здоровье учеников начальной школы» остаётся почти не изученным, требует разработки содержания и структура социального здоровья именно учеников этого возрастного периода. Подчеркивается то, что в нынешнее время особенно важной проблемой становится модернизация процесса подготовки будущих учителей физической культуры в частности касательно овладения последними необходимым арсеналом знаний, умений, навыков и минимально необходимого в контексте формирования социального здоровья учеников начальной школы. Определено, что в условиях реформирования образования возникает острая потребность в разработке педагогических условий профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к формированию социального здоровья учеников начальной школы, коррекции содержания профессиональных дисциплин, а также усовершенствовании форм, методов и технологий подготовки будущих учителей физического воспитания в указанном выше контексте.

Ключевые слова: будущие учителя физической культуры, социальное здоровье, ученики начальной школы.

Babych V., Karaman O. Some Aspects of Professional Training of Future Teachers of Physical Culture for the Formation of Social Health of Primary School Students

The article is devoted to the problem of professional training of future physical education teachers to the formation of social health of primary school students. It is noted, that today the concept of «social health of primary school students» remains almost unexplored, needs to develop the content and structure of social health of students of this age period. It is revealed, that the formation of social health involves the mastery of the student's knowledge, skills and necessary experience in the context of interaction with the micro-, meso- and macro-environment, leading a healthy lifestyle, etc. It is noted, that the formation of social health should begin with the first grades in general secondary education. Significant potential in the above context has an

educational subject «Physical culture». It is emphasized, that at present the modernization of the process of training future physical education teachers is a particularly important problem, in particular on the mastery of the latter necessary arsenal, knowledge, skills, abilities and the minimum necessary in the context of the formation of social health of primary school students. It is determined that in the conditions of education reform there is an urgent need to develop pedagogical conditions for professional training of future physical education teachers for the formation of social health of primary school students, correction of the content of professional disciplines, as well as improving the forms, methods and technologies of training future physical education teachers in the above context.

Key words: future teachers of physical culture, social health, students of primary school.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.015.31:373.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-52-69

Бадер Світлана Олександрівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувачка кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

svetmira23@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9225-423X>

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

Стрімкі зміни в системі освіти України, реформування кожної її ланки зумовлюють необхідність переорієнтації акцентів у фаховій підготовці майбутніх педагогів загалом та майбутніх вихователів ЗДО, зокрема. Фокус сучасної професійної підготовки здобувачів має бути спрямований саме на їх аксіосферу, адже сформовані стійкі ціннісно-сміслові орієнтації студентів стануть фундаментом, на якому базуватиметься їхня професійна компетентність у цілому.

Проблема професійної й фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО доволі широко висвітлена в науковій педагогічній літературі, зокрема це студії Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцевої, О. Кононко, Ю. Косенко, К. Крутій, О. Кучерявого, О. Листопад, В. Нестеренко, Т. Танько та ін. Становлення аксіосфери майбутніх вихователів ЗДО у педагогічному науковому полі здебільшого репрезентовано з погляду формування професійних та педагогічних цінностей (Г. Андрюніна, Т. Величко, Ю. Волинець, О. Горбатова, Л. Добровольська, С. Камінська, О. Лисенко, О. Падалка). Наразі окреслено провідні аксіологічні орієнтири в професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО та шляхи формування їхньої аксіологічної компетентності (С. Кондратюк, Р. Пріма, Г. Цветкова). Але дослідження сутності та умов формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО все ще залишається доволі однобічним та тяжіє до розгляду проблеми з погляду професійних цінностей.

Отже, метою статті є дослідження стану розробленості проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у педагогічній теорії і практиці.

Аналіз наявних досліджень з проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці в контексті педагогічної теорії та практики дозволяє зупинитись на положеннях *педагогічної аксіології в історико-культурному контексті*, а

також на окремих положеннях *компетентнісного та інтегрованого підходів* щодо розгляду проблеми.

Так, у ґрунтовних роботах педагогів-класиків (А. Макаренко, М. Монтессорі, С. Русова, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський) особистість майбутнього вихователя ЗДО розглядається як високодуховна, морально досконала, така, що в якості провідних цінностей визнає загальнолюдські, як-от: Людина, добро, краса, любов, ніжність, щирість, справедливість, правда.

Дитину як найвищу цінність визначає у своїх розвідках М. Монтессорі. Відстоюючи й розвиваючи ідеї вільного виховання та необхідності максимального розкриття всіх здібностей, природно закладених у дитині, М. Монтессорі вбачає роль вихователя через позицію помічника, фасилітатора. Відповідно, його провідними ціннісними орієнтаціями має бути гуманістична спрямованість на партнерську взаємодію з дитиною, допомога їй у пізнанні світу (Монтессорі, 1997). До провідних цінностей-якостей вихователя педагог зараховує: щирість, доброту, сердечність тощо. Таке розуміння ролі вихователя співзвучно ідеям ціннісно-сміслової освітньої парадигми щодо освіти дітей раннього й дошкільного віку, але цінності, що має сповідувати вихователь окреслено доволі стисло крізь призму ефективної взаємодії з дитиною.

Продовжуючи ідеї «м'якого виховання» дітей, Л. Толстой визначає тріаду цінностей педагога-вихователя: правда, краса та добро. Добро, на думку педагога, постає як загальний життєвий орієнтир вихователя, своєю чергою, краса – це виявлення добра, його, так би мовити, наочний вияв у різних проявах (зовнішня краса людини, краса навколишнього середовища, краса мистецтва тощо). Любов як цінність Л. Толстой тлумачить з погляду педагогічної професії, зауважуючи, що справжній професіонал любить не лише дитину, а свою справу: «Хочеш наукою виховати дитину, люби свою науку і дізнайся її, і діти полюблять тебе і науку, і ти виховаєш їх», – зазначає Л. Толстой (Толстий, 1936). Очевидно, що самоцінними для майбутнього вихователя й вихователя-практика мають стати такі якості як любов до дітей та професії.

С. Русова наголошувала на необхідності «високої освіченості» вихователя, культури його мовлення, готовності до постійного самовдосконалення й саморозвитку, але провідною цінністю справжнього професіонала визнається любов до дітей як смислу всієї життєдіяльності вихователя (Русова, 1997). Очевидно, що всі інші цінності вихователя, згідно концепції С. Русової, мають витікати з любові до дитини: терпіння, справедливість, вимогливість тощо.

К. Ушинський визначає моральність та етичність особистості як першооснову її існування та ставить плекання моральних рис вище, ніж інтелектуальний розвиток. Джерело розвитку особистості дитини, на думку класика, знаходиться в самій молодій особистості, вихователь має

прийняти дитину такою, яка вона є, та допомогти їй вибудувати траєкторію індивідуального розвитку.

Така ідея тісно переплітається з сучасним розумінням суб'єкт-суб'єктних стосунків у системі «педагог – дитина», де взаємодія між ними відбувається на засадах партнерства та дитина, розвиток її унікальності, визнається сенсом освітнього процесу, найвищою педагогічною цінністю.

Говорячи про ціннісно-сміслові орієнтації вихователя-професіонала, К. Ушинський на перше місце ставив загальнолюдські, духовні цінності: любов до іншого, до Батьківщини, рідної мови, відповідно, саме такі цінності він має транслювати молодому поколінню.

Отже, більшість видатних педагогів минулого розкривають проблему ціннісно-сміслових орієнтацій вихователів крізь призму важливих загальнолюдських цінностей-якостей, що допоможуть у взаємодії з дитиною, сприятимуть розкриттю її унікальності. Образ вихователя пов'язується з «ідеальним педагогом», що сповідує загальнолюдські цінності та уміє виховати подібні у дитини.

Аналіз праць видатного педагога-практика В. Сухомлинського переконує в тому, що він опосередковано розглядав формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості як процес, провідна мета якого – утвердження ідеалу добра, а провідна цінність суспільства – Людина (Сухомлинський, 1976). До провідних загальнолюдських цінностей та цінностей, на які має орієнтуватись педагог у професійній діяльності, В. Сухомлинський відносив: людину, Батьківщину, материнство (жінка-матір), дружбу, моральні якості особистості (доброта та гідність, любов та милосердя, сердечність), працю, зокрема педагогічну, самовиховання тощо.

Виходячи з розуміння людини як творця, джерела добра, гідності та найвищої цінності, маємо можливість констатувати, що В. Сухомлинський є одним із фундаторів ціннісно-сміслові парадигми в освіті, що інтегрує гуманістичний погляд на процес навчання, виховання й розвитку особистості (педагогіка осердечення), визнає її пріоритетність у процесі пізнання Всесвіту.

Пошукам аксіологічних орієнтирів педагогів присвячено й розвідки А. Макаренка, який у центр уваги ставить єдність колективних поглядів, не виключаючи при цьому індивідуальність та унікальність кожного члена колективу як беззаперечну цінність. Аналіз педагогічного спадку педагога переконує, що ідея колективного виховання в процесі навчально-трудої діяльності містить низку ціннісних посилів, зокрема: цінність життя, його насиченість змістом та смыслом; цінність спілкування, взаємодопомоги, підтримки в системі «учень – учень»; цінність людини, провідний сенс якої бути щасливою (Макаренко, 1959); цінність відповідальності та здатності приймати рішення, що впливають на долю всього колективу; цінність праці та її впливу на всебічний розвиток особистості; цінність партнерських стосунків, атмосфери

взаємоповаги та підтримки в системі «педагог – учень»; цінність вимог та дисциплін у колективі, що є механізмом аксіологічного виховання (Макаренко, 1987).

Крім того, педагог-практик значну увагу приділяє формуванню такої цінності-якості, як життєвий оптимізм, що сприяє злагодженій роботі колективу та щасливому життю людини (Макаренко, 1959).

Принципової значущості для нас набуває ідея А. Макаренка про цінність людського щастя, що свідчить про зародження ідеї гармонізації ціннісно-сміслових орієнтацій особистості на загальнолюдському, професійному та особистісному рівнях та ще раз доводить думку про цілісність особистості вихователя ЗДО, для якого смисловими є і визнані суспільством цінності, як-от людина, милосердя, справедливість, і індивідуально-життєві (родинне щастя, життєвий оптимізм тощо).

Отже, більшість педагогів-класиків стоять на позиціях формування загальнолюдських, духовних цінностей у майбутніх вихователів, оскільки саме вони є транслятором цінностей для підростаючого покоління. Загалом погоджуємось із такою позицією, натомість уважаємо, що не менш важливими є і суто професійні цінності, що мають бути сформовані у педагога як запоруки його професіоналізму.

Так, у межах *компетентнісного підходу* (Г. Андрюїна, Г. Беленька, О. Горбатова, С. Камінська, С. Кондратюк, О. Кучерявий, О. Лисенко, О. Листопад, Т. Поніманська, О. Падалка, Р. Прима, Г. Цветкова та ін.) до розгляду проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, до провідних цінностей зараховано такі цінності-якості та цінності-принципи фахівця: любов до дітей, професійні знання, емпатія, комунікативність, толерантність, творчість, саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення тощо. Також автори визначають шляхи формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Так, дисертаційну роботу О. Горбатової присвячено проблемі формування моральних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, де такі цінності визначаються як складне особистісне утворення, що регулює подальшу професійну діяльність та є найбільш значущим у становленні професіоналізму (Горбатова, 1994). У системі моральних ціннісних орієнтацій дослідниця вбачає і професійні, і, власне, моральні орієнтації. Нам імponує думка дослідниці щодо джерела моральних ціннісних орієнтацій, яке вона вбачає в спільній діяльності студентів. Ми також уважаємо, що викладач має активно включатися в таку діяльність на засадах партнерських стосунків та задавати смисл тієї чи тієї діяльності, що сприятиме формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

С. Камінська також зупиняється на формуванні професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО та визначає їх як вибіркові ставлення до педагогічної діяльності, до особистості дитини та

до самого себе як вихователя. Такі ставлення формуються на основі широкого спектра всіх духовних ставлень особистості в різних професійно значущих видах діяльності (Камінська, 1997). Нам імпонує позиція авторки про те, що професійно-ціннісні орієнтації майбутніх вихователів ЗДО необхідно формувати під час професійної діяльності, а для студента такою є педагогічна практика.

Цінним для нашого дослідження є погляди О. Кучерявого, у студіях якого розглянуто проблему організації професійного самовиховання майбутнього вихователя ЗДО, що визнається провідним аксіологічним орієнтиром у подальшій професійній діяльності вихователя-професіонала. Автор наголошує на необхідності смислового наповнення освітнього процесу ЗВО, що стане запорукою у формуванні смислотвірних мотивів самовиховної активності здобувачів (Кучерявий, 2002).

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки ґрунтовне дослідження проблеми професійного становлення й формування відповідної компетентності майбутнього вихователя ЗДО здійснено Г. Беленькою, яка вважає, що концепт «компетентність» включає не лише відповідні знання, уміння й навички, а певні якості, що є цінними для майбутнього вихователя ЗДО. До таких авторка відносить любов до дітей, вимогливість, емпатію, комунікативність (Беленька, 2012). Г. Беленька зазначає, що під час навчання у ЗВО важливо, перш за все, створити відповідні умови для усвідомлення майбутніми вихователями смислу подальшої професії, відповідно скоригувати наявні ціннісні орієнтації здобувачів ще на першому курсі навчання. Авторкою визначено провідні якості-цінності майбутнього вихователя ЗДО, що мають увійти до психологічної структури особистості та визначати вектор поведінки, а саме: любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність (Беленька, Половіна, 2015).

До проблеми провідних цінностей, що мають визначати професійну позицію майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, зверталась Т. Поніманська, визнаючи необхідність формування в здобувачів цінностей гуманістичної спрямованості (Поніманська, 2003). До таких учена відносить: взаємодію з дитиною, що передбачає розуміння її внутрішнього світу, любов до дитини; освітній процес у ЗДО, побудований на гуманістичних засадах, певні якості-цінності вихователя, зокрема доброзичливість, толерантність, здатність до рефлексії, прагнення до самовдосконалення тощо (Поніманська, 2002). Учена стоїть на позиціях абсолютного прийняття дитини, визначає цінність та унікальність цього вікового періоду та для майбутнього вихователя ЗДО провідними ціннісно-смысловими орієнтаціями визначає орієнтацію саме на взаємодію з дітьми раннього й дошкільного віку.

Цінними є також розвідки О. Падалки, яка дослідила процес формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, визнаючи їх як комплекс різних

видів професійних цінностей. Вона пропонує забезпечити позитивну мотивацію майбутніх фахівців до професійної підготовки загалом, системне залучення студентів до практичної діяльності, що сприятиме формуванню відповідних цінностей та педагогічної рефлексії в майбутніх вихователів (Падалка, 2014). У своєму дослідженні до пріоритетних педагогічних цінностей майбутнього вихователя ЗДО вчена зараховує такі:

- дитина (любов, повага до дітей, визнання дитини як аксіологічного орієнтиру професійної діяльності);
- знання (адже вихователь є джерелом та транслятором знань, інформації та відповідної системи цінностей для дітей раннього і дошкільного віку);
- комунікативність (інтерес та любов до дітей, що віддзеркалює гуманістичну спрямованість вихователя ЗДО);
- творчість (виявляється через розкриття та реалізацію власного творчого потенціалу, біологічно зумовлених творчих здібностей);
- саморозвиток (характеризує прагнення до самореалізації та саморозвитку в професійній сфері, а отже є цінністю особистісного зростання);
- гуманність (гармонійна та високоморальна особистість майбутнього вихователя й вихователя-професіонала у сукупності його ідеалів, інтересів та ціннісних орієнтацій) (Падалка, 2014).

Загалом погоджуючись з поданою класифікацією педагогічних цінностей, що мають бути сформовані в майбутнього вихователя ЗДО, вважаємо, що вона є дещо обмеженою, оскільки залишається поза увагою така педагогічна цінність, як людина загалом. Зважаючи на те, що вихователь ЗДО має справу не лише з дітьми, а й з педагогічним та батьківським колективами, іншими фахівцями в процесі професійної діяльності, людина є тією цінністю, навколо якої синтезуються запропоновані вище.

Дещо схожі погляди на формування професійних цінностей майбутніх вихователів ЗДО простежуються в роботі Г. Андрюніної, яка зазначає, що професійні цінності формуються в майбутніх вихователів ЗДО в процесі актуалізації таких аксіологічних складників, як розуміння та прийняття суті педагогічної професії, специфіки її реалізації в системі дошкільної освіти, активне включення в діяльність з провідними суб'єктами освітнього процесу, усвідомлення власного рівня педагогічної майстерності та потреба в подальшому самовдосконаленні (Андрюніна, 2013). Нам імпонує її думка про необхідність постійного залучення майбутніх вихователів ЗДО до активної взаємодії з дошкільниками під час фахової підготовки, адже це з перших курсів навчання дає можливість усвідомити смисл професії або, навпаки, усвідомити неготовність до роботи з дітьми надалі.

Важливими для нас є висновки О. Листопада на проблему педагогічних цінностей майбутнього вихователя ЗДО, до яких він

зараховує: професію вихователя дітей дошкільного віку загалом; виховання вільної, гармонійно розвиненої особистості дитини, розвиток у неї творчих здібностей, пізнавальних інтересів, стимулювання потреби і прагнення до саморозвитку; можливість займатися улюбленою справою, розвивати професійно-творчі здібності та, на цій основі, самовдосконалюватись; творчий характер професійно-педагогічної діяльності, засвоєння необхідних для професії ЗУН (Листопад, 2016).

Т. Величко класифікує ціннісні орієнтації, що віддзеркалюють професію вихователя, тобто професійні ціннісні орієнтації:

- загальнопедагогічні орієнтації, що спрямовані на суспільно-соціальні цінності педагогічної професії загалом (приносити користь людям, виховання дітей та спілкування з ними);
- особистісно-розвивальні орієнтації, які пов'язані з розвитком особистості дитини як провідної цінності (розвиток інтелектуальних можливостей та творчих здібностей дітей тощо);
- предметно-діяльнісні, що спрямовані на предметно-викладацьку діяльність вихователя (саморозвиток, самоосвіта);
- особистісні орієнтації, спрямовані на самовираження вихователя в професійній діяльності (власні професійні характеристики);
- професійно-прагматичні (пов'язані з престижем професії, заробітною платою, тривалістю відпустки тощо) (Величко, 2014).

Окремо зупинимось на науковій статті білоруської дослідниці С. Кондратюк, яка наголошує на необхідності формування аксіологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, вважаючи її невід'ємним складником професійної компетентності. Авторка розглядає аксіологічну компетентність майбутнього вихователя як здатність оцінювати соціальну та особистісну значущість професійних знань, умінь та навичок, що набуваються в процесі фахової підготовки; готовність обирати цільові та смислові установки для своїх дій та вчинків, застосовувати їх для вирішення професійних практичних завдань на засадах гуманістичних ідеалів (Кондратюк, 2017).

Важливою для нас є висновки С. Кондратюк про те, що ціннісно-смислові орієнтації є структурним компонентом аксіологічної компетентності поряд із саморозвитком та соціальною взаємодією (готовність до взаємодії, кооперації з колегами для виконання професійного обов'язку тощо). Власне ціннісно-смислові орієнтації визначено як розуміння та прийняття цінностей освіти, усвідомлення соціальної значущості обраної професії, її цінності, високий рівень вмотивованості до виконання професійної діяльності (Кондратюк, 2017). Як бачимо, вони знову ж-таки трактуються в межах подальшої професійної діяльності майбутнього вихователя ЗДО. Вважаємо таку позицію дещо дискусійною, адже будь-яка компетентність, у тому числі й аксіологічна, передбачає сформованість знань (про цінності), умінь та навичок (реалізації знаних цінностей у поведінці) й сукупності особистісних якостей, тож, сформована аксіологічна компетентність, з

нашої точки зору, виявляється не лише у професійній площині, а й на рівні особистісного життя.

Погоджуємось з думкою авторки про необхідність формування аксіологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Проте зауважуємо, що ціннісно-сміслові орієнтації варто розглядати не лише в контексті обраної професії вихователя ЗДО, адже смислові утворення особистості й її особистісні цінності, що входять до конструкту «ціннісно-сміслові орієнтації», виходять далеко за межі професії, але міцно пов'язані з нею.

З необхідністю формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО погоджується Г. Цветкова, наголошуючи, що «формування аксіосфери майбутнього педагога – неперервний процес набуття і привласнення особистістю морально-ціннісних імперативів, що становлять ядро й підґрунтя професіоналізму» (Цветкова, 2016). Важливою умовою формування ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя вчена визнає створення аксіологічного простору у ЗВО – такої педагогічної реальності, яка відображає педагогічну взаємодію суб'єктів із усім розмаїттям мотиваційно-ціннісних зв'язків; структурована система педагогічних чинників, активізація творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу у ЗВО (Там само). Г. Цветкова зазначає: «в аксіологічному виховному просторі з позитивно-стимульовальними характеристиками виникає ефективна ціннісно-комунікативна взаємодія і викладача, і студента. Формуються властивості особистості щодо можливості усвідомлювати своє «Я», свою місію земного існування, розкривається сенс особистісного ціннісного збагачення, що виявляється у здатності викладача та студента діяти, думати, продукувати та виробляти цінності» (Там само). Нам імпонує думка авторки про те, що в основу формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО покладено принцип активності суб'єктів освітнього процесу, які під час діалогічної взаємодії здатні самі виробляти цінності.

Резюмуючи ідеї учених у межах компетентнісного підходу, зазначимо, що більшість із них стоять на позиціях необхідності формування таких професійних цінностей-якостей у майбутніх вихователів ЗДО, які є необхідними для ефективного навчання, виховання й розвитку дошкільника, а провідними визнаються такі: любов до дітей, справедливість, толерантність, відповідальність, гнучкість, творчість, саморозвиток, самовиховання тощо. Погоджуючись із необхідністю формування таких цінностей, наголошуємо, що ціннісно-сміслові орієнтації майбутнього вихователя не обмежуються спрямованістю на професію, а передбачають гармонійне поєднання з особистісними цінностями (спрямованість на себе).

Аналіз останніх педагогічних напрацювань з проблеми, що досліджується, дає можливість констатувати, що сучасні автори поряд із загальнолюдськими та професійними цінностями, що мають бути

сформовані в майбутнього вихователя, наголошують на важливості їх особистісних (життєвих) цінностях та смислах, підкреслюючи їхню пріоритетність у моделюванні перспективи подальшого життєвого шляху. Отже, маємо можливість констатувати поступове становлення *інтегрованого підходу* до проблеми, що досліджується (Г. Вербіна, Ю. Волинець, С. Гусаківська, Л. Добровольська, Л. Загородня, С. Петренко Н. Русанова, С. Титаренко, В. Сухомлинський).

Так, одним із перших, хто наголошує на важливості гармонії особистісного та професійного у структурі цінностей, був ще В. Сухомлинський. На його переконання, педагог-вихователь – не лише професіонал своєї справи, а й людина зі своїми інтересами та вподобаннями, прагненнями й індивідуально-життєвими цінностями. Педагог наголошує на важливості гармонії цінностей особистості на всіх рівнях – від загальнолюдських до особистісних (індивідуально-життєвих). До останніх він зараховує дружбу, родину, щастя, одночасно підкреслюючи їхнє загальнолюдське значення.

Таке розуміння цінностей, що мають бути притаманні представникам педагогічної професії загалом та майбутнім вихователям зокрема, стало науковим підґрунтям для сучасних розвідок у галузі професійної та фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО та формування в них ціннісно-сміслових орієнтацій.

Так, близькими до нашого дослідження є наукові погляди Л. Добровольської, яка досліджує ціннісно-сміслову сферу майбутнього вихователя ЗДО, де ціннісні орієнтації визначаються як її компоненти та трактуються як особливі психологічні утворення, що завжди представляють ієрархічну систему та існують у структурі особистості в якості її елементів. Саме ціннісні орієнтації, на її думку, виражають найбільш цінне, важливе для майбутнього вихователя ЗДО, задають його особистісну унікальність (Добровольська, Жейнова, Канарова, 2019).

Своєю чергою, професійні ціннісні орієнтації авторка визначає як «індивідуальну ідеологію життя». Такі орієнтації виявляються в наявності активної життєвої позиції, продуктивної саморефлексії і прагненні до самовдосконалення (Там само). Професійні ціннісні орієнтації майбутнього вихователя формуються безпосередньо під час засвоєння соціального професійного досвіду (Там само). Не менш важливим є формування в майбутніх вихователів ЗДО оцінювально-ціннісних знань, які «допомагають людині сконцентруватися на своїх життєвих позиціях та забезпечують швидке вирішення проблем реальності, що змінюються» (Там само, с. 119). Як бачимо, такі знання є базисом, умовою для формування і професійно-ціннісних, і смисложиттєвих орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Характеризуючи професійно-аксіологічний портрет вихователя, Л. Добровольська зазначає: «сьогодні вихователь – це особистість, яка повинна мати планетарне мислення і ні в якому разі не обмежуватися лише передачею знань, умінь і навичок. Він є носієм системи

загальнолюдських цінностей та має володіти високою культурою, духовністю і керуватися моральними принципами» (Там само). Нам імпонує думка вченої щодо необхідності гармонізації ціннісно-сислової сфери майбутнього вихователя ЗДО шляхом узгодження різних цінностей у структурі особистості, на що й має бути спрямований освітній процес ЗВО.

Схожі ідеї простежуються у студіях С. Гусаківської, яка характеризує ціннісно-сислову сферу майбутнього вихователя ЗДО як «складну, багаторівневу, ієрархізовану структуру, що включає у себе сукупність загальнолюдських, професійних, індивідуальних цінностей та особистісних смислів у їх системному взаємозв'язку» (Гусаківська, 2014а). Категорія «цінність-сисл» є системоутворювальною у структурі ціннісно-сислової сфери та розуміється як інтегроване суб'єктне утворення, що виникає в результаті інтеріоризації об'єктивної (суспільно заданої) цінності в дійсно особистісну, суб'єктивно значущу цінність (Там само, с. 56–57). Детермінантою гармонійного поєднання всіх трьох груп цінностей є особистість дитини, що визначає гуманістичну спрямованість особистості майбутнього вихователя.

Важливим для нас є те, що авторка розуміє особистість майбутнього вихователя ЗДО через поєднання ціннісних та сислових орієнтацій (особистісних смислів), де останні визначаються як розуміння власного призначення, вищої мети існування у світі, а також про життєво важливі, значущі цінності (Там само, с. 59). Це доводить тезу про цілісність особистості майбутнього вихователя ЗДО, який має інтеріоризувати із розмаїття загальнолюдських, суспільно важливих не лише цінності професійного рівня, а й мати уявлення про перспективи свого подальшого життя – родину, друзів, кар'єру, необхідні матеріальні блага тощо.

Подібна ідея простежується в студіях С. Петренко, яка зауважує, що професіоналізм вихователя дитячого садка становлять не лише наявні знання, уміння, навички, певні здібності, а й сформованість особливого мотиваційно-сислового конструкту у структурі особистості. Своєю чергою, професійні орієнтації авторка визначає як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення потреб, здійснення життєвих цілей і перспектив у майбутньому (Петренко, 2007). Очевидно, що майбутня професія вихователя ЗДО є провідною цінністю, орієнтиром, а вся діяльність у процесі навчання підкорюється їй. Важливою для нас є думка С. Петренко про можливість існування й інших цінностей і смислів у майбутніх вихователів ЗДО, що не опосередковані професією, проте гармонують з провідною метою – стати вихователем-професіоналом. Такими індивідуально-життєвими цінностями можуть бути бажані цілі щодо майбутньої родини, кар'єри тощо.

Цікавою є розвідка російських авторів Г. Вербіної та Н. Русанової, які аналізують проблему життєвої перспективи вихователя, його ціннісні

пріоритети та життєві смисли діяльності. Учені зауважують, що вихователь має самостійно прогнозувати свої життєві перспективи та визначати шляхи досягнення поставлених цілей (Вербіна, Русанова, 2018). Як бачимо, дослідниці також наголошують на смислових конструктах майбутніх вихователів ЗДО у структурі ціннісно-смислових орієнтацій та визначають перші як здатність самостійно прогнозувати й проектувати своє життя.

З іншого боку, ціннісними сьогодні є такі якості вихователя ЗДО, що дозволять максимально ефективно виконувати свою професійну діяльність на гуманістичних засадах. До таких якостей зараховано: терпіння, здатність зберігати самовладання під час роботи з дітьми; доброзичливість, емоційна стабільність; швидка реакція щодо переключення з одного об'єкта на інший; висока включеність у всі сфери життя, контроль свого життя; ціннісне ставлення до дитини, культури, творчості; гуманістична педагогічна позиція; уміння впроваджувати різні педагогічні технології, надаючи їм особистісно-смислово спрямованість, урахувавши потреби дітей та вимоги суспільства; здатність до самоосвіти, самовдосконалення особистісних структур свідомості, що надає гуманістичного смислу діяльності (Там само).

Ю. Волинець проводить паралель між цінностями та смислами майбутнього вихователя ЗДО, зауважуючи, що саме цінності виконують функцію конституціювання сенсу обраної професії у фаховій підготовці. Важливим є висновок дослідниці про залежність рівня духовного розвитку особистості та пошуку нею сенсу життя (Волинець, 2011). Тобто життєвий смисл також розглядається під аксіологічним кутом зору та визначається як майбутній життєвий орієнтир, перспектива розвитку майбутнього вихователя ЗДО.

Суголосними є позиції Л. Загородньої й С. Титаренко, які, досліджуючи складники професійної майстерності вихователя ЗДО, зауважують на необхідності і професійного, і особистісного зростання майбутнього фахівця під час фахової підготовки. Автори зауважують, що поряд з фундаментальними знаннями щодо методики дошкільної освіти, розуміння психологічних особливостей дітей, вихователь-професіонал повинен мати комплекс психологічних якостей, які визначатимуть його педагогічну майстерність (Гусаківська, 2014). Отже, гармонія ціннісно-смислових орієнтацій, що включають і професійні, і особистісні цінності, є запорукою професіоналізму, з одного боку, особистісного щасливого життя – з іншого.

На необхідності вибудови індивідуальної траєкторії ціннісно-смислового самовизначення майбутнього вихователя ЗДО в освітньому процесі ЗВО наголошує О. Швець, узявши за основу «феномен ціннісного масштабу людини» (Швець, 2018). Отже, маємо можливість констатувати, що представники інтегрованого підходу наголошують на важливості формування не лише професійних ціннісних орієнтацій, а й

особистісних життєвих смислів, що через ідеальну модель майбутнього визначають вектор життєвих цілей здобувачів освіти.

Як бачимо, у науковій літературі доволі ґрунтовно досліджено сутність та шляхи формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки. Суголосною ідеєю всіх представлених вище розвідок є визнання професійних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО як провідних у структурі особистості студента, таких, що мають визначати все його подальше життя. На думку вчених, майбутній вихователь ЗДО має орієнтуватися на такі цінності, як: дитина й дитинство, любов до дітей, доброта, щирість, професійна компетентність, професія, творчість, самовдосконалення, саморозвиток, самовиховання в контексті подальшої професії. Погоджуємось з тим, що такі провідні цінності мають увійти до структури ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, адже визначають гуманістичну позицію особистості.

Разом з тим зауважимо, що майбутній вихователь ЗДО – це цілісна особистість зі своїми інтересами, бажаннями, прагненнями, мотивами, що не обмежуються майбутньою професією, на чому наголошують представники інтегрованого підходу. Такі особистісні смисли майбутніх вихователів ЗДО досліджено доволі фрагментарно. Ми виходимо з того, що ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО вміщують орієнтації на загальнолюдські, професійні та особистісні (індивідуально-життєві цінності) цінності, що мають інтегруватися в психологічну структуру особистості як певне гармонійне утворення, що визначатиме її спрямованість на себе, на іншого та на майбутню професію вихователя дітей раннього й дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Монтессори М. Разум ребенка (главы из книги). М.: Грааль, 1997. 176 с. **2. Толстой Л.** Полное собрание сочинений. Т. 8. Педагогические статьи 1860–1863 гг. М.: Художественная литература, 1936. 481 с. **3. Русова С. Ф.** До сучасного становища народного учителя. *Вибрані педагогічні твори: в 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук.* Київ: Либідь, 1997. Кн. 1. С. 125–133. **4. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори. У 5 т. Т. 2. К.: Рад. шк., 1976. 670 с. **5. Макаренко А. С.** Собрание сочинений. В 7 т. Т. 5. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 558 с. **6. Макаренко А. С.** Педагогическая поэма. *Собр. соч.: в 4 т.* М., 1987. Т. 2. С. 5–236. **7. Горбатова Е. В.** Формирование нравственных ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Минск, 1994. 18 с. **8. Каминская С. О.** Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Минск, 1997. 110 с. **9. Кучерявий О. Г.** Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів

і вчителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 523 с. **10. Беленька Г. В.** Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 4. С. 114–119. **11. Підготовка** майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: монографія / за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Умань: Візаві, 2015. 208 с. **12. Поніманська Т. І.** Мотиваційно-ціннісна готовність педагога до гуманістичного виховання дітей. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.* Ялта, 2003. Вип. 5. С. 232–236. **13. Поніманська Т. І.** Гуманістичне виховання як ціннісна взаємодія вихователя і дитини. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* 2002. № 21. С. 3–7. **14. Падалка О. І.** Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2014. 268 с. **15. Андрушина А. С.** Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2013. 23 с. **16. Листопад О. А.** Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.08. Одеса, 2016. 529 с. **17. Величко Т. Д.** Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2014. 273 с. **18. Кондратюк С. В.** Структурно-функциональная модель формирования аксиологической компетентности студентов – будущих педагогов дошкольного образования. *Вестн. БарГУ.* 2017. Вып. 5. С. 23–28. **19. Цветкова Г.** Аксиологічні засади підготовки вихователя дітей дошкільного віку до виховної діяльності. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка».* 2016. Вип. 2. С. 244–254. **20. Нариси** з аксіології особистості: дитина і вихователь: монографія / Добровольська Л. П., Жейнова С. С., Канарова О. В. та ін.; М-во освіти і науки України, Мелітопольський держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2019. 144 с. **21. Гусаківська С. С.** Психологічні особливості формування ціннісно-сміислової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Луцьк, 2014. 302 с. **22. Петренко С. А.** Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 293 с. **23. Русанова Н. А.,** Вербина Г. Г. Жизненные перспективы личности воспитателя: определение проблематики: монография. Чебоксары: Среда, 2018. 80 с. **24. Волинець Ю. О.** Формування цінностей та толерантності у майбутнього вихователя ДНЗ у процесі дослідницької діяльності. *Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матеріали*

Міжнар. наук.-практ. конф. (16 листоп., м. Київ). Київ: Вид-во Київ. ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2011. С. 196–198. **25. Гусакивська С. С.** Формування ціннісно-сміслової сфери студентів засобами психотерапії (теоретичний аспект). *Вісн. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України.* 2014. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_17. **26. Швець О. В.** Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кременець, 2018. 260 с.

References

- 1. Montessori, M.** (1997). *Razum rebenka (glavy iz knigi)* [The mind of a child (chapters from the book)]. M.: Izdatelstvo Graal' [in Russian].
- 2. Tolstoj, L.** (1936). *Polnoe sobranie sochinenij. T. 8. Pedagogicheskie stat'i 1860–1863 gg.* [Full composition of writings. T. 8. Pedagogical articles 1860–1863]. M.: Hudozhestvennaya literatura [in Russian].
- 3. Rusova, S. F.** (1997). *Do suchasnoho stanovishcha narodnoho uchyтеля* [To the current position of the national teacher]. *Vybrani pedahohichni tvory: v 2 kn. – Selected pedagogical works: in 2 books* (Vols. 1), (pp. 125-133). Kyiv: Izdatelstvo Lybid [in Ukrainian].
- 4. Sukhomlynskyi, V. O.** (1976). *Vybrani tvory* [Selected works]. U 5 t. Vols. 2. K.: Izdatelstvo Rad. shk. [in Ukrainian].
- 5. Makarenko, A. S.** (1959). *Sobranie sochinenij* [Collected Works]. V 7 t. Vols. 5. M.: Izdatelstvo APN RSFSR [in Russian].
- 6. Makarenko, A. S.** (1987). *Pedagogicheskaya poema* [Pedagogical poem]. *Sobr. soch.: v 4 t. – Collected works: in 4 volumes* (Vols. 2), (pp. 5-236) [in Russian].
- 7. Gorbatova, E. V.** (1994). *Formirovanie npravstvennyh cennostnyh orientacij budushchih pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenij* [Formation of moral value orientations of future teachers of preschool institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Minsk [in Russian].
- 8. Kaminskaya, S. O.** (1997). *Formirovanie professional'nyh cennostnyh orientacij budushchih pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenij* [Formation of professional value orientations of future teachers of preschool institutions]. *Candidate's thesis.* Minsk [in Russian].
- 9. Kucheriavyi, O. H.** (2002). *Teoretychni i metodychni osnovy orhanizatsii profesiinoho samovykhovannia maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv i vchyteliv pochatkovykh klasiv* [Theoretical and methodical bases of the organization of professional self-education of future educators of preschool institutions and teachers of initial classes]. *Doctor's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
- 10. Bieliienka, H. V.** (2012). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v umovakh universytetskoj osvity* [Formation of professional competence of future educators of preschool children in the conditions of university education]. *Nauk. zap. Nizhyn. derzh. un-tu im. Mykoly Hoholia. Seriya: Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific notes of Nizhyn State University named after Nikolai Gogol. Series: Psychological and pedagogical sciences,* 4, 114-119 [in Ukrainian].
- 11. Bieliienka, H. V., & Polovina, O. A.** (Eds.). (2015). *Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty z ditmy doshkilnoho*

viky: kompetentnisnyi pidkhid [Preparing future educators to work with preschool children: a competency approach]. Uman: Izdatelstvo Vizavi [in Ukrainian].

12. Ponimanska, T. I. (2003). Motyvatsiino-tsinnisna hotovnist pedahoha do humanistychnoho vykhovannia ditei [Motivational and value readiness of the teacher for humanistic education of children]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity – Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology*, 5, 232-236 [in Ukrainian].

13. Ponimanska, T. I. (2002). Humanistychne vykhovannia yak tsinnisna vzaiemodiia vykhovatel'ia i dytyny [Humanistic education as a value interaction of educator and child]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – Update the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions*, 21, 3-7 [in Ukrainian].

14. Padalka, O. I. (2014). Formuvannia priorytetnykh pedahohichnykh tsinnosti u maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Formation of priority pedagogical values in future educators of preschool educational institutions]. *Candidate's thesis*. Rivne [in Ukrainian].

15. Andryunina, A. S. (2013). Formirovanie professional'nykh cennosti u budushchih pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya [Formation of professional values in future teachers of preschool education]. *Candidate's thesis*. Ekaterinburg [in Ukrainian].

16. Lystopad, O. A. (2016). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiino-tvorchoho potentsialu maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological principles of formation of professional and creative potential of future educators of preschool educational institutions]. *Doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

17. Velychko, T. D. (2014). Pidhotovka maibutnykh vykhovateliv do formuvannia tsinnisnykh oriientsii u starshykh doshkilnykh [Preparation of future educators for the formation of value orientations in older preschoolers]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

18. Kondratiuk, S. V. (2017). Strukturno-funktsionalnaia model formirovaniya aksyolohicheskoi kompetentnosti studentov – budushchykh pedahohov doshkolnoho obrazovaniya [Structural and functional model of the formation of axiological competence of students – future teachers of preschool education]. *Vestn. BarHU – Bulletin BarSU*, 5, 23-28 [in Ukrainian].

19. Tsvietkova, H. (2016). Aksiolohichni zasady pidhotovky vykhovatel'ia ditei doshkilnoho viku do vykhovnoi diialnosti [Axiological principles of preparation of an educator of preschool children for educational activities]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Anthropological studies. Series «Pedagogy»*, 2, 244-254 [in Ukrainian].

20. Dobrovolska, L. P., Zheina, S. S., & Kanarova, O. V. (Eds.). (2019). Narysy z aksiolohii osobystosti: dytyna i vykhovatel [Essays on the axiology of personality: a child and an educator]. Melitopol: FOP Odnoroh T. V. [in Ukrainian].

21. Husakivska, S. S. (2014). Psykhologichni osoblyvosti formuvannia tsinnisno-smyslovoi sfery maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Psychological features of the formation of the value-semantic sphere of future educators of preschool educational institutions]. *Candidate's thesis*.

- Lutsk [in Ukrainian]. **22. Petrenko, S. A.** (2007). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia u ditei doshkilnoho viku osnovnykh rukhovykh umin i navychok [Preparation of future educators for the formation of basic motor skills in preschool children]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- 23. Rusanova, N. A., & Verbina, G. G.** (2018). Zhiznennye perspektivy lichnosti vospitatelya: opredelenie problematiki [Life prospects of the educator's personality: definition of problems]. Cheboksary: Izdatelstvo Sreda [in Russian].
- 24. Volynets, Y. O.** (2011). Formuvannia tsinnosti ta tolerantnosti u maibutnoho vykhovatelja DNZ u protsesi doslidnytskoi diialnosti [Formation of values and tolerance in the future educator of the school in the process of research]. *Liudski tsinnosti i tolerantnist u suchasnomu sviti: mizhkontynentalnyi dialoh intelektualiv: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (16 lystop., m. Kyiv) – Human values and tolerance in the modern world: intercontinental dialogue of intellectuals: materials of the International scientific-practical conference (November 16, Kyiv)*. (pp. 196-198). Kyiv: Vyd-vo Kyiv. un-tu im. Borysa Hrinchenka [in Ukrainian].
- 25. Husakivska, S. S.** (2014). Formuvannia tsinnisno-smyslovoi sfery studentiv zasobamy psykhoterapii (teoretychnyi aspekt) [Formation of the value-semantic sphere of students by means of psychotherapy (theoretical aspect)]. *Visn. Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 1*. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_17 [in Ukrainian].
- 26. Shvets, O. V.** (2018). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv DNZ do vykorystannia poetychnykh tvoriv u protsesi khudozhno-movlennievoi diialnosti [Preparation of future educators of secondary schools for the use of poetic works in the process of artistic and speech activities]. *Candidate's thesis*. Kremenets [in Ukrainian].

Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у педагогічній теорії і практиці

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у педагогічній теорії і практиці. Визначено сутність провідних цінностей, що мають бути притаманні майбутнім педагогам загалом та майбутнім вихователям ЗДО, зокрема, у межах різних підходів, а саме: історико-культурному, компетентнісному, інтегрованому.

Визначено, що з точки зору історико-культурного підходу педагога-класика до найважливіших цінностей вихователя відносили низку загальнокультурних цінностей (Людина, добро, краса, любов, ніжність, щирість, справедливість, правда тощо). Представники компетентнісного підходу до провідних цінностей вихователя відносять ті, що характеризують його як вихователя-професіонала (любов до дітей, справедливість, толерантність, відповідальність, гнучкість, творчість, саморозвиток, самовиховання).

У межах інтегрованого підходу, якого дотримується автор, особистість майбутнього вихователя розглядається цілісно, а цінності, що мають бути йому притаманні тлумачиться як комплекс загальнолюдських, професійних та індивідуально-життєвих.

Ключові слова: цінності, ціннісно-смыслові орієнтації, загальнолюдські цінності, професійні цінності, індивідуально-життєві цінності, майбутні вихователі ЗДО, фахова підготовка.

Бадер С. А. Проблема формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей УДО в педагогической теории и практике

Статья посвящена исследованию проблемы формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей УДО в педагогической теории и практике. Определена сущность ведущих ценностей, которые должны быть присущи будущим педагогам в целом и будущим воспитателям УДО, в частности, в рамках различных подходов, а именно: историко-культурном, компетентностном, интегрированном.

Определено, что с точки зрения историко-культурного подхода педагоги-классики к важнейшим ценностям воспитателя относили ряд общекультурных ценностей (Человек, добро, красота, любовь, нежность, искренность, справедливость, правда и т.д.). Представители компетентностного подхода к ведущим ценностям воспитателя относят те, которые характеризуют его как воспитателя-профессионала (любовь к детям, справедливость, толерантность, ответственность, гибкость, творчество, саморазвитие, самовоспитание).

В рамках интегрированного подхода, которого придерживается автор, личность будущего воспитателя рассматривается целостно, а ценности, которые должны быть ему присущи трактуются как комплекс общечеловеческих, профессиональных и индивидуально-жизненных ценностей.

Ключевые слова: ценности, ценностно-смысловые ориентации, общечеловеческие ценности, профессиональные ценности, индивидуально-жизненные ценности, будущие воспитатели УДО, профессиональная подготовка.

Bader S. The Problem of the Formation of Value-Sense Orientations of Future Preschool Educators in Pedagogical Theory and Practice

The article is devoted to the study of the problem of the formation of value-sense orientations of future kindergarten educators in pedagogical theory and practice. The essence of the leading values, which should be inherent in future teachers in general and future kindergarten educators, in particular, within the framework of various approaches, namely: historical and cultural, competence-based, integrated, has been determined.

It was determined that from the point of view of the historical and cultural approach, classical teachers attributed a number of general cultural

values to the most important values of the educator (Person, goodness, beauty, love, tenderness, sincerity, justice, truth, etc.). Representatives of the competence-based approach to the leading values of the educator include those that characterize him as a professional educator (love for children, justice, tolerance, responsibility, flexibility, creativity, self-development, self-education).

Within the framework of the integrated approach, which the author adheres to, the personality of the future educator is considered holistically, and the values that should be inherent in him are interpreted as a complex of universal, professional and individual life values.

Key words: values, value-sense orientations, universal human values, professional values, individual life values, future kindergarten educators, professional training.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.147:373.2/.3.011

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-70-82

Бондаренко Наталія Борисівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна.

nbbondarenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-6359-4289>

Ляшова Надія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри теорії і практики початкової освіти

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна.

nadinika2017@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8087-6621>

**ДОМІНАНТНІ ПАРАМЕТРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ЗДОБУВАЧІВ ВИШУ З МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОГО
СПРЯМУВАННЯ В УМОВАХ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО
ЗАКЛАДУ І НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Освіта в Україні переживає період кардинальних реформацій. Принципово нові вимоги до майбутнього педагога, фахівця та його підготовки окреслено концепцією «Нова українська школа», Базовим компонентом дошкільної освіти, Державним стандартом дошкільної освіти та іншими сучасними освітніми директивами. Стратегією реформування передбачено створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти. Відтак змінилися пріоритети і завдання педагогічної освіти та перспективи її подальшого розвитку. Замість запам'ятовування фактів і визначень понять, здобувачі освіти набувають компетентностей. Це – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших певних особистих якостей, які визначають здатність фахівця успішно навчати учнів початкової школи і дошкільників соціалізуватися та набувати вмінь подальшої навчальної діяльності. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатися уміння володіти цими знаннями та користуватися ними впродовж життя.

Осмилення методико-математичного спрямування як важливого чинника реалізації завдань сучасної освіти посилює тенденцію до розробки принципово нових підходів до взаємодії педагогічної науки та практики, запровадження сучасних технологій методичного характеру, нових параметрів у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Зазначимо, що параметр це величина, що зберігає сталі значення лише за певних умов, або характеризує якусь властивість, стан або явище.

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола науковців, у працях яких належну увагу приділено певною мірою проблемам методико-математичного спрямування (С. Мартиненко, Л. Хоружа, О. Біда, Т. Микитюк, О. Матвієнко, Л. Коваль, О. Комар, І. Шапошнікова, В. Чайченко та ін.) та наступності між дошкільною освітою та початковою. Аналіз наукових праць засвідчує про актуальність зазначеного напрямку дослідження.

Проблеми важливості удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та вихователя закладів дошкільної освіти (ЗДО) цікавлять багатьох науковців, які розглядають їх у різних аспектах. Зокрема, С. Мартиненко були розроблені концептуальні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до діагностичної діяльності, Д. Пащенко – методологічні основи формування готовності вчителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів, Л. Хоружою – теоретичні напрямки формування етичної компетентності вчителя початкових класів, О. Бідою – теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти в початковій школі. У дослідженнях Т. Микитюк доведено необхідність врахування особливостей, специфіки організації вивчення окремих методичних дисциплін, впровадження методів активного навчання майбутніх учителів початкових класів (Микитюк, 2003). Різноманітні аспекти формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів досліджували О. Матвієнко, Л. Коваль, О. Комар, І. Шапошнікова, В. Чайченко та ін. Зокрема Т. Бондаренко та В. Чайченко розглянули наступність у формуванні предметної математичної компетентності, що спрямоване на вивчення різноманітних фактів, наукових поглядів, педагогічного досвіду реалізації наступності між дошкільною і початковою ланками освіти на засадах використання он-лайн джерел у процесі самостійної роботи студентів (Бондаренко & Чайченко, 2017).

Зазначимо, що спільним у всіх дослідженнях є думка про те, що сучасний розвиток шкільної освіти України, формування нової моделі освітніх закладів ЗДО та початкової школи зумовлює потребу в ґрунтовному аналізі й переосмисленні теоретико-методичних й концептуальних аспектів методико-математичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та вихователя ЗДО, забезпечення її відповідності новій українській школі.

Переосмислюючи методичну роботу, Т. Сорочан впевнена, що методична робота викладачів на сучасному етапі повинна бути науково-методичною. Вона зауважує, що у системі методичної роботи нової української школи розвиваються професійно важливі особистісні якості педагога, формуються та усвідомлюються нові цінності, оновлюються знання, посилюється здатність до їх практичного застосування. Тож

науково-методична робота в сучасному її розумінні здійснює супровід освітніх практик та інновацій, які є чинником розвитку освітніх систем різного рівня. Цей процес передбачає науково-методичне обґрунтування, технології впровадження та моніторинг результатів діяльності. При цьому пріоритетом науково-методичної роботи залишається професіоналізм педагогів (Сорочан, 2013).

У напрямку професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО та учителів початкових класів щодо формування нової моделі початкової школи плідно працюють викладачі кафедри теорії і практики початкової освіти та кафедри дошкільної освіти Донбаського державного педагогічного університету. Зокрема, І. Хижняк діагностувала розвиток когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності (Хижняк, 2018). Л. Гавріловою та О. Ябуровою були розроблені шляхи розвитку англомовної компетентності студентів педагогічного університету (Гаврілова & Ябунова, 2017). Цікавий досвід щодо умов використання віммельбухів на уроках англійської мови в початковій школі висвітлено І. Лобачовою (Лобачова, 2017). О. Ішутіна і Є. Шаповалова розглянули моделювання як засіб формування методичної компетентності вчителя (Ішутіна & Шаповалова, 2018). О. Алеко висвітлила способи формування логіко-математичної компетентності дошкільнят (Алеко, 2018). Предметом особливого зацікавлення викладачів кафедр є важливий акцент, пов'язаний із методико-математичним спрямуванням як в галузі дошкільної, так і в галузі початкової освіти, його наступність та перспективність у формуванні професійного потенціалу майбутніх педагогів.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до різних напрямів формування нової моделі початкової школи взагалі та методики навчання математики зокрема, можна стверджувати, що проблема наступності між дошкільною та початковою освітою у професійній підготовці майбутнього педагога не була предметом цілісного наукового дослідження.

Мета статті полягає у розкритті домінуючих параметрів професійної підготовки майбутніх педагогів з методико-математичного спрямування в умовах наступності дошкільного закладу і початкової школи.

Для досягнення поставленої мети нами було використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз наукового доробку за темою; конкретизація та узагальнення теоретичних положень; порівняння; опитування та спостереження за навчальним процесом.

Удосконалення методико-математичної підготовки студентів відбувається з урахуванням вимог сучасних нормативних документів. Насамперед зосередимось на аспекті нормативного забезпечення наступності між дошкільням і школою першого ступеня.

Одним із основних домінантних параметрів професійної підготовки майбутніх педагогів є оволодіння теоретичним аспектом методики навчання освітньої галузі «Математика». У освітянина нового покоління – нові професійні ролі і завдання у контексті НУШ, Державного стандарту дошкільної освіти і Базового компоненту дошкільної освіти. Через педагога будується нова українська школа та нове ставлення до сучасного освітнього середовища і дітей. Тож, педагог нового покоління має розвивати потенціал дитини ще з дошкільного віку, глибоко знати теорію і практику компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного підходів, вміти це реалізувати в практичну площину початкової школи.

Майбутні фахівці спеціальності Дошкільна освіта. Початкова освіта на лекційних та практичних заняттях опановують вимоги до вчителя та вихователя, що визначені у директивних документах освіти. Зокрема, уміння працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти та компетентнісного підходу. У зв'язку із цим варто говорити про нову роль педагога як наставника, провідника особистості дитини з його індивідуальною траєкторією починаючи з дошкільного віку. Уміння скористатися академічною свободою, продовжувати власну професійну освіту, постійно розвивати навички інноватора в галузі методичних розробок щодо навчання старших дошкільників та молодших школярів, активно артикулювати власну фахову стратегію. Зазначимо, що використання синтезу освітньої діяльності майбутніх педагогів щодо наступності у методико-математичному спрямуванні створюють передумови для формування компетентного фахівця у цій галузі, який використовуватиме знання, умінні і навички в подальшій роботі як із дошкільниками, так і з учнями початкових класів.

Великого значення для успішного подальшого навчання дошкільника в початковій школі набуває підготовка дитини у напрямку логіко-математичної та дослідницької діяльності, зміст якої розкрито в Базовому компоненті дошкільної освіти. В освітньому напрямку «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамота: цифрова компетентність» надається визначення та зміст компетентності, як здатності дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності, складниками якої є: сенсорно-пізнавальна, логіко-математична, дослідницька діяльність. Тож і діяльність педагога має бути спрямована на досягнення її результату, пізнавальної мотивації, основ логіко-математичних дослідницьких умінь елементарного аналізу, порівняння, узагальнення, здійснення самоконтролю (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Таким чином, на нашу думку, наступність з методико-математичного спрямування дошкільної освіти та початкової дає змогу сформуванню у дітей початкових класів такі компетентності: а) спілкування державною мовою – уміння, що виробляється у процесі навчання математики, а саме лаконічно та зрозуміло формулювати

думку, аргументувати, доводити правильність визначень, тверджень, математичних законів; б) спілкування іноземними мовами – зіставляти математичний термін або буквене позначення з його походженням з іноземної мови; в) інформаційно-цифрову компетентність – діяти за алгоритмом і складати алгоритми дій; г) ініціативність і підприємливість – здійснювати раціональний вибір при розв'язанні задач, рівнянь, виразів; д) соціальну та громадянську компетентності – робити висновки з отриманих результатів розв'язування задач та створення проєктів соціального змісту тощо.

Формування зазначеного реалізується під час лекційних занять при розкритті будь якого методико-математичного питання. Наприклад, пропонуємо дати частину (чи початок) матеріалу і задати студентам запитання типу: «Який прийом доцільно використати далі? Яке запитання задати учням? Формуванню яких умінь (знань, здатностей, компетенцій) молодших школярів сприятиме пошук відповідей на ці запитання? Як реалізувати індивідуальний підхід до учнів під час вивчення цієї теми? Визначте можливі помилки учнів при засвоєнні знань з цієї теми та шляхи їх усунення? Як спроектувати наступну роботу на основі отриманих певних знань?» А на практичних заняттях студенти спеціальності Дошкільна освіта. Початкова освіта розробляють завдання, що формують в учнів уміння: визначати проблеми, які можуть бути розв'язані засобами математики; формулювати ці проблеми мовою математики; розв'язувати їх із використанням математичних знань та методів; інтерпретувати здобуті результати, враховуючи поставлене завдання; формулювати й записувати остаточні результати розв'язання поставленої проблеми.

Уміння та способи діяльності, які формуються у процесі навчання математики, можна об'єднати в групи умінь, необхідних у повсякденному житті, а саме: уміння здійснювати обчислення; уміння користуватися інформацією, поданою у різних формах; уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати дані; уміння опрацювання величин. Таким чином, складовими математичної компетентності є: обчислювальна, логічна, геометрична, інформаційно-графічна (Онопрієнко & Листопад & Скворцова).

У методичній діяльності вчителя одне із основних завдань є методика роботи над задачами. До ознак компетентісно зорієнтованих задач потрібно віднести такі: мотивування учнів щодо свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію; інтегрування змісту кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей; застосування для розв'язування задач проблемно-пошукових методів навчання; варіативність розв'язків; сприяння усвідомленню учнями практичної значущості навчання (Онопрієнко, 2014). Компетентісно зорієнтовані задачі – це завдання (проблеми), які вирішуються у частково змінених умовах. Їх іще називають життєвими, комплексними, контекстними або

практично зорієнтованими. Здатність розв'язувати ці задачі свідчить про виявлення учнями ознак предметної компетентності. Компетентнісно зорієнтовані задачі відповідають найвищому рівню засвоєння навчального матеріалу – застосування навчального досвіду в змінених умовах. У зв'язку з цим їх доцільно використовувати на завершальному етапі вивчення теми (в межах одного уроку чи кількох взаємопов'язаних уроків) або на етапі контролю навчальних досягнень учнів. Серед різновидів компетентнісно зорієнтованих задач виділяють такі, які мають наступні змістові компоненти: виокремлення потрібних даних із-поміж кількох уведених в умову; доповнення умови задачі відомостями, які впливають із описаної ситуації; обґрунтування різних варіантів правильних відповідей; пояснення неочевидності відповіді тощо.

Центральною ідеєю методики навчання учнів розв'язування цих типів задач є всебічний аналіз і дослідження задачі за такими рівнями: а) за зміною групи взаємопов'язаних величин, що перебувають у пропорційній залежності, і визначенням впливу цієї зміни на розв'язання задачі; б) за зміною числових даних і визначенням її впливу на план розв'язання задачі; в) за зміною шуканої величини за певної однакової величини і визначенням її впливу на план розв'язання задачі; г) за зміною однакової величини і визначенням впливу цієї зміни на план розв'язання задачі; д) за зміною числових даних задачі з метою застосування іншого способу розв'язання (для задач на знаходження четвертого пропорційного) (Скворцова, 2013).

Запропоновані в межах цього параметру професійної підготовки здобувачів вишу типи компетентнісно зорієнтованих задач, методичний інструментарій щодо їх опрацювання сприятимуть реалізації професійної мотивації майбутніх педагогів; поглибленню їхніх професійних знань щодо наступності у роботі над задачами; формуванню суб'єктної професійної позиції; розширенню діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, її спрямованості на учня.

Наступним домінантним параметром професійної підготовки майбутніх педагогів є синтез різних видів практичної підготовки як у дошкільних закладах, так і в початкових класах за умов наступності. Участь здобувачів спеціальності Дошкільна освіта. Початкова освіта у практичній підготовці засвідчує, що формування математичної компетенції у дошкільників є результативним у разі використання різних форм занять, ігрової діяльності, міцної співпраці вихователя ЗДО та сім'ї, коли дитина є не тільки об'єктом, а й суб'єктом власного розвитку. Це створює передумови до засвоєння у майбутніх педагогів певних знань, умінь і навичок наступності у роботі з дошкільниками та учнями початкової школи.

Педагогічна практика дає змогу усунути суперечності між засвоєними теоретичними відомостями методико-математичної дисципліни та їх використанням для розв'язання конкретних завдань, зважаючи на особливості організації освітнього процесу. Зокрема, в

початковій школі виділено два цикли навчання: перший – адаптаційно-ігровий (1–2 класи); другий – основний (3–4 класи). Метою першого циклу навчання є природне входження дитини у шкільне життя, послідовна адаптація до нового середовища. Особливості цього циклу такі: навчальні завдання з математики і час на їхнє виконання залежать від індивідуальних особливостей школярів; навчальний математичний матеріал можна інтегрувати у змісті споріднених предметів або ввести до складу предметів у вигляді модулів; навчання математики слід організовувати через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами; використовується оцінювання описове вербальне; найважливіше завдання для вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання математичних знань.

Метою другого циклу є здійснення навчального процесу з концентрацією педагогічної уваги на формуванні в учнів відповідальності і самостійності, творчого підходу до вирішення проблем; підготовка до успішного навчання математики в основній школі. Його суттєвими ознаками є: використання у процесі навчання математики методів, які вчать здійснювати самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям, враховуючи індивідуальність кожної дитини, виховання школи; враховуючи установку на успіх та необхідність удосконалення своїх математичних знань впродовж життя.

Розглядаючи стан студента-практиканта в закладах дошкільної освіти та початковій школі під час виробничої педагогічної практики слід зазначити, що він характеризується певними інтеграційними моментами, а саме: здобувач є учасником двох видів діяльності – навчальної та професійної; виступає об'єктом у навчальній і суб'єктом у професійній діяльності; відтворюючої в навчальній і творчої у професійній. Тож, професійне становлення студента в процесі педпрактики виражено інтеграційним процесом: навчальна діяльність ще не завершена, вона накладається на інший вид діяльності – педагогічний, який має інші засоби здійснення: мету, мотиви, засоби, контроль, оцінку тощо.

Як відомо, педагогічна практика є обов'язковою складовою навчального процесу, зокрема методико-математичного, під час якої відбувається реалізація засвоєних на лекціях та семінарах методичних навичок, способів діяльності, впровадження в життя сучасних освітніх програм. Одночасно перевіряється якість професійної підготовки студента на конкретному робочому місці, в реальній ситуації. Студентам надається можливість реального педагогічного взаємозв'язку з вихованцями дошкільного закладу, а в подальшому з учнями початкової школи. Інтеграція навчального і професійного видів діяльності студентів – складний системний процес, спрямований на сучасну організацію й реалізацію навчального процесу через практичну діяльність як у ЗДО, так і у початковій школі. Він реалізується через уміння застосовувати методико-математичні знання у процесі проведення занять у дошкільному закладі з формування початкових математичних понять, а

потім під час самостійного проведення уроків математики в школі. Цей процес вимагає формування у студентів здібності самостійно готуватися до уроків, бажання активно виражати себе в практичній та творчій діяльності. Таким чином, інтеграцію професійної й навчальної діяльності ми розглядаємо як один із важливіших параметрів, рушійну силу, умову процесу вдосконалення професійної методико-математичної підготовки майбутніх педагогів. В умовах педагогічної практики інтеграція професійної діяльності здобувача з навчальною полягає у встановленні асоціативних зв'язків і виділенні певних ознак не відокремлено, а в системі певних властивостей і зв'язків, представлених змістом методико-математичної науки, що вивчали в університеті.

Перед проходженням педагогічної практики ми провели письмове опитування серед студентів четвертого курсу. Вони мали відповісти на такі питання:

- Яке ваше уявлення про педагогічну практику як інтегрований процес професійної й навчальної діяльності?
- Яке місце практики у становленні студента як того, який навчається, і як того, який навчає?
- Чи задовольняє Вас методична підготовка?

Після обробки отриманої інформації, результати респондентів були такими: 57% студентів вважають, що сутність педагогічної практики полягає у можливості відчувати певну роль учителя, набути досвіду педагогічної та методичної діяльності. Наступні 35% – вважають педагогічну практику як можливість застосувати теоретичні знання з методики математики на практиці в новій українській школі; і лише 8% практикантів говорять, що практика це інтеграційний процес професійної і навчальної діяльності, тобто вони і навчаються, і навчають та удосконалюють свою методичну підготовку, в тому числі і з математики.

Такі результати письмового опитування дають підстави стверджувати, що педагогічну практику студенти сприймають як самодіагностику власної професійної придатності, а також удосконалення методичних навичок.

Суттєвого значення в період практики набуває застосування або трансформація знань, умінь та навичок з методики навчання математики на практичному рівні безпосередньо в конкретному класі початкової школи. Протягом практики здобувачі освіти створюють індивідуальну творчу скарбничку, вивчають та впроваджують у практичну діяльність досягнення сучасного педагогічного досвіду методико-математичної науки, проводять власні експериментальні дослідження, на основі яких вибудовується індивідуальний творчий стиль роботи. Така методична робота спонукає майбутніх педагогів дошкільних закладів та учителів початкових класів до роботи над підвищенням свого фахового рівня, сприяє збагаченню власних методичних знахідок, та формування власного стилю спілкування з усіма учасниками освітнього процесу. Тому постійно виникає потреба систематично поновлювати свої знання і

застосовувати їх у практичній діяльності з використанням сучасних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності, а саме: а) складати плани-конспекти як окремих уроків, так і серії уроків за певною темою, наприклад, «Додавання і віднімання чисел в межах 100»; б) визначати конкретні цілі, завдання та етапи кожного уроку; в) обирати ефективні прийоми досягнення поставлених цілей на кожному етапі уроку математики; г) визначати типи завдань і послідовність їхнього виконання відповідно до етапів опанування обчислювальними навичками та вміннями, а також з урахуванням труднощів навчального матеріалу і рівнем математичної підготовки учнів; д) використовувати зміщені у підручнику та проєктувати власні завдання, а також відповідний математичний матеріал для сприймання і засвоєння арифметичного, алгебраїчного та геометричного матеріалу; творчо застосовувати його в практичній діяльності; навчально-методичний матеріал ґрунтувати на конструюванні знань, а не на відтворенні; е) проєктувати та створювати потрібні наочні посібники для проведення уроків, використовуючи презентації, схеми, таблиці, діаграми тощо (Ляшова & Помирча).

Таким чином, визначення домінантних параметрів професійної підготовки майбутніх педагогів з методики математики дозволяє виділити якісні підходи до забезпечення наступності на діяльнісному практичному рівні, розвивати ті специфічні компоненти діяльності та психічні процеси дитини, які забезпечать наступність між ланками освіти, а також легку адаптацію до нового етапу життя. Сучасна система методичної роботи має бути зорієнтована на стратегічну мету забезпечення удосконаленого рівня наступності та перспективності між дошкільною та початковою освітою, який передбачено Державним стандартом дошкільної освіти та концепцією «Нова українська школа».

Перспективою подальшого дослідження вважаємо пошук сучасних шляхів наукової співпраці у підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти з урахуванням принципів наступності, практико-орієнтованості із залученням стейкхолдерів.

Список використаної літератури

1. Алеко О. Способи формування логіко-математичної компетентності дошкільнят. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 5. С. 161–164. **2. Базовий** компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. *Практика управління дошкільним закладом*. 2021. № 2 (лютий). С. 7–8. **3. Бондаренко Т., Чайченко В.** Удосконалення методико-математичної підготовки студентів до забезпечення наступності між дошкільною і початковою освітою. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 5 (2). Слов'янськ, 2017. С. 92–101. **4. Гаврілова Л., Ябурова О.** Шляхи розвитку англійської компетентності студентів педагогічного університету. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні*

аспекти. Вип. 5. Ч. 2. Слов'янськ, 2017. С. 59–72. **5. Ішутіна О.,** Шаповалова Є. Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 7. Слов'янськ, 2018. С. 87–96. **6. Логачевська С.** Особливості уроку математики Нової української школи. К.: Прогресс, 2018. 86 с. **7. Лобачева І.** Педагогічні умови використання вімельбухів на уроках англійської мови в початковій школі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 5. Ч. 2. Слов'янськ, 2017. С. 246–255. **8. Ляшова Н.,** Помирча С. Реалізація кваліметричного підходу під час педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 8. Ч. 1. Слов'янськ, 2018. С. 68–81. **9. Микитюк Т.** Взаємини викладачів і студентів як чинник встановлення особистості майбутнього вчителя: автореферат дис. ... канд. псих. наук. спец. 19.00.01 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 21 с. **10. Нова українська школа: порадник для вчителя /** за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с. **11. Онопрієнко О.,** Листопад Н., Скворцова С. Компетентнісний підхід до навчання математики. К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. 128 с. **12. Онопрієнко О. В.** Наступність як чинник впливу на якість початкової математичної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вип. 34. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. С. 393–396. **13. Скворцова С. О.** Сюжетні задачі, що містять сталу величину: 3–4 класи. К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. 128 с. **14. Словник іншомовних слів /** за ред. О. Мельничука. К., 1977. 500 с. **15. Сорочан Т. М.** Концепція науково-методичної роботи в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку. *Методист*. 2013. № 2 (14). С. 7–12. **16. Хижняк І.** Тестування в діагностиці розвитку когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 7. Слов'янськ, 2018. С. 23–37.

References

1. Aleko, O. (2018). Sposoby formuvannia lohiko-matematychnoi kompetentnosti doshkilniat [Methods of forming logical and mathematical competence of preschool children]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 5, 161-164 [in Ukrainian]. **2. Bazovyi** komponent doshkilnoi osvity. Nova redaktsiia ta porady dlia orhanizatsii osvithnoho protsesu [The basic component of preschool education. New edition and tips for organizing the educational process]. (2021). *Praktyka upravlinnia doshkilnym zakladom – Preschool management practice*, 2, 7-8 [in Ukrainian]. **3. Bondarenko, T., & Chaichenko, V.** (2017). Udoshkonalennia metodyko-matematychnoi pidhotovky studentiv do zabezpechennia nastupnosti mizh doshkilnoiu i

pochatkovoiu osvitoiu [Improving the methodological and mathematical training of students to ensure continuity between preschool and primary education]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects*, 5 (2), 92-101 [in Ukrainian].

4. Havrilova, L., & Yaburova, O. (2017). Shliakhy rozvytku anhlovnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnoho universytetu [Ways of developing pedagogical university students' English language competence]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects*, 5 (2), 59-72 [in Ukrainian].

5. Ishutina, O., & Shapovalova, Ye. (2018). Pedahohichne modeliuвання yak zasib formuvannya metodychnoi kompetentnosti vchytelia [Pedagogical modelling as a means of forming the methodological competence of the teacher]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects*, 7, 87-96 [in Ukrainian].

6. Lohachevska, S. (2018). Osoblyvosti uroku matematyky Novoi ukrainskoi shkoly [Features of the mathematics lesson at the New Ukrainian school]. K.: Prohress [in Ukrainian].

7. Lobacheva, I. (2017). Pedahohichni umovy vykorystannia vimmelbukhiv na urokakh anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli [Pedagogical conditions of using a wimmelbuch at english lessons at primary school]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects*, 5 (2), 246-255 [in Ukrainian].

8. Liashova, N., & Pomyrcha, S. (2018). Realizatsiia kvalimetrychnoho pidkhodu pid chas pedahohichnoi praktyky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Implementation of a qualimetric approach during the pedagogical practice of future primary school teachers]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects*, 8 (1), 68-81 [in Ukrainian].

9. Mykytiuk, T. (2003). Vzaiemny vykladachiv i studentiv yak chynnyk vstanovlennia osobystosti maibutnoho vchytelia [Relationships between teachers and students as a factor in establishing the identity of the future teacher]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: NDPU [in Ukrainian].

10. Bibik, N. M. (Eds.). (2018). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].

11. Onopriienko, O., Lystopad, N., & Skvortsova, S. (2014). Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia matematyky [Competence approach to teaching mathematics]. K.: Redaktsii hazet z doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [in Ukrainian].

12. Onopriienko, O. (2011). Nastupnist yak chynnyk vplyvu na yakist pochatkovoї matematychnoi osvity [Continuity as a factor influencing the quality of primary mathematics education]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia – Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi*, 34, 393-396. Vinnytsia: TOV firma «Planer» [in Ukrainian].

13. Skvortsova, S. O. (2013). Siuzhetni zadachi, shcho mistiat stalu

velychnu: 3–4 klasy [Story tasks containing a constant value: 3–4 grades]. K.: Redaktsii hazet z doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [in Ukrainian].

14. Melnychuk, O. (Eds.). (1977). Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. Kyiv [in Ukrainian].

15. Sorochan, T. M. (2013). Kontseptsiiia naukovo-metodychnoi robota v dobu osvity zmin: tradytsii, innovatsii, perspektyvy rozvytku [The concept of scientific and methodological work in the era of educational change: traditions, innovations, prospects for development]. *Metodyst – Methodist*, 2 (14), 7-12 [in Ukrainian].

16. Khyzhniak, I. Testuvannia v diahnozytsii rozvytku kohnityvnoho komponenta hotovnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia zasobiv elektronnoi linhvometodyky v profesiinii diialnosti [Testing in the diagnosis of the development of the cognitive component of the readiness of future primary school teachers to use electronic linguistic methods in professional activities]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects*, 7, 23-37 [in Ukrainian].

Бондаренко Н. Б., Ляшова Н. М. Домінантні параметри професійної підготовки здобувачів вишу з методико-математичного спрямування в умовах наступності дошкільного закладу і нової української школи

У статті розкрито доміантні параметри професійної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням сучасних вимог концепції НУШ, Базового компоненту, Державного стандарту дошкільної освіти України. Виділені основні вимоги до параметру математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку та учнів початкової школи. Доведено значення методичного вектора, як важливої складової реалізації концепції НУШ, нормативно-директивних документів дошкільної освіти. Визначена тенденція до розробки принципово нових підходів до організації навчально-виховного процесу з урахуванням принципу співробітництва педагогічної науки і практики, наступності у професійній підготовці майбутніх педагогів для ЗДО і початкової школи. Надана характеристика фрагменту результатів дослідження якості організації навчально-виховного процесу з визначенням потреб та пропозицій студентів.

Ключові слова: компетенції, методика математики, наступність, педагогічна практика, початкова школа, заклад дошкільної освіти (ЗДО).

Бондаренко Н. Б., Ляшова Н. Н. Доминантные параметры профессиональной подготовки по методике математики будущих педагогов с учетом преемственности дошкольного учреждения и новой украинской школы

В статье раскрыты доминантные параметры профессиональной подготовки будущих педагогов с учетом современных требований концепции НУШ, Базового компонента дошкольного образования и Государственного стандарта в Украине. Выделены основные требования к

параметру математической компетентности детей старшего дошкольного возраста и учащихся начальной школы. Доказано значение методического вектора как важного составляющего реализации концепции НУШ и нормативно-директивных документов дошкольного образования. Определена тенденция к разработке современных подходов с учетом принципов сотрудничества педагогической науки и практики, преемственности в профессиональной подготовке будущих педагогов для дошкольных учреждений и начальной школы. Дана краткая характеристика результатов исследования проблем и потребностей студентов в получении образовательных услуг. Выделены возможности использования современных технологий в методико-математической подготовке.

Ключевые слова: компетенция, методика математики, преемственность, педагогическая практика, начальная школа, дошкольное учреждение.

Bondarenko N., Liashova N. Dominant Parameters of the Prospective Teachers' Professional Training in Methodological and Mathematical Direction

The article reveals the dominant parameters of professional training of prospective teachers, taking into account the modern requirements of the New Ukrainian School concept, the Basic component of preschool education and the State Standard in Ukraine. The main scientific researches on this relevant issue are systematised and analysed. The definition of the concept of “competence” is given, the key requirements to the parameter “mathematical competence” of both children of senior preschool age and primary school pupils are allocated. The significance of the methodological vector as an important component of implementing the New Ukrainian School concept is proved. The tendency to develop fundamentally new approaches taking into account the principles of cooperation of pedagogical science and practice, continuity in professional training of prospective teachers for preschool institutions and primary school is determined. A brief description of the results of the study is given by observing the work of students while pedagogical practice, as well as the results of their questionnaire in order to study the needs and problems in obtaining educational services in the process of training.

The possibilities of introducing modern technologies of a methodological nature and new parameters in the professional training of a primary school teacher and a teacher of a preschool institution are highlighted, taking into account the requirements of the continuity of preschool and primary education.

Key words: competence, methods of teaching mathematics, continuity, teaching practice, primary school, preschool institution.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Співак Я. О.

УДК 159.925.9.016.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-83-90

Борисенко Карина Юрївна,

асистент кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

21karynaborysenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7728-3825>

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Стрімкі зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві вимагають від особистості вміння жити в гармонії із собою, ефективно взаємодіяти з оточуючими, встановлювати контакти, адекватно взаємодіяти на засадах партнерства. Це стає можливим завдяки розвитку емоційного інтелекту, що сьогодні тісно пов'язаний з досягненням особистістю успіху в житті, відчуттям щастя, розумінням свого емоційного стану, вмінням підходити до вирішення життєвих складнощів, підвищувати ефективність комунікації.

Дослідженню емоційного інтелекту присвячені праці як зарубіжних (Х. Вайсбах (H. Vaisbakh), Р. Бар-Он (R. Bar-On), Г. Гарднер (H. Gardner), Дж. Готтман (J. Gottman), Д. Гоулман (D. Goleman), У. Дакс (Y. Daks), Д. Карузо (D. Caruso), К. Кеннон (K. Kennon), Дж. Майер (J. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) та ін.), так і вітчизняних авторів (І. Андрєєва, О. Власова, Г. Гарскова, С. Дерев'янка, Н. Діомідова, Н. Коврига, М. Кузнєцов, Д. Люсін, М. Манойлова, Е. Носенко, М. Шпак та ін.). Натомість, стале визначення категорії емоційного інтелекту ще відсутнє у психолого-педагогічній літературі.

Отже, **мета** статті – дослідити сутність поняття «емоційний інтелект» у психолого-педагогічній літературі.

Зазначимо, що структура дефініції «емоційний інтелект» уміщує в себе поняття «інтелект» та «емоції», які взаємодіють через складний процес пізнання людини, але тривалий час дослідження емоцій переважно здійснювалося окремо від дослідження інтелекту.

Традиційно емоції розуміють як психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання змісту життєвих явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їхніх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Тобто, головне призначення емоцій – це відповідь на зміни, які відбуваються між людиною і навколишнім середовищем. Почуття як вища форма емоційної сфери особистості – одна з основних форм переживання людиною свого ставлення до явищ дійсності, що відрізняється відносною сталістю (Приходько, Юрченко, 2012). З іншого

боку, під інтелектом розуміють загальну здатність до пізнання і рішення проблем, яка визначає успішність будь-якої діяльності і є основою інших здібностей (Зинченко, Мещерякова, 1999).

Як бачимо, категорії «емоція» та «інтелект» взаємопов'язані через пізнання, адже беземоційне пізнання гальмує інтелектуальний розвиток. Крім того, саме емоції сприяють налагодженню стосунків між людьми на основі існуючих знань.

У 1920 році Е. Торндайком (E. Thorndike) було введено поняття «соціальний інтелект», під яким учений розумів здатність до прогнозування міжособистісних відносин та прирівнював його до здатності мудро вчиняти під час інтеракції (Thorndike, 1920).

Наприкінці 1970-х рр. дослідник Г. Гарднер (H. Gardner) висунув теорію про множинність форм прояву інтелекту. До них належать: вербальні, просторові, кінестетичні, логіко-математичні, музичні, внутрішньоособистісні (спрямовані на власні емоції) міжособистісні (спрямовані на емоції інших). На думку вченого, внутрішньоособистісний інтелект є способом самопізнання, розуміння власних емоцій та почуттів з метою управління своєю поведінкою. Міжособистісний інтелект – це здатність розуміти інших та ефективно взаємодіяти з оточуючими (Gardner, 1993).

Дж. Майєр (J. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) уперше використали термін «емоційний інтелект» та розпочали дослідницьку діяльність щодо його теоретичного та емпіричного вивчення. Учені застосували дефініцію «емоційний інтелект» для позначення ступеня розвитку таких особистісних якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, уміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими (Mayer, Salovey, 1993).

У першому визначенні емоційний інтелект тлумачився як «спроможність регулювати власні почуття та почуття інших людей, розпізнавати їх адекватно для того, щоб спрямовувати своє мислення та діяльність» (Mayer, Salovey, 1993). Згодом дослідники визначили емоційний інтелект як здібність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; спроможність породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню; розуміти емоції та знання, що стосуються емоцій, а також здібність регулювати емоції, щоб сприяти власному емоційному та інтелектуальному зростанню» (Mayer, Salovey, 1995).

Спираючись на праці Дж. Майєра (J. Mayer) та П. Саловея (P. Salovey), Д. Гоулман (D. Goleman) розробив власну концепцію розвитку емоційного інтелекту. У своїх дослідженнях учений показав, що життєвий успіх людини визначається не тільки загальним рівнем розумового розвитку, скільки такими особливостями її розуму, які визначають здатність до самопізнання й емоційної регуляції, уміння виражати свої почуття, розуміти і тонко реагувати на стан інших людей.

Учений висловив думку про те, що загальний інтелект (IQ) тільки на 20% зумовлює успіх у житті людини, в той час як 80% припадає на

інші фактори, котрі забезпечують успіх. Серед них значне місце посідає емоційний інтелект, який, на його думку, сприяє особистісному зростанню, ефективності професійної діяльності та кар'єрі людини. (Гоулман, 2019).

Р. Бар-Он (R. Bar-On) визначає емоційний інтелект як безліч некогнітивних здібностей, компетентностей і вмінь, які впливають на здатність справлятися з вимогами і впливом середовища, дають людині можливість успішно долати різні життєві ситуації (Bar-On, 1997).

На думку Х. Вайсбаха (H. Vaisbakh), У. Дакса (Y. Daks) емоційний інтелект це вміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям. У працях науковців емоційний інтелект згадується в одному контексті з професійним і особистим успіхом (Вайсбах, 1998).

Дж. Готтман (J. Gottman) і Дж. Деклер (J. Dekler) активно популяризують емоційний інтелект і його місце у вихованні підростаючого покоління. Вчені зазначають, що виховання емоційного інтелекту – це процес і результат розуміння почуттів дітей, уміння співпереживати, заспокоювати і направляти ці почуття на формування поведінки, а не обмежувати емоційну сферу дитини (Готтман, Деклер, 2015).

У роботах психологів-класиків категорія «емоційний інтелект» чітко не простежується, але досліджувалася через близькі, споріднені дефініції:

- узагальнене переживання – суть цього поняття в тому що, у вчинках дошкільника виявляється інтелектуальний момент, який вклинюється між переживанням і безпосереднім учинком, що є прямою протилежністю наївній і безпосередній дії, властивій дитині. Саме у старшому дошкільному віці дитина починає усвідомлювати свої переживання (Виготський, 1984). Л. Виготський наголошує на єдності мислення і афекту, називає інтелектуальний момент, який детермінує переживання та безпосередній вчинок, «смісловим переживанням». Сьогодні цей термін видається близьким до поняття «емоційний інтелект» (Виготський, 1982).

- емоційна уява – здатність регулювати свою поведінку, контролювати себе в стосунках з іншими, без емоційної уяви не може розвинути емпатія (співчуття), без неї не можна виховати у дитині доброту, співпереживання (Запорожець, 1986).

- розумність почуттів – здатність розуміти свої почуття та почуття інших людей, яка допомагає дитині обрати відповідний стиль поведінки у різних життєвих ситуаціях (Мухіна, 1985).

Отже, у 20 ст. низка дослідників, як зарубіжних, так і вітчизняних, встановили взаємозв'язок інтелектуальної та емоційно-вольової сфери особистості. Під час дослідження поняття «емоційний інтелект» та суміжних понять більшість науковців звертають увагу на існування двох важливих складових: 1) розуміння та управління власними емоціями; 2) розуміння емоцій інших людей. Учені наголошували, що саме

взаємозв'язок між емоціями та інтелектуальними процесами є передумовою успішної життєдіяльності людини.

Сутність поняття емоційного інтелекту особистості зустрічаємо також у працях видатних педагогів. Так, В. Сухомлинський пише: «У наші дні, коли роль тонких нервових сфер у життєдіяльності людини з кожним поколінням все більш зростає, виховання психічної культури стає одним з провідних елементів всебічного розвитку особистості». Емоційна культура (інтелект), на думку В. Сухомлинського, – це тонкий тривалий процес, що вимагає від педагога великого такту, уваги, вдумливості, глибокого знання внутрішнього духовного світу кожної людини. Педагог зазначає, що емоційна культура (інтелект) є свого роду сплавом з тих думок, відчуттів, сприйнятів, емоцій, ідей, що дозволяє людині сприймати навколишній світ у всьому його духовному та матеріальному багатстві, формувати поважне ставлення до людей, нетерпимість до зла, вміння керувати своїми емоціями та правильно їх виявляти, постійно намагатися вдосконалювати власний емоційний досвід (Сухомлинський, 1984). Як бачимо, автор розуміє емоційний інтелект у складі емоційної культури.

С. Русова наголошує, що виховний процес має психологічне підґрунтя, спрямоване на розвиток волі і сили почуття. «Тільки здорові, добре розвинені чуття дають правдиві відчуття, з яких складаються й правдиві приймання... Виробляти почуття треба постійно, щодня потроху» (Русова, 1996). Головним чинником, що дає змогу опанувати свої емоції, як стверджує С. Русова, є тверда воля. Отже, емоційно-вольові процеси впливають на здатність людини керувати своїм станом.

Український педагог Г. Ващенко вважає, що інтелектуальні та емоційні процеси тісно пов'язані між собою, а отже «виховуючи інтелект, даючи дітям знання, ми так або інакше впливаємо на їх волю і почуття». Виховання емоційної розумності розглядається Г. Ващенко у взаємозв'язку з вихованням волі та характеру людини, як передумова «єдності педагогічного процесу, що відповідає єдності психіки людини, стає однією з найважливіших передумов її гармонійності» (Ващенко, 1994).

Педагог-практик А. Макаренко включав емоційність, почуття і переживання у низку рис особистості, які слід розвивати. Емоційна рівновага і саморегуляція особистості повинна підтримуватися засобами освіти і виховання. Зокрема, він пише: «Візьміть таку якість характеру, як здатність орієнтування, вміння в найскладнішій обстановці орієнтуватися дуже швидко, дуже точно, дуже спокійно, впевнено, без крику, без істерики, без паніки, без визгу, таке вміння ми зобов'язані виховувати» (Макаренко, 1964). На думку педагога, такі вміння як морально-психічна рівновага, саморегуляція, здатність орієнтуватися у різноманітних ситуаціях, при правильному їх вихованні, ведуть до формування високого рівня емоційної інтелектуальності.

Російський психолог Д. Люсин трактував емоційний інтелект як «здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними». Учений стверджує, що емоційний інтелект краще трактувати саме як когнітивну здібність, і не включати до його складу особистісні якості, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, але не є структурними компонентами емоційного інтелекту (Люсин, 2006).

А. Чернявською поняття «емоційний інтелект» визначається як динамічне інтегральне психологічне утворення, що зумовлює успішність міжособистісної взаємодії, адекватну самооцінку, позитивне мислення, а також лідерські здібності, що ґрунтуються на усвідомленні значущості емоцій та вмінні ними керувати (Чернявська, 2012).

На думку І. Андрєєвої, «емоційний інтелект» – це сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, а також управління емоційною сферою (Андрєєва, 2008).

Обґрунтовуючи визначення даного поняття, його відмінність від загального інтелекту та значення для діяльності людини, Г. Гарскова стверджує: «Емоційний інтелект – це здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу» (Гарскова, 1999).

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та різних підходів до трактування емоційного інтелекту багатьма дослідниками, визначаємо **емоційний інтелект** як здатність людини до розуміння/усвідомлення своїх емоцій та емоцій інших, уміння аналізувати і правильно тлумачити їх та, на цій основі, вчиняти відповідно до життєвих ситуацій; уміння контролювати свої емоції та поведінку; здатність до емпатії; здатність вибудовувати і підтримувати адекватні міжособистісні взаємовідносини.

Подальшим напрямом дослідження є визначення провідних особливостей розвитку емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури

- 1. Приходько Ю. О.,** Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. К.: Каравела, 2012. 328 с.
- 2. Психологический словарь;** под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. С. 138.
- 3. Thorndike E. L.** Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 1920. Vol. 140. P. 227–235.
- 4. Gardner H.** Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
- 5. Mayer J. D.,** Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. V. 17. No. 4. P. 433–442.
- 6. Mayer, J. D.,** Salovey, P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. Vols. 4. P. 197–208.
- 7. Goleman D.** Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.
- 8. Bar-On R.** Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997. P. 363–388.
- 9. Вайсбах Х.** Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 1998. 160 с.
- 10. Готтман Дж., Деклер Дж.**

Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2015. 288 с.

11. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология; под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

12. Выготский Л. С. Мышление и речь: собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.

13. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

14. Мухина В. С. Детская психология: учеб. для студентов пед. институтов; под ред. Л. А. Венгера. М.: Просвещение, 1985. 272 с.

15. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. К.: Рад. шк., 1984. 354 с.

16. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава: Полтавський вісник, 1994. 191 с.

17. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта. М.: Просвещение, 1964. 116 с.

18. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.

19. Чернявська А. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. *Молодь і ринок*. 2012. № 12 (95). С. 136–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_12_30.

20. Андреева І. Н. Про історію розвитку поняття емоційний інтелект. *Питання України*. 2008. №5. С. 83.

21. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения»*. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. С. 25–26.

References

1. Prykhodko, Yu. O., & Yurchenko, V. I. (2012). *Psykhologichnyi slovnyk-dovidnyk* [Psychological dictionary-reference book]. K.: Karavela [in Ukrainian].

2. Zinchenko, V. P., & Meshcheryakov, B. G. (1999). *Psihologicheskij slovar'* [Psychological dictionary]. 2-e izd., pererab. i dop. (pp. 138). M.: Pedagogika-Press [in Russian].

3. Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235 [in English].

4. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books [in English].

5. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 4 [in English].

6. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208 [in English].

7. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books [in English].

8. Bar-On, R. (1997). *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*. (pp. 363-388). Toronto, Canada: Multy-Health System [in English].

9. Vajsbah, H. (1998). *Emocional'nyj intellekt* [Emotional intelligence]. M.: Lik Press [in Russian].

10. Gottman, Dzh., & Dekler, Dzh. (2015). *Emocional'nyj intellekt rebenka. Prakticheskoe rukovodstvo dlya roditelej* [The emotional intelligence of the child. A practical guide for parents]. M.: ООО «Манн, Иванов и Фербер» [in Russian].

11. Vyigotskiy, L. S. (1984). *Sobranie sochineniy: v 6-ti t. T. 4. Detskaya psihologiya* [Collection of essays: in 6 v. Vols. 4. Child psychology].

- Elkonin, D. B. (Eds.). M.: Pedagogika [in Russian]. **12. Vygotskij, L. S.** (1982). Myshlenie i rech': sobr. soch.: v 6 t. [Thinking and speech: a collection of works: in 6 v.]. (Vols. 2), (pp. 5-361). M.: Pedagogika [in Russian].
- 13. Zaporozhec, A. V.** (1986). Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2 t. T. 1. Psihicheskoe razvitie rebenka [Selected psychological works: in 2 v. Vols. 1. Mental development of the child]. M.: Pedagogika [in Russian].
- 14. Muhina, V. C.** (1985). Detskaya psihologiya [Child psychology]. M.: Prosveshchenie [in Russian].
- 15. Suhomlinskij, V. A.** (1984). Sto sovetov uchitelyu [One hundred tips for the teacher]. K.: Rad. shk. [in Russian].
- 16. Vashchenko, H.** (1994). Vykhovnyi ideal [Educational ideal]. Poltava: Poltavskiy visnyk [in Ukrainian].
- 17. Makarenko, A. S.** (1964). Nekotorye vyvody iz pedagogicheskogo opyta [Some conclusions from pedagogical experience]. M.: Prosveshchenie [in Russian].
- 18. Lyusin, D. V.** (2006). Novaya metodika dlya izmereniya emocional'nogo intellekta: oprosnik EmIn. [A new technique for measuring emotional intelligence: EmIn questionnaire]. *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics*, 4, 3-22 [in Russian].
- 19. Cherniavska, A.** (2012). Emotsiinyi intelekt – zaporuka uspishnoho navchannia [Emotional intelligence is the key to successful learning]. *Molod i rynok – Youth and the market*, 12 (95), 136-139. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_12_30 [in Ukrainian].
- 20. Andrieieva, I. N.** (2008). Pro istoriiu rozvytku poniattia emotsiinyi intelekt [About the history of the concept of emotional intelligence]. *Pytannia Ukrainy – Questions of Ukraine*, 5, 83 [in Ukrainian].
- 21. Garskova, G. G.** (1999). Vvedenie ponyatiya «emocional'nyj intelekt» v psihologicheskuyu teoriyu [Introduction of the concept of «emotional intelligence» in psychological theory]. *Tezisy nauch.-prakt. konf. «Anan'evskie chteniya» – Abstracts of the scientific and practical conference «Ananiev readings»*. (pp. 25-26). SPb.: Izd-vo SPb. un-ta [in Russian].

Борисенко К. Ю. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психолого-педагогічній літературі

Стаття присвячена дослідженню сутності «емоційний інтелект» у психолого-педагогічній літературі. Доведено взаємозв'язок інтелектуальної та емоційно-вольової сфер особистості, що є передумовою успішної життєдіяльності людини.

Встановлено, що категорія «емоційний інтелект» розглядається крізь призму таких понять як: узагальнене переживання, емоційна уява, розумність почуттів, емоційна культура, емоційна розумність та ін.

З'ясовано, що зарубіжні психологи визначають емоційний інтелект, як здібність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; спроможність породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню; розуміти емоції та знання, що стосуються емоцій, а також здібність регулювати емоції, щоб сприяти власному емоційному та інтелектуальному зростанню.

Ключові слова: емоції, інтелект, емоційний інтелект особистості.

Борисенко К. Ю. Сущность понятия «эмоциональный интеллект» в психолого-педагогической литературе

Статья посвящена исследованию сущности «эмоциональный интеллект» в психолого-педагогической литературе. Доказана взаимосвязь интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности, является предпосылкой успешной жизнедеятельности человека.

Установлено, что категория «эмоциональный интеллект» рассматривается сквозь призму таких понятий как: обобщенное переживания, эмоциональная воображение, разумность чувств, эмоциональная культура, эмоциональная разумность и др.

Выяснено, что зарубежные психологи определяют эмоциональный интеллект, как способность адекватно воспринимать, оценивать и выражать эмоции; способность порождать чувство, когда они способствуют мышлению; понимать эмоции и знания, касающиеся эмоций, а также способность регулировать эмоции, чтобы содействовать собственному эмоциональному и интеллектуальному росту.

Ключевые слова: эмоции, интеллект, эмоциональный интеллект личности.

Borysenko K. The Concept of «Emotional Intelligence» in the Psychological and Pedagogical Literature

The article focuses on the analysis of the category of emotional intelligence in the psychological and pedagogical literature. The correlation between the intellectual and emotional-volitional spheres of personality, which is a prerequisite for successful human life, has been proved.

It is established that the category of «emotional intelligence» is considered through the prism of such concepts as: generalized experience, emotional imagination, reasonableness of feelings, emotional culture, emotional intelligence, etc.

It has been found that foreign psychologists define emotional intelligence as the ability to adequately perceive, evaluate, and express emotions; the ability to generate feelings when they promote thinking; understand emotions and knowledge about emotions, as well as the ability to regulate emotions to promote their own emotional and intellectual growth.

Key words: emotions, intelligence, emotional intelligence of personality.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 351.743+355.092]:[005.336:811'243]](477)(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-91-104

Гончар Володимир Васильович,

начальник мовного відділу

Національної академії Національної гвардії України,

м. Харків, Україна.

Volodymyrgonchar79@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9426-2180>

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИНАХ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Зважаючи на стійке євроінтеграційне прагнення України, участь військових формувань України зокрема Національної гвардії України (далі НГУ) у заходах міжнародного співробітництва, є необхідність швидкого досягнення взаємосумісності підрозділів НГУ з підрозділами країн членів НАТО.

Стандартизовані договори між Україною та НАТО чітко визначають рівні компетентностей та категорії посад яким це необхідно для спільної плідної кооперації в середині єдиного безпекового простору.

Одним із інструментів по формування відповідної мовної компетентності, яка забезпечить досягнення взаємосумісності підрозділів НГУ з підрозділами країн членів НАТО і є мовна підготовка. Мовна підготовка як напрямок професійної підготовки військовослужбовця повинна стати пріоритетним напрямком розбудови НГУ та невід'ємною складовою індивідуальної (професійної) підготовки військовослужбовців НГУ.

Важливо усвідомити, що для досягнення необхідних рівнів володіння іноземною мовою визначених у домовленостях між Україною та НАТО категорій особового складу та зважаючи на стислі терміни щодо їх досягнення, мовна підготовка повинна проводитись одночасно та всеохоплююче. Такий варіант сценарію можливий лише без відриву від виконання службово-бойових завдань НГУ. Для цього необхідно мати не лише ресурс навчальних приміщень, лабораторій, літератури, онлайн джерел, але й підготовленого педагогічного персоналу з числа військовослужбовців (офіцерів викладачів, інструкторів з мовної підготовки) готових до здійснення мовної підготовки у військових частинах НГУ. Саме економія часу, як основного ресурсу, і знання специфіки діяльності НГУ зможе надати можливість підготовленим офіцерам більш якісно здійснювати підготовку військовослужбовців на шляху до досягнення необхідного рівня володіння іноземною мовою за мовним стандартом НАТО «STANAG 6001».

Аналіз нормативних документів, наукових джерел, сучасного стану готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах та вищих військових навчальних закладах дав змогу виявити суперечності між потребою НГУ в офіцерах, які здійснюють мовну підготовку та неспроможністю усталеної системи підготовки забезпечити таку потребу, а також потребу у нормативно-правових актах з організації індивідуальної підготовки офіцерів у військових частинах, та недостатньою методичною розробленістю теоретичних і методичних засад формування готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах НГУ. Таким чином існує проблема відсутності необхідних умов формування готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах НГУ.

Огляд наукових джерел засвідчив неоднотайний підхід учених до визначення готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах НГУ.

Слід зазначити, що окремі аспекти досліджуваної проблеми вже були предметом уваги дослідників. Так, наразі проблему організації мовної підготовки військових фахівців вивчають – П. Ткачук, В. Борисенко, Н. Гагіна, Н. Базиляк, Г. Батищева, Н. Кузнєцова, В. Петрухін, І. Попко; проблематику оптимізації щодо навчального часу на оволодіння рівня володіння іноземною мовою – Н. Шалигіна, С. Голівець; особливості іншомовної підготовки військовослужбовців до тестування STANAG 6001 – Л. Канова та Е. Маліновський, Ю. Семенов, В. Качанов; питаннями мовної взаємосумісності – Ю. Семенов, Ю. Сиромля, Р. Майборода, Л. Цвяк, Л. Гребенюк та інші. (Ткачук, 2006; Борисенко, Гагіна, 2015; Базиляк, 2011; Батищева, Кузнєцова, Петрухін, 2019; Попко, 2016; Шалигіна, Голівець, 2018; Канова, Маліновський, 2017; Семенов, Качанов, 2012; Семенов, Сиромля, 2010; Майборода, 2011; Цвяк, 2012; Гребенюк, 2019).

Окремо розглянемо наукові праці присвячені проблематиці *професійної готовності*, її основної складової – *психологічної готовності*.

Дослідження проблем готовності займалися такі науковці:

- *професійної готовності до педагогічної діяльності* – Ю. Вербиненко (Вербиненко, 2013);
- *готовності офіцера до професійної діяльності* – А. Мул, М. Недбай, І. Платонов, Е. Сивохоп, А. Сіцинський, О. Старчук (Мул, 2016; Недбай, 2008; Платонов, 2001; Сивохоп, 2010; Сіцинський, 2002; Старчук, 2011);
- *готовності майбутнього офіцера запасу до службово-бойової діяльності* – Ю. Медвідь (Медвідь, 2019);
- *службово-педагогічної діяльності майбутніх офіцерів запасу як основу процесу формування професійної готовності до службово педагогічної діяльності* – С. Морозов, Г. Федак (Морозов, Федак, 2017);

- *формування готовності майбутніх офіцерів Збройних сил України до професійної взаємодії у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки* – Л. Гребенюк (Гребенюк, 2019);

- *психологічній готовності* – Г. Ржевський, Л. Богдан, І. Моначин, Т. Попик, Л. Помиткіна, Ю. Бабаян, Л. Грішман, Н. Іванова, А. Ралко та інші (Ржевський, 2012; Богдан, 2016; Моначин, Попик, 2016; Помиткіна, 2012; Бабаян, Грішман, 2014; Іванова, 2014; Ралко, 2015).

Щодо поняття «*мовної підготовки*», то в «Основних засадах мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України» дано таке визначення мовна підготовка – це складова частина загальної системи підготовки військовослужбовців та працівників у системі Міністерства оборони України, що передбачає організацію комплексу узгоджених між собою організаційних, наукових і навчально-методичних заходів, спрямованих на досягнення особовим складом відповідного цільового рівня володіння іноземними мовами, для подальшого використання у службовій діяльності (Садовський, 2019).

Аналіз цих та низки інших досліджень дають підстави зробити висновок, що незважаючи на стійкий інтерес науковців до прагнення вдосконалити професійну підготовку фахівців військових і правоохоронних структур, проблема формування готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах НГУ не була предметом окремого дослідження. Зокрема потребують з'ясування сутності поняття «*готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки*», особливості змісту та структура цієї готовності, а також необхідним є уточнення критеріїв, визначення показників і характеристика рівнів її сформованості, обґрунтування педагогічних умов та технології формування готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах НГУ.

Метою статті є з'ясування сутності готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах Національної гвардії України.

Готовність офіцера до здійснення мовної підготовки у військових частинах НГУ – це якість яка формується за результатом реалізації комплексу заходів професійної готовності до службово-педагогічної діяльності, й має такі основні складники: психологічний (в тому числі наявність мотивації), знаннєвий (наявність необхідних знань), практичний (який формується на основі отриманого досвіду).

«Оскільки особистість знаходиться у постійному розвитку, поняття готовності до професійної діяльності можна розглядати з різних позицій та підходів як такий феномен, що забезпечує і характеризує можливості безперервного росту особистості в сьогоденні і майбутньому, її відношення до світу та до себе, супроводжуючи протягом усього її життєвого шляху, різних стадій професійного становлення» (Ралко, 2015).

Так як *готовність* може бути розглянута в залежності від специфіки виконання завдань то розглядаючи готовність офіцерів до здійснення мовної підготовки у аспекті педагогічної діяльності звернемо увагу на наукові праці в яких автори піднімають дане питання.

Так на думку Ю. Вербиненко «*Професійна готовність до педагогічної діяльності* – поєднує в собі усвідомлення соціальної відповідальності, намагання самостійно вирішувати професійні задачі та належний рівень вмінь та якостей, необхідних для педагогічної діяльності (знання з психології, використання новітніх технологій, високий рівень педагогічної майстерності тощо). Та має наступні основні компоненти: змістово-операційний (система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання та пам'яті); мотиваційно-цільовий (позитивне ставлення та інтерес до професії, бажання присвятити себе педагогічній діяльності); оцінний (самооцінка власної професійної підготовленості); ціннісно-орієнтаційний (розуміння професійних цінностей та етичних норм, духовність, громадська активність та професійна відповідальність); комунікативно-інформаційний (комунікативна компетентність; сформованість комунікативних умінь; розвиток інформаційної культури; використання новітніх інформаційних технологій у професійній педагогічній діяльності); креативний (розвиток педагогічної творчості; педагогічна майстерність та професійна культура; використання нових, креативних підходів у методиці викладання)» (Вербиненко, 2013).

Розкриваючи поняття «готовність офіцера» у площині «військового педагога» або «готовності військового педагога» окремо звернемося до наукової роботи С. Морозова та Г. Федак, які розглядали питання службово педагогічної діяльності майбутніх офіцерів запасу де в основі процесу формування професійної готовності до службово педагогічної діяльності має лежати «ідея керування дидактичним процесом, проектування і відтворення навчального циклу. Отже, службово педагогічна діяльність майбутнього офіцера запасу спрямована на організацію військового виховання та навчання, розвиток, психологічну підготовку і самовдосконалення особового складу, створення у майбутньому військовому колективі сприятливого педагогічного середовища де кожен суб'єкт буде усвідомлювати відповідальність, як за власну підготовленість, так і за результати спільної діяльності» (Морозова, Федак, 2017).

В своїй роботі Ю. Нянько вказує, що *готовність до діяльності* варіюється залежно від галузі знань, до якої належить той чи інший вчений, і від площини дослідження поняття, та наводить приклади з сучасних наукових праць по даному понятті які на її думку розрізняють поняття «готовність до діяльності» за провідними напрямками наукових досліджень: психологічна (встановлення характеру зав'язків між станом готовності та ефективністю діяльності) та педагогічна (виявлення

факторів, умов, засобів цілеспрямованого формування готовності)» (Нянько, 2018).

Узагальнюючи аналіз наукових праць слід відміти, що автори здебільш відмічають готовність до діяльності як комплексне поняття для прикладу у науковій праці Ю. Медвідь готовність майбутнього офіцера запасу до службово-бойової діяльності має таке визначення – «особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування в громадянина готовності до захисту Вітчизни, до проходження військової служби у військових формуваннях й забезпечує узгодження ним знань про зміст і структуру службово-бойової діяльності та вимог цієї діяльності до стану здоров'я та психологічного стану, сформованих компетентностей службово-бойової діяльності зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами; а також структуру такої готовності за мотиваційною, функціональною та емоційно-вольовою компонентами» (Медвідь, 2019).

Аналізуючи наукові праці, зустрічаємо низку трактувань поняття «готовність до професійної діяльності» (табл. 1).

Таблиця 1

№	Автор та посилання на джерело	Визначення «готовність до професійної діяльності»
1.	Н. Кавуненко (Кавуненко, 2012)	«стійке багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність»
2.	А. Мудрик (Мудрик, 2015)	«Є соціокультурним і психологічним феноменом, що включає в себе впорядковану сукупність ціннісно-змістовних регулювальників, що забезпечують твердість його суб'єктної позиції і емоційно-вольових станів»
3.	Т. Гармаш (Гармаш, 2017)	інтегральний прояв низки властивостей особистості зі спрямованістю на певний рід діяльності
4.	Л. Кліх, О. Зазимко, (Кліх, Зазимко, 2014)	стан, який забезпечує його професійну самореалізацію через ефективне поєднання оптимальної системи знань, умінь, навичок, потреб, мотивів та здібностей особистості
5.	Т. Гармаш (Гармаш, 2018)	активний стан особистості, який спонукає до дії; як наслідок діяльності; як настанова на виконання професійних завдань, як

		передумова до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, ефективності; як форма діяльності суб'єкта, яка входить у загальний потік його умов.
6.	Л. Потапкіна (Потапкіна, 2015)	закономірний цілеспрямований результат визначеної спеціальної професійної підготовки фахівців, його особистісно-мотиваційного ствердження, налаштованості на працю, уміння перемагати труднощі, їх освіти, самоосвіту, самовиховання, бажання досягти успіху і уміння долати перешкоди

З вище наведеного матеріалу стає зрозуміло, що кожен із згаданих складників готовності є її невідкладною частиною. Так, на думку Ю. Вербиненко «при професійній підготовці викладача не слід забувати про таку важливу задачу як формування *психологічної готовності* до педагогічної праці. Вона поєднує в собі всі більш вузькі питання формування інтересів, нахилів, спрямованості на педагогічну працю» (Вербиненко, 2013, с. 4).

В свою чергу А. Ралко вважає, що «*психологічна готовність*, є важливою складовою професіоналізму. А, отже, готовність проявляється на всіх етапах професійного становлення, розвивається залежно від професійних досягнень, стає їх умовою і засобом організації резерву активності» (Ралко, 2015).

Більш детально розкривають поняття психологічної готовності І. Моначин, Т. Попик в своїй роботі «Сутність поняття психологічної готовності до діяльності». Під психологічною готовністю вони розуміють: «виявлення суті властивостей і стану особистості, психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увагу, спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій. Ядро психологічної готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Психологічні властивості особистості, її психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього фахівця на усвідомлення функцій психологічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики *психологічної готовності особистості*». (Моначин, Попик, 2016).

На підставі вище викладеного під *психологічною готовністю* пропонується розуміти систему психологічних і психофізіологічних характеристик суб'єкта, що забезпечують успішність і результативність

певних дій та діяльності. Це такий стан психологічної готовності, який допомагає успішно виконувати свої обов'язки, використовувати знання, досвід.

Знаннєвий компонент готовності – необхідні знання (компетентності) для здійснення професійної діяльності.

В своїй праці щодо педагогічної моделі формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності М. Коваль, М. Козяр та А. Литвин надають узагальнення «змісту формування професійно-психологічної готовності» як «компетентнісного підходу, має спрямовуватись на реалізацію теоретичних знань, професійно орієнтованих умінь і навичок ефективної діяльності за напрямом спеціалізації» (Коваль, Козяр, Литвин, 2018).

В свою чергу «знання – це цілісна система відомостей, пізнання, які накопичені людством; уміння – свідоме оволодіння сукупністю певних навчальних операцій (способів здійснення дій); навички – усталені способи діяльності учнів, автоматизовані вміння. Уміння і навички – це способи діяльності учнів на основі набутих знань» (Лозова, Троцько, 2002).

З огляду на те, що під *мовною підготовкою* розуміємо іншомовну підготовку, тобто вивчення основної робочої мови НАТО то основний знаннєвий компонент є іншомовна компетентність, – здатність успішно здійснювати цілеспрямоване спілкування з людьми в іншомовному культурному середовищі.

З вимогами щодо рівнів володіння мовою в НАТО допомагають розібратись стандартизовані домовленості STANAG (Standardization Agreements), які ми називаємо стандартами, – міжнародні договори, які регламентують загальні правила, визначають спільні порядки дій, закріплюють єдину термінологію і встановлюють умови уніфікації технічних процесів, а також озброєння та військової техніки, іншої матеріальної частини збройних сил Альянсу та країн-партнерів.

«STANAG 6001» чітко надає опис рівнів володіння мовою за чотирма основними видами мовленнєвої діяльності з роз'ясненнями рівнів мовленнєвої компетентності згідно з загальноприйнятими видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. В документі визначено 6 рівнів мовленнєвої компетентності від 0 до 5: рівень 0 – відсутність практичного вміння, рівень 1 – виживання, рівень 2 – функціональний, рівень 3 – професійний, рівень 4 – експертний, рівень 5 – досконалий / рівень досвідченого носія мови. Також маємо описи проміжних рівнів щодо кожного з аспектів мовленнєвої компетентності відповідно до стандартизованого мовленнєвого рівня, який визначається як рівень іншомовної мовленнєвої компетенції, сукупність мовних знань, мовленнєвих навичок та вмінь, що визначає здатність особи до практичного використання іноземної мови (STANAG 6001, 2014).

Узагальнюючи другу складову, дамо визначення знанневому компоненту як системі необхідних знань (компетентностей) для здійснення професійної діяльності за напрямком діяльності.

Третя складова готовності офіцера до здійснення мовної підготовки це досвід, або практична складова.

У своїй праці щодо ролі педагогічної практики Г. Ковтун та О. Мартиненко вважають, що педагогічна практика (від грец. *praktikos* – діяльний, активний) у системі вищої педагогічної освіти є формою навчання, під час якої відбувається накопичення й усвідомлення студентами досвіду участі в реальному освітньому процесі з позицій учителя. Вона спрямована на формування професійних компетенцій і розвиток творчого потенціалу студентів та надає їм можливість адаптуватися до роботи школи як загальноосвітнього навчального закладу, виявити й зрозуміти специфіку професії вчителя. Вона на їх думку передбачає чотири етапи:

- вступна практика (*introductory practice*) на початку навчання;
- основна практика (*basic practice*);
- «польова» шкільна практика (*field school practice*);
- практика викладання (*teaching practice*).

Також слід відміти, що зазначається три взаємопов'язані аспекти педагогічної практики: педагогічний, навчально-методичний і психологічний (Ковтун, Мартиненко 2016).

М. Артюшина та О. Саркісова вважають, що для педагогів професійного рівня практична складова має три рівні: навчальна практика, виробнича практика та педагогічна практика. Але така практика на їх думку повинна мати фазу активної підготовки до практичної діяльності (Артюшина, Саркісова, 2018).

Отже практична складова формування готовності формується й розвивається на протязі усього часу підготовки і є формою навчання, під час якої відбувається накопичення й усвідомлення здобувачами досвіду участі в реальному освітньому процесі.

Підсумовуючи аналіз наукових джерел щодо готовності офіцерів до здійснення такого виду педагогічної діяльності як мовної підготовки слід розуміти як комплекс узгоджених послідовних дій на формування професійної готовності до службово педагогічної діяльності, який має три основні складові:

- *психологічна* – система психологічних і психофізіологічних характеристик суб'єкта, що забезпечують успішність і результативність певних дій та діяльності. Це такий стан психологічної готовності, який допомагає успішно виконувати свої обов'язки, використовувати знання, досвід;

- *знаннева* – система необхідних знань (компетентностей) для здійснення професійної діяльності за напрямком діяльності;

• *практична* – є формою навчання, під час якої відбувається накопичення й усвідомлення здобувачами досвіду участі в реальному освітньому процесі.

Вищенаведене дає нам можливість визначити, що формування готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах НГУ є одним з основних завдань (індивідуальної) професійної підготовки військовослужбовців на шляху до досягнення взаємосумісності з підрозділами країн членів НАТО та євроінтеграційного прагнення України в цілому.

За результатами проведеного аналізу ми дійшли до висновку, що готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах НГУ, – це якість яка формується за результатом реалізації комплексу заходів професійної готовності до службово-педагогічної діяльності, й має такі основні складники: психологічний (в тому числі наявність мотивації), знанневий (наявність необхідних знань), практичний (який формується на основі отриманого досвіду).

Перспективами подальших досліджень у даному напрямі є визначення педагогічних умов формування готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах Національної гвардії України.

Список використаної літератури

1. Нянько Ю. Теоретико-методологічні засади професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Нац. Акад. пед. наук України. Рівне, 2018. 39 с. **2. Медвідь Ю.** Визначення сутності готовності майбутнього офіцера запасу до службово-бойової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2018. Вип. 43. С. 217–243. **3. Морозов С., Федак Г.** Діагностика стану сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-педагогічної діяльності. *Національна академія державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 291–304. **4. STANAG 6001** (5-е видання). NATO Standardization office, Brussels. 2014. 56 р. **5. Садовський М.** Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України. Київ, 2019. URL: <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf>. **6. Артюшина М., Саркісова О.** Посилення практичної складової підготовки педагогів професійного рівня. URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/erasm/Conference_Proceedings_IVET_NAPS_2018_Artyushina2C_Sarkisova.pdf. **7. Ковтун Г., Мартиненко О.** Роль педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2 (56). С. 47–56. **8. Стасюк В., Толлок І.** Психологічно-педагогічна компетентність як основа професіоналізму військового фахівця оперативно-тактичного рівня підготовки. *Вісник*

Національного університету оборони України. 2012. №5 (30). С. 274–278.

9. Моначин І., Попик Т. Сутність поняття психологічної готовності до діяльності. *Актуальні задачі сучасних технологій: матеріали V Міжнар. наук.-техніч. конф. молодих учених та студентів (Тернопіль, 17-18 листопада 2016)*. Тернопіль, 2016. С. 351–352.

10. Ралко А. Аналіз стану проблеми психологічної готовності особистості до аудиторської діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. № 3 (46). С. 386–390.

11. Кавуненко Н. Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності. 2014 [Електронний ресурс]. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/20.pdf.

12. Кліх Л., Зазимко О. Формування готовності студентів магістратури до професійної діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199 (1). С. 135–139. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_ped_2014_199\(1\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_ped_2014_199(1)_22).

13. Вербиненко Ю. Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету*. Дрогобич, 2013. С. 119–124.

14. Потапкіна Л. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. Хмельницький, 2015. № 1. С. 198–207.

15. Гармаш Т. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця з логістики. *Науковий огляд*. 2017. № 4 (36).

16. Мудрик А. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів. *Актуальні проблеми соціалізації особистості: матеріали II науково-практичного семінару / за заг. ред. Л. В. Засєкіної*. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2015. С. 58–62.

17. Коваль М., Козяр М., Литвин А. Педагогічна модель формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. *Вісник ЛДУБЖД*. 2018. № 18.

18. Лозова В., Троцько Г. Теоретичні основи навчання і виховання: навчальний посібник. Харків, 2002.

References

1. Nianko, Yu. (2018). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiino oriientovanoi komunikatyvnoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv sluzhby tsyvilnoho zakhystu [Theoretical and methodological principles of professionally oriented communicative training of future officers of the Civil Defense Server]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Rivne [in Ukrainian].

2. Medvid, Yu. (2018). Vyznachennia sutnist hotovnosti maibutnoho ofitsera zapasu do sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Determining the essence of the readiness of the future reserve officer for service and combat activities]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the Department of pedagogy*, 43, 217-243 [in Ukrainian].

3. Morozov, S., & Fedak, H. (2017). Diagnostyka stanu sformovanosti profesiinoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv

zapasu do sluzhbovo-pedahohichnoi diialnosti [Diagnosis of the state of formation of professional readiness of future reserve officers for service and pedagogical activities]. *Natsionalna akademiia derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedahohichni nauky – National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical sciences*, 4, 291-304 [in Ukrainian].

4. STANAG 6001 (5th edition). (2014). NATO Standardization office, Brussels [in Ukrainian].

5. Sadovskyi, M. (2019). Osnovni zasady movnoi pidhotovky osobovoho skladu u systemi Ministerstva oborony Ukrainy [Basic principles of language training of personnel in the system of the Ministry of Defense of Ukraine]. Kyiv. Retrieved from <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf> [in Ukrainian].

6. Artyushina, M., & Sarkisova, O. Posylennya praktychnoyi skladovoyi pidhotovky pedahohiv profesiynoho rivnya [Strengthening the practical component of training teachers at the professional level]. Retrieved from https://kneu.edu.ua/userfiles/erasm/Conference_Proceedings_IVET_NAPS_2018_Artyushina2C_Sarkisova.pdf [in Ukrainian].

7. Kovtun, H., & Martynenko, O. (2016). Rol pedahohichnoi praktyky u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [The role of pedagogical practice in the formation of professional competence of the future teacher]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (56), 47-56 [in Ukrainian].

8. Stasiuk, V., & Tolok, I. (2012). Psykholohichno-pedahohichna kompetentnist yak osnova professionalizmu viiskovoho fakhivtsia operatyvno-taktychnoho rivnia pidhotovky [Psychological and pedagogical competence as the basis of professional military specialist of operational and tactical level of training]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 5 (30), 274-278 [in Ukrainian].

9. Monachyn I., & Popyk T. (2016). Sutnist poniattia psykholohichnoi hotovnosti do diialnosti [The essence of the concept of psychological readiness for activity]. *Aktualni zadachi suchasnykh tekhnolohii: materialy V Mizhnar. nauk.-tekhnich. konf. molodykh uchenykh ta studentiv (Ternopil, 17-18 lystopada 2016) – Actual problems of modern technologies: materials of the V International scientific and technical conference of young scientists and students (Ternopil, November 17-18, 2016)*. (pp. 351-352). Ternopil [in Ukrainian].

10. Ralko, A. (2015). Analiz stanu problemy psykholohichnoi hotovnosti osobystosti do audytorskoï diialnosti [Analysis of the state of the problem of psychological readiness of the individual for auditing]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 3 (46), 386-390 [in Ukrainian].

11. Kavunenko, N. (2014). Vyznachennia zmistu ta struktury osobystisnoi hotovnosti do profesiinoi diialnosti [Defining the content and structure of personal readiness for professional activity]. [Elektronnyi resurs]. Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/20.pdf [in Ukrainian].

12. Klich, L., & Zazymko, O. (2014). Formuvannia hotovnosti studentiv mahistratury do profesiinoi diialnosti [Formation of readiness of

master's students for professional activity]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Serii: Pedagogika, psykholohiia, filosofiiia – Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, psychology, philosophy, 199 (1), 135-139*. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnuu_ped_2014_199\(1\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnuu_ped_2014_199(1)_22) [in Ukrainian]. **13. Verbynenko, Yu.** (2013). Profesiina hotovnist do pedahohichnoi diialnosti [Professional readiness for pedagogical activity]. *Profesiina pidhotovka pedahoha v konteksti yevropeyskykh intehratsiinykh protsesiv: zbirnyk naukovykh prats Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Teacher training in the context of European integration processes: a collection of scientific works of Drohobych State Pedagogical University* (pp. 119-124). Drohobych [in Ukrainian]. **14. Potapkina, L.** (2015). Hotovnist do profesiinoi diialnosti yak psykholoho-pedahohichna problema [Readiness for professional activity as a psychological and pedagogical problem]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedahohichni nauky – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical sciences, 1, 198-207*. Khmelnytskyi [in Ukrainian]. **15. Harmash, T.** (2017). Hotovnist do profesiinoi diialnosti yak peredumova efektyvnoi upravlinskoï diialnosti maibutnoho fakhivtsia z lohistyky [Readiness for professional activity as a prerequisite for effective management of the future specialist in logistics]. *Naukovyi ohliad – Scientific review, 4 (36)* [in Ukrainian]. **16. Mudryk, A.** (2015). Psykholohichna hotovnist do profesiinoi diialnosti maibutnykh psykholohiv [Psychological readiness for professional activity of future psychologists]. *Aktualni problemy sotsializatsii osobystosti: materialy II naukovo-praktychnoho seminaru – Actual problems of socialization of personality: materials of the II scientific-practical seminar* (pp. 58-62). Luts'k: PP Ivaniuk V. P. [in Ukrainian]. **17. Koval, M., Koziar, M., & Lytvyn, A.** (2018). Pedahohichna model formuvannia hotovnosti fakhivtsiv tsyvilnoho zakhystu do profesiinoi diialnosti [Pedagogical model of formation of readiness of specialists of civil defense to professional activity]. *Visnyk LDUBZhD – Bulletin of LDUBZhD, 18* [in Ukrainian]. **18. Lozova, V., & Trotsko, H.** (2002). Teoretychni osnovy navchannia i vykhovannia: navchalnyi posibnyk [Theoretical foundations of teaching and education]. Kharkiv [in Ukrainian].

Гончар В. В. Визначення сутності готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах Національної гвардії України

Актуальність статті зумовлена стійким євроінтеграційним прагненням України, участь військових формувань України зокрема Національної гвардії України у заходах міжнародного співробітництва, тому організація мовної підготовки у військових частинах в сучасних умовах повинна стати невід'ємною складовою розвитку професійних

якостей та завданням професійної підготовки офіцерів в цілому. Під час аналізу наукових джерел щодо готовності офіцерів до здійснення мовної підготовки у військових частинах як НГУ так і у ЗСУ з'ясовано, що дана проблема не вивчена та потребує додаткової уваги.

Розкрито сутність готовності офіцера до здійснення мовної підготовки у військових частинах НГУ, – це якість яка формується за результатом реалізації комплексу заходів формування професійної готовності до службово-педагогічної діяльності який формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу задля формування психологічної готовності, мотиваційних, морально-вольових, креативних якостей та необхідних компетентностей.

Ключові слова: готовність офіцера, мовна підготовка офіцерів, рівень володіння.

Гончар В. В. Определение сущности готовности офицеров к осуществлению языковой подготовки в воинских частях Национальной гвардии Украины

Актуальность статьи обусловлена устойчивым евроинтеграционным стремлением Украины, участие военных формирований Украины в частности Национальной гвардии Украины в мероприятиях международного сотрудничества, поэтому организация языковой подготовки в воинских частях в современных условиях должна стать неотъемлемой составляющей развития профессиональных качеств и задачам профессиональной подготовки офицеров в целом. При анализе научных источников о готовности офицеров к осуществлению языковой подготовки в воинских частях как НГУ так и в ВСУ выяснено, что данная проблема не изучена и требует дополнительного внимания.

Раскрыта сущность готовности офицера к осуществлению языковой подготовки в воинских частях НГУ – это качество которая формируется по результатам реализации комплекса мер формирования профессиональной готовности к служебно-педагогической деятельности не формируется путем целенаправленного педагогического воздействия для формирования психологической готовности, мотивационных, морально-волевых, креативных качеств и необходимых компетенций.

Ключевые слова: готовность офицера, языковая подготовка офицеров, уровень владения.

Honchar V. The Determination of the Essence of the Readiness of Officers to Carry Out Language Training in Military Units of National Guard of Ukraine

The urgency of the article is due to the stable European integration aspirations of Ukraine, the participation of military formations of Ukraine in particular the National Guard of Ukraine in international cooperation, so the organization of language training in military units in modern conditions should become an integral part of professional development and training of officers in

general. An analysis of scientific sources on the readiness of officers to conduct language training in military units of both the NGU and the Armed Forces revealed that this problem has not been studied and needs additional attention.

The essence of the of the readiness of officers to carry out language training in the military units of NGU is revealed – this is the quality that is formed as a result of a set of measures for the formation of professional readiness for service and pedagogical activity which is formed by purposeful pedagogical influence for the formation of psychological readiness and the necessary competencies.

Key words: officer readiness, officers' language training, proficiency level.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Міршук О. Є.

УДК 378.147

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-105-114

Гончарова Інна Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри зарубіжної філології навчально-наукового інституту

філології та журналістики Таврійського національного університету

імені В. І. Вернадського, м. Київ, Україна.

innagoncharova1978@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8356-4298>

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗВО В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Динамічний розвиток вищої освіти в Україні, породжений соціальними потребами суспільства й інтеграцією в європейський і світовий освітній простір, глобалізаційні тенденції в усіх сферах життя світового співтовариства обумовили зміну головних орієнтирів в галузі навчання іноземним мовам, володіння якими є невід'ємною частиною професійної підготовки всіх фахівців у ЗВО й умовою реалізації Болонського процесу. У цей час володіння іноземною мовою забезпечує високий рівень професійної компетенції студентів немовних спеціальностей ЗВО, оскільки значна частина науково-технічної й професійної інформації представлена англійською мовою.

Особливу актуальність набуває професійно зорієнтований підхід до навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, який передбачає формування в студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. Під професійно зорієнтованим розуміється навчання, засноване на урахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що диктуються особливостями майбутньої професії або спеціальності (Теляшенко, 2003, с. 78). Воно передбачає комбінацію оволодіння професійно зорієнтованою іноземною мовою з розвитком особистісних якостей студентів, знаннями культури країни мови, що вивчається, й придбанням спеціальних навичок, заснованих на професійних і лінгвістичних знаннях.

Сутність професійно зорієнтованого навчання іноземній мові полягає в його інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою одержання додаткових професійних знань і формування професійно значущих якостей особистості. Іноземна мова в цьому випадку виступає засобом підвищення професійної компетентності й індивідуально-професійного розвитку студентів і є необхідною умовою успішної професійної діяльності фахівця.

Проблема формування системи професійної мовної підготовки майбутніх фахівців при навчанні у ЗВО у цей час характеризується багатоаспектністю. У науковій і науково-методичній літературі іноземна мова як навчальний предмет у системі вищої професійної освіти розкривається авторами з різних позицій: проблеми навчання іноземній мові у вищій школі як засобу спілкування (І. Бім, Н. Гез, І. Зимня та ін.), проблеми формування комунікативних умінь засобами іноземної мови (В. Кузовлев, В. Костомаров, О. Леонт'єв, Є. Пасов та ін.), формування професійної спрямованості (Л. Гегечгорі, Н. Гез, М. Давидова, Б. Єсіпович, Р. Мільруд та ін.), комунікативний підхід у навчанні іноземній мові (І. Бім, О. Леонт'єв, Є. Пасов, Г. Рогова та ін.). Проте, невирішеними залишаються проблеми визначення змісту професійно зорієнтованого навчання іноземним мовам студентів нелінгвістичних спеціальностей ЗВО та його методичного супроводу в освітньому процесі.

Мета статті полягає у визначенні змісту професійно зорієнтованого навчання іноземним мовам студентів немовних спеціальностей ЗВО на основі аналізу сучасних науково-педагогічних розробок вітчизняних та зарубіжних дослідників та власного досвіду викладання іноземних мов у немовному ЗВО.

Предмет «Іноземна мова» має низку особливостей. Специфіка предмета визначається напрямком шляху оволодіння іноземною мовою.

Л. Виготський відзначав, що засвоєння іноземної мови йде шляхом, протилежним тому, яким йде розвиток рідної мови. Дитина засвоює рідну мову неусвідомлено й ненавмисно, а іноземну – починаючи з усвідомлення й навмисності. Тому можна сказати, що розвиток рідної мови йде знизу вверх, у той час як розвиток іноземної мови – зверху вниз (Виготський, 1982).

Другою особливістю іноземної мови як навчального предмета є те, що мова виступає і засобом, і метою навчання. Студент засвоює найбільш легкі мовні засоби, опановує різними видами мовної діяльності, які до певного моменту виступають метою навчання, а потім використовуються ним для освоєння більш складних мовних дій, тобто є вже засобом навчання.

Наступної специфічною рисою даної навчальної дисципліни є її «безпредметність»: на відміну від інших дисциплін, вона не дає людині знань про реальну дійсність, тому що мова є засобом формування, існування й вираження думок про навколишній світ.

Специфіка предмета полягає також у його «безмежності», тобто неможливо вивчити всю мову, навчальний матеріал обмежується програмою. Досить обґрунтованим і аргументованим нам представляється думка Н. Гальської, яка розглядає іноземну мову не як «навчальний предмет», а як «освітню дисципліну», що має величезний потенціал, здатний внести вагомий вклад у розвиток людини як індивідуальності (Гальська, 2010, с. 8).

Істотною особливістю іноземної мови як навчального предмета є його неоднорідність. Розглядаючи аспекти мовних явищ, можна сказати, що їх вихідну базу становить мовна діяльність, яка і є основним об'єктом навчання іноземній мові. Ми згодні з Г. Колшанським, який відзначає, що незалежно від ступеня володіння мовою знання окремих елементів мови, наприклад, окремих слів, окремих пропозицій, окремих звуків – не може бути віднесене до поняття володіння мовою як засобом спілкування (Колшанський, 1985, с. 13). У навчальних цілях незалежно від різних видів і форм навчання мові – від курсів до спеціалізованого ЗВО, від загальноосвітньої школи до школи з викладанням низки предметів іноземною мовою – володіння мовою завжди повинне розглядатися в плані здатності брати участь у реальному спілкуванні.

Відповідно до специфічного співвідношення знань і вмінь цей предмет займає проміжне положення між теоретичними й прикладними дисциплінами професійної підготовки, тому що іноземна мова вимагає такого ж великого обсягу навичок і вмінь, як практичні дисципліни, але разом із цим не меншого обсягу знань, ніж теоретичні науки.

Метою навчання іноземним мовам студентів немовних спеціальностей ЗВО є досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності.

Якщо в мовному ЗВО іноземна мова є спеціальною базою, то в інших ЗВО – це додаток до загальної культури, тому в немовному ЗВО формулювання кінцевої мети вимагає конкретизації. Практичне оволодіння іноземною мовою становить лише одну сторону професійно зорієнтованого навчання предмету. На думку Н. Сури, іноземна мова може стати не тільки об'єктом засвоєння, але й засобом розвитку професійних умінь (Сура, 2003). Це передбачає розширення поняття «професійна зорієнтованість» навчання іноземній мові, яке включало один компонент – професійно зорієнтовану спрямованість змісту навчального матеріалу.

Професійно зорієнтоване навчання передбачає професійну спрямованість не тільки змісту навчальних матеріалів, але й діяльності, що включає в себе прийоми й операції, що формують професійні вміння. Професійна спрямованість діяльності, по-перше, вимагає інтеграції дисципліни «Іноземна мова» із профілюючими дисциплінами; по-друге, ставить перед викладачем іноземної мови завдання навчити майбутнього фахівця на основі міжпредметних зв'язків використовувати іноземну мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань, а також як засіб формування професійних умінь і навичок; по-третє, передбачає використання форм і методів навчання, здатних забезпечити формування необхідних професійних умінь і навичок майбутнього фахівця (Образцов, 2005).

Професійно зорієнтоване навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей ЗВО вимагає нового підходу до відбору змісту. Він повинен бути орієнтований на останні досягнення в тієї або іншій

сфері людської діяльності, вчасно відбивати наукові досягнення в сферах, що безпосередньо зачіпають професійні інтереси студентів, надавати їм можливість для професійного зростання.

Таким чином, буде правомірно розглядати зміст навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей ЗВО сукупність того, що студенти повинні засвоїти в процесі навчання, щоб якість і рівень володіння іноземною мовою відповідали їхнім запитам і цілям, а також цілям і завданням даного рівня навчання. Відбір змісту покликаний сприяти різнобічному й цілісному формуванню особистості студента, підготовці його до майбутньої професійної діяльності.

На думку Н. Гальської, у зміст навчання іноземній мові необхідно включати:

- сфери комунікативної діяльності, теми й ситуації, мовні дії й мовний матеріал, що враховують професійну спрямованість студентів;
- мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення й навички оперування ним;
- комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, у тому числі в інтеркультурних ситуаціях;
- систему знань національно-культурних особливостей і реалій країни мови, що вивчається (Гальська, 2010, с. 17).

Враховуючи достоїнства даного підходу, представляється доцільним використовувати його при розробці моделі професійно зорієнтованому навчанню іноземній мові студентів немовних спеціальностей, а саме при розгляді її змістовного компонента.

Беручи до уваги викладене вище, можливо виділити наступні структурні елементи змістовного компонента моделі професійно зорієнтованого навчання іноземній мові:

1. Комунікативні вміння за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) на основі загальної й професійної лексики. Кінцевою метою професійно зорієнтованого навчання діалогічного мовлення є розвиток умінь вести бесіду, цілеспрямовано обмінюватися інформацією професійного характеру з певної теми.

Навчання монологічного мовлення полягає у формуванні вмінь створювати різні жанри монологічних текстів: повідомлення інформації професійного характеру, виступ з доповіддю, розширені висловлення в ході дискусії, обговорення як з попередньою підготовкою, так і без неї.

Метою професійно зорієнтованого навчання аудіюванню є формування вмінь сприйняття й розуміння висловлення співрозмовника іноземною мовою, породжуваного в монологічній формі або в процесі діалогу відповідно до певної реальної професійної сфери, ситуації.

Результатом навчання читанню є формування вмінь володіння всіма видами читання публікацій різних функціональних стилів і жанрів, у тому числі спеціальної літератури.

Підсумковою метою навчання письму є розвиток комунікативної компетенції, необхідної для професійного письмового спілкування, що проявляється в уміннях реферативного викладу, анотування, а також перекладу професійно значущого тексту з іноземної мови рідною й з рідної мови іноземною.

2. Мовні знання й навички, які містять у собі знання фонетичних явищ, граматичних форм, правил словотвору, лексичних одиниць, термінології, характерної для певної професії. Розглянуті знання й навички являють собою складову частину складних умінь – говоріння, аудіювання, читання, письма.

3. Соціокультурні знання мають на меті залучення студентів не тільки до нового способу мовленнєвого спілкування, але й до культури народу, що говорить на мові, що вивчається.

4. Навчальні вміння, раціональні прийоми розумової праці, що забезпечують культуру засвоєння мови в навчальних умовах і культуру спілкування з її носіями.

Результат професійно зорієнтованого навчання іноземній мові знаходить своє відображення у професійно зорієнтованій іншомовній компетенції і містить у собі наступні її види: інформаційно-тематична (предметний план); понятійна; концептуальна; мовна (уміння будувати висловлення в усній і письмовій формах для вираження своїх думок у процесі спілкування); соціолінгвістична (володіння мовними реєстрами відповідно до ситуацій спілкування); країнознавча – культурознавча (знання традицій, звичаїв, способу життя). Зазначені види професійно зорієнтованої іншомовної компетенції успішно реалізуються в системі міждисциплінарного навчання іноземній мові, що базується на соціально-педагогічних, психологічних, дидактико-методичних і загальнометодичних принципах (Бондар, 2006).

В останні роки в теорії й практиці професійно зорієнтованого навчання студентів немовних спеціальностей ЗВО велика увага приділяється питанням, пов'язаним з використанням його як інструмента спілкування в діалозі культур (І. Бім, Н. Гальськова, А. Мільруд, С. Тер-Мінасова). Комунікативний і соціокультурний розвиток студентів засобами навчального предмета «Іноземна мова» здійснюється в більшій мірі за рахунок правильної реалізації лінгвокраїнознавчого підходу. Такий підхід забезпечує засвоєння мови в тісному зв'язку з іншомовною культурою, яка містить у собі різноманітні пізнавальні відомості про історію, літературу, архітектуру, побут, звичаї, спосіб життя країни, мова якої вивчається.

Оволодіння іноземною мовою і її використання передбачає знання соціокультурних особливостей носіїв мови, що вивчається, наявність широкого спектру вербальної й невербальної комунікації. У немовних ЗВО це зв'язане, насамперед, з вивченням сучасного життя й історії країни мови, що вивчається, її мистецтва й літератури, звичаїв і традицій народу.

Соціокультурний компонент у змісті навчання іноземній мові відіграє істотну роль у розвитку особистості студента, тому що дає можливість не тільки ознайомитися зі спадщиною культури країни, мова якої вивчається, але й порівняти її з культурними цінностями своєї країни, що сприяє формуванню загальної культури студента. Даний компонент покликаний розширити загальний, соціальний, культурний кругозір студентів, стимулювати їхні пізнавальні й інтелектуальні процеси.

Соціокультурні знання містять у собі країнознавчі й лінгвокраїнознавчі знання. До країнознавчих, на думку Н. Гальської (Гальська, 2010), належать енциклопедичні й фонові знання, а також знання реалій країни мови, що вивчається. У другу групу входить знання студентів лексики, що виражає культуру країни мови, що вивчається, у семантиці мовних одиниць.

Соціокультурні знання допомагають адаптуватися до іншомовного середовища, дотримуючись канонів увічливості в інокультурному середовищі. Слід при цьому відзначити, що головним є не виховання з позиції норм і цінностей країни, мова якої вивчається, а вміння порівнювати соціокультурний досвід народу, що говорить мовою, яка вивчається, із власним досвідом. Резюмуючи сказане вище, можна визнати соціокультурні знання обов'язковим компонентом змісту моделі професійно зорієнтованого навчання іноземній мові студентів нелінгвістичних спеціальностей.

Сучасні соціально-економічні процеси актуалізують проблему ефективної мовної підготовки студентів і формування професійно-мовної компетентності. Так, В. Теляшенко розуміє під професійно-мовною компетентністю інтегративну якість особистості, що адекватно регулює її професійне й соціальне становлення. Вона дозволяє фахівцю мобілізувати в ході загальнокультурної, комунікативної й професійної діяльності придбані мовні знання й уміння, а також використовувати узагальнені способи комунікативної діяльності в умовах реалізації професійних функцій (Теляшенко, 2003).

Разом з тим професійно-мовну компетентність можна розглядати як рівень мовної підготовки фахівця, що забезпечує успішність комунікацій, що дозволяє оперувати спеціальною термінологією й формує культуру мовної поведінки в майбутніх ситуаціях професійної діяльності. Даний тип компетентності формується в процесі професійно зорієнтованої мовної підготовки, яка базується на системному, індивідуально зорієнтованому й функціонально-діяльнісному підходах. Професійно-мовна підготовка розуміється як процес оволодіння мовами й формування вмінь і навичок їх застосування в різноманітних ситуаціях.

Сучасний професійно зорієнтований підхід до навчання іноземної мови передбачає формування в студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення, при

організації мотиваційно-спонукальної й орієнтовно-дослідницької діяльності. Підготовка фахівців нелінгвістичних спеціальностей полягає у формуванні таких комунікативних умінь, які дозволили б здійснювати професійні контакти іноземною мовою в різних сферах і ситуаціях. Під сферою спілкування розуміється сукупність однорідних комунікативних ситуацій, які характеризуються однотипністю мовного стимулу, відносинами між комунікантами й обстановкою спілкування (Образцов, 2005). Іншомовне спілкування може відбуватися як в офіційній, так і в неофіційній формах, у ході індивідуальних і групових контактів, у вигляді виступів на конференціях, під час обговорення договорів, проектів, складанні ділових листів тощо.

У цьому бачиться його основна відмінність від навчання мові для загальноосвітніх цілей і соціалізації (розмовного спілкування). Проте професійно зорієнтоване навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей ЗВО не зводиться тільки до вивчення «мови для спеціальних цілей». Сутність професійно зорієнтованого навчання іноземній мові полягає в його інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою одержання додаткових професійних знань і формування професійно значущих якостей особистості.

Іноземна мова в цьому випадку виступає засобом підвищення професійної компетентності й індивідуально-професійного розвитку студентів і є необхідною умовою успішної професійної діяльності фахівця-випускника сучасної вищої школи, здатного здійснювати ділові контакти з іншомовними партнерами.

Головна й кінцева мета навчання – забезпечити активне володіння іноземною мовою студентами нелінгвістичних спеціальностей як засобом формування й формулювання думок в галузі повсякденного спілкування й в галузі відповідної спеціальності.

Таким чином, під професійно зорієтованим ми розуміємо навчання, засноване на урахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що визначаються особливостями майбутньої професії або спеціальності, які, у свою чергу, вимагають її вивчення. Термін «професійно зорієтоване навчання» вживається для позначення процесу викладання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей ЗВО, орієтованого на читання літератури за фахом, вивчення професійної лексики й термінології, а останнім часом – і на спілкування в сфері професійної діяльності.

Подальші науково-методичні пошуки щодо оптимізації професійно зорієтованого навчання й успішного формування комунікативних умінь студентів немовних спеціальностей ЗВО пов'язуємо з необхідністю розробляти й впроваджувати в освітній процес нові навчальні комплекси за спеціальностями, які будуть покликані сприяти реалізації професійно зорієтованої іншомовної підготовки фахівців немовних спеціальностей ЗВО і підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземних мов.

Список використаної літератури

- 1. Теляшенко В. Л.** Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі. *Теорія та практика державного управління: [Збірник]*; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, Харк. регіон. ін-т [Редкол.: Г. І. Мостовий та ін.]. Вип. 4. *Актуальні питання навчання іноземної комунікації у вищих навчальних закладах: матеріали наук.-практ. конф., 20 травня 2003 р.* Х.: Магістр, 2003. С. 78–81.
- 2. Выготский Л. С.** Развитие речи и мышление. *Собрание сочинений: в 6 т.* М.: Педагогика, 1982. Т. 2.
- 3. Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. М.: АРКТИ-Глосса, 2010. 165 с.
- 4. Колшанский Г. Н.** Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. *Иностранные языки в школе.* 1985. № 1. С. 13–14.
- 5. Сура Н. А.** Методичне забезпечення та організація навчання курсу професійно орієнтованого спілкування іноземною (англійською) мовою у ВНЗ. *Вісник ЛДПУ ім. Т. Г. Шевченка.* 2003. №7 (63). С. 205–207.
- 6. Образцов П. И.,** Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
- 7. Бондар С. М.,** Сторова Н. Н., Орач Ю. В. Фреймова репрезентація знань як спосіб підвищення ефективності викладання англійської мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. пр.;* Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Вип. 10. Х.: Константа, 2006. С. 26–31.

References

- 1. Teliashenko, V. L.** (2003). Profesiino oriientovane navchannia studentiv inozemnoi movy v nemovnomu vuzi [Professionally oriented teaching of a foreign language to students at a non-linguistic higher educational establishment]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia. Vols. 4. Aktualni pytannia navchannia inshomovnoi komunikatsii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh – Theory and practice of public administration. Vols. 4. Current issues of teaching foreign language communication in higher education* (pp. 78-81). Kh.: Mahistr [in Ukrainian].
- 2. Vygotskij, L. S.** (1982). Razvitie rechi i myshlenie [Development of speech and mind]. *Sobranie sochinenij: v 6 t. – Collection of works: in 6 volumes.* Vols. 2. M.: Pedagogika [in Russian].
- 3. Gal'skova, N. D.** (2010). Sovremennaja metodika obuchenija inostrannomu jazyku [Modern methods of teaching a foreign language]. M.: ARKTI-Glossa [in Russian].
- 4. Kolshanskij, G. N.** (1985). Lingvokommunikativnye aspekty rechevogo obshhenija [Linguo-communicative aspects of speech communication]. *Inostrannye jazyki v shkole, I,* 13-14 [in Russian].
- 5. Sura, N. A.** (2003). Metodychne zabezpechennia ta orhanizatsiia navchannia kursu profesiino oriientovanoho spilkuvannia inozemnoiu (anhliiskoio) movoio u VNZ [Methodic supplement and organization of teaching a course of

professionally oriented communication in a foreign (English) language in a higher educational establishment]. *Visnyk LDPU im. T. H. Shevchenka – Bulletin of the LDPU named after T. G. Shevchenko*, 7 (63), 205-207 [in Ukrainian].

6. Obrzcov, P. I., Ivanova, O. Yu. (2005). Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetah vuzov [Professionally oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of higher educational establishments]. Orel: OGU [in Russian].

7. Bondar, S. M., Yehorova, N. N., & Orach, Ju. V. (2006). Freimova reprezentatsiia znan yak sposib pidvyshchennia efektyvnosti vykladannia anhliiskoi movy dlia studentiv nelinhvistychnykh spetsyalnostei [Frame representation of knowledge as a means of improvement of the efficiency of teaching English to students of non-linguistic specialities]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky: Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky: zb. nauk. pr. – Teaching languages in higher education at the present stage. Cross-curricular links: Research. Experience. Searches: a collection of scientific papers.* (Vols. 10), (pp. 26-31). Kh.: Konstanta [in Ukrainian].

Гончарова І. С. Зміст професійно зорієнтованого навчання іноземним мовам студентів немовних спеціальностей ЗВО в умовах глобалізації

Стаття присвячена визначенню змісту професійно зорієнтованого навчання іноземним мовам студентів немовних спеціальностей ЗВО на основі аналізу сучасних науково-педагогічних розробок вітчизняних та зарубіжних дослідників та власного досвіду викладання іноземних мов у немовному ЗВО.

Доведено, що у зміст навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей ЗВО необхідно включати: сфери комунікативної діяльності, теми й ситуації, мовні дії й мовний матеріал, що враховують професійну спрямованість студентів; мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення й навички оперування ним; комплекс спеціальних (мовленневих) умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, у тому числі в інтеркультурних ситуаціях; систему знань національно-культурних особливостей і реалій країни мови, що вивчається.

Ключові слова: професійно зорієнтоване навчання іноземним мовам, студенти немовних спеціальностей ЗВО, іншомовне спілкування, глобалізація.

Гончарова И. С. Содержание профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей вузов в условиях глобализации

Статья посвящена определению содержания профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей вузов на основе анализа современных научно-

педагогических разработок отечественных и зарубежных исследователей и собственного опыта преподавания иностранных языков в неязыковом вузе.

Доказано, что в содержание обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей вуза необходимо включить: сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, языковые действия и языковой материал, которые учитывают профессиональную направленность студентов; языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им; комплекс специальных (речевых) умений, которые характеризуют уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях; систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, студенты неязыковых специальностей вузов, иноязычное общение, глобализация.

Goncharova I. Content of Professionally Oriented Teaching Foreign Languages to Students of Non-Linguistic Specialities at a Higher Educational Establishment in Conditions of Globalization

The article deals with the analysis of the content of professionally oriented teaching of foreign languages to students of non-linguistic specialities at higher educational establishments.

It has been proved the content of teaching a foreign language includes the following: the spheres of communicative activity, topics and situations, linguistic acts and language material which take into account the professional development of students; language material (phonetic, lexical, grammatical and orthographic), the rules of its formation and habits of its operating; a complex of special (speech) skills which characterize the level of practical acquisition of a foreign language as a means of communication including inter-cultural situations; the system of knowledge of the national and cultural peculiarities of foreign countries.

A foreign language in this context serves a means of improvement of the professional competence and individual and professional development of students and it is a necessary condition of their successful professional activity.

The main aim of professionally oriented teaching of foreign languages in conditions of globalization is to ensure an active acquisition of a foreign language by students of non-linguistic specialities as a means of formation and formulation of thoughts in the sphere of an everyday communication and in the sphere of a corresponding speciality.

Key words: professionally oriented teaching of foreign languages, students of non-linguistic specialities of higher educational establishments, foreign language communication, globalization.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 613:378.018.43.091.212.7.

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-115-126

Дехтярьова Олена Олександрівна,
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.
elena.dekhtiarova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9617-3333>

Літвінова Анастасія Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри валеології
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна.
anastasia.tymchenko@karazin.ua
<https://orcid.org/0000-0002-2513-0632>

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Стрімка трансформація сучасного суспільства потребує від індивіда відповідних змін, особливо когнітивних та адаптивних. Навчання (отримання освіти) – логічний шлях самореалізації homo sapiens та ключовий фактор його розвитку. Одним з показників успішності сучасної людини є рівень самостійної освіти, яка необхідна для прийняття раціональних суджень та ініціації відповідних дій в процесі подолання професійних труднощів та набуття сучасних компетенцій (І. Дичківська, 2004; В. Євдокимов, 2004; G. Mothibi, 2015). В умовах інформаційно розвинутого суспільства потрібна принципова зміна організації освітнього процесу: скорочення аудиторного навантаження, заміна пасивного слухання лекцій зростанням частки самостійної роботи здобувачів освіти, підвищення рівня аналітичного пошуку в мережі, доступу до відкритих електронних носіїв інформації та дистанційної освіти у будь-яких освітніх закладах світу. Саме тому сучасні навчальні пріоритети орієнтуються на самостійну діяльність студентів в освітньому процесі. В даному контексті пропорційність між аудиторними та позааудиторними заняттями викликає пильну увагу до проблеми організації самостійної роботи студентів в цілому.

Аналіз наукових даних з формування знань у здобувачів освіти за умов впровадження системи змішаного навчання показав, що проблема поєднання аудиторної та самостійної роботи є досить актуальною та перспективною на сучасному етапі розвитку освіти та електронного навчання. В умовах інформаційно розвинутого суспільства потрібна

зміна принципу організації класичного освітнього процесу: зменшення аудиторного навантаження, збільшення частки самостійної роботи студентів завдяки впровадженню дуальної освіти, підвищення рівня аналітичного пошуку в мережі з використанням інформаційно-комунікативних технологій, доступу до відкритих джерел та електронних носіїв інформації, дистанційної освіти у будь-яких освітніх закладах світу, а у разі їхньої відсутності, створення власних відкритих освітніх сервісів (В. Биков, В. Кухаренко, 2008 та ін.). Саме тому одним із дієвих напрямків функціонування інформаційно-освітнього середовища класичної освіти є реалізація концепції змішаного навчання (blended learning) як процесу, що передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, які надають всю необхідну навчальну інформацію, що і впроваджується в системі професійної підготовки фахівців на базі класичних університетів.

Відповідно до наказу № 0205-1/084 від 04 березня 2016 р., в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна підготовлено каталог відкритих джерел електронного навчання за фахом (освітнім напрямком) з таких платформ масових відкритих онлайн-курсів, як-от Coursera, Khanacademy, Canvas, Udemu та Eliademy тощо, на які надано посилання відповідно до навчальних тем та розділів і які активно впроваджується в освітньому процесі в якості самостійної роботи до розділу чи всього курсу. Завдяки активному впровадженню системи E-Learning в ХНУ імені В. Н. Каразіна шляхом використання під час аудиторної та самостійної роботи відкритих освітніх сервісів з каталогу відкритих джерел електронного навчання за фахом (освітнім напрямком), дистанційних курсів, відкритих дистанційних курсів, розміщених на базі Центру електронного навчання, сформувалася система змішаного навчання, яка спрямована на здобуття якісної сучасної освіти (В. Кухаренко, 2016; В. Кухаренко, В. Бондаренко та ін., 2020; О. Бондаренко, Г. Тимченко, А. Закревський, 2018).

Одночасно відбувається трансформація системи класичної освіти та створення відкритих освітніх ресурсів – дистанційних курсів на базі LMS Moodle, які створюють нові умови для навчання завдяки реалізації відкритості та доступності навчання, знайомлять учасників освітнього процесу з системою LMS Moodle (інтерактивні завдання, тести, додаткова література та посилання на корисні інформаційні ресурси, форуми з відповідної проблематики із провідними фахівцями з інших ЗВО), стають інформаційним майданчиком задля виконання самостійної роботи, участі в олімпіадах і конкурсах на базі LMS Moodle та відкривають нові можливості задля використання елементів системи LMS Moodle з метою побудови електронної системи діагностики (педагогічні та валеологічні вимірювання) (L. Shuba and V. Shuba, 2017; Р. Манн, О. Кравченко, 2020; Г. Тимченко, А. Літвінова, А. Закревський, В. Левчук, 2020).

Метою стало дослідження показників фізичного здоров'я та

адаптивних можливостей в системі змішаного навчання, обґрунтувати та удосконалити методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів за умов системи змішаного навчання.

На базі Центру електронного навчання Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна в експерименті брало 403 здобувача освіти факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу (МЕВ і ТБ), віком 18-20 років; 58 юнаків та 52 дівчини.

Робота здійснювалась в 3 етапи. Під час першого етапу було проведено констатувальний експеримент, що включав в себе з'ясування вихідного рівня знань студентів з курсів дисциплін професійної та практичної підготовки за період 2018-2019 навч. р.р. Тестування відбувалось за допомогою європейської системи трансферу оцінок (ECTS). Також, на даному етапі були оцінені показники фізичного здоров'я та рівня адаптації студентів. Для характеристики стану фізичного здоров'я використовували методику оцінки функціонального рівня здоров'я по Г. Апанасенко. В якості інтегральної фізіологічної характеристики використана розрахункова величина адаптаційного потенціалу за Р. Баєвським.

Впродовж другого етапу роботи був проведений формувальний експеримент, під час якого відбувалось вивчення дисциплін професійної та практичної підготовки з використанням дистанційних курсів на базі LMS Moodle відповідно до навчального плану спеціальності.

На третьому, контролюючому етапі дослідження був проведений порівняльний зріз знань (2018-2019 і 2019-2020 навч. р.р., за системою ECTS) та оцінений вплив педагогічного процесу на академічну успішність студентів. Також, за допомогою математичного аналізу проведений пошук кореляційних зав'язків між досліджуваними параметрами.

Для оцінки результатів дослідження проведено прикладний математичний аналіз, який було виконано з використанням стандартних пакетів прикладних програм Microsoft Excel 2014 та SPSS Statistics 17.0. Достовірність отриманих значень була перевірена за допомогою t-критерію Стьюдента. Достовірним вважали рівень значення $p < 0,05$. Наявність статистичних взаємозв'язків була обчислена за методом коефіцієнту рангової кореляції Спірмена (r).

Початковий рівень сформованості знань студентів на факультеті МЕВ і ТБ протягом 2018-2019 навч. р. (рис. 1) проводили за результатами тестової роботи. В групі денної (змішаної) форми навчання, студентів, які склали залік: на оцінку «відмінно/А» було 19,1%. Кількість осіб з оцінкою «добре/В» – 21,2%. Респондентів, що отримали оцінку «добре/С» виявилось 27,6%. Оцінка «задовільно/Д» була рівною за кількістю студентів з групою «А» і склала 19,1%. Оцінку «задовільно/Е» отримало 13% студентів. За заочною (дистанційною) формою навчання отримані наступні результати: оцінка «відмінно/А» 34,6%; оцінка «добре/В» – 7,7%; оцінка – «добре/С» – 11,5%; оцінка «задовільно/Д» –

11,5%; оцінка «задовільно/Е» 34,7%. Узагальнюючи отримані дані стає очевидним переважання рівнів «В» та «С» в групі денного (змішаного) навчання і рівнів «А» та «Е» в групі заочного (дистанційного навчання).

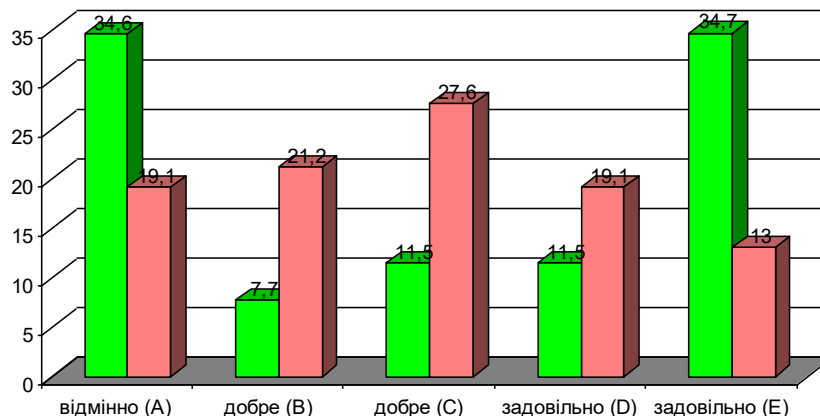


Рис. 1. Вихідні дані академічної успішності студентів МЕВ і ТБ у 2018-2019 навч. р., %

Подальший науковий експеримент оцінив функціональний рівень здоров'я за Г. Апанасенка. При визначенні даного показника 40% студентів отримали середній рівень значення (III). У 29% студентів функціональний рівень здоров'я мав високі значення (V), а 31% – низький (I). Даний факт говорить про високі компенсаторні можливості з боку серцево-судинної системи. Особливістю було те, що більша кількість респондентів з високими та середніми показниками належали до групи денного (змішаного) навчання.

Наступний крок роботи мав на меті аналіз рівня адаптаційних можливостей студентів за методом Р. Баєвського. Він показав, що задовільну адаптацію мали 58% студентів факультету МЕВ і ТБ, напругу механізмів адаптації – 42% студентів. Згідно форм навчання були графічно візуалізовані наступні дані (рис. 2). 64,1% студентів денної (змішаної) форми навчання мали задовільну адаптацію, проти 27,8% осіб заочної (дистанційної) форми навчання. Напруга механізмів адаптації виявлена у 66,7% досліджуваних заочної форми проти 35,9% в групі змішаного навчання. Треба зробити акцент, що в групі заочного навчання спостерігалось 5,6% студентів із незадовільним рівнем адаптації.

При вивченні адаптаційних можливостей спостерігалась ситуація подібна до результатів оцінки рівня здоров'я за Г. Апанасенка, де більшість досліджених, що мали кращі показники, належали до групи денного (змішаного) навчання.

Під час формувального етапу дослідження відбувся педагогічний вплив на процес формування знань у здобувачів освіти. Педагогічне втручання мало на увазі залучення студентів у навчання за допомогою дистанційних курсів, розташованих на базі LMS Moodle в Центрі

електронного навчання, на факультеті МЕВ і ТБ в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна протягом 2018-2019 та 2019-2020 навч. р.р.

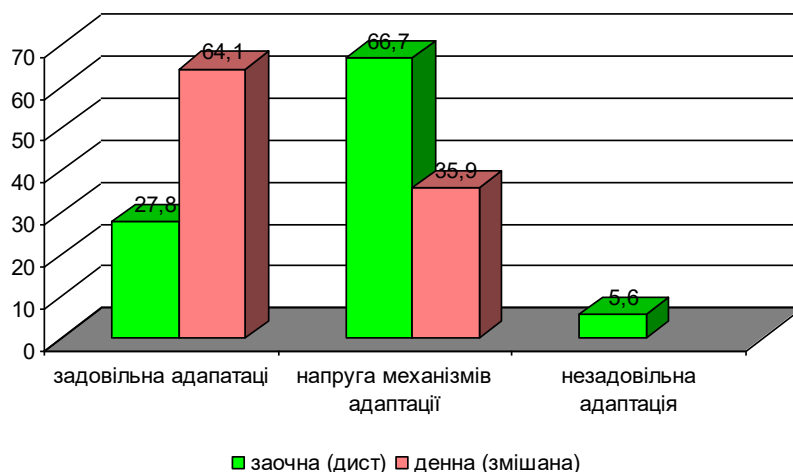


Рис. 2. Розподіл рівня адаптаційних можливостей студентів за методом Р. Баєвського в залежності від системи навчання, %

Впродовж експерименту відбувався доступ студентів до якісних електронних матеріалів, розташованих в дистанційних курсах, завдяки чому вони мали змогу не лише ознайомлюватися із повним переліком інформаційних матеріалів (підручників, посібників, текстів лекцій, презентацій та інформаційних посилань), а також планувати і виконувати самостійну роботу у будь-який зручний час, підтримувати зв'язок із викладачем, мати коментарі та оцінки за складеними завданнями з тем курсу.

Контролюючий експеримент описав динаміку успішності засвоєння навчального матеріалу за результатами сесії на факультеті МЕВ і ТБ протягом 2018-2019 та 2019-2020 навч. р.р. (рис. 3), а також виявив наявність певних кореляцій. Так, серед студентів денної (змішаної) форми навчання спостерігався приріст студентів, які склали залік: на оцінку «відмінно/А» на +6,9%, на оцінку «добре/В» на +2,8%, на оцінку «добре/С» на +2,4% у порівнянні 2018-2019 навч. р. з 2019-2020 навч. р. Серед студентів, які склали залік на оцінку «задовільно/Д» ми спостерігали приріст -11,7% та на оцінку «задовільно/Е» на -0,4%, що, загалом свідчило про покращення рівня засвоєння навчального матеріалу.

За заочною (дистанційною) формою навчання відбувався приріст здобувачів освіти, які склали залік: на оцінку «відмінно/А» на -22,8%, на оцінку «добре/В» на +9,9%, на оцінку «добре/С» на +12,1%, на оцінку «задовільно/Д» +6,1% та на оцінку «задовільно/Е» на -11,4%, що не свідчило про покращення рівня засвоєння навчального матеріалу у порівнянні 2018-2019 навч. р. з 2019-2020 навч. р.

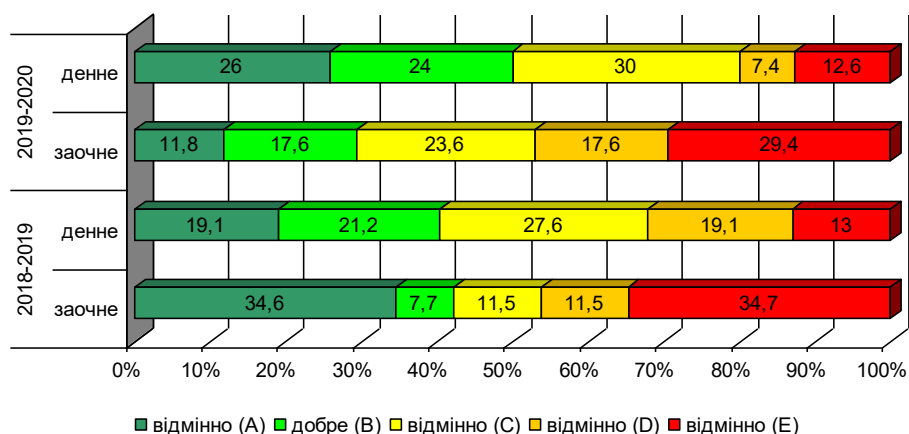


Рис. 3. Порівняльні дані академічної успішності студентів МЕВ і ТБ у 2018-2019 та 2019-2020 навч. р.р., %

При проведенні кореляційного аналізу, звертає на себе увагу статистично достовірний прямий зв'язок між рівнем здоров'я та зростанням академічної успішності в групі студентів змішаної форми навчання ($r=0,894$; $p<0,05$), де вихідний рівень здоров'я був кращим. Треба зауважити, що зростання академічної успішності також значно корелювало із рівнем адаптаційних можливостей ($r = 0,898$; $p<0,05$).

Здобувачів освіти денної групи, внаслідок змішаної форми навчання, проводили велику кількість годин у позааудиторній роботі (дистанційні курси на базі LMS Moodle). Незважаючи на це, рівень засвоєння навчального матеріалу ними був все одно вищим, ніж в групі заочної форми навчання, яка теж мала невелику кількість годин з аудиторних занять.

Отже, формування знань у студентів відбувається двома шляхами: заняття з викладачем і самостійна робота, за відсутності безпосереднього контролю з боку викладача (підготовка до лекцій, лабораторних і практичних занять, заліків, семінарів etc.). Зменшення тривалості самостійної роботи студента, в основному, є наслідком збільшення навантаження в аудиторний час, зростанням кількості завдань та необхідністю одночасно вчитися і працювати. Даний факт вимагає від викладача оптимізації навчального процесу за допомогою розробки методичних рекомендацій.

Нами було вивчено відмінності в рівні засвоєння навчального матеріалу за умов різних форм організації навчання. Особливістю було те, що студенти з вищим рівнем здоров'я отримали кращі результати в академічній успішності, що математично підтвердило нашу ідею про вплив рівня здоров'я на формування рівня знань. Дані результати співпадають з сучасними науковими дослідженнями.

Теж саме можна сказати стосовно адаптивних можливостей. Як і очікувалося, за результатами роботи низький рівень адаптації студентів

до умов навчання впевнено можна віднести до факторів неуспішності. Подібні свідчення описані багатьма науковцями в педагогічних працях.

Отримані в ході нашої роботи результати свідчать про те, що при поєднаному педагогічному втручанні через очну підготовку та дистанційні технології (курси на базі LMS Moodle) зменшується аудиторне навантаження, що в свою чергу створює тенденцію до покращення рівня успішності в здобувачів освіти. Отже, більш якісне формування знань відбувається серед тих осіб, які застосовують електронні освітні курси та мають доступ до електронних джерел навчання.

За результатами дослідження сформовано методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів системи змішаного навчання, які забезпечують широкі можливості для доступу до якісної сучасної освіти. До них належать:

- організація повного електронного пакету теоретичного і практичного матеріалу, завдань для самостійної та індивідуальної роботи, а також контрольних питань та/або тестів;
- розташування завдань та навчального матеріалу у відповідності до програми вивчення курсу, а також у відповідності до основних положень класичної дидактики: від простого до складного, від окремого до загального та ін.;
- отримання повного комплексу завдань самостійної роботи на декілька тижнів, місяців, або навіть семестр;
- можливість органічного поєднання різних методів, засобів і форм роботи, зокрема із доступом до електронних джерел та носіїв інформації;
- можливість оцінки кожного завдання та коментарів до нього від викладача;
- можливість виконання завдань в зручний час та в індивідуальному темпі;
- свобода у виборі місця вивчення та опрацювання навчального матеріалу;
- самоконтроль знань.

Перспективність подальших досліджень в даному напрямку лежить у площині оптимального поєднання відкритих електронних освітніх ресурсів та аудиторної роботи під керівництвом та контролем викладача. Як наслідок, в майбутньому можна прогнозувати подальший розвиток змішаних форм навчання. Домінування прагматизму в освіті, на нашу думку призведе до тотальної відмови від роботи з викладачами та до становлення незалежного самостійного навчання.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 220 с. **2. Євдокимов В. І.** та ін.

Ефективність навчання студентів. Харків: Вид-во ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. 140 с. **3. Gloria Mothibi.** A Meta-Analysis of the Relationship between E-Learning and Students' Academic Achievement in Higher Education. *Journal of Education and Practice*. 2015. № 9 (6). **4. Биков В. Ю.,** Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія створення дистанційного курсу. Київ: Міленіум, 2008. 234 с. **5. Кухаренко В. М.** та ін. Теорія та практика змішаного навчання. Харків: Міськдрук, 2016. 385 с. **6. Кухаренко В. М.,** Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні. Харків: Міська друкарня, 2020. 403 с. **7. Бондаренко О. В.,** Тимченко Г. М., Закревський А. М. Моніторинг здоров'я за допомогою електронних діагностичних систем. *Проблеми сучасної освіти і науки*. 2018. № 8, Ч. 2. С. 95–102. **8. Манн Р. В.,** Кравченко О. В., Ганжала І. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій як елемент інноваційного навчання фахівців економічного спрямування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 78 (4). С. 145–162. **9. Shuba L.,** Shuba V. Modernization of physical education of student youth. *Physical education of students*. 2017. № 6 (21). P. 310–316. **10. Тимченко (Літвінова) А. М.,** Тимченко Г. М. Формування знань у студентів класичного університету за умов вдосконалення форм аудиторної та самостійної роботи з БЖД. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. № 43. С. 214–227. **11. Тимченко Г. М.,** Літвінова А. М., Закревський А. М., Левчук В. Г. Технології створення відкритих освітніх ресурсів та відеосервісів навчання основ здоров'я. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 7 (163). С. 153–161. **12. Апанасенко Г. Л.** Введение в новую парадигму здравоохранения. Здоровье и фитнес. Киев: Изд-во ООО «Юрка Любченка», 2020. 403 с. **13. Гончаренко М. С.** Методическое пособие по валеологическим аспектам диагностики здоровья. Харьков, 2000. 197 с. **14. Літвінова А. М.,** Пеню В. В. Психологічні особливості формування ставлення до здорового способу життя в молодіжному середовищі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт*. 2019. № 157 (1). С. 91–97.

References

- 1. Dychkivska, I. M.** (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- 2. Yevdokymov, V. I.** та in. (2004). Efektyvnist navchannia studentiv [The effectiveness of student learning]. Kharkiv: Publishing House of the KhDPU named G. S. Skovoroda [in Ukrainian].
- 3. Mothibi, Gloria.** (2015). A Meta-Analysis of the Relationship between E-Learning and Students' Academic Achievement in Higher Education. *Journal of Education and Practice*, 9 (6) [in English].
- 4. Bykov, V. Yu.,** Kukharenko, V. M., Syrotenko, N. H., Rybalko, O. V., & Bohachkov, Yu. M. (2008). Tekhnolohiia stvorennia

dystantsiinoho kursu [Technology of creating a distance course]. Kyiv: Millennium [in Ukrainian].

5. Kukhareno, V. M. et al. (2016). Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia [Theory and practice of blended learning]. Kharkiv: City Press [in Ukrainian].

6. Kukhareno, V. M., & Bondarenko, V. V. (2020). Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Emergency distance learning in Ukraine]. Kharkiv: City Printing House [in Ukrainian].

7. Bondarenko, O. V., Tymchenko, A. M., & Zakrevskyyi, A. M. (2018). Monitorynh zdorov'ia za dopomohoiu elektronnykh diahnostychnykh system [Health monitoring using electronic diagnostic systems]. *Problemy suchasnoi osvity i nauky – Problems of modern education and science*, 8, 2, 95-102 [in Ukrainian].

8. Mann, R. V., Kravchenko, O. V., & Hanzhala, I. V. (2020). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii yak element innovatsiinoho navchannia fakhivtsiv ekonomichnoho spriamuvannia [The use of information and communication technologies as an element of innovative training of economic specialists]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 78 (4), 145-162 [in Ukrainian].

9. Shuba, L., & Shuba, V. (2017). Modernization of physical education of student youth. *Physical education of students*, 6 (21), 310-316 [in English].

10. Tymchenko (Litvinova), A. M., & Tymchenko, H. M. (2014). Formuvannia znan u studentiv klasychnoho universytetu za umov vdoskonalennia form audytornoj ta samostiinoj roboty z BZhD [Formation of knowledge in students of classical university in terms of improving the forms of classroom and independent work with life safety]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of educational and research work*, 43, 214-227 [in Ukrainian].

11. Tymchenko, H. M., Litvinova, A. M., Zakrevskyyi, A. M., & Levchuk, V. H. (2020). Tekhnolohii stvorennia vidkrytykh osvitnykh resursiv ta videoservisiv navchannia osnov zdorovia [Technologies for creating open educational resources and video services for teaching the basics of health]. *Visnyk natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenko. Serii: Pedagogichni nauky – Bulletin of the Taras Shevchenko National University «Chernihiv Collegium». Series: Pedagogical Sciences*, 7 (163), 153-161 [in Ukrainian].

12. Apanasenko, H. L. (2020). Vvedenye v novuiu paradyhmu zdavookhraneniya. Zdorove y fytnes [Introduction to the new healthcare paradigm. Health and fitness]. Kiev: Izd-vo OOO «Yurka Lyubchenka» [in Russian].

13. Honcharenko, M. S. (2000). Metodicheskie posobyie po valeolohycheskym aspektam dyahnostyky zdorovia [Methodical manual on valeological aspects of health diagnostics]. Kharkiv [in Russian].

14. Litvinova, A. M., Pienov, V. V. (2019). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia stavlennia do zdorovoho sposobu zhyttia v molodizhnomu seredovyshchi [Psychological features of the formation of attitudes to a healthy lifestyle in the youth environment] *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenko. Serii: Pedagogichni nauky. Fizyчне vykhovannia i sport – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko. Series:*

Pedagogical sciences. Physical education and sports, 157 (1), 91-97 [in Ukrainian].

Дехтярьова О. О., Літвінова А. М. Дослідження показників здоров'я в системі змішаного навчання

Проблема поєднання аудиторної та самостійної роботи є досить актуальною та перспективною. Сучасні навчальні пріоритети орієнтуються на самостійну діяльність студентів в освітньому процесі за допомогою електронного навчання. Науковці припускають, що рівень академічних досягнень залежить від рівня здоров'я та адаптації, а також вказують на певний зв'язок успішності із електронним навчанням. Мета дослідження – дослідити показники фізичного здоров'я та адаптивних можливостей в системі змішаного навчання, обґрунтувати та удосконалити методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів за умов системи змішаного навчання. Вибірку даного дослідження склали 403 студента факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Всі учасники дали письмову згоду на участь в дослідженні. В ході дослідження використані наступні методи: метод теоретичного аналізу, тестові, а також методи статистичної обробки й математичного аналізу.

В ході роботи було оцінено динаміку успішності студентів протягом двох навчальних років. Згідно результатів дослідження виявлено кореляцію рівня здоров'я студентів із рівнем їх академічної успішності. Також, доказано прямий зв'язок адаптивних можливостей з успішністю навчання. Кількість годин аудиторної роботи не вплинула на рівень формування знань, що в свою чергу вказало на деякі відмінності у показниках засвоєння навчального матеріалу: у студентів змішаної форми навчання (на базі LMS Moodle) вони були вищими, ніж в групі заочної форми навчання.

В підсумку визначені індикатори впливу на рівень академічної успішності. Досліджено особливості формування знань за умов аудиторної та самостійної роботи. Науково обґрунтовані та удосконалені методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: студенти, формування знань, здоров'я, адаптація, електронне навчання, Moodle.

Дехтярева Е. А., Литвинова А. Н. Исследование показателей здоровья в системе смешанного обучения

Проблема сочетания аудиторной и самостоятельной работы достаточно актуальна и перспективна. Современные учебные приоритеты ориентируются на самостоятельную деятельность студентов в образовательном процессе с помощью электронного обучения. Ученые предполагают, что уровень академических достижений зависит от уровня здоровья и адаптации, а также указывают на определенную связь

успеваемости с электронным обучением. Цель исследования – исследовать показатели физического здоровья и адаптивных возможностей в системе смешанного обучения, обосновать и усовершенствовать методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов в условиях смешанного обучения. Выборку данного исследования составили 403 студента факультета международных экономических отношений и туристического бизнеса Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина. Все участники дали письменное соглашение на участие в исследовании. В ходе исследования использованы следующие методы: метод теоретического анализа, тестовые, а также методы статистической обработки и математического анализа.

В ходе работы была оценена динамика успеваемости студентов на протяжении двух учебных лет. Согласно результатам исследования обнаружена корреляция уровня здоровья студентов с уровнем академической успеваемости. Также, доказана прямая связь адаптивных возможностей с успешностью обучения. Количество часов аудиторной работы не повлияло на уровень формирования знаний, что в свою очередь указало на некоторые отличия показателей усвоения учебного материала: у студентов смешанной формы обучения (на базе LMS Moodle) они были выше, чем в группе заочной формы обучения.

В итоге определены индикаторы влияния на уровень академической успеваемости. Исследованы особенности формирования знаний в условиях аудиторной и самостоятельной работы. Научно обоснованы и усовершенствованы методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: студенты, формирование знаний, здоровье, адаптация, электронное обучение, Moodle.

Dekhtiarova O., Litvinova A. Research of Health Indicators in the Blended Learning System

The problem of the combination of classroom and independent work is quite topical and perspective. Modern educational priorities are focused on the independent activities of students in the educational process through e-learning. Scientists suggest that the level of academic performance depends on the level of health and adaptation, and also indicate a definite link between learning achievement and e-learning. The purpose of the research is to investigate indicators of physical health and adaptive capabilities in the blended learning system, to substantiate and improve methodological recommendations for organizing students' independent work in blended learning. The sample of this study was made by students of the Kharkiv V. N. Karazin National University, Faculty of International Economic Relations and Tourism Business in the amount of 403 people. All participants signed an agreement to participate in the study. In the course of the study, the following

methods were used: the method of theoretical analysis, test methods, as well as statistical processing and mathematical analysis methods.

During the work, the dynamics of student performance over the two academic years was evaluated. According to the results of the study, a correlation of the level of students' health with a level of academic performance was found. Also, has been proven the direct connection of adaptive capabilities with learning success. The number of hours of classroom work did not affect the level of knowledge formation, which in turn indicated some differences in the learning mastering indices: they were higher for students of the blended form of education (based on LMS Moodle) than in the group of correspondence courses.

Eventually, indicators of influence on the level of academic progress were defined. The features of the formation of knowledge in the classroom and independent work are investigated. Scientifically substantiated and improved guidelines for the organization of students' independent work.

Key words: students, formation of knowledge, health, adaptation, E-learning, Moodle.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Упатова І. П.

УДК 378.147.016:[373.3:51]

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-127-133

Дудник Оксана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач

кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

dudnic_ok@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9361-3249>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ЩОДЕННІ 3»

У контексті модернізаційних процесів у початковій ланці освіти актуалізується проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій, зорієнтованих на формування ключових компетентностей, серед яких вагомим місцем займає математична компетентність, невід'ємними компонентами якої є здатність логічно мислити, послідовно міркувати та презентувати свої ідеї, працювати в команді (визначати пріоритети, планувати результати і відповідати за їхню реалізацію), ефективно застосовувати знання в реальному житті. Відтак досягнення позитивного та якісного результату навчання стимулює вчителя до реалізації на уроках математики технології «Щоденні 3».

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола науковців, у працях яких належну увагу приділено різним аспектам професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, В. Желанова, Л. Крамаренко, О. Матвієнко, М. Марусинець, О. Савченко, С. Стрілець, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.). Питання застосування технологічного підходу на уроках математики знайшло відображення в працях В. Давидова, Д. Ельконіна, П. Ерднієва, Л. Занкова, В. Крутецького, Л. Назарової.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми професійної підготовки першовчителя та ідей технологічного навчання, поза увагою залишається питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації технології «Щоденні 3».

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних засад інноваційної педагогічної технології навчання математики «Щоденні 3» та проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до її реалізації.

Стисло окреслимо концептуальні положення зазначеної технології.

«Щоденні 3» – педагогічна технологія навчання математики, авторами якої є вчительки початкових класів Гейл Боші та Джоан Мозер

із міста Сієтл США. Її мета полягає в зацікавленні учнів математикою, розвитку в школярів самостійності, витримки, наполегливості, відповідальності, вміння працювати у команді. Відтак конкретними завданнями постають такі, як-от: зацікавити школярів математикою; навчати дітей довірі та повазі; виробляти вміння працювати у команді; вчити робити вибір; розвивати у дітей відповідальність, наполегливість, витримку; навчати учнів самостійності.

Зазначена педагогічна технологія ґрунтується на діяльнісному підході та включає в себе три види діяльності: математика самостійно, математика з другом та математика письмово (Маценко & Свір, 2019).

Розглянемо їх.

Математика самостійно стосується занурення в кінестетичну практику і, передусім, базується на діяльності з маніпулятивними предметами. Ця діяльність залучає дітей до математичних ігор, як самостійних, так і з партнерами, спонукає брати участь у діяльності й вирішенні проблем, використовуючи інструменти для лічби чи ігрові матеріали. Учитель самостійно визначає час, коли краще проводити таку роботу. Важливим є те, що учень самостійно вибирає математичні активності, з якими він має бажання працювати.

Для введення математики самостійно вчителю необхідно змоделювати та провести підготовчу роботу за певними кроками: 1) ознайомте дітей з діяльністю; 2) поставте мету та створіть атмосферу вимушеності; 3) запишіть бажану поведінку на «Я-схемі»; 4) змодельуйте бажану поведінку; 5) змодельуйте менш бажану поведінку, потім – більш бажану; 6) діти беруть матеріали й розміщують в класі; 7) учні працюють самостійно; 8) учитель не заважає, а непомітно спостерігає; 9) щойно перша дитина втрачає витримку вчитель дає тихий сигнал, щоб зібрати учнів; 10) учитель підсумовує й аналізує роботу учнів.

Зазначимо, що існує важлива педагогічна умова проведення математики самостійно: завдання, які діти виконують самостійно, мають бути для них знайомі, що забезпечить утримування їхньої уваги протягом тривалого часу. До того ж бажано разом з учнями скласти правила, яких необхідно дотримуватися під час математики для себе (наприклад, 1) визначитися із завданням для роботи; 2) оберіть зручне місце та починайте працювати; 3) під час роботи залишайтеся на одному місці; 4) працюйте увесь відведений час; 5) дотримуйтеся правил поведінки; 6) працюйте у тиші; 7) складайте матеріали та маніпулятивні ігри у відведені місця).

Суттєвим є те, що під час діяльності учнів учитель не залишається осторонь, а працює з дітьми, які потребують допомоги. Він може працювати як з окремими учнями, так із групою учнів.

Математика письмово – час, коли учні письмово виконують підготовлені вчителем математичні завдання на обчислення виразів, розв'язання задач, заповнення математичних словників, що можуть стосуватися вивченої на уроці теми чи тем, що вивчалися раніше.

Математика письмово дає змогу відпрацьовувати вміння самостійно, зосереджено та наполегливо працювати за умови дотримання таких правил: 1) розпочинайте працювати одразу; 2) під час роботи залишайтеся на одному місці; 3) працюйте увесь відведений час; 4) дотримуйтесь правил поведінки; 5) працюйте у тиші.

Такий вид діяльності, як *математика з другом* вводиться лише тоді, коли учні впевнено виконують інші види діяльності. Для цієї діяльності вони вже повинні вміти обирати партнера. У процесі цієї роботи учні працюють у парі, виконуючи різні завдання, які готує для них учитель, відпрацьовують математичні навички та вчать спілкуватися один з одним. Учитель має допомогти налагодити співпрацю між усіма учнями класу.

Узагальнений алгоритм проведення «Щоденні 3» складається з таких етапів:

I етап – базовий міні-урок «Вибираємо та прибираємо матеріали» (діти вчать самостійно вибирати та повертати матеріали для математичних ігор і вправ);

II етап – запуск діяльності (реалізація 10 кроків до самостійності для математики самостійно, заповнення бланків самооцінювання);

III етап – практикування діяльності щодня як під час уроку, так і впродовж дня;

IV етап – введення математики письмово та математики з другом (Щоденні 3, 2018).

З метою полегшення здійснення учнями вибору діяльності у класі необхідно облаштувати спеціальний куточок, де будуть розміщені назви діяльностей та назви або спеціальні позначення математичних ігор, вправ та завдань.

Наголосимо, що кожен урок математики моделюється за принципом: я роблю, ми робимо, ви робити. Наприкінці роботи вчитель має поцікавитися в учнів, як справи, чи хотіли б вони щось змінити, що не вдалося і чому, що вдалося найкраще, що було найскладнішим, яке із завдань хотіли б виконати ще раз та ін. Поділяємо думку Реджі Рутман, що для ефективнішого навчання потрібно 20% часу відводити на пояснення вчителя, що базується на безпосередніх потребах учнів та індивідуально оцінюється, а 80% – на закріплення вмінь та понять, представлених учителем, з використанням книг та матеріалів для письма за вибором учнів.

Важливо, що завдання вчитель готує відповідно до потреб учнів і вимог освітньої програми. Коли діти розвинули витримку до 5-7 хв., доречно запропонувати їм самостійно обирати вид діяльності.

Надалі представимо структуру уроку за технологією «Щоденні 3», тривалість та зміст роботи на кожному з етапів:

I етап – організаційний момент – налаштування учнів на позитивну та уважну роботу під час уроку (1 хв.);

II етап – повідомлення теми, мети уроку, мотивація навчальної

діяльності – учитель ознайомлює учнів з темою та метою уроку; пояснює, що й навіщо вони вивчають (2-3 хв.);

III етап – сприймання і первинне усвідомлення нового матеріалу – учитель пояснює нову тему, під час якого діти сидять разом (5-6 хв.);

IV етап – моделювання наступного виду діяльності – моделювання та практика в парах (10 хв.);

V етап – узагальнення і систематизація знань, практична робота учнів – учитель називає дітей, з якими буде працювати у малій групі; решта – обирають одну з діяльностей: математику письмово чи математику самостійно (до 15 хв.);

VI етап – підбиття підсумків уроку – усі збираються й обговорюють, що вдалося, а що – ні; самооцінювання (3-5 хв.).

Як бачимо, ідея такого навчання математики не суперечить зазначеній у Державному стандарті меті математичної освітньої галузі, що полягає у формуванні математичної та інших ключових компетентностей; розвитку мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір (Державний стандарт початкової загальної середньої освіти, 2018).

Однак проблема полягає в іншому. Як зазначають вчителі-практики та студенти, які пройшли педагогічну практику, що провести урок за даною технологією в реальних умовах сучасної початкової школи майже неможливо. Це пов'язано, з одного боку, з кількістю учнів у класі, що інколи сягає 25-30 дітей, а з іншого – з маленьким простором класів, що унеможлиблює розташування зон, де учні могли б повноцінно здійснювати математику самостійно, математику з другом та математику письмово.

На разі вчитель має право автономії у виборі ефективних, на його думку, форм, методів та засобів навчання. Але ситуація може змінитися й можливо, що проведення уроку математики за технологією «Щоденні 3» стане обов'язковою умовою.

Відтак з урахуванням зазначеного в межах дисципліни «Методика викладання освітньої галузі математика» майбутні вчителі початкової школи вчать використовувати елементи даної технології під час моделювання уроків. Так до різних тем вони добирають або самостійно розробляють математичні ігри («Математичне доміно», «Арифметична риболовля», «Математичні пазли», «Математичний кошук», «Математичний ланцюжок», «Математика і Я», «LEGO-перетворення», «Розумні математики», «Лабіринт величин», «Магазин» тощо) й роздатковий матеріал до них, які доречно використовувати під час математики самостійно чи математики з другом. Також планують матеріал (бесіда, робота за підручником чи інформаційними матеріалами), який слугуватиме для роботи з дітьми в малій групі з метою додаткового пояснення нової теми. На особливу увагу заслуговує

виготовлення дидактичних карток, що містять різнорівневі (за ступенем складності, за обсягом) та різнопланові (математичні ребуси; вирази для обчислення; задачі; завдання з дробами, на перетворення одиниць вимірювання величин, порівняння іменованих чисел, побудову геометричних фігур та ін.) завдання, передбачені для роботи на етапі уроку математика письмово.

Натомість під час вивчення дисципліни вільного вибору «Методика викладання математики: технологічний підхід» передбачено як лекційні, так і практичні заняття («Дидактико-методичні основи інноваційної педагогічної технології навчання математики «Щоденні 3», «Теоретичні основи проведення математики самостійно, математики з другом та математики письмово», «Моделювання уроку математики за технологією «Щоденні 3»), присвячених розкриттю концептуальних та дидактико-методичних засад технології «Щоденні 3».

Зазначимо, що на сьогоднішній день немає цілісного навчально-методичного комплексу (посібник, методичні рекомендації, розробки уроків, добірки ігор та завдань), який слугував основою для висвітлення теоретичних та практичних положень зазначеної технології навчання математики молодших школярів, тому в процесі підготовки доводиться користуватися інформацією з інтернет-джерел (онлайн-курси та вебінари для вчителів початкової школи).

Резюмуючи вище зазначене, можна стверджувати, що навчання математиці шляхом залучення учнів до трьох взаємопов'язаних видів діяльності (математика самостійно, математика з другом та математика письмово) має значні переваги у порівнянні з традиційним навчанням, що, в першу чергу, пов'язане з активізацією пізнавальної діяльності школярів, підвищенням їхньої мотивації до самостійної роботи, прищепленням інтересу до предмета. Однак зазначимо, що реалізація технології «Щоденні 3» має передбачати її певну адаптацію до реальних умов. Уважаємо, що з урахуванням зазначених позицій й має здійснюватися методична підготовка майбутніх учителів початкової школи. Перспективою подальших наукових розвідок вбачаємо розробку конкретних прикладів дидактичних ігор, завдань та вправ за даною технологією навчання математики молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти, затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogostandartu-rochatkovoyi-osviti>. **2. Педагогічна** технологія «Щоденні 3». Нестандартні завдання для формування математичної компетентності другокласників: метод. посіб. / упоряд. Н. В. Маценко, Н. В. Свір. Харків: ВГ «Основа», 2019. 78 с. **3. Щоденні 3.** Онлайн-курс для вчителів початкової школи. URL: <http://metmatem.blogspot.com/2018/12/3-daily-3.html>.

References

1. **Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi serednoi osvity** [State standard of primary general secondary education]. (2018). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogostandartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
2. **Matsenko, N. V., & Svir, N. V.** (2019). Pedagogichna tekhnolohiia «Shchodenni 3». Nestandardni zavdannia dlia formuvannia matematychnoi kompetentnosti druhoklasnykiv [Pedagogical technology «Daily 3». Non-standard tasks for the formation of mathematical competence of second-graders]. Kharkiv: Vh «Osнова» [in Ukrainian].
3. **Shchodenni 3.** Onlain-kurs dlia vchyteliv pochatkovoї shkoly [Daily 3. Online course for primary school teachers]. Retrieved from <https://metmatem.blogspot.com/2018/12/3-daily-3.html> [in Ukrainian].

Дудник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації технології «Щоденні 3»

У статті розглянуто концептуальні положення інноваційної педагогічної технології навчання математики молодших школярів «Щоденні 3», що полягають в зацікавленні учнів математикою, формуванні в них навичок самостійності, вміння працювати в команді та комунікувати шляхом залучення до різних видів діяльності. Розкрито теоретичні засади проведення математики самостійно, математики з другом та математики письмо. Наведено узагальнений алгоритм проведення «Щоденні 3» та представлено структуру такого уроку.

Проаналізовано чинники, які перешкоджають повноцінному впровадженню технології «Щоденні 3» в українських початкових школах. Запропоновано оптимальний варіант підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації даної технології, що полягає у розгляді в межах дисципліни «Методика викладання освітньої галузі математика» її елементів, а під час вивчення дисципліни вільного вибору «Методика викладання математики: технологічний підхід» детальному розкритті дидактико-методичних основ проведення математики самостійно, математики з другом та математики письмо.

Ключові слова: технологія, математика самостійно, математика з другом, математика письмово, методика викладання математики, майбутній вчитель початкової школи.

Дудник О. Н. Подготовка будущих учителей начальной школы к реализации технологии «Ежедневные 3»

В статье рассмотрены концептуальные положения инновационной педагогической технологии обучения математики младших школьников «Ежедневные 3», состоящее в том, что бы заинтересовать учеников математикой, сформировать у них навыки самостоятельности, умение работать в команде и коммуницировать путем привлечения к разным видам деятельности. Раскрыты теоретические основы проведения математики самостоятельно, математики с другом и математики

письменно. Приведен обобщенный алгоритм проведения «Ежедневные 3» и представлена структура такого урока.

Проанализированы факторы, которые препятствуют полноценному внедрению технологии «Ежедневные 3» в украинские начальные школы. Предложен оптимальный вариант подготовки будущих учителей начальной школы к реализации данной технологии, что заключается в рассмотрении в пределах дисциплины «Методика преподавания образовательной линии математика» ее элементов, а при изучении дисциплины свободного выбора «Методика преподавания математики: технологический подход» детальное раскрытие дидактико-методических основ проведения математики самостоятельно, математики с другом и математики письменно.

Ключевые слова: технология, математика самостоятельно, математика с другом, математика письменно, методика преподавания математики, будущий учитель начальной школы.

Dudnyk O. Future Primary School Teachers Training for the Implementation of «Daily 3» Technology

The article deals with the conceptual provisions of innovative pedagogical technology of teaching mathematics to primary school students «Daily 3», which considers students' interest in mathematics, developing their skills of independence, ability to work in a team and communicate by engaging in various activities. Theoretical principles of conducting mathematics independently, mathematics with a friend and mathematics writing are revealed. The generalized algorithm of conducting «Daily 3» is given and the structure of such lesson is presented.

Factors that prevent the full implementation of the technology «Daily 3» in Ukrainian primary schools are analyzed. The optimal way of future primary school teachers training for realization of this technology is offered. It consists in considering within the discipline «Methods of teaching the educational field of mathematics» its elements, and while studying the discipline of free choice «Methods of teaching mathematics: technological approach» detailed disclosure of didactic and methodological foundations of mathematics independently, mathematics with a friend and mathematics in writing.

Key words: technology, mathematics independently, mathematics with a friend, mathematics in writing, methods of teaching mathematics, future primary school teacher.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 378.091.322-022.215:5]:355.082(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-134-145

Зуб Олена Вадимівна,

кандидат сільськогосподарських наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальних дисциплін
Національної академії Національної гвардії України,
м. Харків, Україна.
lenazubka@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4911-0871>

Таймасов Юрій Сафірович,

кандидат педагогічних наук, начальник Навчального пункту
аварійно-рятувального загону спеціального призначення
Головного управління ДСНС України у Харківській області,
м. Харків, Україна.
yura.taymasov.1984@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8070-251X>

Турчинов Артем Васильович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник начальника кафедри фізичної підготовки і спорту
Національної академії Національної гвардії України,
м. Харків, Україна.
artem_bizzz@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-6089-7794>

Алфімова Людмила Дмитрівна,

кандидат хімічних наук, доцент, завідувач
кафедри фундаментальних дисциплін
Національної академії Національної гвардії України,
м. Харків, Україна.
lenazubka@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-2593-2408>

Пальчик Оксана Олександрівна,

кандидат сільськогосподарських наук, доцент,
доцент кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.
oksanapalchik@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-7282-9374>

**БІНАРНІ ЗАНЯТТЯ З ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ
ЯК ІНТЕГРАЦІЙНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ**

Сучасний стан системи військової освіти в умовах усебічного вдосконалення потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу у військовому закладі вищої освіти, здатних створити умови для підготовки кваліфікованих офіцерських кадрів.

У педагогіці вищої військової школи недостатньо розкриті можливості організації педагогічного процесу, які б забезпечували підготовку майбутніх офіцерів Національної гвардії до використання знань природничо-наукових дисциплін в професійній діяльності.

Гостро постає питання методичної майстерності викладача, здатного творчо підходити до організації навчального процесу, здійснювати перехід від методів запам'ятовування до методів розвитку мислення і творчості. Сьогодні змінюється роль викладача: від інформативної ролі до ролі керуючої та стимулюючої. Наша задача – навчити майбутніх офіцерів вчитися. Метою педагогів є формування нового інтерактивного способу мислення у майбутніх офіцерів (Зуб, Дем'янишин, 2006).

Ми вбачаємо для вдосконалення організації педагогічного процесу вкрай важливим впровадження інтеграції в навчанні – створення передумов для формування не вузько інформованого фахівця, а творчої особистості, яка цілісно сприймає світ і здатна активно діяти в соціальній та професійній сфері (Прокоф'єва, 2006).

Інтегрований підхід безпосередньо пов'язаний із системним підходом. Інтеграція (від лат. *integration* – поповнення, відновлення) – процес розвитку, об'єднання у ціле розрізнених частин і елементів. Процеси інтеграції мають місце як у вже існуючій системі (у цьому випадку вони підвищують рівень її цілісності і організованості), так і при виникненні нової системи з раніше не сполучених елементів. У процесі інтеграції в системі збільшується об'єм та інтенсивність взаємозв'язків між елементами. Інтеграцію можна розглядати як процес або результат процесу (Іванчук, 2001).

Інтеграція – це не тільки підсилення зв'язків, але і зміна вихідних елементів. Якщо такої зміни немає, то й відсутнє підсилення зв'язків, воно підмінюється лише механічним об'єднанням. Інтеграційний процес означає новоутворення цілісності, яке має системні якості загальнонаукової, міжнаукової чи внутрішньонаукової взаємодії, відповідні механізми взаємозв'язку, а також зміни в елементах, функціях об'єкта вивчення, які обумовлені зворотним зв'язком системних засобів і нових якостей, що утворилися (Кедров, 1973).

Виділяють такі засади інтеграції знань: онтологічні (єдність світу), гносеологічні (єдність людської свідомості і законів мислення), методологічні (наявність загальнонаукових методів дослідження),

соціальні (цілісність людини). Остання детермінує необхідність гносеологічного і методологічного забезпечення інтеграції знань (Коломієць, 1999).

Інтеграція докорінно змінює зміст і структуру сучасного наукового знання, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук. Вона – найважливіший засіб досягнення єдності знання у змістовному, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, лінгвістико-семантичному, методологічному і педагогічному аспектах. Інтеграція як провідна форма організації змісту освіти на основі всезагальності і єдності законів природи, цілісності людини і цілісності сприйняття суб'єктом навколишнього світу – один з головних шляхів оновлення змісту освіти. При цьому треба зауважити на те, що ціле – це не механічне сполучення розрізнених частин, а структурно-організована система, яка виконує певні функції (Гербільський, Смельянов, 1999).

Методологічним питанням інтеграції наукового знання, зокрема природничо-наукового і гуманітарного, присвячено роботи І. Акчуріна, Б. Кедрова, Е. Маркаряна, О. Сичивиці та ін.

Педагогічну інтеграцію розглядають як найвищу форму єдності цілей, принципів, змісту освіти і як створення укрупнених педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку навчальних дисциплін. Процес інтеграції навчальних дисциплін – не процес сумування, а їх об'єднання, у основі якого лежить процес взаємозв'язку, взаємодоповнення, взаємопроникнення методів, понять, теорій, що входять до даних дисциплін. Упровадження у навчальний процес інтегрованих дисциплін забезпечує важливу якість освіти – продуктивність (Кедров, 1973).

Теоретичні положення інтегрованого підходу щодо діяльності педагогічних і освітніх систем висвітлено у працях М. Арцишевської, Ю. Бойчука, Є. Барбини, Є. Дурманенко, Л. Гризун, В. Ільченко, А. Єрьомкіна, С. Клепка, І. Козловської, В. Максимової, В. Семиченко, А. Степанюк, Г. Тарасенко та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі бінарних занять як форми інтеграції знань у процесі вивчення навчальних дисциплін природничого циклу при підготовці майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Інтегрований підхід безпосередньо пов'язаний із системним підходом. Інтеграція (від лат. *integration* – поповнення, відновлення) – процес розвитку, об'єднання у ціле розрізнених частин і елементів. Процеси інтеграції мають місце як у вже існуючій системі (у цьому випадку вони підвищують рівень її цілісності і організованості), так і при виникненні нової системи з раніше не сполучених елементів. У процесі інтеграції в системі збільшується об'єм та інтенсивність взаємозв'язків між елементами. Інтеграцію можна розглядати як процес або результат процесу.

Ще у XVII столітті Я. Каменський сформулював так зване «золоте правило»: «Нехай предмети відразу схоплюються кількома почуттями, замальовуються, щоб закарбуватися через зір і дію руки ... усіма

засобами потрібно запалювати спрагу знань і палку старанність до навчання» (Іванчук М., 2001). Я. Коменський акцентував увагу на необхідності «завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним». Необхідність інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу великий дидакт пояснював таким чином: «Всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках» (Подозьорова, Литвиненко, 2013).

Інтегровані бінарні заняття, на нашу думку, і є формою реалізації цього «золотого правила».

Бінарне заняття (від лат. *binaries* – подвійний) – є однією з форм інтеграції знань і реалізації міжпредметних зв'язків. В якості основної мети бінарного заняття виділяють систематизацію та узагальнення наявних знань, формування цілісного сприйняття досліджуваного матеріалу. При цьому інтеграція являє собою синтез і об'єднання для досягнення якісно нових результатів, які відрізняються від результатів роздільного застосування методів, способів і прийомів. В освітньому процесі інтеграція передбачає органічне поєднання матеріалів окремих дисциплін, зусиль і знань декількох фахівців різного профілю в рамках одного заняття.

Бінарне заняття – це навчальне заняття, побудоване на тісних міжпредметних зв'язках, яке проводиться спільно двома викладачами відповідних дисциплін (Коломієць, 1999). Усі дослідники зазначають, що для інтегрування предметів передбачається виконання трьох основних умов: об'єкти дослідження повинні співпадати, або бути достатньо близькими; в предметах використовуються однакові або близькі методи дослідження; предмети, які інтегруються, будуються на загальних закономірностях.

За видами занять можна виділити традиційні лекційні, семінарські та практичні заняття. Бінарне заняття передбачає діалог двох педагогічних працівників, представників двох наукових шкіл, вченого-теоретика і практикуючого фахівця, хоча можливо і комплексне вивчення практичного матеріалу з різних навчальних дисциплін. Форма бінарних занять дозволяє підвищити мотивацію в учнів, сформувати інтерес до осягнення професії. Вона здійснюється через демонстрацію конкуруючих або альтернативних точок зору, через реалізацію теоретичних знань в рамках вирішення практичних завдань, поданням різних наукових поглядів на одну проблему.

Шляхами реалізації на практиці міждисциплінарних зв'язків в академії було проведення інтегрованих бінарних занять при вивченні дисципліни «Безпека військової діяльності» (модуль екологічна безпека, практичне заняття «Техногенні аварії на виробничих об'єктах», «Пожежна профілактика на виробничих об'єктах») та хімії (заняття «азотовмісні органічні сполуки»). У практичній діяльності нами було використано таку форму інтегрованого навчання як екскурсії.

Експерсії дають можливість реалізувати міжпредметні зв'язки. В цьому допоможуть комплексні експерсії, на яких курсанти вивчаючи об'єкти, використовують знання різних предметів (екології, хімії, безпеки військової діяльності, охорони праці). Так, наприклад, під час проведення експерсії на водоочисні споруди – реалізується принцип міжпредметної інтеграції, який є основним механізмом оптимізації структури моделі знань і системи дисциплін. Експерсію доцільно проводити при вивченні теми «Вплив військової діяльності на екологічну безпеку водного середовища» у курсі «Безпека військової діяльності» та при вивченні теми «Значення води та розчинів у військовій промисловості», «Галогени» у курсі «Хімія». Під час експерсії курсанти отримують конкретні уявлення про практичне значення процесу очищення води, про використання при цьому певних речовин, розглядаються властивості хлору. Також вони закріплюють знання з фізики про властивості рідини та газів, атмосферний тиск, про те як працюють окремі установки, машини та механізми (центробіжний насос, водонапірна вежа та ін.). У ході бесіди після експерсії розглядаються наступні питання: Які домішки містить вода природних джерел? Як можна видалити з води пісок, глину, органічні рештки? В який спосіб воду позбавляють від мікроорганізмів? Яким чином можна видалити з води розчинні в ній мінеральні солі й отримати зовсім чисту воду? В яких випадках і з якою метою це робиться? Потрібно чи ні, воду для харчових потреб, повністю очищувати від мінеральних солей?

Також для закріплення знань можна використовувати схеми водопостачальної мережі та водозабірних споруд. Потрібно зазначити, що з кожним роком значно підвищуються вимоги до якості очищеної води. Це перш за все пов'язано з тим, що вдалось простежити пряму залежність між якістю води та числом захворювань. Установлено, що люди які вживають сиру (жорстку) воду, менш схильні до серцево-судинних захворювань ніж ті, що вживають кип'ячену (м'яку) воду. Нестача або надлишок фтору призводить до стоматологічних захворювань, нестача йоду – до порушень функцій щитоподібної залози. Тому до питної води за окремими показниками приділяються дуже суворі вимоги. На завершення можна використати навчальний фільм «Проблеми очищення води» (Дмитренко, 2001, с. 23–31).

При вивченні природничо-наукових дисципліни важливим є протипожежна безпека. Ефективним засобом для реалізації міжпредметної інтеграції є проведення експерсії до пожежної частини та пожежно-технічної виставки міста Харкова та до навчального пункту Аварійно-рятувального загону спеціального призначення Головного управління ДСНС України у Харківській області.

Її доцільно проводити комплексно під час вивчення тем «Кисень. Оксиди» курсу Хімії та при вивченні теми «Процеси горіння та екологічні наслідки» в курсі «Екології», «Пожежна профілактика на виробничих об'єктах», «Техногенні аварії та виробничих об'єктах» в

курсі «Безпека військової діяльності». Перед проведенням екскурсії необхідно зазначити, що причиною пожеж є багато факторів, але це насамперед хімічна недостатня обізнаність, неприпустима недбалість при виконанні побутових та виробничих операцій, порушення умов поведіння з речовинами та джерелами енергії.

На початку заняття оголошується мета, навчальні питання та план проведення. Заздалегідь слухачі отримували завдання для самостійного опрацювання з приводу, якими можуть бути наслідки техногенних хімічних катастроф та правила гасіння небезпечних хімічних речовин при виникненні пожеж внаслідок аварій. Виконуючи завдання ними було проаналізовано літературні джерела і підготовлено доповіді за певними темами.

На початку екскурсії викладач пояснює, що для успішної боротьби з вогнем потрібно знати як виникає горіння. Після ознайомлювальної бесіди роблять узагальнюючі висновки: 1. Щоб горіння почалось, необхідно нагріти речовину до температури загорання та забезпечити доступ кисню. 2. Щоб горіння припинилось речовину необхідно охолодити або припинити доступ кисню. Горіння виникає при наявності трьох компонентів: а) горючої речовини; б) окиснювача; в) джерела спалаху.

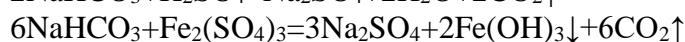
Окиснювачами можуть бути не тільки окисен повітря, а й хлор, фтор, сірка, кисневмісні речовини, наприклад, KMnO_4 , KNO_3 , HNO_3 , KClO_3 , NaNO_3 . Розглядають випадки горіння різних речовин в атмосфері хлору, фтору і, таким чином, приходять до висновку: горіння-така хімічна реакція, яка супроводжується виділенням тепла та світла. Коли частка кисню в повітрі зменшується, горіння уповільнюється, а коли вона стає 14-15%, звичайно горіння припиняється. Звертають увагу, що пожежу можна погасити: а) охолодженням предмета; б) припиненням доступу повітря до осередку горіння; в) видаленням горючих речовин з можливих шляхів розповсюдження вогню.

Також ознайомлюють курсантів з пожежними інструментами та демонструють прийоми роботи з ними. Важливим етапом екскурсій є знайомство з вогнегасниками, та змога потренуватися з незарядженими вогнегасниками в прийомах приведення їх в дію. У навчальному пункті Аварійно-рятувального загону спеціального призначення Головного управління ДСНС України у Харківській області є можливість наочно побачити демонстрацію ефективного гасіння запаленого у резервуарі бензину за допомогою вогнегасника. Курсантам видають незаряджені вогнегасники та пропонують потренуватися у приведенні їх в дію. Після цього розбирають сутність хімічних реакцій, які відбуваються у приведеному в дію вогнегаснику та сутність процесу утворення піни. Викладачем пояснюється, що при ударі головкою пінного вогнегасника шток-ударник розбиває скляні колби, які знаходяться у кошику. У результаті кислотна частина (сірчана кислота або її суміш із сульфатом заліза(III) $\text{Fe}_2(\text{SO}_4)_3$ або хлоридом заліза (III) FeCl_3) яка знаходиться у

колбах реагує з лужною частиною, яка знаходиться всередині корпусу вогнегасника. Лужна частина вогнегасників є розчин гідрокарбоната натрія (з деякими домішками). Цей розчин заливається у корпус вогнегасника до горловини.

При використанні вогнегасника ОХП-10, то у ньому кислотна частина розташовується у стакані закритому пробкою, а лужна частина також знаходиться всередині корпусу вогнегасника. При повертанні пускової рукоятки шток відкриває пробку стакана, а при перевертанні вогнегасника кислота виливається із стакана и вступає в реакцію з лужною частиною.

При контакті кислотної та лужної частини вогнегасника відбувається хімічна реакція з утворенням оксиду вуглецю (IV) у великому об'ємі:



Вуглекислий газ, що утворився створює тиск всередині вогнегасника. Під дією тиску виприскується піна. Піна утворюється у результаті змішування рідини з повітрям або іншими газами (CO_2 та ін.). Якщо в звичайну воду пропускати повітря, пухирці, що утворились швидко лопаються та піна не утворюється. Щоб пухирці не зникали у воду додають поверхнево активні речовини (луги, кислоти, деякі органічні речовини), які зменшують поверхневий натяг. Користуючись наочним матеріалом відбувається ознайомлення слухачів з будовою піни. Щоб зробити піну більш стійкою в рідину додають спеціальні речовини – стабілізатори (клей, мило, органічні речовини, які мають у своєму складі групи -ОН, -COOH та ін.). Стабілізатори перешкоджають швидкому стіканню рідини зі стінок поверхневих шарів пухирців і вони стають більш стійкими.

Також співробітником навчального пункту Аварійно-рятувального загону спеціального призначення Головного управління ДСНС України у Харківській області було прослухано лекцію щодо організації гасіння пожеж на промислових об'єктах підвищеної небезпеки з наявністю небезпечних хімічних речовин.

На заключному етапі екскурсії курсантів знайомлять з пожежними машинами та їх обладнанням, дією насосів, парогенератора та підкреслюють значення знань про умови виникнення та припинення горіння для протипожежної безпеки на виробництві та в побуті.

Для успішної реалізації на практиці міждисциплінарних зв'язків під час інтегрованих бінарних занять при вивченні хімії, екології, фізики, безпеки військової діяльності у Національній академії Національної гвардії України виконується перелік певних умов, а саме:

- у програмах виявляються схожі теми, вони не обов'язково повинні бути ідентичні, головне – виявити загальні напрями даних тем і визначити мету майбутнього інтегрованого заняття, яка має бути спрямована на більш глибоке вивчення матеріалу та практичне

підкріплення теоретичних знань, що необхідно для кращого засвоєння матеріалу;

- при проведенні заняття слід чітко розподілити кількість часу, яка відводиться кожному викладачу і обов'язково дотримуватися даного регламенту;

- на етапі організації заняття для більш раціонального використання часу потрібно ретельно продумати розташування необхідного обладнання, щоб не відволікатися на його пошуки або розвішування під час заняття, заздалегідь розкласти на столах необхідний робочий матеріал;

- для покращення сприйняття необхідно створити атмосферу зацікавленості та творчості, вміння викладачем імпровізувати. (Лисицька, 2015).

Отже, основними перевагами бінарних занять є те, що професійні знання майбутніх фахівців формуються в комплексі, тоді як розрізнене вивчення дисциплін не дає уявлення про цілісне явище, дроблячи його на розрізнені фрагменти. Форма проведення бінарного заняття захоплююча і нестандартна. Використання різних видів діяльності на занятті дає можливість здобувачам вищої освіти підтримувати увагу на високому рівні, що дозволяє говорити про розвиваючий ефект навчання. Бінарні заняття підвищують потенціал здобувачів вищої освіти, ведуть до осмислення і знаходженню причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей. Бінарні заняття дають можливість до самореалізації у творчому процесі як викладачу так і курсанту, сприяють формуванню професійних компетентностей курсантів. В той же час потрібно розуміти, що не потрібно об'єднувати всі дисципліни в одне ціле, так як вони втрачають свою індивідуальність. Тому бінарні заняття необхідно проводити періодично, щоб курсанти мали уявність про взаємозв'язок між навчальними дисциплінами і зрозуміли, що набуті знання з однієї дисципліни полегшують розуміння процесів, що вивчаються в інших областях знань.

Список використаної літератури

- 1. Гербільський Л. В.,** Ємельянов І. Г. Концепція національної інтегрованої екологічної освіти. *Вісник НАН України*. 1999. № 11. С. 40–49.
- 2. Дмитренко Т. О.,** Ярьсько К. В. Проблема інтеграції в дидактиці. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2001. Вип. 16. С. 92–103.
- 3. Еремкин А. И.** Система межпредметных связей в высшей школе (аспект подготовки учителя). Харьков: Изд-во ХГУ, 1984. 152 с.
- 4. Зуб О. В.,** Дем'янишин В. М. Інтегрований підхід при формуванні еколого-валеологічної культури майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2016. № 9. С. 87–93.
- 5. Іванчук М.** Загальні тенденції розвитку інтеграції як педагогічного явища. *Наук. вісн. Чернівецьк. нац. ун-ту. Серія: Педагогіка та психологія*. 2001. Вип. 122. С. 93–98.
- 6. Кедров Б. М.**

О синтезе наук. *Вопросы философии*. 1973. № 3. С. 77–90.

7. Лисицька О. О. Бінарні уроки як шлях реалізації інтегрованого навчання. Скарбниця методичних ідей. *Таврійський вісник освіти*. 2015. Вип. № 2 (50). Ч. 1. С. 231–236.

8. Коломієць А. М., Коломієць Д. І. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 1999. № 2. С. 61–66.

9. Прокоф'єва М. Ю. Межпредметная интеграция как принцип университетского образования. *Вісн. Луганськ. нац. пед. ун-ту. Серія: Пед. науки*. 2006. № 4. С. 232–241.

10. Подозьорова А. В., Литвиненко Т. О. Інтегровані та бінарні заняття – дієвий засіб формування професійної компетенції майбутніх молодших спеціалістів під час періодичної підготовки у ВНЗ I-II рівня акредитації. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2013. Вип. 3 (4). С. 212–218.

References

- 1. Herbilskyi, L. V., & Yemelianov, I. H.** (1999). Kontsepsiia natsionalnoi intehrovanoi ekolohichnoi osvity [The concept of national integrated environmental education]. *Visnyk NAN Ukrainy – Bulletin of the NAS of Ukraine, 11*, 40-49 [in Ukrainian].
- 2. Dmytrenko, T. O., & Yaresko, K. V.** (2001). Problema intehratsii v dydaktytsi [The problem of integration in didactics]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of educational and research work, 16*, 92-103 [in Ukrainian].
- 3. Eremkin, A. I.** (1984). Sistema mezhpredmetnyh svyazej v vysshej shkole (aspekt podgotovki uchitelya) [The system of interdisciplinary links in higher education (aspect of teacher training)]. Har'kov: Izd-vo HGU [in Russian].
- 4. Zub, O. V., & Dem'ianyshyn, V. M.** (2016). Intehrovanyi pidkhid pry formuvanni ekoloho-valeolohichnoi kultury maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [An integrated approach in the formation of ecological and valeological culture of future officers of the National Guard of Ukraine]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia Pedagogichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series, 9*, 87-93 [in Ukrainian].
- 5. Ivanchuk, M.** (2001). Zahalni tendentsii rozvytku intehratsii yak pedagogichnoho yavyscha [General trends in the development of integration as a pedagogical phenomenon]. *Nauk. visn. Chernivetsk. nats. un-tu. Seriiia: Pedagogika ta psykholohiia – Scientific Bulletin of Chernivtsi National University. Series: Pedagogy and psychology, 122*, 93-98 [in Ukrainian].
- 6. Kedrov, B. M.** (1973). O sinteze nauk [About the synthesis of sciences]. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy, 3*, 77-90 [in Russian].
- 7. Lysytska, O. O.** (2015). Binarni uroky yak shliakh realizatsii intehrovanoho navchannia. Skarbnytsia metodychnykh idei [Binary lessons as a way to implement integrated learning. Treasury of methodical ideas]. *Tavriiskyi visnyk osvity – Taurian Bulletin of Education, 2 (50), 1*, 231-236 [in Ukrainian].
- 8. Kolomiets, A. M., & Kolomiets, D. I.** (1999). Mizhpredmetni zviazky u konteksti problemy intehratsii [Cross-curricular links in the context of integration]. *Pedagogika i psykholohiia profesiinnoi osvity – Pedagogy and*

psychology of vocational education, 2, 61-66 [in Ukrainian].

9. Prokof'eva, M. Yu. (2006). Mezhpredmetnaya integraciya kak princip universitetskogo obrazovaniya [Interdisciplinary integration as a principle of university education]. *Visn. Luhansk. nats. ped. un-tu. Seriya: Ped. nauky – Bulletin of Luhansk National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 4, 232-241 [in Russian].

10. Podozorova, A. V., & Lytvynenko, T. O. (2013). Intehrovani ta binarni zaniattia – diievyi zasib formuvannia profesiinoi kompetensii maibutnikh molodshykh spetsialistiv pid chas periodychnoi pidhotovky u VNZ I-II rivnia akredytatsii [Integrated and binary classes are an effective means of forming the professional competence of future junior specialists during periodic training in higher education institutions of the I-II level of accreditation]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti, nautsi ta vyrobnytstvi – Information technologies in education, science and industry*, 3 (4), 212-218 [in Ukrainian].

Зуб О. В., Таймасов Ю. С., Турчинов А. В., Алфімова Л. Д., Пальчик О. О. Бінарні заняття з дисциплін природничого циклу як інтеграційна форма підготовки майбутніх офіцерів

У статті обґрунтовано роль бінарних занять як форми інтеграції знань у процесі вивченні навчальних дисциплін природничого циклу при підготовці майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Встановлено, що основними перевагами бінарних занять є те, що професійні знання майбутніх фахівців формуються в комплексі, тоді як розрізнене вивчення дисциплін не дає уявлення про цілісне явище, дроблячи його на розрізнені фрагменти. Форма проведення бінарного заняття захоплююча і нестандартна. Використання різних видів діяльності на занятті дає можливість здобувачам вищої освіти підтримувати увагу на високому рівні, що дозволяє говорити про розвиваючий ефект навчання. Бінарні заняття підвищують потенціал здобувачів вищої освіти, ведуть до осмислення і знаходженню причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей. Бінарні заняття дають можливість до самореалізації у творчому процесі як викладачу так і курсанту, сприяють формуванню професійних компетентностей курсантів. В той же час потрібно розуміти, що не потрібно об'єднувати всі дисципліни в одне ціле, так як вони втрачають свою індивідуальність. Тому бінарні заняття необхідно проводити періодично, щоб курсанти мали уявність про взаємозв'язок між навчальними дисциплінами і зрозуміли, що набуті знання з однієї дисципліни полегшують розуміння процесів, що вивчаються в інших областях знань.

Ключові слова: бінарні заняття, інтеграція, інтеграційна форма.

Зуб Е. В., Таймасов Ю. С., Турчинов А. В., Алфимова Л. Д., Пальчик О. А. Бинарные занятия дисциплин естественного цикла как интеграционная форма подготовки будущих офицеров

В статье обоснована роль бинарных занятий как формы интеграционных знаний в процессе изучения дисциплин естественного цикла при подготовке будущих офицеров Национальной Гвардии Украины.

Установлено, что основным преимуществом бинарных занятий является то, что профессиональные знания будущих специалистов формируются в комплексе, тогда как разрозненное изучение дисциплин не дает представления о целостном явлении, дробя его на разрозненные фрагменты. Форма проведения бинарного занятия увлекательна и нестандартна. Использование разных видов деятельности на занятиях дает возможность участникам образовательного процесса поддерживать внимание на высоком уровне, что подтверждает развивающий эффект обучения. Бинарные занятия повышают потенциал участников образовательного процесса, ведут к определению и осмыслению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей.

Бинарные занятия дают возможность к самореализации в творческом процессе как преподавателю так и курсанту, способствуют формированию профессиональных компетентностей курсантов. Отмечено, что не нужно объединять все дисциплины в одно целое, так как они теряют свою индивидуальность. Поэтому бинарные занятия необходимо проводить периодически, чтобы курсанты имели понимание взаимосвязи между учебными дисциплинами и того, что приобретенные знания из одной дисциплины облегчают понимание процессов, которые изучаются в других областях знаний.

Ключевые слова: бинарные занятия, интеграция, интеграционная форма.

Zub E., Taimasov Yu., Turchynov A., Alfimova L., Palchik O. Binary Science Classes as an Integration Form of Training Future Officers

The article explains the role of binary classes as a form of integration knowledge in the process of studying science while training future officers of the National Guard of Ukraine.

It has been established that the main advantage of binary classes is that professional knowledge of future specialists is formed in a complex, while studying disciplines in a segmentary way does not give an idea of an integral phenomenon, splitting it into fragments. The form of conducting a binary lesson is exciting and non-standard. The use of different types of activities in the classroom enables the participants of educational process to keep attention, which confirms a developmental effect of learning. Binary classes increase the potential of participants in educational process, lead to defining and

understanding cause-and-effect relationships, developing logic, thinking, and communication skills.

Binary classes provide an opportunity for creative self-realization for both lecturers and military students as well as contribute to forming professional competencies of military students. It is noted that combining all disciplines results in losing their uniqueness. Therefore, binary classes must be organized from time to time so that military students get an understanding of the relationship between disciplines and the fact that knowledge acquired at one discipline facilitates understanding of the processes that are studied at other disciplines.

Key words: binary classes, integration, integration form.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.09.011.3-051-057.21:005.336.2(043.5)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-146-156

Коношенко Сергій Володимирович,

доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
konoshenko.sergey777@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7727-2897>

Коношенко Наталія Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
konoshenko.natalia77@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7637-8523>

Гордієнко Карина Євгеніївна,

студентка 1 курсу спеціальності 232 «Соціальне забезпечення»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
christinagordienko31@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7200-9125>

**ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**

Сучасна сфера соціальної діяльності, що характеризується швидким темпом оновлення технологій, динамічністю середовища, визначає в якості стратегічного ресурсу будь-якої соціальної служби її інтелектуальний потенціал, акумульований, в тому числі і в людських ресурсах. У цих умовах спеціаліст як організатор діяльності стає ключовою фігурою, що визначає успіх соціальної установи в цілому і ефективність праці кожного співробітника. Таким чином, актуалізується проблема формування у студентів університету управлінської культури на новому якісному рівні, що відбиває зміну функцій менеджера у сфері соціального забезпечення населення та необхідність реалізації культурологічного підходу в освітньому процесі. Менеджер повинен не тільки володіти знаннями і технологіями своєї професійної сфери, але і володіти здібностями визначення умов, що виникають в процесі спілкування з працівниками, актуалізувати всі значущі якості особистості

співробітників у специфічних виробничих ситуаціях, які виступають основою його компетенції.

Проблема формування у майбутніх фахівців соціального забезпечення управлінської культури досить важка і для дослідження, і для вироблення загальних концепцій. Її складність зумовлена багатоаспектністю проблеми, її міждисциплінарним характером, відсутністю єдиного системного дослідницького підходу. Разом із тим звернення до теоретичної розробки і дослідження зазначеної проблематики в сучасних умовах розвитку системи освіти і практики, на наш погляд, є своєчасним і актуальним для теоретичного і експериментального вивчення.

У науці створені передумови для розробки теоретичних і прикладних аспектів проблеми формування управлінської культури фахівця в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Автори наукових праць останніх років висвітлюють різні аспекти формування фахових компетентностей майбутніх фахівців (В. Байденко, І. Зимня, О. Овчарук, Г. Селевко, Ю. Татур та ін.), підвищення управлінської компетентності керівників навчальних закладів (Р. Вдовиченко, О. Зайченко та ін.), теорії і практики підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності (В. Свистун), теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності (О. Романовський, Т. Гура), підвищення управлінської компетентності військових керівників (О. Бойко, Т. Мацевко та ін.). Проблеми вдосконалювання управлінської підготовки майбутніх інженерів аналізуються також у роботах М. Згуровського, Г. Півняка, О. Пономарьова, Л. Товажнянського.

Вітчизняними дослідниками розкрито питання розвитку управлінської культури керівників закладів освіти і викладачів університетів (Г. Єльнікова, С. Королюк, О. Набока, В. Олійник), державних службовців (О. Ярковой), офіцерів-прикордонників (М. Тарнавський), інженерів залізничного транспорту (Р. Суценко), фахівців лісогосподарської галузі (С. Яшник), працівників митних органів (О. Корнійчук) та ін.

Метою статті є обґрунтування освітнього середовища університету як чинника формування управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення.

Методи узагальнення, порівняння і систематизації були використані для розкриття освітнього середовища університету як чинника формування управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення.

Формування управлінської культури соціального працівника як сутнісної сили і ресурсу професіонала вимагає застосування у вузівській підготовці, як базового, особистісно-орієнтованого підходу.

Ґрунтуючись на роботі В. Крижко виділяємо основні концептуальні положення особистісно-орієнтованої вищої освіти:

- особистісно-професійний розвиток – головна мета підготовки спеціаліста;
- суб'єктами підготовки є: студенти, викладачі, супервізори-практики;
- критеріями ефективно організації підготовки виступають параметри особистісного і професійного розвитку, інтегровані в показники професійної компетентності;
- оцінка їх можлива в процесі моніторингу;
- в якості рівнів педагогічного проектування розглядаються особистісно орієнтовані освітні система, процес, ситуація;
- соціально-професійні особливості особистості педагога інтегруються в зміст і технології навчання, стають факторами особистісно-професійного розвитку студентів, становлення авторських навчальних дисциплін;
- орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості студента призводить до зміни співвідношення нормативних вимог до результатами освіти, виражених в держстандартах освіти, і вимог до самовизначення, самоосвіти, самостійності та самореалізації в навчально-професійних видах праці. Стандарт освіти не мета, а засіб, що визначає напрямок і межі використання змісту освіти як основи професійного розвитку особистості;
- технології освітнього процесу повинні, забезпечуючи реалізацію стандарту, створювати умови для повноцінного співрозвитку всіх суб'єктів освітнього середовища (Крижко, 2015).

Пріоритетність позиції особистісно-орієнтованого підходу в університетській підготовці соціальних працівників передбачає проектування освітнього середовища, в якій є потенційні умови для розвитку і самореалізації особистості.

У педагогіці освітнє середовище визначається в різних контекстах. Освітня система, згідно з позицією Л. Колбіної, визначається як стійка і міцна взаємозв'язана сукупність варіативних елементів: студентів, цілей виховання, змісту виховання, процесів виховання і навчання, викладачів (або технічних засобів навчання), організованих форм виховної роботи (Колбіна, 2017).

Освітня система характеризує наявність елементів в їх взаємозв'язках, але не розкриває чинники впливів на розвиток і саморозвиток особистості дитини. Визначальним фактором освітньої системи є освітнє середовище. Дослідження показують, що поняття «освітній простір» і «освітнє середовище» не є ідентичними. Поняття освітнього простору фіксує увагу на впорядкованій множині систем, в той час як освітнє середовище описує різноманітність факторів, що безпосередньо відносяться до суб'єкта, так і нейтральних для нього. В організованому просторі вузу студент знаходить своє середовище, свого роду нішу. Крім того, середовище включає в себе і таку характеристику

матерії як час, тобто освітнє середовище, на відміну від стійких просторових структур, має протяжність і мінливість у часі (Куліченко, 2017, с. 65).

У нашому дослідженні розглядається саме освітнє середовище університету. І. Бурцева, зазначає, що освітнє середовище стимулює навчальну діяльність студента, включає його в поле взаємодії з культурними цінностями, ідеалами, зразками і сприяє спрямованості суб'єкта на придбання не тільки знань, умінь і способів навчальних дій, але і їх використання в різних життєвих ситуаціях (Бурцева, 2013, с. 157).

Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, робить внесок в його розвиток, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток. Людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, які дає їй фізичну основу для життя і робить можливим інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток.

Вважаємо, що освітнє середовище університету являє собою систему взаємодії суб'єктів середовища, пов'язану з цілепокладанням, змістом вузівської освіти, соціальною спрямованістю професійного виховання студентів, науково-дослідницькою діяльністю педагогів і студентів, а також освітніми технологіями.

Процес формування управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення – це пріоритетний напрямок вузівської підготовки, процес спільної діяльності суб'єктів освітнього середовища, що дозволяє створити умови в закладі вищої освіти, що забезпечують саморозвиток її суб'єктів, оволодіння параметрами управлінської культури (управлінськими цінностями, управлінської компетентністю, соціальною і творчою активністю).

До ресурсів освітнього середовища університету у формуванні управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення, адаптуючи позицію Р. Зозуляк-Случик (Зозуляк-Случик, 2019), можна віднести:

- особистісні ресурси: життєвий досвід, особистісний потенціал, сформованість професійно і соціально значущих якостей особистості, рівень особистої компетентності, професійні очікування, професійна спрямованість суб'єктів середовища;
- організаційні ресурси: особливості організаційної культури; психологічний клімат колективу; особливості управління освітнім процесом; структура навчального закладу й організації навчально-виховного процесу в ньому; ресурсне забезпечення освітньої діяльності: повноцінних бібліотечних фондів, комп'ютерного обладнання, інтернет-ресурсів, аудиторних фондів (що відповідають санітарно-гігієнічним і естетичним вимогам); зміст освіти і використовувані технології навчання; особливості професійної майстерності педагогів; наявність інноваційної діяльності у ЗВО; забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату у викладацько-студентському колективі, який передбачає взаємну повагу, можливість вільного виявлення власної

думки, конструктивне спілкування; демократична управлінська атмосфера в університеті і його відкритість: наявність реально діючого студентського самоврядування, наявність творчих, наукових закладів дозвілля викладацьких та студентських об'єднань;

- ресурси соціального партнерства: наявність договорів із соціальними установами, громадськими організаціями, ЗМІ, адміністративними органами, з якими університет має взаємодію з метою оптимізації процесу формування професійної компетентності студента, а також наявність досвіду взаємодії закладу вищої освіти і суб'єктів соціально значимої діяльності мікросоціуму; наявність спільних програм і напрямків роботи; особистих взаємин і ділових зв'язків представників колективу університету з працівниками інших організацій та установ.

Специфіка освітнього середовища сучасного закладу вищої освіти, який готує фахівців соціальної сфери, полягає:

- в її орієнтації на професійну етику, що супроводжує на всіх етапах процес навчання і формує ставлення до будь-якої людини як до особистості;

- у практичній спрямованості навчальної діяльності, яка протікає як у навчальних корпусах, так і за місцем проведення практики, що дозволяє професійному середовищу іманентно проникати в освітнє середовище університету;

- в просуванні ідей, підходів і концепцій наукових соціально-педагогічних шкіл, які орієнтують науково-дослідну, проектну, волонтерську діяльність викладачів і студентів і створюють активний, творчий вектор середовища закладу вищої освіти, як фактор самоактуалізації і самореалізації всіх суб'єктів середовища;

- в особливій мові, понятійно-термінологічному апараті професійного спілкування, культури взаємодії.

З урахуванням аналізу робіт по середовищному підходу визначено компоненти освітнього середовища: предметно-просторовий, ціннісний, суб'єктний, організаційно-управлінський, змістовно-технологічний.

Освітнє середовище університету інтегрує ресурси у формуванні управлінської культури майбутніх фахівців соціального забезпечення, вони можуть бути представлені як ресурси її базових компонентів:

1. Предметно-просторовий компонент середовища університету: повноцінне і доцільне використання наявних ресурсів бібліотечних фондів, комп'ютерного обладнання, аудиторного фонду дає реальну можливість підвищити управлінську компетентність у процесі аудиторної та самостійної роботи студента.

2. Ціннісний компонент середовища університету: ціннісна спільність, що виникає в міжсуб'єктній взаємодії педагогів, студентів, керівників і фахівців соціальної сфери, представників громадських організацій, дозволяє ефективно забезпечувати навчальну, навчально-практичну, професійну, громадську і волонтерську діяльність на основі конструктивного соціального і професійного спілкування і поведінки, у

творчій атмосфері. Це підсилює формування ціннісної зорієнтованості діяльності студента як суб'єкта різних видів діяльності, в які він включається в процесі поетапної вузівської підготовки, відповідно у студента формуються аксіологічні й особистісно-творчі параметри управлінської культури.

3. Змістовно-технологічний компонент середовища: до ресурсів можна віднести: контекстність, науковість, сучасність як характеристики змісту освіти; актуальна і прогностична адекватність освітніх і навчальних програм, планів; вибір методичного забезпечення (форм і методів, засобів і прийомів, підходів і способів організації навчальної, навчально-професійної, професійної, самостійної діяльності студентів). Дані ресурси спрямовані на цілісне формування всіх параметрів управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення: аксіологічного, компетентнісного, особистісно-творчого.

4. Організаційно-управлінський компонент середовища: гнучке поєднання адміністративного управління і самоврядування у вищому навчальному закладі, опора на компетентність і ресурси суб'єктів середовища дозволяє розширювати зв'язки з зовнішнім соціальним середовищем у сукупності суспільних інститутів, діяльність яких може розглядатися в якості факторів професійної соціалізації студентів. Участь студентів у самоврядуванні, включення їх у діяльність громадських і політичних організацій, волонтерський рух, у роботу із засобами масової інформації, в творчі, науково-дослідні об'єднання викладачів і студентів забезпечує їх досвідом виконавської і управлінської діяльності, досвідом роботи в команді, дає можливість освоїти управлінські технології, проявити творчі, лідерські та інші соціальні якості.

5. Суб'єктний компонент середовища: ресурсом є компетентність викладачів у сфері підготовки конкурентоспроможних фахівців (володіння сучасними освітніми методиками і технологіями, інформаційна культура і культура спілкування, креативність, позитивний професійний імідж і т.д.); демократичний стиль спілкування і викладання; компетентність і культура всіх суб'єктів освітньо-професійного середовища. Між суб'єктами середовища встановлюються договірні відносини.

Використання можливостей освітнього середовища вузу відбувається не тільки в процесі теоретичного і практичного навчання, а також у позааудиторній діяльності та самостійній роботі студента із залученням ресурсів середовища.

Ознаками поліваріантності середовища університету у формуванні параметрів управлінської культури студента є:

- організація повноцінного і різноманітного життя, що охоплює систему внутрішніх і зовнішніх відносин, структуру управління та координації університету;
- спільність суб'єктів середовища, в якому вони можуть проявити себе, задовольнити потребу у творчості, неформальному спілкуванні;

- особистісна спрямованість процесу вузівської підготовки;
- відкритість навчання, тобто активне підключення студентів до планування, спільний пошук оптимальних рішень, співпраця;
- перенесення акценту на самовиховання, самоврядування, розвиток і стимулювання процесу саморегуляції;
- установка на розвиток ініціативи «знизу» (окремих спільнот, груп та індивідів);
- здатність суб'єктів середовища до діалогу і співпраці, розробки договорів про співпрацю з соціальними організаціями;
- становлення творчих спільнот, об'єднаних спільними установками і здатних по мірі розвитку життєдіяльності демонструвати продуктивні ідеї соціального партнерства;
- множинність розвиваючих впливів суб'єктів середовища.

Змістовний компонент вузівської підготовки соціальних працівників, на думку І. Бурцевої, може бути посилений за рахунок наступних ресурсів:

- використання інтелектуального та освітнього потенціалу, загальнонаукової ерудиції досвідчених викладачів, які не втратили інтересу до інноваційної діяльності;
- залучення студентів до проведення наукових досліджень, орієнтованих на соціально значущі явища і зміни в суспільстві;
- підтримка інноваційного потенціалу наукової молоді, мотивованої на новітні дослідницькі технології вивчення проблемних соціальних явищ;
- кооперація з іншими вузами, що здійснюють підготовку соціальних працівників, використання їх досвіду;
- апробація наукових досягнень викладачів і студентів на спільних навчально-методичних семінарах, конференціях;
- інтеграція в наукове співтовариство, яке орієнтоване на освоєння і просування соціальної роботи, розгортання науково-дослідних програм;
- міжнародні зв'язки, які дозволяють використовувати досвід соціальної роботи за кордоном у всіх видах діяльності: навчанні, наукових дослідженнях, практиці (Бурцева, 2013).

Важливу роль у формуванні управлінської культури майбутнього фахівця відіграє науково-дослідна робота студентів, яка актуалізує отримані знання, дає досвід відносин у конкретних ситуаціях при вирішенні складних завдань практики. Участь студента в діяльності наукових гуртків, проблемних груп, лабораторій, студентських наукових товариствах дозволяє йому самоствердитися, адаптуватися до колективної творчості, навчитися працювати в команді, формувати управлінські та соціальні компетенції, розвиває здібності саморозвитку.

Волонтерська діяльність студентів також дозволяє формувати параметри управлінської культури майбутнього соціального працівника, перш за все, вміння планувати й організовувати волонтерську діяльність,

оптимально використовувати форми і методи залучення і навчання волонтерів, реалізації волонтерських проектів та програм. Участь у волонтерських проектах дає можливість студенту особистісно самоствердитися, дозволяє вибудувати взаємини з колективом, проявити свої організаторські та лідерські здібності, навчитися бути терпимим, навчитися регулювати ступінь критичного ставлення до себе і оточення.

Важливим ресурсом формування управлінської культури студента є студентське самоврядування, що дозволяє набути досвіду: в захисті і представленні прав та інтересів студентів, у тому числі у вирішенні освітніх, соціально-побутових та інших питань, які зачіпають їх інтереси; в залученні студентів до вирішення питань, пов'язаних із підготовкою висококваліфікованих фахівців, в організації дозвілля та побуту студентів, у пропаганді здорового способу життя; в розробці пропозицій щодо підвищення якості освітнього процесу з урахуванням інтересів студентів; в організації та проведенні заходів різного спрямування.

Перераховані види діяльності в освітньому середовищі вищого навчального закладу дозволяють студентам проявити свої кращі якості і розвинути нові, що сприяє в майбутній діяльності успішно вирішувати управлінські професійні завдання.

На наш погляд, поліваріантність освітнього середовища університету дозволяє вирішувати задачу формування управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення за рахунок використання його ресурсів у навчальному процесі, у позааудиторній діяльності, в організації самостійної роботи студента. Педагогічний вплив ресурсів середовища на студента, забезпечує його активне включення в навчальну, дослідницьку, творчу позанавчальну діяльність, підвищує рівень управлінських знань, дає можливість для відпрацювання управлінських умінь, формує професійні та управлінські цінності.

Таким чином, середовище університету має в повній мірі поєднувати різноманітність життєвих ситуацій, професійну й особистісну орієнтованість навчальної та позанавчальної сфер розвитку учасників освітнього процесу. В цьому випадку аксіологічний, компетентнісний та особистісно-творчий компоненти управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення збагатяться за рахунок ресурсів поліваріантності освітнього середовища. Організація різноманітної діяльності суб'єктів середовища; особистісна спрямованість освіти з урахуванням інтересів і досвіду управлінської діяльності; відкритість освіти, тобто активне підключення студентів до планування, спільного пошуку оптимальних рішень; зміна структури освітнього процесу, перенесення акценту на самоврядування, розвиток і стимулювання процесу саморегуляції; установка на підтримку соціальної ініціативи; діалог і співробітництво; становлення творчих спільнот, об'єднаних спільними установками і здатних по мірі розвитку створювати продуктивні ідеї як результат творчої співпраці – дозволили посилити динаміку формування параметрів управлінської культури.

Освітнє середовище університету розглядається як провідний чинник формування управлінської культури, що представляє собою систему взаємодій суб'єктів середовища, пов'язану з розробкою і реалізацією змісту і технологій формування управлінської культури особистості студента. Дана система взаємодій підсилює можливості всіх суб'єктів середовища за рахунок можливостей її компонентів.

Перспективу подальших розвідок убачаємо в теоретичному обґрунтуванні форм і методів ефективної соціально-педагогічної роботи з формування управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Бурцева И. В. Формирование управленческой компетентности бакалавра социальной работы. *Ярославский педагогический вестник*. 2013. № 3. С. 155–159. **2. Васильченко Л. В.** Управлінська культура і компетентність керівника. Харків: Основа, 2017. 176 с. **3. Дзвінчук Д. І.** Психологічні основи ефективного управління: навч. посібник. Київ: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2015. 280 с. **4. Зозуляк-Слущик Р. В.** Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 460 с. **5. Менеджмент соціальної роботи:** навч. посіб. / Л. А. Колбіна. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2017. 406 с. **6. Крижко В. В.** Теорія та практика менеджменту в освіті. Запоріжжя: Просвіта, 2013. 271 с. **7. Куличенко Р. М.** Социальная работа и подготовка социальных работников в современной России: учеб. пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2017. 289 с. **8. Ребуха Л. З.** Теорія та практика фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: монографія. Тернопіль: ТОВ «Тернограф», 2018. 328 с.

References

1. Burceva, I. V. (2013). Formirovanie upravlencheskoj kompetentnosti bakalavra social'noj raboty [Formation of managerial competence of a bachelor of social work]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl pedagogical bulletin*, 3, 155-159 [in Russian]. **2. Vasylchenko, L. V.** (2017). Upravlinska kultura i kompetentnist kerivnyka [Management culture and competence of the leader]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian]. **3. Dzvinchuk, D. I.** (2015). Psykholohichni osnovy efektyvnoho upravlinnia [Psychological foundations of effective management]. Kyiv: ZAT «NICHLAVA» [in Ukrainian]. **4. Zozuliak-Sluchyk, R. V.** (2019). Formuvannia profesiinoi etyky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v universytetakh [Formation of professional ethics of future social workers in universities]. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian]. **5. Kolbina, L. A.** (Eds.). (2017). Menedzhment sotsialnoi roboty [Management of social work]. Odessa: Vydavets Bukaiev Vadym Viktorovych [in Ukrainian]. **6. Kryzhko, V. V.** (2013). Teoriia ta praktyka menedzhmentu v osviti [Theory and practice of

management in education]. Zaporizhzhia: Prosvita [in Ukrainian].

7. Kulichenko, P. M. (2017). Social'naya rabota i podgotovka social'nyh rabotnikov v sovremennoj Rossii [Social work and training of social workers in modern Russia]. Tambov: Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina [in Russian].

8. Rebukha, L. Z. (2018). Teoriia ta praktyka fundamentalizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv [Theory and practice of fundamentalization of professional training of future social workers]. Ternopil: TOV «Ternohraf» [in Ukrainian].

Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Гордієнко К. Є. Освітнє середовище університету як чинник формування управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення

У статті обґрунтовано освітнє середовище університету як чинник формування управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення. Схарактеризовано ресурси (особистісний, організаційний, соціального партнерства) освітнього середовища університету у формуванні управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення. Розглянуто предметно-просторовий, ціннісний, змістовно-технологічний, організаційно-управлінський, суб'єктний компоненти освітнього середовища закладу вищої освіти. Визначено ознаки поліваріантності середовища університету у формуванні параметрів управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення.

Ключові слова: соціальне забезпечення, фахівець, управлінська культура, формування, університет, освітнє середовище.

Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Гордиенко К. Е. Образовательная среда университета как фактор формирования управленческой культуры будущего специалиста социального обеспечения

В статье обосновано образовательную среду университета как фактор формирования управленческой культуры будущего специалиста социального обеспечения. Охарактеризованы ресурсы (личностный, организационный, социального партнерства) образовательной среды университета в формировании управленческой культуры будущего специалиста социального обеспечения. Рассмотрены предметно-пространственный, ценностный содержательно-технологический, организационно-управленческий, субъектный компоненты образовательной среды учреждения высшего образования. Определены признаки поливариантности образовательной среды университета в формировании параметров управленческой культуры будущего специалиста социального обеспечения.

Ключевые слова: социальное обеспечение, специалист, управленческая культура, формирование, университет, образовательная среда.

Konoshenko S., Konoshenko N., Gordienko K. The Educational Environment of the University as a Factor in Shaping the Management Culture of the Future Social Security Specialist

The article substantiates the educational environment of the university as a factor in shaping the management culture of the future social security specialist. The resources (personal, organizational, social partnership) of the educational environment of the university in the formation of the management culture of the future social security specialist are characterized. Subject-spatial, value-based content-technological, organizational-managerial, subjective components of the educational environment of a higher education institution are considered. The signs of polyvariance of the university environment in the formation of the parameters of the management culture of the future social security specialist are determined.

It is proved that the multivariate educational environment of the university allows to solve the problem of forming the management culture of the future social security specialist through the use of his resources in the educational process, in extracurricular activities, in the organization of independent student work. Pedagogical influence of environmental resources on the student, ensures his active involvement in educational, research, creative extracurricular activities, increases the level of managerial knowledge, provides an opportunity to practice management skills, forms professional and managerial values.

Key words: social security, specialist, managerial culture, formation, university, educational environment.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Курінна С. М.

УДК 378.124+377.112.4

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-157-166

Котенєва Ірина Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
koteneva_is@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4214-8463>

Карлова Надія Миколаївна,

старший викладач кафедри української мови
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
nadin2007.07@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3020-1391>

СУЧАСНІ РОЛІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах реформування система освіти України спрямована на стандарти європейського освітнього простору, що значно розширює функції та можливості професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти (ЗВО). Означене зумовлює зміни рольових позицій сучасного викладача ЗВО – перехід від єдиного наставника та джерела знань до ролі коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії здобувача вищої освіти. Він пов'язаний зі зміною функцій викладача, які трансформуються задля здійснення супроводу, спрямованого на створення умов для раціонального саморозвитку особистості. Цей феномен є важливою категорією, що відображає сутність інноваційної діяльності сучасного викладача ЗВО та дозволяє йому перейти від пристосування до зміни умов освітнього середовища на підґрунті ключових завдань сучасної вищої освіти та врахування потреб її здобувачів. Отже, трансформація ролі викладача ЗВО змінює та доповнює змістову основу його професійної компетентності. Це потребує осмислення та вживання нових понять, що й обумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх публікацій свідчить, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів ґрунтовно висвітлена в наукових студіях І. Бега, А. Богущ, С. Єрмакової, І. Зязюна, Е. Карпової, Н. Кічук, З. Курлянд, А. Линенко, О. Майкової, Н. Ничкало, Г. Нагорної, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін. Однак актуальним лишається питання сучасних ролей і функцій викладача ЗВО, яке зумовлене європейською спрямованістю українського суспільства та певним колом освітніх проблемних завдань, розв'язання яких сприятиме визначенню місця

нашої держави у світовому освітньому просторі, де вагомими постають система особистісних та професійних цінностей, напрями освіти та виховання на основі природовідповідності та її культурної самоідентичності.

Мета статті – проаналізувати сучасні ролі викладача закладу вищої освіти.

Слушним для нашого дослідження є визначення Г. Терещуком низки тенденцій, які мають суттєвий вплив на характер професійної діяльності викладача ЗВО. Серед них автор визначає такі:

- активізація Болонського процесу та процес формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО);
- адаптація української вищої школи до інтеграції із світовим освітнім простором, де наявна схильність до збереження самобутності української культури та науки;
- реструктуризація вітчизняної вищої школи: укрупнення ЗВО, зміна статусу та форм їхньої власності;
- зміна ролей та функцій викладачів ЗВО та перехід від парадигми знань до парадигми компетентностей, яка передбачає зміну вимог до професійної діяльності викладача, упровадження інноваційних технологій навчання;
- перехід до нової освітньої парадигми, що зумовлює передачу знань для формування потреби в знаннях, а також нові компетенції в професійній діяльності (професійна мобільність, професійна та міжособистісна комунікація, уміння використовувати власні ресурси, уміння бути тендером самому собі, професійна адаптивність) (Терещук, 2008). Отже, сьогодні викладач зорієнтований на нові соціально-професійні ролі в освітньому процесі, які потребують термінологічного та змістовного осучаснення.

Цікавим для нашого дослідження є визначення ролі та функцій викладача, що пов'язані з проблемами виховання в освітньому просторі ЗВО, оскільки, крім навчальної, сучасний викладач виконує виховну та розвивальну функцію, що сприяє формуванню комунікативних навичок та соціального інтелекту здобувачів вищої освіти, які з об'єктів впливу стають його суб'єктами. Ціннісні пріоритети сучасної молоді зумовлюють зміну освітньої парадигми із системи, орієнтованої на викладача, до системи, орієнтованої на здобувача.

Сучасний викладач – це агент змін, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор, едвайзер, який виконує місію старшого колеги в оволодінні здобувачами вищої освіти позитивними соціальними ролями під час позааудиторної соціально-гуманітарної роботи як ситуації соціального досвіду поведінки. Його роль полягає в створенні таких умов, які б допомогли здобувачам знайти себе і своє місце в студентському та в соціальному житті, професійній самореалізації, розвинути здатність створювати себе. Він стає консультантом, порадником, наставником, старшим партнером, що принципово змінює

ставлення до нього здобувачів вищої освіти, оскільки функція контролю та кураторства змінюється на функцію командної співпраці на засадах педагогіки партнерства.

Викладач залучає здобувачів до підготовки та проведення різних аудиторних та позааудиторних занять соціально-гуманітарного спрямування, привчає до рефлексії та самоконтролю, виконує функції наставника та куратора (Стрига, 2013, с. 49).

Робота тьютора спрямована на формування суб'єктного досвіду здобувача. Його роль передбачає створення умов для неперервного зростання здобувача як суб'єкта власної життєдіяльності (навчання), який чітко знає, для чого він навчається (цілі), як здійснювати продуктивне навчання (способи та засоби).

Дія педагога-тьютора цілеспрямована на:

- виявлення освітніх потреб, проблем і запитів здобувачів;
- супровід їх на всіх етапах навчання;
- наповнення освітнього середовища додатковими ресурсами, що створюють систему вибору;
- допомогу у вибудовуванні індивідуального маршруту досягнення цілей, спрямування його траєкторії розвитку;
- організацію навчального процесу на принципах індивідуалізації освіти (Гвоздій, Устянська, 2019, с. 146).

В основі діяльності фасилітатора лежить особистісний підхід, що дозволяє виявляти ресурсні можливості здобувачів вищої освіти, демонструвати довіру, здійснювати пошук внутрішньої мотивації, активізувати мислення. Особистісними характеристиками фасилітатора є пунктуальність, точність, емпатія, відкритість, виразність мовлення, темп мовлення, ініціативність тощо. Його ключовим завданням є допомога в усвідомленні цілей та підтримка позитивної групової динаміки в досягненні поставлених задач засобами дискусії. Фасилітативна роль передбачає нейтральність щодо запропонованих позицій, які виявляють члени групи. Такий педагог створює комфортну атмосферу в групі здобувачів вищої освіти, полегшуючи комунікацію, та працює на основі принципів поваги й толерантності.

Сьогодні модераторія – це ефективна технологія, яка дозволяє значно підвищити результативність та якість освітнього процесу. Ефективність модераторії визначається тим, що використовувані прийоми, методи і форми організації пізнавальної діяльності спрямовані на активізацію аналітичної та рефлексивної діяльності здобувачів вищої освіти, розвиток дослідницьких і проєктувальних умінь, комунікативних здібностей та навичок роботи в команді. Отже, викладач-модератор – це наставник, керівник, який здійснює підтримку і організацію активної роботи групи здобувачів вищої освіти. Результатом його діяльності є комфортна атмосфера довіри (Гвоздій, Устянська, 2019, с. 148–149).

В освітньому процесі дедалі більше використовуються нові педагогічні технології. Зокрема технологія тренінгу обумовлює ще одну

нову роль викладача. Викладач як тренер (коуч) забезпечує інтенсивну групову взаємодію з набуття конкретних навичок, активність учасників, позитивну атмосферу та зворотний зв'язок. Він розкриває внутрішній потенціал особистості, розвиває її через делегування відповідальності, оволодіває інноваційними методиками, створює умови для пошуку здобувачами важливих цілей та темпу просування до них.

У сучасній педагогіці використовують поняття «ментор», розуміючи під ним викладача, який проводить роботу з обдарованою особистістю, що демонструє високі показники успішності та чий потенціал ще не розкритий повністю. До функцій ментора дослідники відносять зокрема інтелектуальне стимулювання, емоційну підтримку та захист, набуття пізнавальної впевненості. Академічне менторство передбачає опікування конкретним здобувачем задля розкриття його потенціалу в певній сфері. Професійне менторство дає змогу здобувачам набути досвіду опанування певною професією, спробувати себе в ній. Роль ментора в закладі вищої освіти можуть виконувати викладачі, стейкхолдери, здобувачі вищої освіти старших курсів.

Отже, аналізуючи нові ролі викладача закладу вищої освіти в сучасних умовах, ураховуючи світовий досвід, ми бачимо в ньому в соціально-гуманітарній сфері інтерпретатора інформації, комунікатора, модератора, фасилітатора, тьютора, ініціатора навчальних та творчих дій, генератора ідей, координатора, наставника.

Основною організаційною одиницею освітнього процесу в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка є група здобувачів вищої освіти, робота з якою є одним з важливих напрямів у системі соціально-гуманітарної діяльності кафедри, навчально-наукового інституту / факультету та університету. Консультаційне наставництво групи здійснює едвайзер – ключовий суб'єкт соціально-гуманітарного впливу, функції якого суттєво відрізняються від функцій куратора в традиційному розумінні.

Едвайзер (від англ. adviser) – це радник та/або консультант, що володіє з огляду на свій практичний досвід запасом типових патернів (від англ. pattern – зразок, шаблон; форма, модель; схема).

Роль едвайзера – допомагати здобувачам пристосуватися до дій у межах правил та настанов університетської спільноти; надавати поради щодо більш ефективної роботи в галузі освіти; сприяти вирішенню дискусійних питань та складних життєвих ситуацій; надавати поради щодо особистої та професійної самореалізації.

Серед соціально-гуманітарних функцій едвайзера основними є:

- 1) сприяння професійному становленню майбутнього фахівця;
- 2) сприяння участі здобувачів вищої освіти в розробці освітніх програм та внесення змін до них;
- 3) допомога здобувачам вищої освіти в особистісному зростанні;
- 4) підтримка традиції студентського самоврядування університету;
- 5) підтримка талановитої студентської молоді;

б) розвиток університетського патріотизму та корпоративної культури.

Запровадження інституту едвайзерів у практику соціально-гуманітарної роботи університету здійснюється задля підвищення її ефективності на засадах педагогіки партнерства та принципу індивідуального підходу.

Едвайзер у своїй діяльності співпрацює з кафедрою, директором / деканатом відповідного навчально-наукового інституту / факультету, підрозділами університету та соціально-гуманітарною комісією, а також зі студентськими організаціями університету.

Едвайзера призначають для надання допомоги здобувачам вищої освіти в налагодженні співпраці з гарантами освітніх програм, проведення індивідуальної соціально-гуманітарної роботи, здійснення зв'язків з батьками здобувачів, з'ясування / вирішення проблем здобувачів вищої освіти, надання їм консультативної допомоги тощо.

Едвайзер виконує такі основні функції: організаторську, соціальну, інформаційну, спрямовувальну, стимулювальну, комунікативну.

Організаторська функція передбачає уміння залучати здобувачів вищої освіти групи до різних видів соціально-гуманітарної діяльності: пізнавальної, що збагачує уявлення здобувачів про навколишню дійсність; суспільно-корисної, спрямованої на загальну користь і благо; ціннісно-орієнтаційної, яка допомагає здобувачам збагачувати власну систему духовних та соціально значущих цінностей, що визначають їхню поведінку; художньо-творчої, що дає можливість реалізувати індивідуальні творчі задатки та здібності; комунікативної, пов'язаної з формуванням навичок культурного спілкування та організацією студентського дозвілля.

Соціальна функція реалізується в гуманістично-орієнтованій взаємодії «викладач – здобувач освіти». Едвайзер групи допомагає здобувачам в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм та цінностей. Він виконує роль старшого колеги в оволодінні здобувачем вищої освіти позитивними соціальними ролями під час соціально-гуманітарної роботи.

Інформаційна функція враховує те, що едвайзер групи повинен акумулювати знання з теорії і методики соціально-гуманітарного процесу, бути для здобувачів взірцем педагогічного досвіду, авторитетним радником під час пошуку різноманітної інформації і наставником у вирішенні будь-яких проблемних питань.

Спрямовувальна функція реалізується, коли едвайзер націлює здобувачів вищої освіти на правильний життєвий вибір згідно з моральними і правовими нормами, допомагає створенню гуманних взаємовідносин у середовищі здобувачів, збагачує їхній досвід історичними та життєвими прикладами, що варті наслідування. Одночасно він виступає і в ролі консультанта, який за необхідності надає допомогу в саморозвитку кожній молодій людині, спрямовує її

діяльність, опираючись на природні дані, пробуджує її задатки, здібності, таланти.

Стимулювальна функція спрямована на створення атмосфери психолого-педагогічної підтримки в групі, що сприяє самоутвердженню молоді людини, реалізації її потенційних можливостей.

Комунікативна функція спрямована на створення доброзичливого мікроклімату в групі здобувачів вищої освіти, забезпечення позитивних змін в міжособистісних відносинах. В основі управління соціально-гуманітарною роботою лежить творча взаємодія наставника з кожним окремим здобувачем вищої освіти та групою здобувачів загалом і з гарантом освітньої програми.

Зміст соціально-гуманітарної роботи едвайзера визначається такими напрямками:

- допомога здобувачам вищої освіти в процесі їх адаптації до умов навчання в університеті;
- допомога здобувачам у навчальній діяльності, формування в них навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом;
- організація роботи з виховання в здобувачів культурних навичок, засвоєння ними загальнолюдських, національних, громадянських, родинних, особистісних цінностей;
- залучення здобувачів до участі в культурних, спортивних та громадських заходах навчально-наукового інституту / факультету та університету;
- допомога у вирішенні індивідуальних та колективних проблем;
- відвідування здобувачів, що проживають у гуртожитках, з метою вивчення умов проживання і ознайомлення зі станом виконання ними правил внутрішнього розпорядку;
- профілактика порушень здобувачами правил внутрішнього розпорядку та чинного законодавства України;
- пропагування в студентському середовищі здорового способу життя та мовленнєвої культури;
- профілактика й попередження негативних соціальних явищ;
- допомога певним категоріям здобувачів вищої освіти в підготовці документів для одержання пільг.

Форма соціально-гуманітарної роботи – це зовнішнє виявлення процесу виховання. У соціально-гуманітарному процесі використовують масові, групові та індивідуальні форми його організації.

Едвайзерам груп здобувачів вищої освіти належить ініціатива у виборі форм, методів, прийомів, засобів та напрямів соціально-гуманітарної; їхню роботу в навчально-наукових інститутах / на факультетах координують деканати, а кафедри забезпечують проведення конкретних заходів соціально-гуманітарного впливу.

Студентське життя – особливий період для кожної молоді людини, яка вирішила здобути професійну освіту. Для кожного першокурсника

важливо мати друга-порадника, який би допоміг зорієнтуватися в атмосфері нового життя, адаптуватися до нового середовища через пояснення умов академічної, соціальної адаптації. Влитися в студентське середовище допоможуть лідери студентського самоврядування університету – студентські едвайзери, які виокремлені в системі соціально-гуманітарної роботи ЛНУ імені Тараса Шевченка. Це обумовлено рівним соціальним статусом та однаковим суспільним середовищем студентського едвайзера та першокурсника, що сприятиме підвищенню комунікативної взаємодії та дозволить досягти кращого порозуміння.

Робота студентських едвайзерів – це волонтерська ініціатива здобувачів вищої освіти старших курсів, які бажають допомогти пристосуватися першокурсникам до нових умов навчання, системи оцінювання, особливостей проведення навчальних занять та знайти відповіді на питання, які виникають у повсякденному навчальному житті.

Метою їх діяльності є підвищення ефективності процесу адаптації здобувачів вищої освіти першого курсу до університетського середовища.

Основними завданнями студентських едвайзерів є:

- надання допомоги здобувачам вищої освіти першого курсу в період адаптації;
- допомога здобувачам в організації співпраці з гарантами освітніх програм;
- надання допомоги здобувачам першого курсу у збереженні фізичного й психічного здоров'я;
- допомога в самореалізації особистості здобувача вищої освіти першого курсу, підвищенні його інтелектуального, духовного й морального потенціалу;
- формування в здобувачів вищої освіти першого курсу громадянської позиції, прищеплювання їм цінностей і норм корпоративної культури ЛНУ імені Тараса Шевченка, патріотичного ставлення здобувачів до університету й країни, толерантного ставлення до представників інших національностей;
- інформування й активне залучення здобувачів першого курсу до різних напрямів соціально-гуманітарної роботи університету / навчально-наукового інституту / факультету.

Щоб сучасний викладач міг ефективно виконувати всі визначені ролі і функції, необхідні умови для його інтелектуального розвитку, професійного зростання, науково-дослідної роботи. У сучасних умовах реформування системи вищої освіти відповідно до європейських стандартів і цінностей він має перебудовувати свою свідомість, ментальність, усвідомити себе учасником неминучих змін.

Підсумовуючи викладене, доходимо висновку, що сучасний стан розвитку української вищої школи, її європейська спрямованість потребує від викладачів виконання низки певних ролей для ефективної

роботи ЗВО. Варто говорити про нові соціально-професійні ролі викладача – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора, ментора та едвайзера індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти. Викладачеві необхідно переосмислити власну позицію в освітньому процесі, оновити професійне мислення, зосередити свою увагу на самоосвіті, систематичному аналізі власної педагогічної діяльності, відстеженні результативності своєї роботи.

Список використаної літератури

1. Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції: матеріали регіонального-науково-практичного семінару; за гол. ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. 235 с. **2. Стрига Е. В.** Ролі викладача вищого навчального закладу. *Наука і освіта*. 2013. № 5. С. 48–50. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_5_15. **3. Гвоздій С., Устянська О.** Професійні ролі викладача вищої школи у підготовці майбутніх фахівців. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1-2 (24-25). С. 141–160.

References

1. Tereshchuk, H. V. (Eds.). (2008). Shliakhy modernizatsii vyshchoi osvity v konteksti yevrointehratsii: materialy rehionalnoho-naukovo-praktychnoho seminaru [Ways of modernization of higher education in the context of European integration: materials of the regional scientific-practical seminar]. Ternopil: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian]. **2. Stryha, E. V.** (2013). Roli vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [The role of a teacher of higher education]. *Nauka i osvita – Science and education*, 5, 48-50. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_5_15 [in Ukrainian]. **3. Hvozdi, S., & Ustianska, O.** (2019). Profesiini roli vykladacha vyshchoi shkoly u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [Professional roles of a high school teacher in the training of future specialists]. *Osvitohichnyi dyskurs – Educational discourse*, 1-2 (24-25), 141-160 [in Ukrainian].

Котенєва І. С., Карлова Н. М. Сучасні ролі викладача закладу вищої освіти

Стаття присвячена розгляду питань трансформації сучасної ролі викладача закладу вищої освіти, що змінює та доповнює змістову основу його професійної компетентності та потребує осмислення та вживання нових понять.

Схарактеризовано ролі та функції викладача, пов'язані з проблемами виховання молоді в освітньому просторі ЗВО, що сприяють формуванню комунікативних навичок та соціального інтелекту здобувачів вищої освіти, які з об'єктів впливу стають його суб'єктами.

Визначено, що консультаційне наставництво групи здійснює едвайзер – ключовий суб'єкт соціально-гуманітарного впливу, функції якого суттєво відрізняються від функцій куратора в традиційному розумінні. Представлено соціально-гуманітарні функції та ролі едвайзера групи здобувачів вищої освіти, соціально-гуманітарні напрями та форми його роботи.

Обґрунтовано статусне визначення в освітньому процесі закладу вищої освіти студентських едвайзерів, мету їх діяльності, основні завдання та функції.

Зроблено висновок щодо сучасного розвитку української вищої школи, її європейської спрямованості, яка потребує від викладачів виконання низки певних ролей – не як наставників та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора, ментора та едвайзера індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: викладач, куратор, коуч, фасилітатор, тьютор, модератор, ментор, едвайзер, едвайзер групи здобувачів вищої освіти, студентський едвайзер.

Котенева И. С., Карлова Н. Н. Современные роли преподавателя учреждения высшего образования

Статья посвящена рассмотрению вопросов трансформации современной роли преподавателя учреждения высшего образования, которая меняет и дополняет содержательную основу его профессиональной компетентности и требует переосмысления и использования новых понятий.

Охарактеризованы роли и функции преподавателя, связанные с проблемами воспитания молодежи в образовательном пространстве УВО, что способствует формированию коммуникативных навыков и социального интеллекта соискателей высшего образования, которые из объектов влияния становятся его субъектами.

Определено, что консультационное наставничество группы осуществляет эдвайзер – ключевой субъект социально-гуманитарного влияния, функции которого существенно отличаются от функций куратора в традиционном понимании. Представлены социально-гуманитарные функции и роли эдвайзера группы соискателей высшего образования, социально-гуманитарные направления и формы его работы.

Обосновано статусное определение в образовательном процессе учреждения высшего образования студенческих эдвайзеров, цель их деятельности, основные задачи и функции.

Сделан вывод относительно современного развития украинской высшей школы, ее европейской направленности, которая требует от преподавателей выполнения ряда определенных ролей – не как наставников и источника знаний, а как коуча, фасилітатора, тьютора, модератора, ментора и эдвайзера индивидуальной образовательной траектории соискателей высшего образования.

Ключевые слова: преподаватель, куратор, коуч, фасилитатор, тьютор, модератор, ментор, эдвайзер, эдвайзер группы соискателей высшего образования, студенческий эдвайзер.

Koteneva I., Karlova N. Modern Roles of the Teacher of a Higher Educational Institution

Article is devoted to consideration of questions of transformation of a modern role of the teacher of high school which changes and supplements a substantial basis of its professional competence and demands reconsideration and acceptance of new concepts.

The role and the functions of the teacher connected with problems of education of youth in educational space of high school that promotes formation of communicative skills and social intelligence of competitors of higher education which of objects of influence become its subjects is characterised.

It is defined that consulting preceptorship of group carries out adviser – the key subject of the socially-humanitarian influence which functions essentially differ from functions of the curator in traditional understanding. Socially-humanitarian functions and roles of adviser of groups of competitors of higher education are presented, socially-humanitarian directions and forms of its work.

Status definition in educational process of an institution of higher education of student's advisers is proved, the purpose of their activity, the primary goals and functions.

The conclusion, concerning modern development of the Ukrainian higher school, its European orientation which demands from teachers of performance of a certain number of roles – not as instructors and a source of knowledge and as couch, facilitator, the tutor, the moderator, the mentor and adviser of an individual educational trajectory of competitors of higher education is drawn.

Key words: teacher, curator, couch, facilitator, tutor, moderator, mentor, adviser, adviser of groups of competitors of higher education, student's adviser.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.014.5:352.07

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-167-176

Кравченко Олена Іванівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри публічної служби
та управління навчальними й соціальними закладами
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
olenakravchenko10@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7955-3542>

Хриков Євген Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри публічної служби
та управління навчальними й соціальними закладами
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
enxr@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-5496-2753>

Васиньова Надія Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби
та управління навчальними й соціальними закладами
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
ned1235@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-7019-0247>

ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ТЕРИТОРІАЛЬНИМИ ГРОМАДАМИ

Основною проблемою сучасного закладу вищої освіти, яка підлягає негайному розв'язанню, є підвищення конкурентоздатності університету в регіоні шляхом диверсифікації послуг університету відповідно до потреб територіальних громад. З огляду на це й у контексті реформи місцевого самоврядування набувають вагомості дослідження, пов'язані з вивчення форм плідної взаємодії університету з територіальними громадами на взаємовигідних умовах у різних сферах діяльності. Організація взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами є поширеною практикою в західних країнах. В умовах сьогодення вкрай важливе осмислення світового досвіду та виокремлення найбільш ефективних форм партнерства та співпраці університету з громадами. Сучасні трансформаційні процеси в Україні, пов'язані з інтеграційними

векторами європейського вибору, актуалізують питання розвитку взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами на засадах консолідації зусиль органів місцевого самоврядування та університету у розв'язанні нагальних проблем розвитку освіти з використанням досвіду європейських країн. Більшість провідних європейських університетів забезпечують свій розвиток шляхом взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами. Взаємодіючи на інституційному рівні, університет та територіальні громади сприяють оптимізації дій один одного в різних напрямках (економічному, виробничому, соціокультурному, виховному та ін.), досягаючи таким чином синергетичного ефекту. У зв'язку з цим університет піддається впливу зовнішнього середовища й зумовлює устанавлення зв'язків із зовнішнім замовниками на надання послуг. Забезпечення співпраці університету з територіальними громадами передбачає певні форми взаємодії.

Здебільшого вітчизняні та закордонні вчені спрямовують свої дослідження на аналіз існуючого досвіду об'єднання територіальних громад, правових аспектів системи надання освітніх послуг на рівні територіальних громад, фінансування освітнього галузі, а також на розгляд взаємозв'язку та взаємозалежності вищої освіти, суспільства та економіки (М. Моголова, А. Кавунець, А. Ланова, О. Гуменна, О. Черній, Р. Шарля, Л. Грегуркова, Л. Одор, Л. Лакатош, Ш. Кьолеш, Е. Бураш).

Значна увага науковців, експертів спрямована на вивчення досвіду місцевого самоврядування країн Європи, його імплементацію в українську практику реформування, зокрема визначенню перешкод для ефективної взаємодії університету та громади. Досвід взаємодії закладів вищої освіти із територіальними громадами описано в працях В. Ілюстре (V. Ilustre), А. Лопез (A. López), Б. Мойли (B. Moely) А. Харт (A. Hart), С. Носмор (S. Northmore), Х. Гехард (C. Gerhardt), П. Родригес (P. Rodriguez), Б. Джонгблойд (B. Jongbloed), Дж. Ендерс (J. Enders), С. Салерно (C. Salerno).

Незважаючи на необхідність проведених досліджень, певні аспекти залишаються маловивченими. Відсутні дослідження, зосереджені на процесах, за допомогою яких заклади вищої освіти можуть встановлювати партнерські відносини між територіальними громадами та яким чином вони підтримуються. Також вивчення форм взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами знаходяться поза увагою науковців.

Метою цієї статті є визначення форм взаємодії закладу з територіальним громадами, що обумовило такі завдання:

- дослідити особливості взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами у світовій практиці;
- окреслити перспективні форми взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами та класифікувати їх.

Розвиток місцевого самоврядування – один із головних напрямів реформування державної влади в Україні. Кроки, які зробила країна в

останні роки у цьому напрямі, позитивно оцінює ЄС. Отримані результати обумовлюють участь усіх гілок влади, інститутів громадянського суспільства, науковців, громадян у створенні законодавчих, фінансових, організаційних, наукових, методичних умов розвитку місцевого самоврядування. В останні роки реалізована значна кількість проєктів щодо розвитку місцевого самоврядування за підтримкою ЄС. Одним із результатів цих проєктів стало видання численних методичних посібників, що забезпечують процес реформування. Численні аспекти розбудови місцевого самоврядування висвітлені в науковій та методичній літературі: створення структури органів управління територіальними громадами, розробка програм розвитку громад, вирішення фінансових проблем, залучення громадян до розвитку територіальних громад, налагодження співпраці громад, розвиток освіти в громадах тощо.

У світовій практиці приділяється багато уваги дослідженню основних засад, методів, принципів, стандартів, механізмів та інструментів взаємодії університетів та громад. У працях зарубіжних науковців В. Ілюстре (V. Ilustre), А. Лопез (A. López), Б. Мойли (B. Moely) А. Харт (A. Hart), С. Носмор (S. Northmore), Х. Гехард (C. Gerhardt), П. Родригес (P. Rodriguez), Б. Джонгблуд (B. Jongbloed), Дж. Ендерс (J. Enders), С. Салерно (C. Salerno) визначено форми взаємодії, відповідно до яких передбачається встановлення їхніх робочих партнерських відносин. Так, наприклад, установлення партнерських відносин університетів Великобританії спрямовано на здійснення досліджень з поліпшення умов життєдіяльності територіальних громад, подолання неблагополуччя та сприяння сталому розвитку окремої громади (V. Ilustre, A. López, B. Moely, 2012; A. Hart, S. Northmore, C. Gerhardt, P. Rodriguez, 2009; B. Jongbloed, J. Enders, C. Salerno, 2008). Основними формами взаємодії університетів Великобританії є: підтримка проєктів дослідницького партнерства; розвиток громадських та університетських мереж; допомога у підтримці низки загальноміських консультаційних заходів; надання підтримки студентам, які шукають дослідницькі роботи в громаді та можливості працевлаштування; налагодження зв'язків вчених з іншими, що працюють у цій галузі; пошук нових можливостей фінансування в університеті (V. Ilustre, A. López, B. Moely, 2012). З огляду на це університети здійснюють дослідницьку, освітню та культурну діяльність в межах певної територіальної громади.

Достатньо поширеною практикою зарубіжних університетів є вивчення потреб громад, з урахування яких визначаються форми взаємодії (A. Hart, S. Northmore, C. Gerhardt, P. Rodriguez, 2009). Завдяки різним формам взаємодії зарубіжні університети підтримують міцний зв'язок з соціально-економічним середовищем, здійснюючи розробки економічного характеру (розробка стратегії розвитку громади, розробки

щодо розвитку окремих територій, планування розвитку окремих галузей (туризм, лісове господарство, торгівля тощо)).

Цікавим є досвід взаємодії європейських університетів з громадами у сфері культури, зокрема розвитку культурного життя у межах окремих територій. З цією метою реалізуються спільні культурні проекти. Також безперечним є співробітництво європейських закладів вищої освіти з громадами у сфері освіти. У цьому сенсі здійснюється підготовка, підвищення кваліфікації представників громади як основних замовників освітніх послуг, допомога закладам середньої та дошкільної освіти, організація тренінгів, конференцій та окремих навчальних курсів, що допомагають мешканцям окремих територій досягати особистісного розвитку.

В Австралії розроблено «стандарти участі громадськості», які поділено на три розділи: стандарти підготовки процесу участі; стандарти реалізації процесу участі; стандарти моніторингу й оцінювання результатів після процесу участі. Використання цього підходу можна запропонувати ввести у практику України. Припустивши, що розробка «стандартів взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад» надасть особливого статусу та практичної спрямованості співпраці. У документі важливо враховувати інтереси кожної із сторін, окреслити всі правила взаємодії між учасниками, а також прописати порядок проведення моніторингу дієвості цієї взаємодії та контролю виконання положень стандарту. Але у цьому питанні потрібно бути застережливим, тому як розробка та підписання певних документів не є запорукою успішного партнерства, крім того може стати лише демонстрацією співпраці.

На думку В. Ілюстре (V. Ilustre), А. Лопес (A. López), Б. Мойли (B. Moely), університет повинен відмовитись від вимоги передавати знання лише шляхом елітарної освіти, на користь вкрай прагматичного та плюралістичного підходу, де акцент робиться, скоріше, на процесі безперервного навчання протягом життя, що призведе до накопичення компетенцій, здатних підтримати конкурентоспроможність (V. Ilustre, A. López, B. Moely, 2012). Питання надання якісних освітніх послуг, підвищення ефективності роботи закладів освіти особливо гостро постало перед українськими громадами після початку впровадження процесу децентралізації влади та реалізації процесу добровільного об'єднання громад (А. Кавунець, А. Ланова, О. Гуменна, О. Черній, Р. Шарля, Л. Грегуркова, Л. Одор, Л. Лакатош, Ш. Кьолеш, Е. Бураш 2018, р.8). Реформи місцевого самоврядування останніх кількох років і нові плани щодо системи освіти мають хорошу перспективу достеменно покращити врядування в державному секторі в Україні, наділивши повноваженнями ті рівні місцевого самоврядування, які якнайкраще спроможні здійснювати управління і фінансування у відповідних сферах (А. Кавунець, А. Ланова, О. Гуменна, О. Черній, Р. Шарля, Л. Грегуркова, Л. Одор, Л. Лакатош, Ш. Кьолеш, Е. Бураш, 2018, р.9).

Отже, взаємодія зарубіжних університетів з громадами сприяє розвитку науково-дослідницького партнерства між науковцями, студентами, добровільними, громадськими організаціями та громадами; посиленню спроможності добровільних та громадських організацій здійснювати дослідницьку діяльність; підтримці розвитку дослідницьких навичок добровольців та практиків громадського сектору тощо.

Сучасні університети функціонують у складних умовах конкуренції, що зумовлює пошук інноваційних підходів до розвитку закладів вищої освіти. Взаємодія закладу вищої освіти з територіальними громадами дозволяє диверсифікувати напрями діяльності відповідно до потреб територіальних громад; сприяє розвитку професійних компетенцій професорсько-викладацького складу у процесі здійснення різних форм взаємодії з територіальними громадами; дозволяє підвищити якість наукових досліджень, сприяє налагодженню зв'язків з роботодавцями; надає університету можливості: збагатитися новими знаннями і кращим досвідом щодо взаємодії з територіальними громадами, вдосконалити та розширити спектр навчальних курсів, започаткувати експорт власних послуг і підвищити його привабливість для зовнішнього та внутрішнього середовища.

Враховуючи позитивний зарубіжний досвід формування партнерських відносин закладів та територіальних громад в Україні дозволить забезпечити не тільки потреби громад, а розширити напрями діяльності сучасних університетів, посилити їхню роль в регіоні. Так, наприклад, для забезпечення соціально-економічного розвитку територіальних громад заклади вищої освіти можуть пропонувати такі форми взаємодії:

- залучення провідних науковців університету до розроблення програм економічного розвитку територіальних громад у різних галузях (сільське господарство, туризм, освіта тощо);
- запровадження інвестиційних та інноваційних проєктів, створення соціальних підприємств, забезпечення стартового фінансування проєктів;
- поширення нових технологій підприємницької, управлінської, громадської діяльності;
- розроблення стратегії розвитку територіальних громад; укладання угод щодо підготовки фахівців, підвищення кваліфікації;
- участь у громадських проєктах, пов'язаних з продуктивним землеробством, кращим садівництвом та управлінням природними ресурсами, із здоровим харчуванням та старінням, зміцненням сімей, особистими фінансами чи розвитком молоді, з відкриттям бізнесу, оновленням місцевої економіки;
- здійснення соціологічних досліджень, спрямованих на вивчення сучасного стану та напрямів поліпшення життєдіяльності громади.

Зокрема у сфері розвитку культурного та спортивного життя громади, заклад вищої освіти може пропонувати такі форми взаємодії:

- організація культурних та спортивних заходів із запрошенням мерів міст, інших керівників громад і місцевих лідерів;
- здійснення опису історії громади (та окремих селищ),
- проведення розкопок та створення музеїв під відкритим небом;
- створення спільних хорових, танцювальних, театральних колективів.

У сфері освіти основними формами взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами вбачаємо такі:

- аналіз стану освіти в громаді;
- розробка планів та програм розвитку освіти;
- участь у підготовці грантових пропозицій розвитку освіти;
- участь у підготовці рішень територіальних громад з проблем освіти;

• організація додаткової освіти для різних категорій працівників: поліцейських, пожежників, медичних працівників, фермерів, вчителів, вихователів, програм розвитком лідерів тощо;

- викладання дисциплін у закладах середньої освіти;
- розроблення програм шкільних дисциплін;
- організація лекцій з актуальних проблем;
- проведення відкритих дверей університету в територіальних громадах;

• здійснення експертиз розвитку окремих сфер територіальних громад, діяльності освітніх закладів;

- організація навчальних тренінгів на замовлення;
- підготовка публічних службовців органів місцевого самоврядування у межах магістратури «Публічне управління та адміністрування»;

• залучення школярів до наукових досліджень, що здійснюється в межах університету;

- налагодження зв'язків зі стейкхолдерами університету.

Співробітництво університету з органами місцевого самоврядування, на нашу думку, передбачає такі форми взаємодії:

• взаємний обмін інформацією щодо планування розвитку територіальних громад та закладу вищої освіти;

• створення платформ для спілкування та зв'язку між університетом і різними групами населення в громадах;

• участь в оцінці працівників територіальних громад, кандидатів на посади;

• розробка методик опитування мешканців громади, зокрема проведення моніторингу громадської думки з певних питань;

• упровадження форм щодо залучення мешканців територіальних громад до обговорення та прийняття рішень щодо розвитку університету;

- створення організаційної структури взаємодії із представників університету та територіальних громад (у формі ради тощо), офісів соціального та економічного аналізу даних, центрів прикладних досліджень;

- допомога у здійсненні оптимізації мережі освітніх закладів;
- розроблення пропозицій з питань вивчення потреб територіальних громад.

Окремою формою взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами є спільна волонтерська допомога мешканцям громади, особливо волонтерська діяльність актуалізується в умовах складної політичної ситуації, що склалася в країні.

Очевидно, що запропонований перелік не є вичерпним. Але за допомогою обґрунтованих форм взаємодії закладу вищої освіти та територіальної громади можливо конструктивно побудувати партнерські відносини. Крім того, це в якійсь мірі дає можливість територіальним громадам делегувати певні повноваження закладам вищої освіти. Однак, налагодження ефективної комунікації територіальних громад та закладів вищої освіти уможливорюється за умов розширення діалогу і порозуміння. У цьому сенсі необхідне переосмислення цього процесу, співпрацювати як рівнозначні партнери задля об'єднання зусиль навколо спільних завдань. Тому як, співробітництво територіальних громад та закладів вищої освіти здатне принести обом сторонам значну користь, яку неможливо отримати за межами цієї взаємодії, а саме досягнення соціальних, громадянських та культурних цілей.

Таким чином, взаємодія територіальних громад і закладів вищої освіти є запорукою важливих змін у громадах, закладах освіти та суспільстві загалом, що є головною перевагою ділових об'єднань.

На підставі вивчення зарубіжного досвіду та ситуації, що склалася в територіальних громадах пропонуємо такі форми взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами:

- щодо соціально-економічного розвитку територіальних громад: залучення провідних науковців університету до розроблення програм економічного розвитку територіальних громад у різних галузях (сільське господарство, туризм, освіта тощо); запровадження інвестиційних та інноваційних проєктів, створення соціальних підприємств, забезпечення стартового фінансування проєктів; поширення нових технологій підприємницької, управлінської, громадської діяльності; розроблення стратегії розвитку територіальних громад; укладання угод щодо підготовки фахівців, підвищення кваліфікації; участь у громадських проєктах, пов'язаних з продуктивним землеробством, кращим садівництвом та управлінням природними ресурсами, із здоровим харчуванням та старінням, зміцненням сімей, особистими фінансами чи розвитком молоді, з відкриттям бізнесу, оновленням місцевої економіки; здійснення соціологічних досліджень, спрямованих на вивчення сучасного стану та напрямів поліпшення життєдіяльності громади;

- щодо культурного та спортивного життя громади: організація культурних та спортивних заходів із запрошенням мерів міст, інших керівників громад і місцевих лідерів; здійснення опису історії громади (та окремих селищ); проведення розкопок та створення музеїв під відкритим небом; створення спільних хорових, танцювальних, театральних колективів;

- щодо освіти: аналіз стану освіти в громаді; розробка планів та програм розвитку освіти; участь у підготовці грантових пропозицій розвитку освіти; участь у підготовці рішень територіальних громад з проблем освіти; організація додаткової освіти для різних категорій працівників: поліцейських, пожежників, медичних працівників, фермерів, вчителів, вихователів, програм розвитку лідерів тощо; викладання дисциплін у закладах середньої освіти; розроблення програм шкільних дисциплін; організація лекцій з актуальних проблем; проведення відкритих дверей університету в територіальних громадах; здійснення експертиз розвитку окремих сфер територіальних громад, діяльності освітніх закладів; організація навчальних тренінгів на замовлення; підготовка публічних службовців органів місцевого самоврядування у межах магістратури «Публічне управління та адміністрування»; залучення школярів до наукових досліджень, що здійснюється в межах університету; налагодження зв'язків зі стейкхолдерами університету;

- щодо співробітництва університету з органами місцевого самоврядування: взаємний обмін інформацією щодо планування розвитку територіальних громад та закладу вищої освіти; створення платформ для спілкування та зв'язку між університетом і різними групами населення в громадах; участь в оцінці працівників територіальних громад, кандидатів на посади; розробка методик опитування мешканців громади, зокрема проведення моніторингу громадської думки з певних питань; упровадження форм щодо залучення мешканців територіальних громад до обговорення та прийняття рішень щодо розвитку університету; створення організаційної структури взаємодії із представників університету та територіальних громад (у формі ради тощо), офісів соціального та економічного аналізу даних, центрів прикладних досліджень; допомога у здійсненні оптимізації мережі освітніх закладів; розроблення пропозицій з питань вивчення потреб територіальних громад;

- волонтерська діяльність.

Невирішеним аспектом у межах цього питання є оцінювання результативності взаємодії закладу вищої освіти та територіальних громад, що належить до перспектив подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Управління системою освіти територіальних громад: досвід країн Вишеградської четвірки для України: методичний посібник із збіркою кращих практик / А. Кавунець, А. Ланова, О. Гуменна, О. Черній, Р. Шарля, Л. Грегуркова, Л. Одор, Л. Лакатош, Ш. Кьолеш,

Е. Бураш. Вінниця: ТОВ «Твори», 2018. 120 с. **2. Hart A.**, Northmore S., Gerhardt C., Rodriguez P. Developing Access between Universities and Local Community Groups: A University Helpdeskin Action. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 2009. V. 13. No. 3. P. 45. **3. Iustre V.**, López A. M., Moely B. E. Conceptualizing, Building, and Evaluating University Practices for Community Engagement. *Journal of Higher Education Outreach & Engagemen*. 2012. Vol. 16. No. 4. P. 129–165. **4. Jongbloed B.**, Enders J., Salerno C. Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *High Educ*. 2008. No. 56. P. 303–324.

References

1. Upravlinnia systemoiu osvity terytorialnykh hromad: dosvid krain Vyshhradskoi chetvirky dlia Ukrainy: metodychnyi posibnyk iz zbirkoiu krashchykh praktyk [Management of the system of illumination of territorial communities: information about the territories of the visegrad four for Ukraine]. (2018). Eds.: A. Kavunets, A. Lanova, O. Humenna, O. Chernii, R. Sharleia, L. Hrehurkova, L. Odor, L. Lakatosh, Sh. Kolesh, E. Burash. Vinnytsia: TOV «Tvory» [in Ukrainian]. **2. Hart, A.**, Northmore, S., Gerhardt, C., & Rodriguez, P. (2009). Developing Access between Universities and Local Community Groups: A University Helpdeskin Action. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13, 3, 45 [in English]. **3. Iustre, V.**, López, A. M., & Moely, B. E. (2012). Conceptualizing, Building, and Evaluating University Practicesfor Community Engagement. *Journal of Higher Education Outreach & Engagemen*, 16, 4, 129-165 [in English]. **4. Jongbloed, B.**, Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *High Educ*, 56, 303-324 [in English].

Кравченко О. І., Хриков Є. М., Васиньова Н. С. Форми взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами

У статті порушується проблема взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами в умовах децентралізації. Розкрито зарубіжний досвід взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами. Охарактеризовано особливості взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами в зарубіжних країнах. З'ясовано, що використання позитивного зарубіжного досвіду взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами є перспективним для України. Визначено основні форми взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами щодо соціально-економічного розвитку територіальних громад; щодо культурного та спортивного життя громади; щодо освіти; співробітництва університету з органами місцевого самоврядування; волонтерська діяльність.

Ключові слова: взаємодія, заклад вищої освіти, територіальна громада, форми взаємодії, університет.

Кравченко А. И., Хрыков Е. М., Васиньова Н. С. Формы взаимодействия высших учебных заведений с территориальными общинами

В статье поднимается проблема взаимодействия учреждения высшего образования с территориальными общинами в условиях децентрализации. Раскрыт зарубежный опыт взаимодействия высших учебных заведений с территориальными общинами. Охарактеризованы особенности взаимодействия высших учебных заведений с территориальными общинами в зарубежных странах. Установлено, что использование положительного зарубежного опыта взаимодействия высших учебных заведений с территориальными общинами является перспективным для Украины. Определены основные формы взаимодействия учреждения высшего образования с территориальными общинами по социально-экономическому развитию территориальных общин; по культурной и спортивной жизни общины; по образованию; по сотрудничеству университета с органами местного самоуправления; волонтерская деятельность.

Ключевые слова: взаимодействие, заведение высшего образования, территориальная община, формы взаимодействия, университет.

Kravchenko O., Khrykov Y., Vasynova N. Forms of interaction of higher educational institutions with territorial communities

The article raises the issue of interaction of higher education institutions with territorial communities in the conditions of decentralization. foreign experience of interaction of higher educational institutions with territorial communities are disclosed. The features of interaction of higher educational institutions with territorial communities in foreign countries are characterized. It has been established that the use of the positive foreign experience of interaction of higher educational institutions with territorial communities is promising for Ukraine. Ensuring cooperation between the university and local communities involves certain forms of interaction The authors identified the main forms of interaction between a higher education institution and territorial communities of the socio-economic development of territorial communities; of the cultural and sports life of the community; of Education; of cooperation of the university with local authorities; volunteer activity. Interaction of territorial communities and higher education institutions is the way of important changes in communities, educational institutions and society in general, which is the main advantage of business associations.

Key words: interaction, institution of higher education, territorial community, forms of interaction, university.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 37:174

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-177-190

Краснова Наталія Павлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

krasnova.natulya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5308-3909>

ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ФАХІВЦЯ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Сучасна суспільно-політична та економічна ситуація, що склалася в нашій країні, така, що інтереси національної безпеки, соціального і культурного благополуччя настійно вимагають звернення до проблеми морального відродження особистості, розвитку її етичної свідомості. Етична свідомість зумовлює характер етичних відносин людини, її моральну позицію, вчинки і поведінку в цілому.

Професійне становлення фахівця з соціальної роботи – цілісний і безперервний процес розвитку практичної, освітньої й дослідницької діяльності особистості у соціальній сфері, орієнтований на формування професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, адекватних кваліфікаційним вимогам та етичному стандарту професії. Специфіка сучасної соціальної роботи вимагає високого рівня професіоналізму, що включає в себе і професійну етику та педагогічну етику. Запорукою успішності соціальної діяльності є застосування етичних принципів. На жаль, цій проблемі на сьогодні не приділено належної уваги: спостерігається слабка підготовленість фахівців з соціальної роботи, розрив між теорією і практикою соціальної, соціально-педагогічної діяльності. Також, процес формування професійно-етичної культури фахівця з соціальної роботи не підданий серйозному спеціальному аналізу, хоча є наукові доробки, що розкривають той чи інший аспект даної проблеми.

Термін «професійна етика» з'явився у результаті класифікації трудової діяльності, виникнення різноманітних професійних груп. Отже, об'єктом професійної етики є людина. Тому цілком закономірне існування різноманітних видів професійної етики, що впливають із розмаїття професій: лікарська, правова, військова, інженерна, наукова тощо. Існує і надпрофесійна етика: адміністративна, управлінська, етика спілкування тощо, оскільки її норми поширюються на всі види трудової діяльності і стосуються кожної професії.

Основні функції та завдання професійної етики полягають у моральному регулюванні професійних відносин, підвищенні професійної майстерності спеціаліста, розвитку його професіоналізму, виробленні наряду вдосконалення професійної моралі, доповненні її новими нормами, традиціями та звичаями, формуванні стійких моральних якостей спеціаліста, встановленні межі між правомірною та неправомірною професійною поведінкою, обґрунтуванні професійного ідеалу та ін.

Даний термін вживається для визначення своєрідного морального кодексу людей певної професії. Професійна етика зумовлена особливостями деяких професій, корпоративними інтересами, професійною культурою. Люди, які виконують однакові або близькі професійні функції, відпрацьовують специфічні традиції, об'єднуються на підставі професійної солідарності, підтримують репутацію своєї соціальної групи.

Професійна етика має значення насамперед для професій, об'єктом яких є людина. Там, де представники певної професії в силу її специфіки знаходяться в постійному або навіть безперервному спілкуванні з іншими людьми існують специфічні «моральні кодекси» людей цих професій, спеціальностей.

Професійна етика – це сукупність правил поведінки певної соціальної групи, яка забезпечує моральний характер взаємовідносин, що обумовлюються професійною діяльністю, а також галузь науки, яка вивчає специфіку проявів моралі в різних видах діяльності (Ярская-Смирнова Е., 1998). Як система норм професійна етика – це кодекс правил, що визначає поведінку спеціаліста у службовій обстановці, норм, які відповідають існуючим законам та відомчим нормативним документам, професійним знанням, стосункам у колективі, глибокому усвідомленню моральної відповідальності за виконання професійних обов'язків (Склярова Т. В., 2002).

Моральні принципи є однією з форм моральної свідомості, в якій моральні вимоги виражаються найбільш узагальнено. Якщо моральна норма приписує, які вчинки людина може здійснювати, то моральні принципи виражають вимоги суспільства до моральної сутності людини, її призначення, характеру стосунків між людьми. Морального регулювання суспільства потребує соціальна, соціально-педагогічна діяльність як спеціально організована та регламентована діяльність, що передбачає орієнтацію на особистість, індивідуальність, розкриття сутнісних сил людини, надання їй комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги у розв'язанні особистісних проблем, в усвідомленні себе суб'єктом власного життя. Це змушує фахівця з соціальної роботи спиратися як на загальнолюдську мораль, так і на професійну деонтологію, тобто на систему моральних норм і принципів, вироблених у межах професійного співтовариства та зафіксованих у програмних документах, передусім – етичних кодексах національних

асоціацій соціальних працівників. Етичний кодекс орієнтує на дотримання таких моральних принципів соціальної діяльності, як повага до гідності кожної людини, пріоритетність інтересів клієнта, толерантність, довіра та взаємодія у вирішенні проблем клієнта, доступність послуг, конфіденційність, дотримання норм професійної етики

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що науково-педагогічні обґрунтування процесу формування професійної етики, системи цінностей та ідеалів соціальної, соціально-педагогічної роботи, а також етичні вимоги до професіограми соціального педагога посіли центральне місце в сучасних розробках Ю. Аракелова, В. Бочарової, М. Гуслової, Т. Демидової, І. Зінчука, І. Зязюна, Г. Медведєвої, Т. Семигіної, О. Тихомирова, Т. Холостової, Є. Ярської-Смирнової та ін.; розкривають професійну етику в системі прикладного етичного знання, сутність етики педагога, етикет у професійній культурі педагога такі дослідники: О. Бобир, Г. Васянович, А. Донцов, Т. Мішаткіна, Л. Хоружа; у зарубіжній літературі цим питанням надається велика увага з боку Д. Карнегі, Л. Колдерга, С. Шардлоу та ін.; різні аспекти проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців (учителів, юристів, митників, фахівців банківської справи та сфери побутового обслуговування) знайшли відображення у роботах Г. Андрєєвої, В. Гриців, В. Лашкул, Н. Петренко, Н. Султанової, Л. Хоружої та ін.

Однак, аспект педагогічної етики як складової професійної етики фахівця з соціальної роботи є недостатньо вивченим, що й зумовило вибір теми нашої статті, *мета* якої – розкрити сутність педагогічної етики як складової професійної етики фахівця з соціальної роботи в практичній діяльності.

Соціально-економічні зміни, що сьогодні відбуваються у нашій країні, сприяють виникненню моральної кризи, занепаду цілої низки моральних чеснот. Науковці, розглядаючи проблеми професійної етики фахівців з соціальної роботи, звертають увагу на складний соціально-психологічний та духовний стан суспільства. У своїх працях В. Огнев'юк наголошує на тому, що в умовах реформування сучасної освіти в Україні перехід до нового особистісного підходу в навчанні й вихованні неможливий без запровадження у практику етичних взаємин фахівця з соціальної роботи із педагогічним середовищем. На його думку, суспільство потребує від фахівця не лише адресної допомоги клієнту, а й виховного аспекту діяльності, який би полягав у вихованні високоморальних громадян. Наявність професійно-етичних і моральних якостей у соціального працівника, соціального педагога бо етичні стосунки між людьми у суспільстві є запорукою розвитку демократичного суспільства загалом і держави України зокрема (Хоружа Л. Л., 2008).

Професійна етика – це сукупність морально-етичних настанов та ціннісних орієнтацій, що визначають систему норм та цінностей, які регулюють конкретну специфічну професійну діяльність (Гасюк Л. М., 2004). Специфіка професійної етики полягає в тому, що вона конкретизує загальні моральні вимоги по відношенню до унікальності тієї чи іншої професії, а також аналізує норми і правила поведінки, тобто професійної поведінки. Формування професійної етики розглядається як система моральних принципів, правил і норм поведінки фахівця, що враховує специфіку тієї чи іншої професії, а також ставлення людини до власного професійного обов'язку, що ґрунтується на кодексі поведінки, який забезпечує моральний зміст професійних взаємин між працівниками.

Під педагогічною етикою розуміють відносно самостійний розділ етичної науки (професійної етики), яка конкретизує загальнолюдські принципи моралі відповідно до умов професійно-педагогічної діяльності (Хоружа Л. Л., 2008). Педагогічна етика акумулює принципи універсальної етики конкретної професії та особистісної етики, вона пов'язана з гуманістичними ідеями сучасної освіти. Структура педагогічної етики представлена етико-світоглядним, професійно-освітнім, культурно-поведінковим, рефлексивно-оцінним елементами.

Етико-світоглядний елемент розкриває морально-етичне людське призначення, моральні підстави особистісної професійної моральності (мається на увазі здійснення педагогічних умов, орієнтованих на усвідомлене і осмислене розуміння універсальних моральних закономірностей, універсальних норм життєдіяльності та формування морально-етичного творчого світогляду, яке базується на відповідальних і гармонійних взаємодіях).

Професійно-освітній елемент орієнтований на освоєння морально-етичних категорій у своїй професійній сфері, а також знань професійних моральних цінностей, правил і норм професійної діяльності. Він забезпечується педагогічними умовами етичної нормативної професійної діяльності (усвідомлення майбутньої професії значущою з моральної та соціальної точки зору, загальне розуміння завдань і цілей професійної етичної підготовки та способів її реалізації, готовність до сприйняття педагогічної професії з етико пізнавальної точки зору).

Культурно-поведінковий елемент розкриває професійну етичну орієнтацію на взаємодію при здійсненні професійних функцій. Крім того, він вказує на оволодіння інструментарієм морально-етичної поведінки і прояв морально-етичних якостей (системно-діяльнісний підхід при організації та здійсненні етичних взаємин, культурного моральної поведінки, моральних прагнень і вибору засобів діяльності).

Рефлексивно-оцінний елемент вказує на ступінь усвідомлення моральної педагогічної позиції, а також виявляє постійні і змінні якості, тобто ті, що заважають або сприяють професійно-етичному розвитку (вивчення власних унікальних якостей, дій і вчинків, що визначають формування взаємодій в етичній сфері, підвищення актуальності

морально-етичного індивідуального досвіду, а також коригування поведінкових реакцій з точки зору етично збудованих взаємодій) (Волкова Н. П., 2006).

Етика фахівця з соціальної роботи – особливий феномен. Його сутність та зміст найбільш повно та послідовно розкривається за допомогою аналізу її структури, у якій можна виокремити такі блоки:

- етика відношення фахівця до своєї праці, до предмета своєї діяльності;
- етика відношень у системі «фахівець – клієнт», яка розглядає основні принципи, норми цих відношень та вимог, які пред'являються до особистості та поведінки фахівця;
- етика відношень де розглядаються ті відношення, які регламентуються не стільки загальними нормами, скільки специфікою діяльності та психології фахівця;
- етика адміністративно-ділових відношень фахівця з соціальної роботи та керуючих структур, яка встановлює обом сторонам визначені «правила гри», що спрямовані на оптимізацію управління системою праці (Махова Н. П., 2001).

Специфіка професійної етики, її унікальність та виключність, визначається, перш за все, предметом соціальної діяльності. У роботі з людьми, які мають проблеми, труднощі, виникають питання етичного плану, відповіді на які не завжди знаходяться на поверхні у площині повсякденних норм поведінки та спілкування. Фахівець з соціальної роботи, виконуючи професійні обов'язки, є людиною з притаманною тільки їй системою поглядів, переконань, навичок, стилю діяльності та спілкування, темпераменту та ін. Тому відповіді на етичні питання, які виникають у діяльності кожного спеціаліста, вирішуються завжди індивідуально.

У «Декларації про етичні принципи у соціальній роботі», яка була прийнята загальною нарадою Міжнародною Федерацією соціальних працівників (1994 р. м. Коломбо, Шри-Ланка) затверджено принципи соціальної роботи, до них відносяться:

- Кожна людина унікальна, що потребує уваги до неї з позицій моральності.
- Кожна людина має право на свободу у задоволенні своїх потреб, не обмежуючи права інших, і зобов'язана вносити свій вклад для покращення добробуту суспільства.
- Кожне суспільство, незалежно від форми правління, повинно прагнути до забезпечення максимуму благ для всіх своїх членів.
- Фахівці з соціальної роботи – прихильники принципів соціальної справедливості.
- Соціальні працівники зобов'язані використовувати об'єктивну систему знань, умінь та навичок для надання допомоги окремим людям,

групам, спільнотам та громадам у їх розвитку, вирішенні особистісно-громадських конфліктів та усуненні їх наслідків.

- Соціальна робота заснована на відмові від дискримінації. Тому вона здійснюється незалежно від статі, віку, національності, віросповідання, мови, політичних переконань, сексуальної орієнтації.

- Фахівці з соціальної роботи поважають права кожної людини та права соціальних груп, їх незалежність та гідність, керуючись при цьому положеннями «Хартії ООН про права людини».

- Соціальна робота заснована на принципах захисту недоторканості клієнтів, включаючи вимоги дотримуватися права на свободу вибору та професійну таємницю, право клієнта на компетентне роз'яснення його прав і суттєвості його особистої справи.

- Соціальні працівники зберігають професійну таємницю, незважаючи на те, що вона суперечить існуючому законодавству.

- Соціальна робота заснована на принципі участі клієнта та співробітництві з ним, прагнучи вирішити будь-яку задачу, з якою вони зіткнулися, найкращим засобом, з метою задоволення інтересів клієнтів.

- Соціальна робота заснована на принципах самовизначення клієнтів. Відповідно, вона заснована на принципі заведення до мінімуму будь-якого примусу. У випадках, коли може виникнути необхідність вирішення проблеми однієї групи учасників за рахунок проблем іншої групи, використання примусу завжди повинно базуватися на ретельному розгляді інтересів різних груп та на виборі принципів після того, як були вислухані обидві групи.

- Соціальні працівники повинні зводити до мінімуму доступ легального примусу у законодавстві своїх держав.

- Соціальна робота несумісна прямо або опосередковано з підтримкою осіб, груп, політичних або власних структур, які тиснуть на своїх співвітчизників, що використовують тероризм, тортури та подібні жорстокі засоби (Харченко С. Я., 2014).

Реалізація змісту діяльності соціальної роботи залежить від професійної компетентності фахівця. Однак, враховуючи те, що об'єктом діяльності спеціаліста є діти та молодь, які потребують допомоги, до нього висуваються високі етичні вимоги.

Педагогічна етика відображає специфіку функціонування моралі. Під етичними нормами розуміються соціально і професійно значущі якості особистості фахівця та особистісні орієнтації поведінки і спілкування, моральні та особистісні орієнтації, які необхідні для успішної професійної діяльності. Разом з професійними стандартами вони складають системоутворюючу основу професії фахівця з соціальної роботи.

До його основних правил морального кодексу відносяться: ввічливість; увага до людини; співчуття до людини при її невдачах; бережливе відношення до робочого та вільного часу інших людей;

спілкування мовою, зрозумілою більшості; стриманість поведінки: не припускати ніяких погроз, тим паче фізичних дій; турбота про спокій інших; толерантність до міркувань та смаків інших, не допускати приниження людини; уміння вислухати, вияв зацікавленості до співрозмовника; прагнення допомогти не потребуючи подяки; турбота про свій зовнішній вигляд (Пастригіна А. М., 2007).

Специфіка професійної діяльності фахівця з соціальної роботи обумовлює високе значення для представників цієї професії визначених духовно-моральних якостей. Очевидно, що не кожна людина, як особистість, здатна для такої роботи. Основним чинником тут є система цінностей людини, яка й визначає його професійну придатливість та ефективність практичної діяльності.

Цінності – це стійкі уявлення, переконання про людей, їх цілі, засоби досягнення цілей та переважання умов життя; – це ідеальні уявлення про те, яким повинен бути світ і якою повинна бути норма людської поведінки в цьому світі (Бех І. Д., 1998).

Професійні цінності орієнтують фахівця на виконання та дотримання визначених обов'язків, на професійну відповідальність за свою діяльність.

Базисною цінністю в діяльності соціального працівника є *цінність людського життя*, тому важливим елементом діяльності спеціаліста є активна позиція до зміни та покращення життя підростаючого покоління.

Фахівці з соціальної роботи, як правило, мають справу з людськими проблемами, труднощами, тому другою важливою цінністю у даній професії є *повага людської гідності*, незалежно від різниці за расовою, етнічною, сексуальною, суспільною, віковою, мовною, політичною, соціально-економічною, релігійною ознаками; здібностей; вкладу в суспільний розвиток; особистісних характеристик; статусу людини. Тому, реалізуючи даний принцип фахівцю необхідно гуманно відноситися до кожної дитини, молодої або дорослої людини, яка опинилася у складній життєвій ситуації, надавати допомогу тим, чий фізичні, психічні, соціальні чи моральні ресурси недостатні, можливості – маленькі, а здібності самостійно вирішити свої труднощі – незадовільні. Тому благополуччя людей, які мають проблеми, також є цінністю професії. Це означає, що фахівцям необхідно активно прагнути не тільки допомогти конкретній людині, але й змінювати несприятливу суспільно соціальну ситуацію, у якій вона опинилася.

Надаючи допомогу, фахівець завжди повинен передбачати наслідки своєї діяльності. Тому що однією з цінностей є *соціальна відповідальність*, що виявляється у готовності та здібності добровільно прагнути до реалізації суспільно значимих цілей. Крім того, цінністю соціально-педагогічної діяльності є потреба фахівця служити своїй професії на благо оточуючих.

На основі цінностей кожний професіонал виробляє визначення ціннісних орієнтацій, що створюють основу усвідомлення та поведінку особистості та впливають на її розвиток.

Основними ціннісними орієнтаціями фахівця з соціальної роботи, які походять з системи цінностей цієї професії і визначають його поведінку у професійній діяльності та відношення до оточуючого світу, є: увага та визнання гідності людини; прийняття її такою, якою вона є; визнання різноманітності та неповторності її особистості; визнання права людини на самовизначення тою мірою, в якій це створює загрозу її особистості або оточуючим, на реалізацію своїх потенційних можливостей та право на помилку; не засуджуване відношення до людини; віра в людську здатність до змін, покращення, розвиток; реалізацію права особистості на підтримку з боку найближчого оточення та суспільства.

Психологи у якості базової характеристики особистості визначають також її *спрямованість*, яка крім ціннісних орієнтацій, включає мотиви професійної діяльності спеціаліста (наміри, інтереси, покликання), його професійну позицію (відношення до професії, установки, очікування та прагнення до професійного розвитку), професійне самовизначення (Леонов Н. И., 2003).

Особистість фахівця відзначає його *гуманістична спрямованість* а саме, орієнтація на особистість клієнта як на найвищу цінність, усвідомлення й прийняття самоцінності особистості клієнта, її неповторної індивідуальності та творчої суттєвості. Дана спрямованість включає інтереси, нахили, ідеали, світогляд, переконання, що є стимулом для подальшої мотивації до професійної діяльності. Гуманістична спрямованість особистості закладена в характеристиці «Я-образ» фахівця, особливістю якого є висока адаптивність, що передбачає відкритість у спілкуванні, здібність сприйняти іншу людину, бажання допомогти їй, підтримати, захистити (Гасюк Л. М., 2004).

Існують різні форми гуманістичної спрямованості: потяг (маловиразна потреба до занять визначеною діяльністю); бажання (усвідомлене прагнення до професійної діяльності); ідеал (прагнення до конкретного образу); світогляд (система уявлень та понять про світ, його закономірні, про оточуючі людину явища, природу та суспільство); переконання (найвища форма спрямованості особистості).

Формування гуманістичної спрямованості його особистості фахівця можливий тільки через розвиток морально-гуманістичних якостей особистості, що можна поділити на наступні групи: – морально-гуманістичні якості, які зумовлені специфікою даного виду професійної діяльності: любов до людей, гуманність, доброзичливість, альтруїзм, толерантність, відповідальність, обов'язок, честь та ін.; – психологічні характеристики, які забезпечують придатність до даного виду діяльності: високий рівень протікання психічних процесів, стійкий психічний стан, високий рівень емоційних та вольових характеристик; – психоаналітичні

якості, які створюють основу для вдосконалення соціального педагога як професіонала (самоконтроль, самокритика, самооцінка), а також якості, які відображають стресостійкість психофізична тренуваність, саморегуляція); – психолого-педагогічні якості, які забезпечують встановлення ефективних взаємовідношень з усіма об'єктами та суб'єктами діяльності (комунікативність, емпатійність, терпимість, перцептивність, візуальність, красномовство) (Капська А. Й., 2011).

Потреба у таких якостях визначається поліфункціональним характером діяльності, що виявляється у трьох основних функціях, а саме: селекція (відбір з всього різноманіття культурного наслідку людства), консервація (зберігання та закріплення відібраних людством знань, визначених на окресленому етапі розвитку найвищою культурною цінністю); трансляція (процес передачі знань від покоління до покоління).

Морально-педагогічна норма полегшує фахівцю у осмислення ситуації, вибору потрібного рішення, усуває пошук та дискусії у випадках, коли необхідно діяти швидко, надає впевненості соціальному в правильності зробленого ним вибору. Регулюючи поведінку, морально-психологічна норма є засобом управління поведінкою фахівця в інтересах справи. Дана норма виконує соціально-педагогічну функцію, сприяючи створенню умов, сприятливих для процесу виховання, соціалізації підростаючого покоління, покращенню його організації, спонукає фахівця до визначених дій та застерігає від вчинків, які можуть порушити рішення професійних задач. Звісною мірою вона спрямовує вибір фахівцем методів та засобів впливу на дітей. Слідування морально-педагогічній нормі заохочує всіх учасників соціально-педагогічного процесу до існуючої системи моралі.

Педагогічна етика фахівця з соціальної роботи представляє динамічну систему моральних вимог, які виступають як результат узагальнюючих соціально-педагогічних чинників у моральній свідомості та як вихідний пункт подальшого їх осмислення. Завдання морального виховання потребують включення підростаючого покоління до нових моральних відношень у процесі основного виду їх діяльності.

Критерієм педагогічної етики у професійній етиці фахівця з соціальної роботи можна вважати його діяльність, спрямовану на покращення виховного процесу. Моральною поведінкою фахівця можна вважати, з одного боку, таку поведінку, яка відповідає цілям та змісту виховання, відповідаючи потребам прогресивного розвитку суспільства, а з іншого боку – відповідність ефективності всього педагогічного процесу. Ці дві сторони критерію професійної етики пов'язані з подвійною системою відповідальності фахівця – перед професійною групою (професійна відповідальність), та перед суспільством (соціальна відповідальність). Ці дві сторони беруть систему морально-соціально-педагогічних норм від професійної вузькості (Етика ділового спілкування, 2003). Таким чином, можна зробити висновок, що критерієм

професійної етики фахівця з соціальної роботи є педагогічна доцільність вчинку та моральних норм як єдиної системи моралі.

Однак механізм соціальної спадкоємності та передача накопиченої людством культури (тобто професійна сторона) не завжди гармонійно поєднується з критерієм соціальним, хоча дійсним цей критерій робить внутрішня єдність між загальнолюдськими, загально-педагогічними та соціальними критеріями професійної етики.

Завдання етики виховання – це розробка етичних основ особистості (світогляду, напрямку та стійкості особистості, морально-психологічних якостей, почуттів та звичок). Вона базується на індивідуальному підході до вихованців (знання внутрішнього світу, розвиток індивідуальних здібностей).

Протягом довгого часу вважалося, що виховання – це передача досвіду попередніх поколінь новому поколінню. Однак, на жаль, досвід не передається, він набувається самою людиною. Тому основним у процесі виховання є сприятливі умови і надання вихованцям права вибору, права самостійного рішення, бо інакше виховання перетворюється в насилля. Виховувати – це означає формувати сучасну та майбутню поведінку дитини, яка є виразом її світогляду і можна виділити наступні механізми впливу на вихованців: «зараження», тобто можливість особистою захопленістю, особистою діяльністю «заражати» дітей, бо даний механізм діє на емоційний стан людини, яка несвідомо йде за своїм ідеалом; навіювання, яке теж діє на основі емоцій, але воля дитини при цьому не придушена, спокійна, врівноважена інтонація забезпечує успіх, посилення на авторитети (цитуючи їх) або на думку більшості. Зазвичай добре діє прийом переносу відношень – якщо дитина добре відноситься до будь-якої особи, то вона буде добре відноситись до інформації, яка йде від цієї особи; переконання. Яке дуже тісно пов'язане з навіюванням, тому що основним засобом переконання є слово. Однак, на відміну від навіювання, яке впливає на емоційну сферу, переконання впливає на логіку та свідомість дитини. Доброта, стриманість, ввічливість, організаційність та обов'язковість, ініціативність та стриманість, дисципліна волі та вірність слову, повага до почуття інших людей, емпатія, саме на формування цих якостей спрямована діяльність фахівця з соціальної роботи.

Таким чином, сучасний концепт професійної етики відходить від схематичного-лінійної системи цінностей, норм, правил, орієнтуючись на розуміння її як соціального явища, форми духовно-практичного освоєння дійсності в рамках професійної діяльності. Природа професійної етики криється в сукупному цілому моральної рефлексії та її об'єктивації в умовах професійної діяльності, постає у вигляді специфічної форми духовного буття, що включає все різноманіття моральних проявів. Саме це зводить до єдиної основи духовно практичні, ціннісно-нормативні, мотиваційно-регулюючі аспекти педагогічної етики як складової професійної етики фахівця з соціальної роботи.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. Київ: ІЗМІ, 1998. 277 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: Вид. центр «Академія», 2006. 256 с.
3. Гасюк Л. М. Формування професійної етики молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування у системі навчально-виховної роботи коледжу: автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»; ППППО АПНУ. Київ, 2004. 23 с.
4. Етика ділового спілкування: курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осетинська. 2-ге вид., стереотип. Київ: МАУП, 2003. 208 с.
5. Капська А. Й. Зміст і структура професійно-етичної культури соціального працівника. Київ, 2011. С. 251–255.
6. Леонов Н. И. Психология делового общения: учеб. пособие. 2-е изд. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2003. 216 с.
7. Махова Н. П. Профессионально-этические основы социальной работы. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2001. 90 с.
8. Медведева Г. П. Этика социальной работы: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС, 1999. 208 с.
9. Пастригіна А. М. Педагогіка свободи: методичні та соціально-педагогічні основи: монографія. Кіровоград: ТОВ «Імекс» Л. Т. Д., 2007. 260 с.
10. Склярєва Т. В. Современные проблемы профессиональной этики социальной работы: учеб. пособ. Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2002.
11. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Теоретико-методичні засади професійної етики соціального педагога: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. 545 с.
12. Хору́жа Л. Л. Педагогічна етика. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 640–643.
13. Ярская-Смирнова Е. Профессиональная этика социальной работы: учебник. М., 1998. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=ccy10wMAAAAJ&hl=ru>.

Reference

1. Bekh, I. D. (1998). Osobystisno-zorrientovane vykhovannia [Personality-oriented education]. Kyiv: IZMI [in Ukrainian].
2. Volkova, N. P. (2006). Profesiino-pedahohichna komunikatsiia [Professional and pedagogical communication]. Kyiv: Vyd. tsentr «Akademiia» [in Ukrainian].
3. Hasiuk, L. M. (2004). Formuvannia profesiinoi etyky molodshykh spetsialistiv sfery pobutovoho obsluhovuvannia u systemi navchalno-vykhovnoi roboty koledzhu [Formation of professional ethics of junior specialists in the field of consumer services in the system of educational work of the college]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Chmut, T. K., Chaika, H. L., Lukashevych, M. P., & Osetynska, I. B. (Eds.). (2003). Etyka dilovoho spilkuvannia: kurs lektsii [Ethics of business communication: a course of lectures]. 2-he vyd., stereotyp.

Kyiv: MAUP [in Ukrainian]. **5. Kapska, A. Y.** (2011). Zmist i struktura profesiino-etychnoi kultury sotsialnoho pratsivnyka [Content and structure of professional and ethical culture of a social worker]. (pp. 251-255). Kyiv [in Ukrainian]. **6. Leonov, N. I.** (2003). Psihologiya delovogo obshcheniya [Psychology of business communication]. 2-e izd. Moskow: Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta; Voronezh: Izd-vo NPO «Modek» [in Russian]. **7. Mahova, N. P.** (2001). Professional'no-eticheskie osnovy social'noj raboty [Professional and ethical foundations of social work]. Omsk: Izd-vo OmGTU [in Russian]. **8. Medvedeva, G. P.** (1999). Etika social'noj raboty [Ethics of social work]. Moskow: VLADOS [in Russian]. **9. Pastryhina, A. M.** (2007). Pedagogika svobody: metodychni ta sotsialno-pedahohichni osnovy [Freedom pedagogy: methodical and social pedagogical basics]. Kirovohrad: TOV «Imeks» L. T. D. [in Ukrainian]. **10. Sklyarova, T. V.** (2002). Sovremennye problemy professional'noj etiki social'noj raboty [Modern problems of professional ethics of social work]. Saratov: Sarat. gos. tekhn. un-t [in Russian]. **11. Kharchenko, S. Ya., Krasnova, N. P., & Kharchenko, L. P.** (2014). Teoretyko-metodychni zasady profesiinoi etyki sotsialnoho pedahoha [Theoretical and methodological principles of professional ethics of a social pedagogue]. Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian]. **12. Khoruzha, L. L.** (2008). Pedagogichna etyka [Pedagogical ethics]. *Entsyklopediia osvity – Encyclopedia of Education* (pp. 640-643). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian]. **13. Yarskaya-Smirnova, E.** (1998). Professional'naya etika social'noj raboty [Professional ethics of social work]. Moskow. [Elektronnyj resurs]. <https://scholar.google.com.ua/citations?user=ccy10wMAAAAJ&hl=ru> [in Russian].

Краснова Н. П. Педагогічна етика як складова професійної етики фахівця з соціальної роботи

У даній статті характеризується професійна етика як сукупність морально-етичних настанов та ціннісних орієнтацій, що визначають систему норм та цінностей, які регулюють конкретну специфічну професійну діяльність, специфіка якої полягає в тому, що вона конкретизує загальні моральні вимоги по відношенню до унікальності тієї чи іншої професії, а також аналізує норми і правила поведінки, а формування її розглядається як система моральних принципів, правил і норм поведінки фахівця, що враховує специфіку професії та ставлення до професійного обов'язку, що ґрунтується на кодексі поведінки, який забезпечує моральний зміст професійних взаємин; надано поняття педагогічної етики, що акумулює принципи універсальної етики конкретної професії та особистісної етики та визначено її структура, яка складається з етико-світоглядних, професійно-освітніх, культурно-поведінкових, рефлексивно-оцінних елементів; доведено, що критерієм педагогічної етики у професійній етиці фахівця з соціальної роботи можна вважати його діяльність, спрямовану на покращення виховного

процесу, в основі якої лежить гуманістична спрямованість, яка базується на основі цінностей (людське життя, повага до людської гідності, соціальна відповідальність) та особистісні якості: морально-гуманістичні (доброзичливість, альтруїзм, толерантність, відповідальність та ін.); психологічні характеристики (стійкий психічний стан, емоційні та волевові характеристики); психоаналітичні (самоконтроль, самокритика, самооцінка): психолого-педагогічні (комунікативність, емпатійність, перцептивність, візуальність та ін.).

Ключові слова: сучасний концепт професійної етики, педагогічна етика, етика фахівця з соціальної роботи, гуманістична спрямованість цінностей фахівця з соціальної роботи.

Краснова Н. П. Педагогическая этика как составляющая профессиональной этики специалиста по социальной работе

В данной статье характеризуется профессиональная этика как совокупность морально-этических установок и ценностных ориентаций, определяющих систему норм и ценностей, регулирующих конкретную специфическую профессиональную деятельность, специфика которой заключается в том, что она конкретизирует общие моральные требования по отношению к уникальности той или иной профессии, а также анализирует нормы и правила поведения, а формирование ее рассматривается как система моральных принципов, правил и норм поведения специалиста, которая учитывает специфику профессии, а также отношение к профессиональному долгу, что основан на кодексе поведения, обеспечивающий нравственное содержание профессиональных взаимоотношений; предоставлено понятие педагогической этики, которая аккумулирует принципы универсальной этики конкретной профессии, личной этики и определены ее структура, состоящая из этико-мировоззренческих, профессионально-образовательных, культурно-поведенческих, рефлексивно-оценочных элементов; доказано, что критерием педагогической этики в профессиональной этике специалиста по социальной работе можно считать его деятельность, направленную на улучшение воспитательного процесса, в основе которой лежит гуманистическая направленность, что базируется на основе ценностей (человеческая жизнь, уважение человеческого достоинства, социальная ответственность) и личностных качеств: морально-гуманистических (доброжелательность, альтруизм, толерантность, ответственность др.) психологических (устойчивое психическое состояние, эмоциональные и волевые характеристики); психоаналитических (самоконтроль, самокритика, самооценка): психолого-педагогических (коммуникативность, эмпатийность, перцептивность, визуальность и др.).

Ключевые слова: современный концепт профессиональной этики, педагогическая этика, этика специалиста по социальной работе, гуманистическая направленность ценностей специалиста по социальной работе.

Krasnova N. Pedagogical Ethics as a Component of Professional Ethics of a Specialist in Social Work

This article characterizes professional ethics as a set of moral and ethical guidelines and values that define the system of norms and values that govern a particular specific professional activity, the specificity of which is that it specifies the general moral requirements for the uniqueness of a profession. , and analyzes the norms and rules of conduct, and its formation is considered as a system of moral principles, rules and norms of behavior of the specialist, taking into account the specifics of the profession and attitude to professional duty, based on a code of conduct that ensures the moral content of professional relationships; the concept of pedagogical ethics is given, which accumulates the principles of universal ethics of a specific profession and personal ethics and its structure is defined, which consists of ethical-worldview, professional-educational, cultural-behavioral, reflexive-evaluative elements; proved that the criterion of pedagogical ethics in the professional ethics of a social worker can be considered his activities aimed at improving the educational process, which is based on a humanistic orientation based on values (human life, respect for human dignity, social responsibility) and personal qualities: moral and humanistic (benevolence, altruism, tolerance, responsibility, etc.); psychological characteristics (stable mental state, emotional and volitional characteristics); psychoanalytic (self-control, self-criticism, self-assessment): psychological and pedagogical (communicativeness, empathy, perceptiveness, visuality, etc.).

Key words: modern concept of professional ethics, pedagogical ethics, ethics of a social work specialist, humanistic orientation of the values of a specialist in social work.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37:159.923.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-191-198

Овчаренко Олена Анатоліївна,

магістр психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

lsona017@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2426-6386>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СХІДНИХ МОВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальність статті визначається викликом часу, згідно якого метою сучасної професійної освіти є підготовка креативних, активних та самостійних фахівців, що володіють не лише фундаментальними науковими знаннями та професійними навичками, але і глибоко залучені до свого фаху, постійно прагнуть до самовдосконалення, здатні адаптуватися до швидкого темпу змін оточуючого світу. Таким чином, становлення професійної суб'єктності майбутніх фахівців виходить на перший план професійної підготовки. Зважаючи на процеси глобалізації, якими характеризується ХХІ століття, партнерство України з країнами Сходу динамічно розвивається та постійно прискорюється, тому все більш актуальним напрямком професійної підготовки стає сходознавство. Фахівці східних мов необхідні у всіх галузях співробітництва: педагогічній, культурній, науково-технічній, інформаційній, медичній, енергетичній та ін. Незважаючи на широкий попит на спеціалістів-сходознавців, проблема професійної суб'єктності та її формування у фахівців східних мов досліджується вперше.

Мета статті – обґрунтування психолого-педагогічних основ формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців східних мов (вчителів, філологів, перекладачів).

Методи дослідження: аналіз теоретичних джерел із проблеми професійної підготовки, теорії й методики формування професійної суб'єктності; класифікація та систематизація теоретичних даних, діалектичний метод синтезу та узагальнення матеріалу.

Проблема суб'єктності наразі виступає наріжним каменем усіх гуманістичних наук. Початок її розробки у психології припадає на початок ХХ-го століття, однак значного поширення вивчення цієї категорії набуло в останні десятиліття. Сьогодні суб'єктність отримала статус методологічного принципу, який закладено в основу загальної суб'єктної парадигми. Прояви суб'єктності досліджуються як інтегральна якість особистості (Д. Леонт'єв, В. Слободчиков, Г. Цукерман, Ф. Махаметзянова та ін.), у зв'язку з активністю

особистості (В. Петровський), з точки зору механізмів суб'єктності (В. Татенко), у контексті особистісної свободи (Г. Балл), закономірності онтогенетичного розвитку суб'єктності (А. Захарова, Д. Фельдштейн, В. Слободчиков), педагогічне формування суб'єктності (В. Давидов, І. Дубровіна, С. Шехавцова) та ін. Аналіз поняття суб'єктності в психолого-педагогічній літературі свідчить, що воно не є тотожним загальнофілософському поняттю суб'єкта. Об'єднує підходи до трактування суб'єктності те, що її системоутворювальною ознакою виступає творча активність особистості, проявлена із власної ініціативи суб'єкта. На думку В. Петровського, суб'єктність найяскравіше репрезентована в такій активності, яка виникає у ситуаціях ризику, при подоланні перешкод, у творчості та саморозвитку. Суб'єктність прямо пов'язана зі змістовими й динамічними характеристиками активності, тобто із тим, на що активність спрямована та яким чином вона ініціюється, організується й регулюється, яким є її результат та міра його усвідомлення (Петровський, 1996).

Взаємозалежність процесу становлення і розвитку особистості людини та її суб'єктних властивостей вперше було запропоновано в психології в межах суб'єктно-діяльнісного підходу С. Рубінштейна. В. Сластьонін зазначає, що в сучасній психологічній і педагогічній науці зміст поняття «суб'єкт» розкривається через види його діяльності (суб'єкт педагогічної діяльності, навчально-пізнавальної діяльності, суб'єкт професійної діяльності тощо), а також як більш загальне поняття – суб'єкт життя (Сластьонін, 2008).

Інший підхід до розуміння професіоналізму розкритий у працях вітчизняних і зарубіжних учених (І. Зимня, О. Савченко, О. Ковтун, В. Луговий, О. Малихін, С. Сисоєва, В. Ягупов, Дж. Равен та ін.), які вважають, що компетентність майбутнього фахівця полягає у прагненні та вмінні проявити у практичній професійній діяльності та соціальній сфері свій творчий потенціал, знання, уміння, професійно значущі особистісні якості, усвідомлюючи соціальну значущість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність безперервного самовдосконалення. Проте, в науковій спільноті наразі не напрацьовано єдиного підходу щодо визначення чіткого кола складових професійної компетентності фахівця східних мов, тож це питання залишається відкритим для подальших розробок.

Узагальнюючи думки ряду вчених, зокрема С. Шехавцової, професійна суб'єктність у педагогічному вимірі розуміється як якісний стан особистості в процесі опанування різних видів і форм професійної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано, самостійно й саморегульовано перетворювати власні здібності в професійно важливі особистісні якості, які сприяють досягненню професійного самовдосконалення, самореалізації й саморозвитку. Головним завданням викладача визнається ініціація переходу потенційних можливостей та здібностей

здобувача освіти до самовдосконалення і реалізації їх у професійно значущих якостях (Шехавцова, 2016).

На підставі аналізу результатів педагогічних і психологічних досліджень, присвячених основним аспектам формування професійної суб'єктності, а також змісту цього процесу, обґрунтуємо психолого-педагогічні засади її формування у майбутніх фахівців східних мов. Діалектичний метод дослідження, розробку принципів та застосування якого знаходимо у працях С. Рубінштейна, Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Роменця, В. Моргуна та ін., передбачає сходження від абстрактного до конкретного. Якщо за абстрактну одиницю прийняти професійну суб'єктність фахівця східних мов, то необхідно здійснити онтологізацію структури поняття, встановити зовнішні та внутрішні зв'язки у цій структурі, визначити детермінацію розвитку даного психічного процесу. Спираючись на розуміння структури понять «суб'єктність», «суб'єкт», «особистість», а також «індивідуальність» маємо змогу визначити сфери педагогічного впливу з урахуванням особливостей майбутнього фаху здобувачів освіти. Суб'єктність у даному ланцюжку психічних структур відіграє роль особливого психічного стану, що виникає у суб'єкта діяльності (зокрема, професійної та життєдіяльності загалом), який створює власний соціальний простір, а стрижнем існування якого все ж залишається особистість в її унікальному поєднанні індивідуальних якостей.

Основною ідеєю різних підходів до формування суб'єктності є включення навчальної діяльності здобувачів освіти у процес їх життєтворчості. У дослідженнях Ф. Махаметзянової та І. Міфтахова суб'єктність виступає інтегрованою якістю, яка ґрунтується на комплексі особистісних структур та рівні їх розвитку. Однак центральним компонентом учені вважають розуміння смислу життя, безпосередньо пов'язаного з фаховою діяльністю. Суб'єктна активність припиняє проявлятися, якщо відсутня віра у свою справу (Махаметзянова, Міфтахова, 2013). Осягнення сенсу існування стає неможливим, якщо людина обирає «злитний» (за С. Рубінштейном) спосіб життя, не сприймає його як цілісний життєвий шлях та не бачить можливості самостійно обирати напрями його руху. Такий підхід не сприяє свідомому вибору професії; цілі, перспективи та пріоритети за даних умов обрати неможливо. К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський розробили концепцію протилежного типу особистості, яка є суб'єктом власного життя. Структурно ця концепція включає елементи активної життєвої позиції та різнопланових перспектив. Очевидно, що у педагогічному процесі необхідно, насамперед, сприяти становленню другого типу особистості здобувачів освіти.

На думку В. Ягупова, А. Бекірової процес розвитку професійної суб'єктності має проходити кілька послідовних етапів, які охоплюють весь період навчання у бакалавраті:

- 1) суб'єкт власної психічної активності;

- 2) навчальна суб'єктність або суб'єкт навчальної діяльності;
- 3) суб'єкт квазіпрофесійної діяльності;
- 4) суб'єкт професійної діяльності (Ягупов, Бекірова, 2017).

Перший етап пов'язаний з профорієнтаційною роботою. Метою цього етапу є свідомий вибір абітурієнтами майбутньої професії. Успішна профорієнтація – ключовий момент формування подальшої професійної суб'єктності фахівця. Сходознавство, а особливо – освоєння східних мов, можна віднести до категорії таких видів діяльності, з якими більшість школярів не стикалися раніше та мають слабке уявлення щодо специфіки цієї професії. Саме тому, за відсутності попереднього досвіду, складно встановити стійкі схильності абітурієнта до відповідного фаху. З метою створення інформаційного поля, профорієнтаційні заходи щодо залучення школярів до таких особливих професій варто проводити у вигляді презентацій, тренінгів, семінарів і т.д. З точки зору психодіагностичних профорієнтаційних методик існує можливість лише орієнтуватися на прояви загальних гуманітарних задатків. Для уточнення інформації щодо зацікавленості східною культурою необхідно застосовувати додаткові методи, такі як інтерв'ю, пролонговане дослідження сфери інтересів за допомогою заповнення щоденника досягнень тощо. На першому етапі як складова стану суб'єктності реалізується здатність до самовизначення.

Другий етап – це усвідомлене сприйняття себе студентом на першому курсі. Соціальна ситуація змінюється, студент-першокурсник тепер має новий соціальний статус, який він повинен прийняти за допомогою рефлексії, самопізнання, саморегуляції. За В. Ягуповим, основну роль на цій стадії відіграє дисципліна «Вступ до спеціальності», значення якої часто недооцінюється. Майбутній фахівець східних мов усвідомлює себе частиною квазіспільноти професійної сфери, до якої він тепер належить. Починається інтеріоризація цінностей, професійної етики та загальної мети сходознавчої діяльності, що формує ціннісно-мотиваційні та емоційно-вольові компоненти професійної суб'єктності. Додаткову складність тут створює значна відмінність культур, яку доводиться вбудовувати у власну систему світогляду. Завдяки зменшенню зовнішнього нагляду (батьківського, з боку вчителів та інших дорослих) здобувачі професійної освіти на першому курсі вимушені приймати самостійні рішення та стикатися із відповідальністю за їх наслідки, що є елементом формування суб'єктності. Особливої педагогічної підтримки на цьому етапі потребує криза адаптації, що може виникнути через різку зміну життєвих умов, розходження очікувань та реальності, зниження самооцінки після першої сесії, якщо вчорашньому школяру не вдалося достатньо швидко виробити навички самостійної роботи та самоконтролю (Столярчук, 2010). Самопізнання, самовиховання та самооцінка – структурні компоненти професійної суб'єктності, формування яких забезпечує даний етап.

Третій етап полягає в імітаційно-професійній діяльності і триває орієнтовно протягом другого та третього курсів. У цей період здобуваються фундаментальні теоретичні знання, які стануть основою майбутньої компетентності. На цьому етапі потрібно створити сприятливі умови для проявів творчої самореалізації здобувачів освіти, актуалізації їх суб'єктного потенціалу. Сенс третього етапу полягає в активному формуванні суб'єктної позиції як фахівця східних мов, набутті первинного практичного суб'єктного досвіду професійної діяльності, зокрема, під час виробничих практик. Складністю даного періоду («екватору» навчання) є криза апробації. Збільшується частка профільних дисциплін і здобувач освіти перевіряє себе не лише як учня, що успішно засвоїв знання, а вже як фахівця, який приступає до здійснення професійної діяльності в реальних умовах. Здобувачі освіти за сходовизначним фахом в цей період розуміють різницю між аудиторними заняттями та живим спілкуванням з носіями східних мов, що може викликати розчарування у своїх здібностях та набутих за час навчання знаннях і вміннях. Для пом'якшення кризи апробації необхідно ще на попередніх етапах сприяти поступовому збільшенню кількості ситуацій соціального досвіду, пов'язаного з міжнародною комунікацією. Розвиток самосвідомості виступає одним із надбань на шляху до формування суб'єктності на третьому етапі.

Рефлексивно-професійний етап завершує формування професійної суб'єктності здобувача професійної освіти та припадає на випускний курс. Взаємодія із викладачами та однокурсниками набуває суб'єкт-суб'єктного характеру, здобувачі освіти формують власні професійні системи цінностей на основі раніше інтеріоризованих, самостійно визначають цілі діяльності та шляхи їх досягнення, прагнуть реалізації своїх професійних потенцій. Основна увага на цьому етапі має приділятися виявленню проблем професійного самовизначення. Наприкінці освоєння освітньої програми часто виникає криза фахової готовності, коли необхідно підвести підсумок поточного етапу професійного навчання і продемонструвати власну фахову компетентність. Якщо криза апробації не була вирішена успішно, то випускник не відчуває готовності до початку трудової діяльності. Тому так важливо на четвертому курсі включати до освітнього процесу максимальну кількість інтерактивних технологій навчання, спрямованих на безпосереднє відпрацювання робочих навичок (ділові ігри, case-study тощо). Результатом четвертого етапу мають стати готовність до життєтворчості, сформовані прагнення та вміння подальшого саморозвитку і самореалізації в різних видах діяльності, здійснення професійної самоосвіти, побудова майбутньої кар'єрної стратегії.

Унаслідок результативного проходження даних етапів у випускників формуються наступні сутнісні ознаки професійної суб'єктності: орієнтація фахівця східних мов на особистісну та професійну життєтворчість, самостійність пізнавальної діяльності,

орієнтованість на постійний саморозвиток та самовдосконалення в професійній діяльності; відношення до себе як до суб'єкта професійної діяльності; особистісно значуща система знань, умінь, навичок та цінностей. Таким чином, формування професійної суб'єктності фахівця східних мов передбачає послідовний спрямований педагогічний вплив на ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, комунікативний та рефлексивний компоненти особистості здобувачів освіти, починаючи з періоду професійного самовизначення абітурієнтів, з урахуванням особливостей фаху, пов'язаних із новизною досвіду, різницею культур та високим порогом входу у професію.

Перспективи для подальших досліджень полягають у розробці питання структури професійної компетентності фахівців східних мов, а також методичного забезпечення психолого-педагогічного процесу формування професійної суб'єктності під час навчання в університеті.

Список використаної літератури

1. Мухаметзянова Ф. Г., Мифтахов И. И. Феномен субъектности студента в психологии. *Казанский педагогический журнал*. 2013. № 4 (99). С. 126–130. **2. Петровский В. А.** Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с. **3. Слостенин В. А.** Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. *Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал*. 2008. №12. С. 4–15. **4. Столярчук О.** Вплив криз фахового навчання на формування професійної самооцінки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2010. № 2. С. 90–94. **5. Шехавцова С. О.** Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика: монографія. Полтава: ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ), 2016. 414 с. **6. Ягупов В., Бекірова А.** Методичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів. *Військова освіта*. 2017. № 2. С. 210–220.

References

1. Muhametzyanova, F. G., & Miftahov, I. I. (2013). Fenomen sub'ektnosti studenta v psihologii [The phenomenon of student subjectivity in psychology]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal – Kazan pedagogical magazine*, 4 (99), 126-130 [in Russian]. **2. Petrovskij, V. A.** (1996). Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektnosti [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian]. **3. Slastenin, V. A.** (2008). Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kultury [Teacher's professionalism as a phenomenon of pedagogical culture]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka: nauchno-metodicheskij zhurnal – Pedagogical education and science: scientific and methodical magazine*, 12, 4-15 [in Russian]. **4. Stoliarchuk, O.** (2010). Vplyv kryz fakhovoho navchannia na formuvannia profesiinoi samoosinky maibutnikh pedahohiv

[The influence of crises of professional training on the formation of professional self-esteem of future teachers]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Pedahohika. Psykholohiia – Pedagogical education: theory and practice. Pedagogy. Psychology*, 2, 90-94 [in Ukrainian].

5. Shekhavtsova, S. O. (2016). Subiektivnist u pedahohichnomu aspekti: teoriia i praktyka [Subjectivity in the pedagogical aspect: theory and practice]. Poltava: VNZ Ukoopspilky «Poltavskiyi universytet ekonomiky i torhivli» (PUET) [in Ukrainian].

6. Yahupov, V., Bekirova, A. (2017). Metodychni osnovy formuvannya profesiinoi subiektivnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Methodical bases of formation of professional subjectivity primary school teachers]. *Viiskova osvita – Military education*, 2, 210-220 [in Ukrainian].

Овчаренко О. А. Формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців східних мов як психолого-педагогічна проблема

У статті проаналізовано наукові підходи до вивчення розвитку суб'єктності особистості та висвітлено психолого-педагогічні засади формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців східних мов в умовах глобалізації. Встановлено сутнісні ознаки суб'єктності особистості як показника сформованості професійної суб'єктності в педагогічному процесі. Окреслено основні етапи педагогічного формування професійної суб'єктності під час навчання в університеті, особливості протікання даного процесу для майбутніх фахівців східних мов, виявлені кризи розвитку кожного періоду та психічні новоутворення, які виникають в разі успішного подолання труднощів. Перспективи для подальших розробок вбачаються у створенні та впровадженні методик формування професійної суб'єктності в педагогічному процесі на основі діалектичного підходу до таких категорій як суб'єктність, суб'єкт, особистість та індивідуальність.

Ключові слова: суб'єктність, професійна суб'єктність, суб'єкт, особистість, фахівець східних мов.

Овчаренко Е. А. Формирование профессиональной субъектности будущих специалистов восточных языков как психолого-педагогическая проблема

В статье проанализированы научные подходы к изучению развития субъектности личности и освещены психолого-педагогические основы формирования профессиональной субъектности будущих специалистов восточных языков в условиях глобализации. Установлено сущностные признаки субъектности личности как показателя сформированности профессиональной субъектности в педагогическом процессе. Определены основные этапы педагогического формирования профессиональной субъектности во время учебы в университете, особенности протекания данного процесса для будущих специалистов восточных языков, обнаружены кризисы развития каждого периода и

психические новообразования, которые возникают в случае успешного преодоления трудностей. Перспективы для дальнейших разработок усматриваются в создании и внедрении методик формирования профессиональной субъектности в педагогическом процессе на основе диалектического подхода к таким категориям как субъектность, субъект, личность и индивидуальность.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность, субъект, личность, специалист восточных языков.

Ovcharenko O. Formation of Professional Subjectivity of Future Specialists of Oriental Languages as a Psychological and Pedagogical Problem

The article analyzes the scientific approaches to the study of the development of personality subjectivity and highlights the psychological and pedagogical foundations of the formation of professional subjectivity of future specialists in oriental languages in the context of globalization. The essential features of personality subjectivity as an indicator of the formation of professional subjectivity in the pedagogical process are established. The main stages of pedagogical formation of professional subjectivity during university studies, features of this process for future specialists of oriental languages, crises of development of each period and mental growths that arise in case of successful overcoming of difficulties are outlined. Prospects for further development are seen in the creation and implementation of methods for the formation of professional subjectivity in the pedagogical process based on a dialectical approach to such categories as subjectivity, subject, personality and individuality.

Key words: subjectivity, professional subjectivity, subject, personality, specialist of oriental languages.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Шехавцова С. О.

УДК 378.09.011.3-051:005.332.4

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-199-208

Пшеничний Максим Володимирович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
m.psheni4nyi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6019-5116>

Цибулько Григорій Якович,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
tsibulko.grigoriy@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4278-2659>

Мушкет Юлій Володимирович,

студент бакалаврського рівня
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
mushketddpu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4334-6701>

**РОЛЬ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПІДВИЩЕННІ
КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

Сучасний розвиток науки і техніки висуває складні вимоги до трудової діяльності люди. В процесі виробництва людина повинна творчо мислити, шукати нові рішення і вміти оперативно їх приймати. Це все, як показує досвід, передбачає визначений обсяг конструкторських і технологічних знань і вмінь.

Важливе значення в прискоренні темпів науково-технічного прогресу має раціоналізаторська і винахідницька діяльність, яка пов'язана з розробкою вискоелективного обладнання, технологічної оснастки, інструментів, засобів механізації і автоматизації, вдосконалення технології виробництва. Раціоналізаторська і винахідницька діяльність здійснюється на основі конструкторсько-технологічних знань і вмінь. Більшим обсягом цих знань і вмінь володіє виробник і тим вони глибші, тим більші його потенціальні можливості.

Оскільки навчальна конструкторсько-технологічна діяльність є підготовкою до відповідної виробничої діяльності, то виникає питання: який зміст конструкторсько-технологічної діяльності в умовах сучасного виробництва і які професійні вимоги вона ставить. Щоб відповісти на ці питання, необхідно проаналізувати діяльність конструктора і технолога. Нами такий аналіз був проведений на основі літературних джерел, та особистого досвіду (Амелькін, 2010).

Відомо, що конструювання – це творчий процес створення креслень на сучасну техніку машини, пристрої, прилади, інструменти і інше в сфері виробництва. В практиці конструкторської діяльності виокремлюють: конструювання нових машин, механізмів, пристроїв; Конструювання з метою поліпшення деяких параметрів і техніко-економічних показників діючої конструкції; конструювання окремих деталей.

В деяких наукових працях вказується на те, що процес конструювання виробів на виробництві має зазвичай три стадії проектування, а саме: ескізне, технічне, робоче. Перед тим як приступити до проектування, розробляють технічне завдання з визначеними вимогами, яким повинен відповідати виріб в процесі експлуатації (Закон України, 2000).

Інженерна діяльність має багату на події і факти історію і тісно пов'язана з поступовим рухом розвитку людського суспільства.

Власне, інженерна діяльність як різновид людської діяльності взагалі виникла разом з появою машинного виробництва й остаточно сформувалася як специфічна діяльність з формуванням розвинутих капіталістичних відносин.

Досвід провідних країн світу свідчить про те, що в умовах загостреної конкурентної боротьби перемагає той, хто завчасно створює принципово нові, конкурентноспроможні винаходи, які піднімають цілі галузі науки і техніки на новий рівень розвитку.

Саме тому педагоги США, Англії, Франції, Німеччини зробили перехід до впровадження в трудовому навчанні учня методу, згідно з яким при виконанні проекту учень сам розробляє і виробляє оригінальний технічний пристрій, спрямований на задоволення суспільних потреб.

Такий підхід в умовах навчання в школі спрямований на завчасну підготовку майбутніх інженерів, вчених, інженерно-технічних працівників і робітників до майбутньої творчої діяльності. Конкурентноспроможність продукції в основному забезпечується якістю підготовки кадрів, їх здатністю творчо вирішувати проблеми, з огляду на вимоги споживачів, як в сьогоденні, так і в майбутньому.

Надання таких можливостей спеціалістам здійснюється в стінах ЗВО, в процесі навчання їх основам наукових досліджень, основам технічної творчості конструювання та моделювання (Амелькін, 2010).

Сучасний стан професійної освіти, а також якість підготовки кадрів вимагає від ЗВО істотно підвищити їх якість підготовки, тому, що конкурентноспроможність нашої продукції в багатьох випадках не задовольняє потреб ринку, як зовнішнього, так і внутрішнього. На тепер кваліфікація кадрів відстає від рівня складності продукції на багатьох підприємствах, що істотно впливає на якість і конкурентноспроможність продукції (Кремень, 2010).

Метою сучасної вищої школи є навчити особистість ефективно виявляти і вирішувати творчі та технічні завдання. Успішність досягнення цієї мети залежить від творчих здібностей майбутніх фахівців, їх цілеспрямованого розвитку і якості навчального процесу у ЗВО.

На думку Ю. Дмитрієва та Г. Персіанова, творчість – це цілеспрямована теоретична і практична діяльність людей, спрямована на створення нових, невідомих раніше гіпотез, теорій, методів, нової техніки і технології. Винахідник намагається в процесі творчості пізнати, поліпшити, використовувати все нове для підвищення виробництва, полегшення роботи. Він створює ідею предмета в своїй голові перед тим, як втілити її. Створені ним матеріальні цінності повинні отримати суспільне визнання (Васильєв, 2013).

На думку В. Корольова, технічна творчість є вирішенням практичних завдань шляхом матеріалізації наукових досягнень в конструкції машини (Тарара, 2014).

Більш за все ці автори, як і багато інших, вказують на головні чинники творчого процесу конструктора, творчу діяльність і результат цієї діяльності. Ще один фактор – це завдання, яке вирішує конструктор. Відповідно до патентного законодавства України, винаходу надається правова охорона, якщо він новий, має винахідницький рівень і промислово придатний. Винахід визнається новим, якщо він не є частиною рівня техніки. Технічним завданням можна вважати завдання по створенню такого технічного засобу, яке ще невідоме фахівцям, і який вони не можуть зробити без витрат творчих технічних зусиль. Такі завдання пов'язані з необхідністю досягнення більш високих якісних результатів або досягнення існуючих результатів за кращих умов. Підвищенню рівня підготовки спеціалістів та якості продукції їх конкурентноспроможності, насамперед буде сприяти більш глибоке вивчення теоретичних і практичних основ науки і технічної творчості, використовуючи для цього активні форми навчання.

У визначенні сутності системи загальнотехнічних і загальнотехнологічних знань і умінь у вирішенні проблеми відбору тих, які опосередковують всі компоненти техніки і технології, увесь комплекс технічних засобів у промисловому виробництві і більш ефективно їх використання для забезпечення конкурентноспроможності ЗВО методами технічної творчості.

Наука і технічна творчість – це дві складові, які забезпечують, з одного боку, дослідження законів розвитку природи і суспільства, а з іншого – практичне використання цих досягнень у всіх сферах народного господарства і соціального розвитку суспільства. Основним джерелом творчості є різноманітність законів розвитку природи, а основною рушійною силою є динаміка постійного зростання потреб суспільства. Конкурентоспроможність промислової продукції і продукції ЗВО є її здатність краще задовольнити потреби суспільства. Цього можна досягти в разі, коли своєчасно і системно будуть використовуватися результати фундаментальних і прикладних наук для задоволення потреб суспільства (див. Рис. 1 і 2)

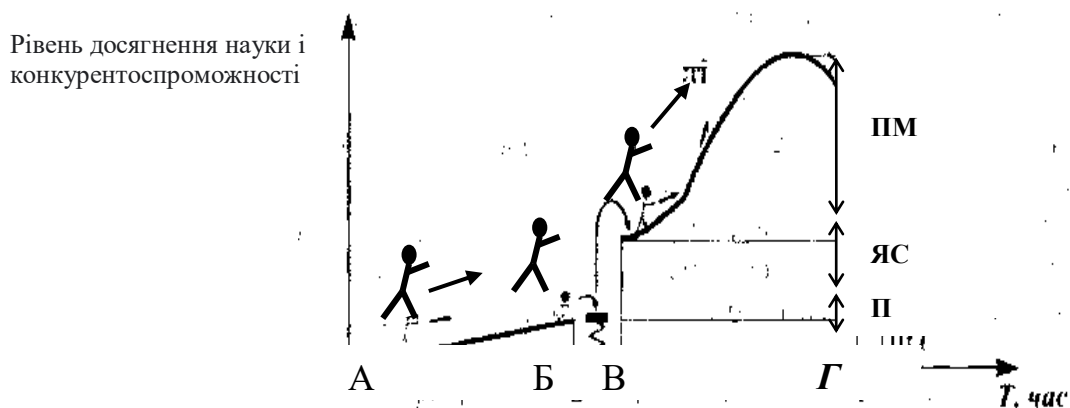


Рис. 1. Етапи використання досягнень науки для зростання конкурентоспроможності продукції

Послідовність етапів наступна: АБ – період накопичення наукових і практичних досягнень; БВ – період якісного стрибка науки і техніки та конкурентоспроможності продукції; ВГ – період життєвого циклу потенційного зростання і спаду конкурентоспроможності продукції; Т – час розвитку суспільства; П – необхідний потенціал наукових і технічних досягнень для якісного стрибка конкурентоспроможності продукції; ЯП – розмір якісного стрибка конкурентоспроможності продукції, завдяки технічній творчості та розвитку науки і техніки; ПМ – потенційні можливості розвитку конкурентоспроможності продукції даного виду в період життєвого циклу.

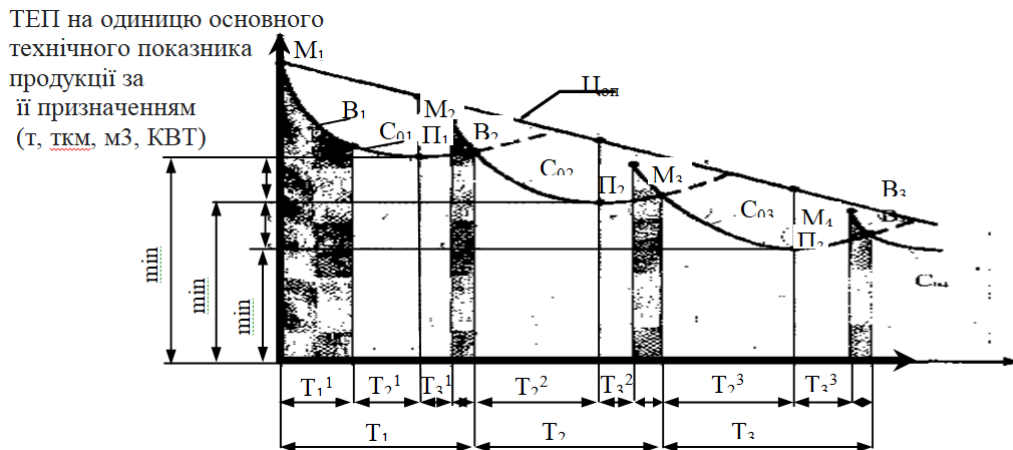


Рис. 2. Техніко економічні показники на одиницю основного технічного показника продукції за її призначенням (т, ткм, м3, КВТ).

$T_{1,2,3,4}$ – тривалість стадії розвитку якості продукції в часі;
 $M_{1,2,3,4}$ – миті виникнення ідеї створення більш конкурентноспроможної продукції;
 Π – графік динаміки ціни одиниці продукції в часі;
 $C_{01,02,03,04}$ – графіки динаміки собівартості одиниці продукції на окремих стадіях розвитку якості продукції;
 $V_{1,2,3,4}$ – витрати на освоєння продукції на кожній стадії її розвитку;
 $\Pi_{1,2,3,4}$ – максимальний прибуток при реалізації одиниці продукції;
 $C_{01,02,03,04}$ – мінімальна собівартість одиниці продукції на кожній стадії її розвитку;
 $T_1 (2,3,4)$ – тривалість аналізу продукції на кожному етапі її розвитку;
 $T_{21} (2,3,4)$ – тривалість зростання конкурентноспроможності продукції;
 $T_{31} (2,3,4)$ – тривалість спаду конкурентноспроможності продукції;
 Аналіз особливостей основних методів організації технічної творчості дозволяє з'ясувати їх обмеженість в отриманні творчих технічних рішень.

Таким чином, так основними видами творчих рішень технічних проблем є пропозиція, раціоналізація, модернізація, корисна модель, деклараційний патент, патент на винахід, відкриття законів природи. Мозковий штурм і метод фокальних об'єктів можуть тільки вказати напрямок, в якому можна спрямувати розвиток принципово нових технічних систем, але вони не нададуть інформацію щодо їх принципів дії і конструкції. Інформаційне озброєння, яке надають ці методи винахіднику – це відомі йому самому процеси і засоби. Синектика за рахунок використання прямої аналогії може спрямувати пошук тих технічних систем, в яких подібні або тотожні проблеми вже вирішені. Тобто знову не буде інформації про шляхи і принципи побудови принципово нових технічних систем.

Морфологічний аналіз спрямовує особу на дослідження всієї існуючої інформації. Але відсутність процедур з пошуку логіки

вирішення проблемних ситуацій не дозволяє цьому методу застосувати сукупний інтелектуальний потенціал винахідників усього світу, накопичений у вирішенні протиріч. До недоліків самої теорії винахідництва належить складність її понятійного апарату, розміщення деяких логічних процедур, необхідних для пізнавальних, перетворюючих і вдосконалюючих розумових дій і висновків, в різних модифікаціях алгоритму розв'язання винахідницьких завдань. Для усунення цих недоліків нами було уточнено логічну суть всіх універсальних перетворень, відібрані найбільш важливі процедури і створений модифікований алгоритм. Запропоноване нами розміщення універсальних евристичних перетворень: типових принципів (прийомів) і стандартних рішень винахідницьких задач на вершині основних етапів розвитку технічних систем, а також уточнення логічної суті і принципу вибору універсальних евристичних перетворень і схематичних зображень деяких стандартних рішень значно полегшує усвідомлення теорії розв'язання винахідницьких завдань школярами і студентами. Виконане нами складання логічних засобів теорії розв'язання винахідницьких завдань дало можливість встановити більш тісний зв'язок між логічними засобами цієї теорії і методики отримання ідей.

Для істотного зростання конкурентноспроможності продукції, в залежності від складності проблем і творчих завдань, пропонується структурно-логічна система використання методів технічної творчості.

Методи технічної творчості	Рівні складності творчих задач					Рівні кваліфікації винахідників					Продукти творчості								
	незначний	простий	середній	складний	особливо складний	школяри	учні училищ	студенти вузів	робочі	інженери	науковці	пропозиція	раціоналізація	модернізація	корисна модель	ноу-хау	декларативний патент	патент на відкриття	відкриття
Метод мозкової атаки	+	+	+																
Метод фокальних об'єктів	+	+	+																
Метод гірлянд випадкових асоціацій	+	+	+																
Метод каталогів	+	+	+	+															
Метод морфологічного аналізу		+	+	+															
Метод контрольних питань		+	+	+															
Метод		+	+	+															

Ukraine «On Amendments to the Law of Ukraine» on Protection of Rights to Inventions and Utility Models» № 1771-III of 01.06.2000»]. (2000). *Normatyvni dokumenty z pytan vinakhidnytstva i ratsionalizatorstva* – Normative documents on inventions and innovations. K.: Ukr INTEI [in Ukrainian].

3. Kremen, V. I. (2010). Suchasnyi stan, problemni pytannia diialnosti ta perspeytyvy rozvytku profesyno-technichnoi osvity [Current state, problematic issues and prospects for the development of vocational education]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*, 5 [in Ukrainian].

4. Vasiliev, I. B. (2013). Akmeolohichi perspektyvy profesynoi osvity Ukrainy [Acmeological prospects of vocational education in Ukraine]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*, 5 [in Ukrainian].

5. Tarara, A. M. (2014). Tekhnichna tvorchist uchniv osnovnoi shkoly u protsesi proektnoi i tekholohichnoi dialnosti [Technical creativity of primary school students in the process of design and technological activities]. K.: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Пшеничний М. В., Цибулько Г. Я., Мушкет Ю. В. Роль навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в підвищенні конкурентноспроможності майбутніх вчителів

Важливе значення в прискоренні темпів науково-технічного прогресу має раціоналізаторська і винахідницька діяльність, яка пов'язана з розробкою високоефективного обладнання, технологічної оснастки, інструментів, засобів механізації і автоматизації, вдосконалення технології виробництва. Раціоналізаторська і винахідницька діяльність здійснюється на основі конструкторсько-технологічних знань і вмінь.

Більшим обсягом цих знань і вмінь володіє виробник і тим вони глибші, тим більші його потенціальні можливості. Надання таких можливостей спеціалістам здійснюється в стінах закладів вищої освіти, в процесі навчання їх основам наукових досліджень, основам технічної творчості конструювання та моделювання.

Оскільки конструкторсько-технологічна діяльність є підготовкою до відповідної виробничої діяльності, то виникає питання: який зміст конструкторсько-технологічної діяльності в умовах сучасного виробництва і які професійні вимоги вона ставить. Щоб відповісти на ці питання, необхідно проаналізувати діяльність конструктора і технолога. Такий аналіз був проведений нами на основі літературних джерел, та особистого досвіду.

Проведені дослідження підтверджують важливість планомірного процесу організації та використання міжпредметних зв'язків, необхідність і доцільність застосування системи методів технічної творчості для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів технологічних факультетів вищих педагогічних закладів.

Ключові слова: технічна творчість, технічне моделювання, трудове навчання, технічні прийоми, конкурентноспроможність, міжпредметні зв'язки.

Пшеничный М. В., Цыбулько Г. Я., Мушкет Ю. В. Роль учебно-познавательной деятельности соискателей высшего образования в повышении конкурентоспособности будущих учителей

Важное значение в ускорении темпов научно-технического прогресса имеет рационализаторская и изобретательская деятельность, которая связана с разработкой высокоэффективного оборудования, технологической оснастки, инструментов, средств механизации и автоматизации, совершенствование технологии производства. Рационализаторская и изобретательская деятельность осуществляется на основе конструкторско-технологических знаний и умений.

Большим объемом этих знаний и умений обладает производитель и тем они глубже, тем больше его потенциальные возможности. Предоставление таких возможностей специалистам осуществляется в стенах учреждений высшего образования, в процессе обучения их основам научных исследований, основам технического творчества конструирования и моделирования.

Поскольку конструкторско-технологическая деятельность является подготовкой к соответствующей производственной деятельности, то возникает вопрос: каково содержание конструкторско-технологической деятельности в условиях современного производства и какие профессиональные требования она ставит. Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо проанализировать деятельность конструктора и технолога. Такой анализ был проведен нами на основе литературных источников и личного опыта.

Проведенные исследования подтверждают важность планомерного процесса организации и использования межпредметных связей, необходимость и целесообразность применения системы методов технического творчества для активизации учебнопознавательной деятельности студентов технологических факультетов высших педагогических заведений.

Ключевые слова: техническое творчество, техническое моделирование, трудовое обучение, технические приемы, конкурентноспособность, межпредметные связи.

Pshenichny M., Tsibulko G., Musket Y. The Role of Educational and Cognitive Activities of Higher Education Applicants in Increasing the Competitiveness of Future Teachers

Innovation and inventive activities related to the development of highly efficient equipment, technological equipment, tools, means of mechanization and automation, and improvement of production technology are important in accelerating the pace of scientific and technological progress. Innovative and

inventive activities are carried out on the basis of design and technological knowledge and skills.

The greater the amount of this knowledge and skills the manufacturer has, and the deeper they are, the greater its potential capabilities are. Providing such opportunities to specialists is carried out within the walls of the Institutions of Higher Education Western Military District, in the process of teaching them the basics of scientific research, the basics of technical creativity of design and modelling.

So far educational the design and technological activity is the preparation for the corresponding production activity, then the question arises: what is the content of design and technological activity in the conditions of modern production and what professional requirements it puts forward. To answer these questions, you need to analyze the activities of the designer and technologist. This analysis was carried out by us on the basis of literary sources and personal experience.

The conducted researches confirm the importance of the systematic process of organizing and using intersubject relations, the necessity and expediency of applying the system of methods of technical creativity to activate the educational and cognitive activities of students of technological faculties of higher pedagogical institutions.

Key words: technical creativity, technical modelling, labour training, technical ways, competitiveness, intersubject relations.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бондаренко В. І.

УДК 316.77:001.891:[355.082+61-051](045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-209-220

Ревуцька Світлана Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, професор
кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій
Національної академії Національної гвардії України,
м. Харків, Україна.
svetrev2014@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6568-236X>

Пархоменко Кирило Юрійович,

кандидат медичних наук, доцент
кафедри загальної практики, сімейної медицини та внутрішніх хвороб
Харківського національного медичного університету,
м. Харків, Україна.
pku70@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-0004-2417>

Молчанюк Ольга Василівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.
ov888@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4695-9917>

Пальчик Оксана Олександрівна,

кандидат сільськогосподарських наук, доцент,
доцент кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.
oksanapalchik@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-7282-9374>

**НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ
У ПРОФЕСІЙНОМУ ВИМІРІ**

Характерною особливістю ХХІ століття стало значне посилення уваги до проблем мовної комунікації. Це пояснюється не тільки антропоцентричним підходом до вивчення мовних явищ, який поширився ще в ХХ столітті, і не тільки появою нових лінгвістичних парадигм, як-то прагматична лінгвістика, а й необхідністю осмислення механізмів функціонування мови як засобу встановлення і підтримання

контактів між людьми та досягнення поставлених цілей. На тлі значної кількості наукових праць, присвячених дослідженню загальних питань мовної комунікації (Бацевич, 2009; 5; Пелепейченко Л. М., 2018; Почепцов Г. Г., 2001; Селіванова О. О., 2008; Brown P., 1987; Gibb, J. R., 2002), стала помітною прогалина, яка охоплює коло питань щодо спілкування в окремих сферах діяльності людини. Тим часом у кожній галузі діяльності людей сформовано специфічний стиль стосунків, підходів до розв'язання завдань, особлива картина світу, створена власна загальна мікрокультура, або субкультура в межах континентальної та національної. Безсумнівно, комунікація у будь-якій сфері діяльності має свої особливості, які стосуються і переліку актуальних для відповідної галузі проблем, і способів їх вирішення. Очевидним є і той факт, що будь-який жанр мовлення реалізується специфічно в різних галузях соціального життя. Наприклад, в рекламі, правоохоронній діяльності, в медичній сфері і в політиці будуть значно відрізнятися і способи переконання, і заперечення та спростування доводів опонента. Інтуїтивно мовець усвідомлює, що і наратив, і персуазив у комунікації лікаря з пацієнтом абсолютно недопустимо будувати так, як у створенні рекламних текстів чи як у спілкуванні військового НГУ з правопорушником. І все ж, приймаючи рішення на рівні інтуїції, мовець часто допускає грубі помилки комунікації. Досить згадати шокуючу заяву Галини Третякової, яка на лекції для студентів стверджувала, що в бідних сім'ях народжуються неякісні діти (Голова комітету ВР з питань соцполітики та захисту ветеранів Галина Третякова під час публічної зустрічі в Київській школі економіки, 2020). Із уст інших представників влади звучали не менш дивні поради та висловлення (Коронавірус: Ємець назвав покоління 65+ "трупамі", 2020), які свідчили про відсутність у них комунікативної компетенції, ігнорування загальнолюдських цінностей. Проте зауважимо, що на сьогодні немає вичерпних уявлень про те, в чому полягає специфіка закономірностей комунікації у кожній професії і галузі діяльності, як саме загальні правила і принципи комунікації проєктуються на конкретні професії. Особливої уваги потребують ті професії, які пов'язані із спілкуванням з людьми, – до них належать правоохоронна сфера, медична, освітня й інші. Викладене свідчить про **актуальність** і важливість дослідження проблеми мовної комунікації у професійному вимірі.

Звертаючись до питання про **ступінь вивченості** проблем професійної мовної комунікації, доводиться констатувати наявність багатьох вичерпно не вирішених проблем – від моделі дослідження до особливостей використання комунікативних стратегій у різних професіях. У науковій літературі виявлено чинники успішної комунікації, розглянуто моделі мовної поведінки в різних ситуаціях, обґрунтовано варіанти комунікативних стратегій, релевантні умовам дискурсу, проте всі перелічені питання стосуються загальних закономірностей комунікації. Механізми мовної комунікації з

урахуванням специфіки соціальних завдань представників окремих професій вивчені ще недостатньо не тільки в Україні, а й за її кордонами. Став помітним контраст між глибоким і всебічним аналізом загальних проблем комунікації і відсутністю такого ж глибокого і всебічного дослідження комплексу питань професійної комунікації. Викладені спостереження бралися до уваги у формулюванні мети цієї роботи та її завдань.

Мета цієї статті – окреслити напрями дослідження проблем комунікації у професійному вимірі та виявити особливості проектування інформації про загальні механізми комунікації на професії офіцера НГУ та лікаря.

Вибір двох професій із численної кількості не є випадковим. Ми орієнтувалися на такі критерії: 1) важливість комунікативної компетенції представників названих професій для забезпечення спокою соціальної спільноти (громадян – стосовно офіцера НГУ) і окремих людей (пацієнтів – стосовно лікаря); 2) велика соціальна відповідальність суб'єктів діяльності відповідної галузі: демонстрація верховенства Закону і Права (щодо офіцерів НГУ) і відповідальність за життя людини (щодо лікарів); 3) менший ступінь вивченості проблем (наприклад, питання про спілкування учителя і учня вивчене краще).

Досягнення сформульованої мети можливе за умови виконання низки завдань. Необхідно виявити особливості дискурсивних практик офіцера НГУ і лікаря; напрями дослідження проблем професійної комунікації логічно обґрунтовувати, спираючись на інформацію про дискурсивні практики представників відповідних професій. Далі доцільно встановити, як закономірності комунікації проектуються на кожен із обраних для аналізу професій.

Обираючи підходи до аналізу заявленої теми та методи дослідження, ми орієнтувалися на пріоритет практичної мовної діяльності, обґрунтовували положення, які спрямовані на вдосконалення комунікативної взаємодії в суспільстві. Основним підходом до аналізу є дискурсивний, який зобов'язує мовні питання розглядати в контексті соціальних умов (соціальний контекст, за термінологією Т.ван Дейка) та прагматичних цілей учасників спілкування (прагматичний контекст). У дослідженні використано комплекс методів – загальнонаукових і специфічних для мовознавства. У виявленні дискурсивних практик офіцерів НГУ та лікарів слугували методи спостереження та систематизації інформації: у такий спосіб були виявлені види дискурсивних практик представників обраних нами професій, що тісно пов'язані з комунікацією. Метод моделювання був використаний в обґрунтуванні напрямів дослідження професійної комунікації, які впливають із аналізу дискурсивних практик. Порівняльний метод слугував у визначенні специфіки реалізації одного й того самого жанру в комунікації офіцерів і лікарів, що підтверджувало тезу про необхідність

розроблення проблем професійної комунікації. Звернемося до результатів дослідження.

Професійна комунікація – комунікація, що здійснюється представниками певної професії. Стосовно діяльності такими сферами можуть бути правоохоронна, медична, юридична та інші. Більш широким поняття стосовно професійної комунікації є поняття галузевої комунікації, яке охоплює не тільки професійну діяльність, а й таку, що властива не просто представникам певної професії, а суб'єктам діяльності певної галузі. Схарактеризуємо дискурсивні практики представників обраних для аналізу професій і, відштовхуючись від них, обґрунтуємо напрями дослідження професійної комунікації.

Національна гвардія України являє собою військове формування з правоохоронними функціями. Серед великої кількості її соціальних функцій є такі, що передбачають комунікативні контакти з групами осіб та окремими людьми. Так, функція патрулювання пов'язана із ситуаціями, коли виникає необхідність спілкуватися із правопорушниками, щоб припинити їхні протиправні дії. У таких ситуаціях вкрай важливо, щоб у комунікації правоохоронці орієнтувалися на верховенство Закону і Права і разом із тим брали до уваги особливості поведінки правопорушника. Усім відомо, якого негативного розголосу набувають випадки перевищення правоохоронцями їхніх повноважень, проте орієнтирів, які б слугували у виборі впливу на правопорушника із двох – комунікація чи звернення до сили, не обґрунтовано. Отже, один із напрямів розроблення проблеми професійної комунікації правоохоронців – виявлення можливостей комунікативного впливу на правопорушника, а це означає, що офіцерам НГУ слід бути добре ознайомленими з особливостями фатичної комунікації в різних дискурсивних умовах. Серед правопорушників можуть бути особи девіантної поведінки, схильні до конфліктів. Звідси випливає необхідність обґрунтування комунікативних стратегій нейтралізації конфлікту, який уже почався, та запобіганням конфліктам.

Під час патрулювання може виникнути ситуація, коли громадяни, які не є правопорушниками, потребують допомоги. І в таких випадках офіцер НГУ має знати, як здійснювати комунікацію із цивільними людьми в непередбачуваних умовах. Тут важливо вміти швидко встановлювати контакт і заспокоювати людину, що опинилася в складній ситуації. Це означає, що офіцерам НГУ потрібні знання не тільки щодо механізмів фатичної комунікації, а і стосовно створення клімату підтримки у спілкуванні (Gibb, J. R., 2002).

Інший вид дискурсивних практик представників аналізованої професії – діяльність в підрозділах ЦВС України. У названій сфері важлива і фатична комунікація, і навички риторики: в одних ситуаціях – вміння переконувати, в інших – вміння вести переговори чи виступити перед аудиторією або забезпечити успішну комунікативну взаємодію з окремими людьми.

Значне місце в дискурсивних практиках офіцерів НГУ посідають контакти з громадськістю в процесі здійснення стратегічних комунікацій. У названій сфері не менш важливу роль відіграють види комунікації, наведені вище. Офіцери НГУ мають уміти спілкуватися з представниками ЗМІ. Крім того важливо використовувати ті навички комунікації, що сприяють досягненню ключових цілей стратегічних комунікацій – вони визначені в теоретичних джерелах (Пелепейченко Л. М., 2018). До ключових належать такі цілі: а) формування і підтримання позитивного іміджу НГУ; б) виховання патріотизму у громадян України; в) протидія інформаційній війні; г) встановлення національної злагоди. Особливо важливим є вміння здійснювати комунікативний вплив у різних ситуаціях, переконувати, спростовувати помилкові доводи та інші. Протидія інформаційній війні вимагає вміння здійснювати комунікацію в соціальних мережах.

Ще один вид дискурсивних практик офіцерів – комунікативна взаємодія з представниками інших країн: проведення спільних маневрів, участь у патрулюванні під час проведення міжнародних масових заходів, співробітництво в здійсненні стратегічних комунікацій. Цей вид контактів потребує обізнаності офіцерів в питаннях міжкультурної комунікації, що унеможлиблюється без теоретичної бази.

Відзначимо ще одну сферу, в якій комунікація забезпечує успішність функціонування підрозділу, – взаємодія в межах колективу. У цьому різновиді дискурсивних практик будуть у нагоді знання загальних основ комунікації, спроектованих на військову комунікативну культуру.

Важливий аспект у всіх дискурсивних практиках офіцерів – вміння протистояти маніпулятивному мовному впливу ззовні. Мас-медіа, Інтернет, реклама, релігійні угруповання, непорядні особи, які бажають збагатитися за рахунок інших, – усі намагаються модифікувати поведінку пересічного громадянина на свою користь, спонукати його до чогось, а часто і ще серйозніше – змінити погляди об'єкта впливу, його світосприйняття. Офіцери НГУ обов'язково повинні мати в своєму розпорядженні необхідний і достатній мінімум інформації щодо мовної комунікації взагалі і маніпулятивного мовного впливу зокрема.

Окремої уваги потребує питання про мовні засоби контролю над натовпом. Психологія натовпу – це абсолютно унікальний феномен, зі специфічними механізмами дії. Тут майже зникає логічне мислення і вирішальним стає емоційний вплив. Завдання військовослужбовців НГУ надзвичайно складне: з одного боку, необхідно забезпечити громадський спокій, бажано без звернення до застосування сили, з другого, – не порушити права громадян. На сьогодні комунікативна характеристика натовпу, представлена в теоретичних джерелах, не враховує реалії нинішньої доби. Так, зовсім не обґрунтовані способи комунікативного контролю над натовпом, створеним за гроші. Не встановлені комунікативні способи впливу на різні види натовпу.

Підсумовуючи викладене, відзначимо, що професійна діяльність військових правоохоронців потребує дослідження проблем комунікації в різних напрямках, основними з яких є такі: комунікація з правопорушниками в різних ситуаціях (ускладнених і неускладнених); способи нейтралізації конфліктів у різних ситуаціях; комунікативні способи забезпечення клімату підтримки в спілкуванні; особливості взаємодії із представниками ЗМІ; проведення переговорів; специфіка переконання різних цільових аудиторій; особливості комунікації в соціальних мережах та інші.

Звернемося до питання про дискурсивні практики лікарів. Основне завдання лікарів – забезпечити одужання пацієнтів. Зрозуміло, тут велику роль відіграє професійна компетентність лікаря: вміння правильно поставити діагноз та змодельовати ефективне лікування. Проте важливу роль відіграє і комунікативна взаємодія лікаря і пацієнта. Від морально-психологічного стану пацієнта часто залежить успішність лікування. Дискурсивні практики комунікативних контактів лікаря і пацієнта зводяться до таких: 1) перша бесіда лікаря і пацієнта, яка дозволяє поставити діагноз; 2) доведення до відома пацієнта призначень лікаря; 3) у разі необхідності – переконання пацієнта в необхідності операції; 4) підтримка пацієнта; 5) рекомендації лікаря після лікування. В діяльності лікаря практикується також комунікація з родичами пацієнтів, з колегами, з молодшим медичним персоналом, а також із молодими лікарями – інтернами або практикантами. У названих видах дискурсивних практик можуть бути задіяні всі жанри мовлення, проте кожна з типових ситуацій потребує використання своїх принципів і комунікативних стратегій. В аналізованій професійній комунікації нагальною необхідністю є вміння лікарів правильно використовувати комунікативні стратегії ввічливості. Отже, особливості їх використання в різних ситуаціях слід розглядати як важливий напрям досліджень професійної комунікації. У комунікативній взаємодії лікаря і пацієнта запорукою успіху є і стратегія співробітництва, яка у нашу добу широко використовується в політичній галузі діяльності. Зрозуміло, що специфіка використання названої стратегії в медичній сфері потребує теоретичного обґрунтування. Дитячому лікарю не завадило б ознайомитися з механізмами позитивного маніпулювання – питанням, яке загалом розроблене мало. Лікареві доводиться спілкуватися з пацієнтами, які є представниками різних комунікативних культур, а отже, названу проблему можна вважати ще одним напрямом наукових студій в галузі професійної комунікації.

Як було показано вище, схожі жанри використовують і військовослужбовці НГУ. З огляду на такий збіг виникає питання, а в чому ж тоді відмінність комунікації між названими професіями. Результати аналізу цього питання подамо в таблиці на прикладі жанру наративу (розповіді з поясненням). Ситуація для офіцера – комунікація із правопорушником, не ускладнена конфліктом; для лікаря – перша бесіда з пацієнтом.

№	Комунікативна ознака	Професія офіцера НГУ	Професія лікаря
1	Встановлення контакту	Офіцер використовує стандартну форму, прописану Статутом. Тон – офіційний.	Як правило, пацієнт знає прізвище лікаря, до якого він потрапив на прийом, тому після привітання із запитаннями до пацієнта звертається лікар. Тон неофіційний.
2	Мета комунікації	Припинити протиправні дії: зробити зауваження або в разі необхідності доставити у відділ поліції.	Поставити попередній діагноз: вияснити на що скаржиться пацієнт; визначити симптоми; призначити необхідні аналізи та види обстеження.
3	Комунікативні стратегії	Стратегія холодної ввічливості.	Стратегія позитивної ввічливості
4	Функція нарративу	Пояснення причини для зауваження; формулювання зауваження; доведення наслідків порушення.	Пояснення необхідності додаткового обстеження; досягнення довіри з боку пацієнта.
5	Способи аргументації	Апеляція до Закону і Права, до моральних норм суспільства	Апеляція до ціннісних пріоритетів, зокрема збереження здоров'я.
6	Дії в разі відсутності розуміння з боку партнера по спілкуванню	Доставляння правопорушника у відділок поліції.	Повторне переконання або спільні пошуки інших рішень.

Порівняльний аналіз показав, наскільки відрізняються в комунікації представників двох професій ознаки реалізації одного й того самого жанру – нарративу. В межах однієї статті неможливо конкретизувати і детально схарактеризувати, як саме використовуються комунікативні стратегії, способи аргументації, як проектуються загальні вимоги до комунікації на окремі професії; тим більше, що названі і численна кількість інших питань ще не отримали теоретичного обґрунтування і практичної перевірки. Проте навіть оглядове порівняння переконує в необхідності розроблення питань про специфіку професійної комунікації.

Значна увага має бути приділена питанням реалізації максим комунікації у професійній сфері. Про важливість цього напряму досліджень свідчать огріхи та грубі комунікативні помилки, які допускаються фахівцями різних професій і галузей діяльності. Досить згадати висловлення звільненої заступниці Міністра охорони здоров'я Ірини Микичак (Онлайн-брифінг заступниці Міністра охорони здоров'я України Ірини Микичак, 2020). Схожі висловлення були оприлюднені і раніше, причому людиною, яка вважалася бездоганним фахівцем (Коронавірус: Ємець назвав покоління 65+ "трупамі", 2020). Такі

висловлювання свідчать не тільки про відсутність у представників медичної сфери комунікативної компетентності, а ще й про деформацію певних моральних принципів. Зауважимо, що опанування максимами комунікації безпосередньо пов'язане з формуванням моральних принципів, ціннісних пріоритетів цивілізованого суспільства.

З метою виявлення недоліків комунікативної поведінки, що притаманні представникам двох аналізованих професій на сьогодні, ми проаналізували результати анкетування цивільних громадян, представленого в теоретичних джерелах (Пелепейченко Л. М., 2014), а також провели опитування людей, яким доводилося бути пацієнтами (власне кажучи, всі люди мали таку нагоду).

За результатами анкетувань, до недоліків комунікації військових громадяни відносять такі: обмеженість кругозору, зверхнє (негативне) ставлення до цивільних, грубість, вульгарність, агресивність, вживання ненормативної лексики і підвищеного тону (Пелепейченко Л. М., 2014). Із таких відповідей випливає необхідність обґрунтування ознак комунікативної культури військового правоохоронця, з подальшим розробленням дидактичної системи

Щодо опитувань пацієнтів, то їм були запропоновані такі запитання: 1) Яку з рис лікаря Ви вважаєте головною: вміння ефективно лікувати чи вміння спілкуватися із хворим, бути уважним до нього? 2) Які позитивні ознаки Ви запам'ятали у спілкуванні з Вашими лікарями? 3) Які негативні ознаки Ви запам'ятали у спілкуванні з Вашими лікарями?

Відповіді на перше питання розподілилися таким чином: 30% вважають головною рисою лікаря вміння ефективно лікувати; 70% – обидві риси. Із цього робимо висновок про важливість комунікативних умінь лікаря.

Відповідаючи на друге запитання, пацієнти назвали такі позитивні ознаки: уважність лікаря; вміння слухати; вміння пояснювати. До негативних ознак пацієнти віднесли такі: небажання вислухати пацієнта; небажання відповідати на запитання пацієнта (натомість слова: *Робіть те, що я кажу, і все буде добре!*); деяка грубість (*Лікувати – наша справа, а Ваша справа – слухатися лікаря!*; *Якщо не виконуєте моїх указівок, то чого Ви від мене хочете?*; *Що їсте, такі й результати маєте, я тут при чому?*; *Шановна, менше слів, Ви тут у мене не одна!*); окремі заяви, які підривають віру пацієнта у видужання (*Я роблю все можливе, а як воно повернеться, тільки Бог знає*).

Відповіді на запитання красномовно свідчать про необхідність розроблення таких напрямів професійної комунікації лікарів: комунікативні стратегії ввічливості у спілкуванні із пацієнтом; максимі кількості, якості, такту, великодушності та інші у спілкуванні з пацієнтом; створення клімату підтримки у комунікативній взаємодії; використання комунікативних стратегій і тактик у спілкуванні з пацієнтами різних вікових категорій і психологічних характеристик.

Аналіз дискурсивних практик представників двох професій, спільних і відмінних особливостей їхньої комунікації, анкетування, представлено в теоретичних джерелах, та проведеного в межах нашого дослідження опитування підтвердили необхідність розроблення проблем професійної комунікації. Перспективою дослідження вважаємо розроблення кожного з обґрунтованих у цій роботі напрямів.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид., доповн. К.: Академія, 2009. 376 с. **2. Великий** тлумачний словник сучасної української мови (з додат., допов. та CD); уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с. **3. Голова** комітету ВР з питань соцполітики та захисту ветеранів Галина Третякова під час публічної зустрічі в Київській школі економіки. URL: <https://cutt.ly/jfluQeb> (дата звернення: 05.06.2020). **4. 16.11.2020** Онлайн-брифінг заступниці Міністра охорони здоров'я України Ірини Микичак. URL: https://www.youtube.com/watch?v=-YiSj3uWkfE&ab_channel=UkrinformTV (дата звернення: 01.02.2021). **5. Комунікативна** особистість військовослужбовця Національної гвардії України в сучасному соціальному контексті: монографія / за ред. Л. М. Пелепейченко. Х.: Національна академія НГУ, 2014. 221 с. **6. Коронавірус:** Ємець назвав покоління 65+ «трупамі». URL: <https://cutt.ly/EfluFwi> (дата звернення: 16.03.2020). **7. Пелепейченко Л. М.** Концептуальні засади стратегічних комунікацій в діяльності інститутів сектору безпеки і оборони України. *Стратегічні комунікації в умовах гібридної війни: погляд від волонтера до науковця: монографія.* К.: НА СБ України, 2018. С. 110–150. **8. Почепцов Г. Г.** Теорія комунікації: монографія. К.: «Ваклер», 2001. 656 с. **9. Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика: напрямки та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля, 2008. 712 с. **10. Brown P., Levinson S.** Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: CUP, 1987. 345 p. **11. Gibb, J. R.** Defensive Communication. In J. Stewart (Ed.). Bridges not walls: A book about interpersonal communication (10th ed.). Boston: McGraw-Hill, 2002. pp. 401–408.

References

1. Batsevych, F. S. (2009). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Fundamentals of communicative linguistics]. 2-he vyd., dopovn. K.: Akademiia [in Ukrainian]. **2. Busel, V. T.** (Eds.). (2009). *Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dodat., dopov. ta CD)* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with appendices, supplements and CDs)]. K.; Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian]. **3. Holova** komitetu VR z pytan sotspolityky ta zakhystu veteraniv Halyna Tretiakova pid chas publichnoi zustrichi v Kyivskii shkoli ekonomiky [Chairman of the Verkhovna Rada Committee on Social Policy and Protection of Veterans

Halyna Tretyakova during a public meeting at the Kyiv School of Economics]. (2020). Retrieved from <https://cutt.ly/jfIuQeb> (data zvernennia: 05.06.2020) [in Ukrainian].

4. 16.11.2020 Onlain-bryfinh zastupnytsi Ministra okhorony zdorovia Ukrainy Iryny Mykychak [Online briefing of the Deputy Minister of Health of Ukraine Iryna Mykychak]. (2020). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=YiSj3uWkfE&ab_channel=UkrinformTV (data zvernennia: 01.02.2021) [in Ukrainian].

5. Pelepeichenko, L. M. (Eds.). (2014). *Komunikatyvna osobystist viiskovosluzhbovtisia Natsionalnoi hvardii Ukrainy v suchasnomu sotsialnomu konteksti* [Communicative personality of a serviceman of the National Guard of Ukraine in the modern social context]. Kh.: Natsionalna akademiia NHU [in Ukrainian].

6. Koronavirus: Yemets nazvav pokolinnia 65+ «trupamy» [Coronavirus: Yemets called the 65+ generation «corpses»]. Retrieved from <https://cutt.ly/EfluFwi> (data zvernennia: 16.03.2020) [in Ukrainian].

7. Pelepeichenko, L. M. (2018). *Kontseptualni zasady stratehichnykh komunikatsii v diialnosti instytutiv sektoru bezpeky i oborony Ukrainy* [Conceptual bases of strategic communications in activity of institutes of sector of security and defense of Ukraine]. *Stratehichni komunikatsii v umovakh hibrydnoi viiny: pohliad vid volontera do naukovtsia – Strategic communications in a hybrid war: a view from volunteer to scientist.* (pp. 110-150). K.: NA SB Ukrainy [in Ukrainian].

8. Pocheptsov, H. H. (2001). *Teoriia komunikatsii* [Communication theory]. K.: «Vakler» [in Ukrainian].

9. Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napriamky ta problemy* [Modern linguistics: directions and problems]. Poltava: Dovkillia [in Ukrainian].

10. Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge: CUP [in English].

11. Gibb, J. R. (2002). *Defensive Communication.* In J. Stewart (Ed.). *Bridges not walls: A book about interpersonal communication* (10th ed.). (pp. 401-408). Boston: McGraw- Hill [in English].

Ревуцька С. М., Пархоменко К. Ю., Молчанюк О. В., Пальчик О. О. Напрями дослідження комунікації у професійному вимірі

У статті обґрунтована необхідність дослідження проблем комунікації у професійному вимірі та проектування інформації про загальні механізми комунікації на професії офіцера НГУ та лікаря. Вибір цих професій обумовлений такими факторами: важливість комунікативної компетенції представників названих професій для забезпечення спокою соціальної спільноти (громадян – стосовно офіцера НГУ) і окремих людей (пацієнтів – стосовно лікаря); велика соціальна відповідальність суб'єктів діяльності відповідної галузі: демонстрація верховенства Закону і Права (щодо офіцерів НГУ) і відповідальність за життя людини (щодо лікарів); менший ступінь вивченості відповідних проблем. Аналіз дискурсивних практик представників цих професій, спільних і відмінних особливостей їх комунікації, анкетування та опитування підтвердили необхідність розроблення зазначених проблем.

Було обґрунтовано основні напрями дослідження проблем комунікації для правоохоронців (комунікативні стратегії у спілкуванні із правопорушниками; способи нейтралізації конфліктів; комунікативні способи забезпечення клімату підтримки у спілкуванні; особливості взаємодії із представниками ЗМІ; проведення переговорів; специфіка переконання різних цільових аудиторій; особливості комунікації в соціальних мережах; протистояння маніпулятивному впливу) та лікарів (комунікативні стратегії у спілкуванні із пацієнтом; максими кількості, якості, такту, великодушності та інші; створення клімату підтримки у комунікативній взаємодії; комунікативні стратегії і тактик у спілкуванні з пацієнтами різних вікових категорій і психологічних характеристик).

Ключові слова: професійна комунікація, комунікативні стратегії і тактики, дискурсивні практики, культура спілкування, максими комунікації.

Ревуцкая С. М., Пархоменко К. Ю., Молчанюк О. В., Пальчик О. А. Направления исследования коммуникации в профессиональном измерении

В статье обоснована необходимость исследования проблем коммуникации в профессиональном измерении и проектирования информации об общих механизмах коммуникации на профессии офицера НГУ и врача. На выбор этих профессий повлияли следующие факторы: важность коммуникативной компетенции представителей названных профессий для обеспечения спокойствия в обществе (граждан – в отношении офицера НГУ) и отдельных людей (пациентов – в отношении врача); большая социальная ответственность субъектов деятельности соответствующих сфер: демонстрация верховенства Закона и Права (относительно офицеров НГУ) и ответственность за жизнь человека (в отношении врачей); невысокая степень изученности соответствующих проблем. Анализ дискурсивных практик представителей этих профессий, общих и отличительных особенностей их коммуникации, анкетирование и опросы подтвердили необходимость разработки указанных проблем. Были обоснованы основные направления исследования проблем коммуникации для правоохранителей (коммуникативные стратегии в общении с правонарушителями; способы нейтрализации конфликтов; коммуникативные приемы обеспечения поддержки в общении; особенности взаимодействия с представителями СМИ; проведение переговоров; специфика убеждения различных целевых аудиторий; особенности коммуникации в социальных сетях; противостояние манипулятивному воздействию) и врачей (коммуникативные стратегии в общении с пациентом, максимы количества, качества, такта, великодушия и другие; создание климата поддержки в общении; коммуникативные стратегии и тактики в общении с пациентами различных возрастных категорий и психологических характеристик).

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, коммуникативные стратегии и тактики, дискурсивные практики, культура общения, максимы коммуникации.

Revutska S., Parkhomenko K., Molchaniuk O., Palchyk O. Lines of Research in Communication in Professional Dimension

The article substantiates the need to study the problems of communication in the professional dimension and to apply information about the general mechanisms of communication to the professions of NGU officer and doctor. The choice of these professions is determined by the following factors: the importance of communicative competence for the representatives of these professions to ensure the peace of social community (citizens – in relation to a NGU officer) and individuals (patients – in relation to a doctor); great social responsibility: demonstration of the domination of law and order (in relation to NGU officers) and responsibility for a human life (in relation to doctors); low research level of these issues. Analysis of discursive practices of these professions representatives, common and distinctive features of their communication, questionnaires and surveys confirmed the need to develop these problems. The main research directions were substantiated for law enforcement officers (strategies in communication with offenders; ways of conflicts neutralization; communicative tactics of providing support in communication; peculiarities of interaction with mass media representatives; negotiation; specifics of persuasion for various target audiences; peculiarities of communication in social networks; resistance to manipulative influence) and for doctors (strategies in communication with a patient; maxims of quantity, quality, tact, generosity, etc.; creating a climate of support in communicative interaction; strategies and tactics in communicating with patients of different ages and psychological characteristics).

Key words: professional communication, communicative strategies and tactics, discursive practice, culture of communication, maxims of communication.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.018.46

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-221-232

Трубавіна Ірина Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії Національної гвардії України,
м. Харків, Україна.
trubavina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1057-430X>

Мартинюк Анна Юрївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.
annahnu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2885-1512>

ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ РЕГІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ОСВІТЯН «ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ»

Проблема підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників в сучасних умовах тісно пов'язана з підвищенням якості освіти, модернізацією освітніх програм, впровадженням людиноцентризму і студентоцентризму в освіту, інтенсифікацією освіти у зв'язку із збільшенням самостійної роботи, дистанційного і мішаного навчання, що вимагає пошуку і впровадження ефективних методик і технологій навчання (Кремень, 2001, 2009; Медвідь, 2020; ООН, 2015; Трубавіна, 2017). Існують дослідження щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Супрун, 2020, Сорочан, 2015, Трубавіна, 2017), але вони не розкривають ефективних методик навчання в сучасних ЗВО та ЗСО, хоча дають уявлення про їх теоретичні основи в сучасних умовах. Існуючі дослідження спрямовані на вирішення завдань активізації навчання (Лозова, 2002), підвищення якості освіти за критеріями НАЗЯВО (Медвідь, 2020), формування суб'єктності і пізнавальної самостійності здобувачів освіти в навчанні (Трубавіна, Каплун, 2019), пошук нових концепцій, технологій і методик навчання для реалізації поставлених перед суспільством і освітою завдань модернізації освіти, формування професійних, соціальних і життєвих компетентностей особистості здобувача освіти (Трубавіна, 2008, 2017, 2019; Венгрияк, 2020, Гадецький, 2003, Балл, 1997, Кисла, 2012, Хлебнікова, 2003, UNICEF, 2012), діагностики навчального

процесу (Дзюбко, 2011), суспільно-орієнтованого навчання (досвід в Католицьких університетах в різних країнах світу) тощо.

У той же час ці дослідження не орієнтовані конкретно на підвищення кваліфікації освітян, не враховують теорії сучасного змісту освіти, не розглядають навчання з точки зору ефективності, вивчають окремі методики і технології навчання. Це ставить під питання впровадження зазначених пошуків в практику роботи освітян, що передбачає перш за все розробку узагальнюючого практичного курсу підвищення кваліфікації з проблеми ефективних методик навчання. Актуальність оновлення програми курсів підвищення кваліфікації педагогів і керівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) сьогодні зумовлена необхідністю розвитку професійних компетентностей педагогів в умовах реформування освітньої галузі, підвищення якості загальної середньої і вищої освіти, що можливо через модернізацію освітніх програм, впровадження ефективних технологій і методик навчання.

Тому метою нашої статті стала розробка регіональної освітньої програми підвищення кваліфікації вчителів, керівників закладів загальної середньої освіти, науково-педагогічних працівників за темою «Ефективні методики навчання у закладі середньої та вищої освіти».

Курс спрямований на допомогу вчителю в підвищенні якості освіти через застосування методик, які сприятимуть активізації навчання, кращому засвоєнню матеріала, розвитку мислення дітей, створення кращих умов для реалізації права на освіту дітей здобувачів освіти. Він розкриває поняття «методика навчання», її характеристики, сутність різних методик, їх класифікацію, особливості застосування на різних предметах у сучасному закладі середньої освіти.

Методикою дослідження були емпіричні та теоретичні методи науково-педагогічних досліджень. До теоретичних відносимо: теоретичний аналіз джерел, синтез, узагальнення, моделювання: до емпіричних – узагальнення досвіду, опитування у вигляді інтерв'ю вчителів, науково-педагогічних працівників, адміністрації закладів середньої освіти. Методологічними засадами розробки програми стали компетентнісний, діяльнісний, системний, особистісно-орієнтований, андрогогічний, прагматичний підходи.

Метою підвищення кваліфікації педагогів і керівників ЗЗСО, ЗВО за даною програмою, є удосконалення їх методологічної та теоретичної професійної компетентності; поглиблення знань у галузі навчання здобувачів освіти; ознайомлення з сучасними ефективними методиками навчання та особливостями їх застосування в системі освітньої діяльності.

Виходячи з мети, завданнями підвищення кваліфікації визначено: підвищення рівня професійної компетентності педагогів і керівників, науково-педагогічних працівників відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик; оновлення їх професійних знань і умінь в аспектах

методики навчання; формування нового педагогічного мислення, їх готовності до створення умов для впровадження нових ефективних методик навчання в ЗВО та ЗСО, реалізації особливих потреб учнів та студентів в освітній діяльності відповідно до вимог Нової української школи, законодавства про освіту і сучасних наукових досліджень.

Освітня програма підвищення кваліфікації складена на основі кваліфікаційних характеристик учителя, директора і заступників директора з виховної, навчально-виховної роботи закладу загальної середньої освіти, розробленої на підставі наказу МОН № 665 від 01.06.13 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів», ключових положень Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014), Державного стандарту початкової (2018 р.), базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р). враховувалися вимоги до ліцензування і акредитації ЗВО, в частині модернізації освітніх програм. При формуванні змісту програми ми враховували сучасні теорії змісту навчання, побажання основних стейкхолдерів програми (вчителів, науково-педагогічних працівників, керівників освітніх закладів). Ці побажання зводились до: практичної спрямованості програми, комплексу методик з їх плюсами та мінусами, сучасність методик, можливість їх застосування без додаткового обладнання, ТЗН, легкість в їх застосуванні, можливість використовувати в мішаному і дистанційному навчанні. Усього було опитано 22 керівника закладу середньої освіти, 45 науково-педагогічних працівників ЗВО, 39 вчителів ЗВО Харківської області.

Програма складається з трьох модулів: «Поняття про ефективні методики навчання здобувачів загальної середньої освіти», «Сутність методик навчання та умови їх застосування», «Особливості впровадження ефективних методик навчання на різних навчальних дисциплінах».

Освітньо-тематичний план програми розрахований на 30 год. очно-заочно-дистанційної форми навчання: 10 год. – очна форма; 20 год. – самостійне навчання (заочна форма).

Теми модуля «Поняття про ефективні методики навчання здобувачів загальної середньої освіти» розраховані на удосконалення й оновлення знань і умінь з основ дидактики, методик навчання, упровадження інноваційних методик навчання в освітній процес закладу загальної середньої освіти. Розкрито поняття ефективна методика навчання, їх види, сутність в сучасному закладі середньої освіти, особливості дітей, які треба враховувати в навчанні вчителю на уроці. Особливе місце приділено теоретичним основам, які дозволяють грамотно та адекватно вибрати методику навчання, щоб вона була ефективною, впливу ефективних методик навчання на різні аспекти

якості освіти. Розкрито передумови навчання дітей за новими методиками: соціальні, педагогічні, медичні, психологічні, фізичні, духовні та емоційні, в самореалізації. Показано і виділено проблеми впровадження ефективних методик, організації пізнавальної діяльності дітей на їх основі та шляхи їх подолання, розкрито особливості протікання пізнавальних процесів і розвитку дітей при впровадженні методик.

У змісті модуля «Сутність ефективних методик навчання та умови їх застосування», передбачається оновлення і поповнення знань та вмінь учителя, керівника ЗЗСО з питань практичного застосування ефективних методик навчання в класі з дітьми, модернізації діяльності вчителів. Узагальнено досвід навчання дітей за ефективними методиками в Україні і за кордоном.

Модуль «Особливості впровадження ефективних методик навчання на різних навчальних дисциплінах» має на меті ознайомлення педагогів з умовами та особливостями впровадження і застосування ефективних методик навчання. Розкрито педагогічні умови реалізації методик і особливості їх застосування на різних навчальних дисциплінах.

Освітньо-тематичним планом передбачено проведення лекцій в он-лайн режимі. Заочно-дистанційний етап передбачає самостійне опрацювання окремих тем, фахової літератури та практичних завдань. Оцінювання ефективності навчання на курсах підвищення кваліфікації здійснюється шляхом написання фахової контрольної роботи. Педагогічні працівники, за бажанням можуть здійснювати опис власного досвіду.

1. Зміст освітньої програми за модулями та темами

Модуль 1 «Поняття про ефективні методики навчання здобувачів загальної середньої освіти».

Тема 1.1. Поняття про ефективні методики навчання, їх види

Поняття ефективних методик, їх види, класифікація, межі застосування в сучасному закладі загальної середньої освіти, на різних навчальних дисциплінах, для дітей різного віку.

Тема 1.2. Теоретичні основи застосування ефективних методик навчання.

Наукові підходи в освітньому процесі сучасного закладу загальної середньої освіти. Компетентнісний, діяльнісний, системний, синергетичний, акмеологічний, підходи тощо. Класифікація наукових підходів, які визначають вибір ефективних методик навчання: педагогічні, дидактичні, дитиноцентризм.

Тема 1.3. Передумови та проблеми впровадження ефективних методик навчання.

Передумови впровадження ефективних методик навчання дітей: соціальні, андрогогічні, педагогічні, медичні, психологічні, фізичні, духовні, економічні та емоційні. Проблеми впровадження ефективних

методик навчання в закладі загальної середньої освіти. Підвищення кваліфікації вчителів з проблеми.

Модуль 2. «Сутність методик навчання та умови їх застосування»

Тема 2.1. Ефективність методик навчання.

Поняття ефективності методики навчання. Якість освіти за сучасними стандартами освіти і міжнародними вимогами.

Тема 2.2. Методики колективного навчання.

Навчальний діалог, фасилітація, світове кафе, живі бібліотеки, живі книги, методики колективного вирішення проблем, проблемне навчання, дискусії, тайм-менеджмент. Інтерактивне і активне навчання, концепція активізації навчання.

Тема 2.3. Методики індивідуального навчання.

Методики навчання нестандартному мисленню, консультування, дослідницький метод і консультування в навчанні.

Модуль 3. «Особливості впровадження ефективних методик навчання на різних навчальних дисциплінах»

Тема 3.1. Особливості застосування ефективних методик навчання на предметах гуманітарного циклу.

Методики, які доцільні при вивченні гуманітарних і соціальних дисциплін. Критерії їх вибору і застосування.

Тема 3.2. Особливості застосування ефективних методик навчання на предметах природничо-математичного циклу.

Методики, які доцільні при вивченні природничо-математичних дисциплін. Критерії їх вибору і застосування.

Тема 3.3. Особливості застосування ефективних методик навчання на предметах мистецького циклу з провідним компонентом «художній образ з провідним компонентом «художній образ»».

Методики, які доцільні при вивченні дисциплін мистецького циклу. Критерії їх вибору і застосування.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви модулів і тем	Аудиторні		Самостійна робота
	Лекції	Семінари	
<i>Модуль 1. «Поняття про ефективні методики навчання здобувачів загальної середньої освіти»</i>			
Тема 1.1. Поняття про ефективні методики навчання, їх види	1		
Тема 1.2. Теоретичні основи застосування ефективних методик навчання.	1		4
Тема 1.3. Передумови та проблеми впровадження ефективних методик навчання.	1	1	2
<i>Модуль 2. «Сутність методик навчання та умови їх застосування»,</i>			
Тема 2.1. Ефективність методик навчання.	0,5		2

Тема 2.2. Методики колективного навчання.	1		4
Тема 2.3. Методики індивідуального навчання	0,5	1	
<i>Модуль 3. «Особливості впровадження ефективних методик навчання на різних навчальних дисциплінах</i>			
Тема 3.1 Особливості застосування ефективних методик навчання на предметах гуманітарного циклу.	0,5		2
Тема 3.2. Особливості застосування ефективних методик навчання на предметах природничо-математичного циклу.	1	1	4
Тема 3.3. Особливості застосування ефективних методик навчання на предметах мистецького циклу з провідним компонентом «художній образ з провідним компонентом «художній образ».	0,5		4
<i>Усього</i>	<i>7</i>	<i>3</i>	<i>20</i>

Були відібрані такі методи і форми навчання

- за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі;

- за способом педагогічного керівництва: пояснення викладача, самостійна робота, робота в малих групах. Самостійна робота з використанням можливості мережі Інтернет з наданням відповідних посилань на джерело інформації. Самостійна підготовка з використанням друкованих підручників, навчальних посібників, а також інших локальних і мережевих інформаційних ресурсів.

- за джерелами знань: стоп-кадр, розповідь, ілюстрація, демонстрація, дискусії, навчання на досвіді, рішення ситуацій, аналіз ситуацій, мозкова атака, світове кафе тощо.

Формами навчання були визначені робота в мікрогрупах, лекції, практичні заняття, тренінгове заняття.

Методичним забезпеченням програми стали: електронний варіант лекцій і матеріалів для семінарів та самостійної роботи; питання до семінарських занять; тести для самоконтролю; контрольні роботи для здійснення перевірки рівня засвоєння слухачем навчального матеріалу;

методичні матеріали для слухача з питань самостійного опрацювання фахової літератури; перелік рекомендованої літератури до курсу.

Було відібрано основну і додаткову літературу до програми. До основної належать (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19). До додаткової – сайти НДО, офіційних установ, окремих закладів освіти. Зазначимо, що реалізація зазначеної програм вимагає від педагогічних, науково-педагогічних працівників педагогізації і професіоналізації через засвоєння цих методик на власному досвіді, проживання їх емоційно і організаційно, що дозволить краще застосовувати їх на практиці.

На основі викладеного можна говорити: програма для педагогічних і науково-педагогічних працівників з ефективних методик навчання є актуальною, відбиває в змісті побажання основних стейкхолдерів програми, є регіональною – для Харківської області, звідки всі основні стейкхолдери, відповідає вимогам до освітніх програм, якості освіти, складається з 3 модулів: «Поняття про ефективні методики навчання здобувачів загальної середньої освіти», «Сутність методик навчання та умови їх застосування», «Особливості впровадження ефективних методик навчання на різних навчальних дисциплінах». Рекомендаціями до її впровадження є використання активних і пошукових методів навчання, обговорень і самостійної роботи, вправ, практична спрямованість і застосування на досвіді. Рекомендованими формами роботи є робота в мікрогрупах, самостійна робота, які дозволяють відчутти вчителям на собі всі позитивні і негативні риси методик, обрати оптимальні для певних видів робіт і колективів здобувачів освіти. Перспективами подальших досліджень є апробація програми в дистанційному, мішаному і очному режимі і визначення проблем її реалізації, корекція змісту програми.

Список використаної літератури

1. Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України. *Вісник Національної академії наук України*. 2001. № 3. С. 22–25. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu_2001_3_7. **2. Кремень В. Г.** Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія / АПН України. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с. **3. Медвідь М. М., Тробюк В. І., Черніченко І. Ю., Д'яченко О. А., Хомякова В. І.** Методика розвитку системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти, особливості здійснення її процедур та заходів у вищому військовому навчальному закладі. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 226–235. **4. ООН.** Цель 4: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех. 2015. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> **5. Трубавіна І. М.** Стан розробленості проблеми організації навчання слухачів післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Черкаського*

університету. Сер.: Педагогічні науки. 2017. № 5. С. 133–138.

6. Супрун В. Теоретико-методологічні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі професійної освіти України. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710931/1/%D0%A1%D0%A3%EF%BF%BD%259F%D0%A0%D0%A3%EF%BF%BD%259D.pdf>. **7. Сорочан Т.** Післядипломна педагогічна освіта: можливі відповіді на виклики модернізації. *Післядипломна освіта в Україні*. 2015. № 2 (37). С. 9–12. **8. Лозова В. І., Троцько Г. В.** Теоретичні основи виховання та навчання: навч. посіб. для студентів пед. навч. закладів. Харків, 2002. 358 с. **9. Трубавіна І. М., Каплун С. О.** Суб'єктність студентів як педагогічна умова формування їх пізнавальної самостійності в навчанні. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. / Нац. акад. наук Азербайджана, Ін-т філос., Акад. мистецтв у Банській Бистриці [та ін.]; за ред. А. Душного, М. Махмудова, М. Стреначікової*. Баку; Банська Бистриця; Ужгород; Херсон: Посвіт, 2019. Т. 5: Міждисциплінарні перспективи. С. 288–292. **10. Трубавіна І. М.** Формування умінь самостійної роботи у студентів методами проблемного навчання в сучасному ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2017. № 7 (312), Ч. 2. С. 116–125. **11. Венгрияк К.** Фасилітація, модерація, медиация. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.training.com.ua>. **12. Гадецький М. В., Хлебнікова Т. М.** Організація навчального процесу в сучасній школі. Харків: Ранок, 2003. 136 с. **13. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / Андрієвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г. та ін.; за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі.** Київ: ІЗМН, 1997. 136 с. **14. Кисла Н. Ю., Трубавіна І. М.** Підтримка в навчанні студентів із соматичними захворюваннями. Харків: ХНПУ, 2012. 82 с. **15. Трубавіна І. М. та ін.** Педагогічні технології навчально-виховної роботи з учнями. *Запобігання торгівлі людьми в системі професійно-технічної освіти: навч. метод. посіб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, Міжнар. жіночий правозахисний центр «Ла Страда-Україна»*. Київ: Україна, 2008. Розд. 3, Ч. 3.3.1. С. 104–112. **16. Трубавіна І. М., Каплун С. О.** Комплекс умов застосування тренінгу як форми організації навчання студентів закладів вищої освіти України. *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante: collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique internationale, Bruxelles, 29 novembre 2019*. Bruxelles: Plateforme scientifique européenne, 2019. Vol. 5. P. 21–23. **17. Хлебнікова Т. М.** Ділова гра як метод активного навчання педагога: навч.-метод. посіб. для виклад., слухачів ППО, директорів шкіл, керівників РУО. Харків: Основа, 2003. 80 с. **18. UNICEF.** Child friendly schools. 2012. URL: https://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html. **19. Дзюбко Л., Гриценюк Л.** Діагностика навчальної мотивації: збірник методик. Київ: Шк. світ, 2011. 128 с.

References

- 1. Kremen, V.** (2001). Modernizatsiia osvity – vazhlyvyi chynnyk sotsialnoho, ekonomichnoho i politychnoho rozvytku Ukrainy [Modernization of education – an important factor of social, economic and political development of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 3, 22-25. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu_2001_3_7 [in Ukrainian].
- 2. Kremen, V. H.** (2009). Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru [Philosophy of anthropocentrism in the strategies of educational environment]. (pp. 504-511). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- 3. Medvid, M. M., Trobiuk, V. I., Chernichenko, I. Yu., Diachenko, O. A., & Khomiakova, V. I.** (2020). Metodyka rozvytku systemy vnutrishnoho zabezpechennia yakosti zakladu vyshchoi osvity, osoblyvosti zdiisnennia yii protsedur ta zakhodiv u vyshchomu viiskovomu navchalnomu zakladi [Methods of development of the system of internal quality assurance of a higher education institution, features of its procedures and activities in a higher military educational institution]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences*, 3, 226-235 [in Ukrainian].
- 4. UN.** (2015). Cel' 4: Obespechenie vseohvatnogo i spravedlivogo kachestvennogo obrazovaniya i pooshchrenie vozmozhnosti obucheniya na protyazhenii vsej zhizni dlya vseh [Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all]. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> [in Russian].
- 5. Trubavina, I. M.** (2017). Stan rozroblenosti problemy orhanizatsii navchannia slukhachiv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [The state of development of the problem of organization of training of students of postgraduate pedagogical education]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences*, 5, 133-138 [in Ukrainian].
- 6. Suprun, V.** Teoretyko-metodolohichni zasady pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi profesiinoi osvity Ukrainy [Theoretical and methodological principles of professional development of teachers in the system of vocational education of Ukraine]. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/710931/1/%D0%A1%D0%A3%EF%BF%BD%259F%D0%A0%D0%A3%EF%BF%BD%259D.pdf> [in Ukrainian].
- 7. Sorochan, T.** (2015). Pisliadyplomna pedahohichna osvita: mozhlyvi vidpovidy na vyklyky modernizatsii [Postgraduate pedagogical education: possible answers to the challenges of modernization]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini – Postgraduate education in Ukraine*, 2 (37), 9-12 [in Ukrainian].
- 8. Lozova, V. I., & Trotsko, H. V.** (2002). Teoretychni osnovy vykhovannia ta navchannia [Theoretical foundations of education and training]. Kharkiv [in Ukrainian].
- 9. Trubavina, I. M., & Kaplun, S. O.** (2019). Subiektnist studentiv yak pedahohichna umova formuvannia yikh piznavalnoi samostiinosti v navchanni [Subjectivity of students as a pedagogical condition for the formation of their

cognitive independence in education]. *Fundamentalni ta prykladni doslidzhennia: suchasni naukovo-praktychni rishennia i pidkhody – Fundamental and applied research: modern scientific and practical solutions and approaches*. (Vols. 5), (pp. 288-292). Baku; Banska Bystrytsia; Uzhhorod; Kherson: Posvit [in Ukrainian]. **10. Trubavina, I. M.** (2017). Formuvannia umin samostiinoi roboty u studentiv metodamy problemnoho navchannia v suchasnomu VNZ [Formation of independent work skills in students by methods of problem-based learning in a modern university]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 7(312), 2, 116-125 [in Ukrainian]. **11. Venhryniak, K.** Fasylytatsiia, moderatsiia, medyatsiia [Facilitation, moderation, mediation]. [Elektronnyi resurs]. Retrieved from <http://www.training.com.ua> [in Ukrainian]. **12. Hadetskyi, M. V., & Khliebnikova, T. M.** (2003). Orhanizatsiia navchalnoho protsesu v suchasni shkoli [Organization of the educational process in the modern school]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian]. **13. Ball, H. O., Kyrychuk, O. V., & Shamelashvili, R. M.** (Eds.). (1997). Dialohichna vzaiemodiia u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly [Dialogic interaction in the educational process of secondary school]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian]. **14. Kysla, N. Yu., & Trubavina, I. M.** (2012). Pidtrymka v navchanni studentiv iz somatychnymy zakhvoriuvanniamy [Support in teaching students with somatic diseases]. Kharkiv: KhNPU [in Ukrainian]. **15. Trubavina, I. M.** (2008). Pedagogichni tekhnolohii navchalno-vykhovnoi roboty z uchniamy [Pedagogical technologies of educational work with students]. *Zapobihannia torhivli liudmy v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity – Prevention of human trafficking in the system of vocational education* (Rozd. 3, Ch. 3.3.1), (pp. 104-112). Kyiv: Ukraina [in Ukrainian]. **16. Trubavina, I. M., & Kaplun, S. O.** (2019). Kompleks umov zastosuvannia treninhu yak formy orhanizatsii navchannia studentiv zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [A set of conditions for the application of training as a form of organization of education for students of higher education institutions of Ukraine]. *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante: collection de papiers scientifiques «ΑΙΓΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique internationale, Bruxelles, 29 novembre, 2019*. (Vol. 5), (pp. 21-23). Bruxelles: Plateforme scientifique européenne [in Ukrainian]. **17. Khliebnikova, T. M.** (2003). Dilova hra yak metod aktyvnoho navchannia pedahoha [Business game as a method of active teacher training]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian]. **18. UNICEF.** (2012). Child friendly schools. Retrieved from https://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html [in English]. **19. Dziubko L., & Hrytseniuk, L.** (2011). Diahnostyka navchalnoi motyvatsii: zbirnyk metodyk [Diagnosis of educational motivation: a collection of methods]. Kyiv: Shk. svit [in Ukrainian].

Трубавіна І. М., Мартинюк А. Ю. Обґрунтування змісту регіональної освітньої програми підвищення кваліфікації освітян «Ефективні методики навчання»

У статті розкрито актуальність програми з навчання педагогічних і науково-педагогічних працівників ефективним методикам навчання, обґрунтовано на основі наукових підходів і опитування основних стейкхолдерів програми її зміст, методичні рекомендації до її реалізації. Представлено зміст регіональної освітньої програми через 3 модулі: «Поняття про ефективні методики навчання здобувачів загальної середньої освіти», «Сутність методик навчання та умови їх застосування», «Особливості впровадження ефективних методик навчання на різних навчальних дисциплінах». Перспективами подальших досліджень є експериментальна апробація програми та її корекція для дистанційного, мішаного, очного навчання.

Ключові слова: методики навчання, ефективність навчання, освітня програма.

Трубавина И. Н., Мартынюк А. Ю. Обоснование содержания региональной образовательной программы повышения квалификации педагогов «Эффективные методики обучения»

В статье раскрыты актуальность программы по обучению педагогических и научно-педагогических работников эффективным методикам обучения, обосновано на основе научных подходов, опросов основных стейкхолдеров программы ее содержание, методические рекомендации к ее реализации. Представлено содержание региональной образовательной программы через 3 модуля: «Понятие об эффективных методиках обучения соискателей общего среднего образования», «Сущность методик обучения и условия их применения», «Особенности внедрения эффективных методик обучения на разных учебных дисциплинах». Перспективы дальнейших исследований – экспериментальная апробация программы, ее коррекция для дистанционного, смешанного, очного обучения.

Ключевые слова: методики обучения, эффективность обучения, образовательная программа.

Trubavina I., Martyniuk A. Substantiation of the Content of the Regional Educational Program of Professional Development of Educators «Effective Teaching Methods»

The article reveals the relevance of the program for training pedagogical and scientific-pedagogical employees of secondary and higher education institutions in effective teaching methods.

The article defines the scientific basis (approaches) to the development of content programs: competence, activity, system, personality-oriented, androgynous, pragmatic approaches, theories of learning content. Also substantiated on the basis of scientific approaches and a survey of major

stakeholders in the Kharkiv region (teachers of secondary schools education, research and teaching staff of higher education institutions, heads of educational institutions) the content of such a program, guidelines for its implementation, to the forms and methods of teaching.

The main methods of teaching the program there are active, interactive and independent methods. The main forms of the program are training in a microgroup, training. The article presents the content of the regional educational program through 3 modules: «The concept of effective teaching methods for students of general secondary education», «The essence of teaching methods and conditions of their application», «Features of effective teaching methods in different disciplines». Prospects for further research are experimental testing of the program and its correction for distance, blended, full-time learning.

Key words: teaching methods, teaching efficiency, educational program.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.147:364-43]:159.98

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-233-239

Трубник Інна Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна.

innatrubnik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6076-430X>

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У сучасний період однією з форм організації освіти є використання нових навчальних технологій, заснованих на ефективному засвоєнні та розвитку знань, особистісних якостей і навичок, моделей поведінки, розширенні творчих можливостей. Саме такою технологією є тренінг.

Тренінг або соціально-психологічний тренінг являє собою навчальну технологію, орієнтовану на використання активних методів групової роботи. Соціально-психологічний тренінг дозволяє ефективно вирішувати завдання, пов'язані з розвитком навичок спілкування, керуванням власними емоційними станами, самопізнанням і самосприйняттям.

Спілкування і взаємодія з людьми складають основний зміст роботи фахівців соціальної сфери. Соціальний працівник повинен уміти і мати бажання спілкуватися з різними категоріями клієнтів, а саме: з дітьми-сиротами, з дітьми та молоддю з особливими потребами, з маргіналами, з людьми похилого віку та іншими. Адже поради клієнтам, які потрапили в складну життєву ситуацію – це одна з важливих складових роботи соціальних служб. Невисокий рівень навичок ділового спілкування негативним чином впливає на ефективність професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Вирішення цього питання потребує застосування спеціального інструментарію, який допоміг би забезпечити як загальну, так і спеціальну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до успішного професійного спілкування.

У публікаціях сучасних дослідників наявний інтерес до соціально-психологічного тренінгу як методу професійної освіти (Афанасьєва, Перелигіна, Базиленко, 2016), професійного удосконалення (Білова, 2015; Колісник, 2017), соціальної роботи (Куб'як, Шоліна, 2018). Але, незважаючи на наявність досліджень у цій галузі, актуальним залишається вивчення соціально-психологічного тренінгу, як засобу розвитку соціально-психологічної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної комунікативної діяльності.

Метою статті є визначення змісту і особливостей соціально-психологічного тренінгу як навчальної технології у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної комунікативної діяльності.

Аналіз освітньо-виховного процесу в українських закладах вищої освіти показав, що тренінг, як засіб адаптації людини до професійної діяльності, перепрограмування поведінки та діяльності людини, отримав широке визнання і впровадження у різних сферах людської діяльності. У сучасних умовах тренінг повинен стати одним із провідних засобів професійного навчання, який спрямований на формування і розвиток загальних та фахових компетенцій.

Термін «тренінг» (з англ. train, training) має низку значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Існує багато визначень цього поняття. Тренінг визначається і як група методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, що вже наявні у людини. Сьогодні існують кілька видів тренінгу: тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності та тренінг креативності, що пов'язані з психогімнастичними вправами, які спрямовані на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування (Афанасьєва & Перелигіна, 2016).

У сучасних дослідженнях соціально-психологічний тренінг переважно розглядають як метод активного навчання шляхом набуття життєвого досвіду, що моделюється в груповій взаємодії людей (Базиленко, 2016). Соціально-психологічний тренінг розвиває вміння підтримувати спілкування, психологічно стимулювати активність партнера; максимально використовувати соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації для реалізації стратегічної лінії; прогнозувати можливі шляхи розвитку комунікативної ситуації, в межах якої розгортається спілкування; психологічно налаштовуватися на емоційний тон партнерів по спілкуванню (Білова, 2015). Практичні можливості тренінгу дозволяють покращити практику спілкування, а застосування соціально-психологічного тренінгу спрямоване передусім на розвиток особистості, формування ефективних комунікативних умінь, засвоєння навичок як ділового спілкування фахівців соціальної сфери, так і неформального, формування впевненості в собі та зниження тривожності у спілкуванні, стійку мотивацію до саморозвитку (Колісник, 2017).

Успішність проведення тренінгу і навчання залежать від багатьох факторів. Одна з найважливіших умов ефективності тренінгу – прагнення учасника до самовдосконалення, активності, відкритості, бажання оптимізувати власну психологічну компетентність.

Соціально-психологічний тренінг має дві фази – діагностичну та корекційну. Під час діагностичної фази тренінгу вирішуються такі завдання:

- пізнання особистісних якостей, комунікативних особливостей, рефлексія власного спілкування та поведінки;

- інформування про сприймання кожного учасника тренінгу як особистості, про вміння учасників спілкуватися з людьми.

Під час корекційної фази соціально-психологічного тренінгу відбувається виправлення недоліків кожного учасника, окреслюються шляхи удосконалення психологічної компетентності, вироблення певних якостей, що підвищить статус у системі міжособистісних стосунків, сприяє професійному зростанню, розвитку психологічної і життєвої компетентності, а саме:

- уміння розумітися в людях: здатність швидко і правильно оцінити їхні психологічні особливості, сильні та слабкі сторони; розуміти їхні настрої, думки, почуття;

- морально-комунікативні: доброзичливість, повага до інших, емпатія, уміння помічати в людях позитивне, справедливість, такт, доступність, комунікабельність та ін.

Діяльність фахівця соціальної сфери належить до професій типу «людина-людина», тому її ефективність багато в чому залежить від рівня розвитку здібностей до пізнання поведінки інших людей, розуміння своїх переваг та недоліків у спілкуванні. Спілкування фахівця соціальної сфери передбачає вміння використовувати різноманітні засоби й методи впливу на клієнта, адекватно сприймати і розуміти його, налагоджувати ефективну взаємодію. Тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал майбутнього працівника соціальної сфери: рівень та обсяг його професійної комунікативної компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень.

Застосування соціально-психологічного тренінгу у процесі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери виявилось досить ефективним:

- з метою розвитку емпатії, уважності, свідомості і самодослідження для корекції та попередження емоційних порушень на основі внутрішніх та поведінкових змін (тренінгові заняття – «Самосвідомість та підсвідомість у самопізнанні та спілкуванні», «Впевненість у собі» та ін.);

- з метою формування вмінь та навичок, налагодження комунікативних контактів з іншими людьми, зокрема: клієнтами, колегами, адміністрацією («Ефективна взаємодія у спілкуванні», «Ненасильницьке спілкування», «Успішне спілкування для побудови успішних стосунків», «Тренінг ораторської майстерності» та ін.);

- з метою формування уміння точно висловлювати свої думки, ефективно долати перешкоди, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, запобігати і долати перепони у взаєморозумінні («Конфлікти і шляхи їх вирішення», «Формування навичок конструктивного розв'язання конфліктів» та ін.);

- з метою навчитися пізнавати себе та інших, аналізувати та створювати свій імідж («Вчимося розуміти та поважати інших», «Усі ми різні – всі ми особливі», «Толерантність до себе та оточуючих», «Формування позитивного ставлення до себе», «Розвиток необхідних життєвих навичок», «Вчимося робити вибір» та ін.);

- з метою навчитися створювати позитивні емоційні установки в процесі спілкування («Релаксаційний тренінг», «Від мрій до дій», «Вчимося долати труднощі» та ін.).

На замовлення здобувачів (за результатами анкетування) тематика тренінгів була доповнена такими темами: «Як захистити свої права?», «Негативні соціальні явища та їх подолання», «Тренінг командоформування», «Тренінг асертивності», «Тренінг ефективної самопрезентації», «Тренінг розвитку креативності»; «Тренінг лідерства. Розвиваємо лідерські якості. Лідер – ініціатор позитивних змін у житті громади. Лідер – організатор волонтерської діяльності».

Соціально-психологічний тренінг проводився в групах з 6-12 осіб. У процесі групової взаємодії між учасниками відбувається визнання особистісних якостей кожного, складаються партнерські взаємовідносини, взаємоповага і взаєморозуміння, що також сприяє отриманню учасником навичок взаємодії при спілкуванні, сприйманні та розумінні партнерів. Набуття навичок і досвіду відбувається завдяки активній участі всіх членів групи і кожного зокрема й будується за принципом активності, який передбачає не засвоєння готових знань та прийомів, а самостійне відпрацювання найефективніших навичок спілкування.

У процесі тренінгу використовувалися ігрові методи, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри, вербальні та невербальні техніки, спрямовані на розвиток соціальної перцепції, засвоєння теоретичних знань у безпосередньому їх відпрацюванні на практиці.

Враховуючи вимоги часу та у відповідності до освітньо-професійних програм підготовки фахівців зі спеціальностей 231 «Соціальна робота», 232 «Соціальне забезпечення», здобувачі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» вивчають дисципліну «Соціально-комунікативний розвиток особистості», метою якої є формування професійних комунікативних навичок майбутніх фахівців соціальної сфери, вивчення основних підходів до розуміння сутності процесу спілкування. А практичне застосування соціально-психологічного тренінгу в процесі вивчення дисципліни, як форми навчання, дає можливість стверджувати, що в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної комунікативної діяльності формуються навички не тільки глибокого самопізнання, пізнання інших людей, оволодіння інструментарієм проникнення у приховані мотиви, але й випробування та відпрацювання їх під впливом отриманої інформації.

Отже, у сучасних умовах розвитку суспільства майстерність спілкування, знання психологічних особливостей та застосування психологічних методів доволі необхідні фахівцям, робота яких передбачає постійні контакти типу «людина-людина». Важливою умовою розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців соціальної сфери є активізація навчально-пізнавальної діяльності. Це забезпечується за допомогою соціально-психологічного тренінгу, який створює комфортні умови для співпраці викладачів і здобувачів вищої освіти. Застосування соціально-психологічного тренінгу на семінарських та практичних заняттях з дисципліни «Соціально-комунікативний розвиток особистості» дає змогу майбутнім фахівцям соціальної сфери практично відтворити комунікативні вміння, в цікавій і доступній формі оволодівати знаннями, необхідними для розвитку професійних комунікативних здібностей. Тому соціально-психологічний тренінг можна вважати ефективною технологією у навчальному процесі, яка адаптує майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної комунікативної діяльності.

Список використаної літератури

1. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу: навчальний посібник. Харків: НУЦЗУ, 2016. 251 с. **2. Базиленко А. К.** Психологічний тренінг соціальної активності студентів: зміст та ефективність застосування в освітньому процесі ВНЗ. *Наука і освіта*. 2016. № 9. С. 16–23. **3. Білова М. Е.** Навчально-методичний посібник зі спецкурсу «Соціально-психологічний тренінг». Одеса, 2015. 113 с. **4. Методичні** вказівки до практичних і самостійних робіт з дисципліни «Основи соціально-психологічного тренінгу» / укладач Л. О. Колісник. Суми: Сумський державний університет, 2017. 53 с. **5. Тренінги** в соціальній роботі: теорія, організаційні засади, методика проведення: навч. посіб. / М-во освіти і науки України, Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича; уклад.: Н. Куб'як, Т. Шоліна. 2-ге вид., перероб. і допов. Чернівці: ЧНУ, 2018. 159 с.

References

1. Afanasieva, N. Ye., & Perelyhina, L. A. (2016). *Teoretyko-metodolohichni osnovy sotsialno-psykholohichnoho treninhu* [Theoretical and methodological foundations of socio-psychological training]. Kharkiv: NUTsZU [in Ukrainian]. **2. Bazylenko, A. K.** (2016). *Psykhologichnyi treninh sotsialnoi aktyvnosti studentiv: zmist ta efektyvnist zastosuvannya v osvithnomu protsesi VNZ* [Psychological training of social activity of students: content and effectiveness of application in the educational process of higher education]. *Nauka i osvita – Science and education*, 9, 16-23 [in Ukrainian]. **3. Bilova, M. E.** (2015). *Navchalno-metodychnyi posibnyk zi spetskursu «Sotsialno-psykholohichni treninh»* [Educational and methodical manual for

the special course «Social and psychological training»]. Odesa [in Ukrainian].

4. Kolisnyk, L. O. (Eds.). (2017). *Metodychni vkazivky do praktychnykh i samostiinykh robit z dystsypliny «Osnovy sotsialno-psykholohichnoho treninhu»* [Methodical instructions for practical and independent work in the discipline «Fundamentals of socio-psychological training»]. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet [in Ukrainian].

5. Kubiak, N., & Sholina, T. (2018). *Treninhy v sotsialnii roboti: teoriia, orhanizatsiini zasady, metodyka provedennia* [Trainings in social work: theory, organizational principles, methods of conducting]. 2-he vyd., pererob. i dopov. Chernivtsi: ChNU [in Ukrainian].

Трубник І. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців соціальної сфери

Соціально-психологічний тренінг як вид активного навчання може бути застосований в підготовці фахівців соціальної сфери. Він спрямований на підвищення психологічної культури спілкування, яка є одним із компонентів професійної діяльності соціальних працівників та фахівців із соціального забезпечення. У статті обґрунтовано необхідність розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти (у межах вивчення дисципліни «Соціально-комунікативний розвиток особистості»), визначено зміст і методи, запропоновано методичні вказівки проведення тренінгів і тематику тренінгових занять.

Ключові слова: тренінг, соціально-психологічний тренінг, навчальна технологія, комунікативні здібності.

Трубник И. В. Социально-психологический тренинг как средство развития коммуникативных способностей будущих специалистов социальной сферы

Социально-психологический тренинг как вид активного обучения может быть применен в подготовке специалистов социальной сферы. Он направлен на повышение психологической культуры общения, которая является одним из компонентов профессиональной деятельности социальных работников и специалистов по социальному обеспечению. В статье обоснована необходимость развития коммуникативных способностей будущих специалистов социальной сферы в условиях учреждения высшего образования (в рамках изучения дисциплины «Социально-коммуникативное развитие личности»), определено содержание и методы, предложены методические указания проведения тренингов и тематику тренинговых занятий.

Ключевые слова: тренинг, социально-психологический тренинг, учебная технология, коммуникативные способности.

Trubnik I. Social and Psychological Training as a Means of Development of Communicative Abilities of Future Specialists in the Social Sphere

Social and psychological training as a kind of active training can be used in the training of specialists in the social sphere. It is aimed at increasing of psychological culture of communication which is one of components of the professional activity of social workers and social security specialists (specialties such as 231 «Social work», 232 «Social security»). The author outlines the factors of the efficient conduct of the training work, the basic principles of training sessions' formations, the general rules of training participants' behavior.

The article substantiates the need to develop the communicative abilities of future social workers at the stage of professional training in a higher education institution (within the framework of studying the discipline «Social and communicative development of personality»), defines the content and methods, offers guidelines for conducting trainings and the topics of training sessions.

The analysis of the results of experimental work proves the effectiveness of using social and psychological training as a means of developing the communicative abilities of future specialists in the social sphere, confirms the activity and interest of students in trainings participation.

Key words: training, social and psychological training, educational technology, communication skills.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Омельченко С. О.

УДК 378.147.31-042.65

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-240-249

Цибулько Григорій Якович,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
tsibulko.grigoriy@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4278-2659>

Пшеничний Максим Володимирович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
m.psheni4nyi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6019-5116>

Боженко Ігор Дмитрович,

студент бакалаврського рівня
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
bozhenkogdand@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3736-9760>

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

Проблема реалізації модульної системи в трудовому навчанні органічно пов'язана з організацією самостійної роботи студентів, як основною формою їх пізнавальної діяльності. Умовою успішності самостійної роботи визнано системність і регулярність її здійснення студентами. Виходячи з того, що самостійна робота студентів – це система, досягнути ефективності можна тільки через управління даною системою. Для цього існує підсистема управління, яка включає взаємопов'язані постійні функції: планування, організацію, координацію, контроль, регулювання. Функції управління виступають конкретними формами цілеспрямованої дії на систему. Тому побудова сучасної організаційної структури управління системою самостійної роботи – одна з необхідних, першочергових організаційних завдань успішної її реалізації. А управління навчально-виховним процесом в умовах запровадження модульної системи навчання є однією із найважливіших функцій професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Проведений нами аналіз досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що різні аспекти даної проблеми були предметом наукових пошуків. Так, особливу увагу педагоги та психологи (Є. Антонович, В. Амелькін, В. Підкаситий, І. Прокопенко, А. Тарара) приділяють реалізації етапів самоуправління. Самоуправління не можна досліджувати у відриві від механізмів управління самостійною роботою студентів. У зв'язку з цим важливого значення набуває принцип єдності управління та самоуправління в педагогічному процесі. Зв'язок двох зазначених видів управлінської діяльності ґрунтується на закономірності. Якщо саме ці дії виконує студент як суб'єкт навчання, то вони набувають особливого значення у підвищенні інтелектуальної активності в процесі залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності.

Цю ідею підтримують у своєму дослідженні В. Амелькін та В. Єфдокімов, наголошуючи на важливості розвитку самостійності як риси особливості студента. Умовою такого розвитку науковці вважають надання студенту можливостей самому «планувати, контролювати і регулювати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва і практичної допомоги з боку викладача» (Амелькін, 2010).

Головним завданням вищої та професійної освіти завжди було і залишається формування та розвиток самостійної, творчо мислячої особистості, яка здатна вільно адаптуватися до сучасних соціально-економічних умов життя. Модернізація розвитку вищої та професійно-технічної освіти, основні напрямки яких зазначено у законодавчих документах, окрім оновлення змісту, організаційної структури, форм та методів навчання передбачає також підвищення якості та об'єктивності контролю за результатами навчальної діяльності. Тому основною метою даної статті є аналіз особливостей управління навчальним процесом у закладах вищої освіти. Особливу увагу ми приділяли питанню управління організаційними системами в системі модульного навчання.

Враховуючи важливість означеної проблеми, слід зауважити, що функція (від лат. Function – виконання, завершення) – «означає обов'язок, коло діяльності, призначення». За визначенням О. Савченко головна функція освіти і навчання – це передача соціального досвіду підростаючому поколінню (Савченко, 2012).

Деякі науковці та практики вважають, що управління організаційними системами є швидше мистецтво, ніж наука. Але достатньо широка розробленість питань управління педагогічним процесом доводить можливість і необхідність наукового підходу до вирішення проблеми, що дозволяє впливати на якість навчально-виховного процесу, на розвиток демократичних відносин між суб'єктами управління процесом з переходом до самоуправління (Амелькін, 2010).

Як відомо, для ефективного функціонування практично будь-якої системи необхідне управління. Організація будь-якої діяльності є складовою процесу управління нею. З організацією пов'язане впорядкування процесу, створення певних взаємозв'язків між його

компонентами з метою приведення в дію управлінського рішення. Тому одним із важливих етапів реалізації системи організації самостійної роботи є «контроль», «діагностика рівня навченості», «облік», «корекція».

За визначенням Є. Антоновича управління – це «процес прийняття і реалізації управлінських рішень», а також «інформаційний процес, тобто процес постійного руху інформації по прямих чи зворотніх зв'язках у процесі управління (Антонович, 2015).

Науковий рівень управління самостійною роботою студентів обумовлюється системним підходом і передбачає: визначення головної мети діяльності; розробку індивідуальних програм діяльності відповідно до визначення завдань; організацію діяльності викладача та студентів (узгоджень в діях); організацію зворотнього зв'язку з метою отримання своєчасної і достовірної інформації (система контролю за результатами навчальної діяльності); оперативне корегування пізнавальної діяльності; облік виконаної роботи з метою впорядкування навчальної діяльності; аналіз діяльності студентів та пошук шляхів її удосконалення і розвитку.

Як стверджує М. Туров, будь-яка діяльність, що здійснюється системно, повинна бути цілеспрямованою, упорядкованою. Дослідник зазначає, що сутність «управління» полягає у впливі на систему з метою максимального її функціонування і переходу в якісно новий стан (Антонович, 2015).

Ми підтримуємо думку В. Сидоренка про необхідність в процесі підготовки до трудової діяльності навчати студентів не тільки робочим прийомам, а й самоконтролю за їх виконанням. За його визначенням «самоконтроль – це якість особистості, що пов'язана із проявом її активності та самостійності» (Андрушко, 2013).

З метою підвищення ефективності управління системами використовують їх моделювання. Як зазначається «моделювання – специфічний спосіб, при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі)», а модель є «важливим способом пізнання цілісної системи» (Карпетян, 2012). Вважаємо, що система самостійної роботи, як об'єкт управління, потребує створення моделей (організаційних, структурно-функціональних), які є умовою її ефективної організації. Поєднання управління з самоуправлінням також потребує моделювання.

Для підвищення ефективності процесу управління начальним процесом визначена організаційна модель оперативного управління, яка «як метод управлінського впливу можлива на таких комплексах робіт, які природним чином поділяються на елементарні роботи, що мають строго визначену послідовність. Їх виконання у відповідності із загальним процесом розглянув дослідник А. Тарара обговорення результатів навчальної діяльності, систематичне висвітлення їх в організаційній моделі оперативного управління розширює вплив викладача на формування навичок самостійної роботи студентів (Тарара, 2014).

Ми вважаємо, що процес навчально – пізнавальної діяльності, який самоуправляється та самоконтролюється, може бути ефективним та результативним лише за умов, що кожен студент на основі різноманітних засобів навчання отримує повну інформацію про зміст даної дисципліни, мету та методи оволодіння системою знань та вмінь.

Основними підходами організації та здійснення управлінської діяльності прийнято вважати цільовий, діяльнісний та особистісний, кожен з яких відображає певний стиль управлінської діяльності – авторитарний, авторитарно-демократичний та демократичний відповідно. Безумовно, в практиці підготовки спеціаліста зустрічаються різні підходи, але на сьогоднішній день переважають перший та другий.

Для системи модульного навчання притаманним є особистісно-орієнтований підхід до її суб'єктів. Він передбачає демократичний, діловий стиль керівництва з максимальним делегуванням управлінських повноважень безпосереднім виконавцям. При особистісно-орієнтованому підході обидві сторони управлінського процесу обговорюють та приймають рішення, сприяють реалізації особистісних та колективних рішень, в результаті чого всі учасники управлінської діяльності отримують задоволеність власною діяльністю.

Як зазначає Є. Антонович, виділення управлінських моделей та використання їх в технології управління пізнавальною діяльністю студентів робить моделі поліфункціональними: навчаюча функція (визначені терміни потребують своєчасної роботи); виховна функція (формується такі якості особистості, як самостійність, цілеспрямованість, відповідальне відношення до навчання); розвиваюча функція (сприяє розвитку пам'яті, творчого мислення, уваги, інтересу, спеціальних потреб); систематизуюча функція (вивчення модулів в сукупності успішно формує систему професійних знань та вмінь, науковий світогляд); прогноуюча функція (модель передбачає наступні результати на перспективу) (Антонович, 2015).

На основі вище викладеного ми вважаємо за доцільне використати організаційні моделі оперативного управління (ОМОУ). ОМОУ в поєднанні з модульною програмою перетворюють навчальну роботу викладача і студента в передбачувану, заплановану, регульовану перспективну взаємодію. Модель відображає специфічні відносини між суб'єктами навчально-виховного процесу, які виникають на різних етапах організаційної системи в ході виконання різноманітних функцій управління чи самоуправління. Оперативність ОМОУ дозволяє передбачити та розрахувати заходи організації і управління процесом самостійної роботи на необхідний період: навчальний рік, семестр, місяць; декілька тижнів.

В основу графічної моделі покладено навчальний план із виділенням блоків дисципліни та модульну програму, структуровану за рівнями складності. Організаційна модель складена на календарній основі, період вивчення кожної дисципліни розділено на кількість

модулів Взаємозв'язок моделі із розкладом занять можна прослідкувати у верхній частині ОМОУ, де зазначено тижні і дати проведення аудиторних занять (лекції та лабораторні).

Площина ОМОУ заповнена різноманітними, доцільними в певний період, формами та методами контролю. Останні представлені в ОМОУ відповідними умовними позначеннями. Організаційна модель оперативного управління в модульному навчанні має деякі специфічні особливості. ОМОУ складається тільки частково до початку вивчення дисципліни, а остаточно заповнюється (доповнюється) в процесі навчання і дає можливість викладачу бачити послідовність вивчення модульних одиниць, а студенту-отримати відповідні рекомендації. Викладач призначає групові чи індивідуальні консультації в міру необхідності. Модель дозволяє бачити, яка з частин навчального матеріалу викликає у більшості студентів труднощі засвоєння.

Індивідуалізація змісту модульної програми у відповідності з реальними потребами кожного студента є послідовною програмою саморозвитку, тому індивідуальний проект складався на основі встановлення фактичного рівня знань та вмінь у певній сфері діяльності або при потребі розвитку конкретних особистісних якостей. Індивідуальний проект (програма саморозвитку, самовдосконалення, персональна організаційна модель оперативного управління) (ПОМОУ) складався студентом після діагностування (анкетування, «самооцінка» та «здатність до самоуправління»).

Враховуючи різний темп навчальної роботи студентів та їх індивідуальні особливості ОМОУ, нами пропонувалася як основна, базова модель для складання кожним студентом індивідуального проекту. Студентам надано право вибору відповідних форм самостійної навчальної роботи з певним ступенем самостійності, часом та темпом проведення. Створення індивідуального проекту передбачало поступове переміщення акценту з управління на самоуправління самостійною роботою, в результаті чого ОМОУ перетворюється на персональну модель оперативного самоуправління (ПОМОС).

Реалізація управлінського принципу обов'язковості залежить від рівня сформованості такої важливої якості суб'єкта управління як «здатність до самоуправління». Порушення даного принципу призводить до невиконання індивідуального плану, і, як наслідок, виникнення почуття незадоволеності та зниження активності студента. Тому на етапі планування студенту необхідно врахувати свої потенційні можливості, здібності та базу основних знань, про що може свідчити рівень самооцінки суб'єктів управлінської діяльності. Викладач повинен завчасно мати інформацію про рівні сформованості вище вказаних якостей та рекомендувати студенту оптимальний варіант просування від незнання до знання. В цьому випадку важливо адекватно оцінити можливості студента, щоб перспективний план дій сприяв навчальній

роботі студента в постійній напрузі, але водночас щоб студент переживав ситуацію успіху при кожному кроці власної діяльності.

Створення вертикальної організації системи самоуправління є метою вищої стадії сформованості здатності до самоуправління. Студент повинен навчитися свідомо та цілеспрямовано змінювати всю ієрархію форм власної активності: спілкування, поведінку, діяльність та переживання. Студентам надавалася допомога у вдосконаленні здатності до самоуправління починаючи з того етапу, на якому студент проявляв більш стійкий інтерес.

ОМОУ не містить чітких графічних зв'язків між послідовністю використання форм самостійної роботи та результатами контролю. Такі зв'язки нами передбачалися тільки в ПОМОУ. Зворотний зв'язок між викладачем та студентом у навчальному процесі можна було прослідкувати за персональною організаційною моделлю оперативного управління самостійною роботою, яка демонструє якісні та кількісні характеристики засвоєння змісту модуля та рівень його засвоєння студентами.

Мистецтво управління полягає у вчасному отриманні інформації про стан навчальної діяльності студентів, порівнянні фактичних результатів із запланованими, попередньо встановленими та прийнятті вірного рішення про оперативне внесення корективів у процес організації самостійної роботи. Основними важелями регулювання успішності здійснюваної самостійної роботи для нас були позитивна мотивація, створення ситуації успіху, підвищення зацікавленості змістом та індивідуальними навчальними завданнями.

Одним із важливих стимулів для переходу студентів на вищий рівень засвоєння нами використано диференціацію оцінювання результатів навчальної діяльності на кожному рівні складності. Це дозволило оперативно вносити корективи та в той же час формувати такі важливі професійні якості майбутнього фахівця, як організованість, самостійність, відповідальність, колективізм.

Про стан функціонування управлінської системи на кожному етапі можна судити за результатами роботи викладача та студента, які відображені в організаційній моделі оперативного управління. Відповідно до ситуації та з урахуванням особливостей відхилень від норми або бажаного стану приймалися управлінські дії викладача або студента самостійно.

Облік, як одна із основних функцій управління, тісно пов'язаний із функцією контролю, але не тотожний їй. Облік дозволяє визначити кількісну та якісну характеристики результатів навчально-виховної діяльності. Критерії та показники оцінювання кожного мікроетапу самостійної навчальної роботи студента дозволили нам оцінити і врахувати результати усіх видів діяльності. Для успішного здійснення функцій контролю та самоконтролю нами розроблено систему

оцінювання в балах кожного основного етапу організації самостійної роботи.

Із якісною характеристикою результатів самостійної роботи студентів тісно пов'язана функція управління – аналіз, основна задача якої полягала у наданні рекомендацій по вдосконаленню управління на основі вивчення стану організації самостійної роботи студентів, об'єктивної оцінки її результатів. Педагогічний аналіз дав можливість дослідити ефективність організації та управління самостійною роботою студентів. Своєчасне втручання, надання відповідної методичної допомоги сприяло ефективному вирішенню проблеми та досягненню поставлених цілей.

Системний підхід дозволив нам тримати в полі зору темп виконання самостійної роботи, її результативність та взаємозв'язки між різними формами. Удосконалення системи управління із запровадженням системного підходу повністю реалізовано в організаційній моделі оперативного управління. Це дало нам можливість виявляти та вивчати ті елементи системи, діяльність яких знаходилась не на відповідному рівні.

Окрім того, запровадження операційних моделей оперативного управління дає можливість відобразити об'єктивність оцінювання усіх видів навчальної діяльності, що передбачає створення умов, за яких максимально точно виявляються наявні знання та вміння, систематичність, яка є важливим психологічним фактором, що формує потребу у праці, прагнення досягнення мети, виробляє такі важливі навички як здатність до самоконтролю та критичної оцінки наслідків: всебічність контролю – перевіряються результати усіх видів навчальної діяльності (за темою, за модулем у трьох рівнях складності, з усього курсу в цілому); різноманітність форм контролю – за розробленими критеріями у відповідності до особливостей конкретної дисципліни (оцінюються завдання, вправи, тести різних рівнів, графічні роботи, творчі та дослідницькі роботи) єдність вимог до усіх студентів, що унеможлиблює виявляти позитивне чи негативне ставлення викладача до нього; диференційний та індивідуальний підхід до надання необхідної консультації, врахування не тільки рівня знань, умінь та навичок, але й особистісних зусиль студента при досягненні поставленої цілі, його активність та пізнавальну самостійність, що у сукупності є дієвим стимулом у навчанні.

Список використаної літератури

1. Амелькін В. І., Зайончик В. М., Сидоренко В. К., Шмельов В. Є. Технічна творчість учнів: підручник / за ред. В. І. Амелькіна. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 458 с., рис. 171, табл. 60. **2. Савченко О. Я.** Інтерактивні методи та прийоми навчання. *Дидактика початкової освіти: підруч. для студентів вищих навчальних закладів.* Київ: Грамота, 2012. С. 135–209. **3. Куленко М. Я.** Основи графічного дизайну:

підручник; за ред. проф. Є. А. Антоновича. Київ: Кондор-Видавництво, 2015. 544 с. **4. Андрушко Л. М.** Методи стимулювання творчого процесу у студентів та курсантів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2013. Вип. 1. С. 253–261. **5. Карапетян В. С.,** Петросян А. Г. Сучасні психотехнології організації групових форм мислення і навчання. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012. Вип. 9. С. 120–127.

References

- 1. Amelkin, V. I.,** Zaionchuk, V. M., Sydorenko, V. K., & Shmelov, V. Ye. (2010). *Tekhnichna tvorchist uchniv* [Technical creativity of students]. (Rys. 171, tabl. 60). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- 2. Savchenko, O. Ya.** (2012). *Interaktyvni metody ta pryimy navchannia*. *Dydaktyka pochatkovoї osvity* [Interactive teaching methods and techniques. Didactics of primary education]. (pp. 135-209). Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
- 3. Kulenko, M. Ya.** (2015). *Osnovy hrafichnoho dyzainu* [Basics of graphic design]. Eds.: Ye. A. Antonovych. Kyiv: Kondor-Vydavnytstvo [in Ukrainian].
- 4. Andrushko, L. M.** (2013). *Metody stymuliuvannia tvorchoho protsesu u studentiv ta kursantiv* [Methods of stimulating the creative process in students and cadets]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzavnoho univercytetu vnutrishnikh sprav. Seriiia psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series, 1*, 253-261 [in Ukrainian].
- 5. Karapetian, V. S.,** & Petrosian A. H. (2012). *Suchasni psykhotekhnolohii orhanizatsii hrupovykh form myslennia i navchannia* [Modern psychotechnologies for the organization of group forms of thinking and learning]. *Mizhнародnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menezhment – International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management, 9*, 120-127 [in Ukrainian].

Цибулько Г. Я., Пшеничний М. В., Боженко І. Д. Організація самостійної роботи студентів в контексті інноваційних процесів

У статті розглядається проблема організації самостійної роботи студентів. Розкрита методика використання організаційної моделі управління, її сутність, основні переваги в модульній системі навчання.

Індивідуалізація змісту модульної системи у відповідності з реальними потребами кожного студента є послідовною програмою саморозвитку. Запропановано індивідуальний проект який складався на основі встановлення фактичного рівня знань та умінь у певній сфері діяльності або при потребі розвитку конкретних особистісних якостей.

Реалізація управлінського принципу обов'язковості залежить від рівня сформованості такої важливої якості суб'єкта управління як «здатність до самоуправління». Порушення даного принципу призводить до невиконання індивідуального плану, і, як наслідок, виникнення почуття незадоволеності та зниження активності студента.

Студент повинен навчитися свідомо та цілеспрямовано змінювати всю ієрархію форм власної активності: спілкування, поведінка, діяльність та переживання. Студентам надавалася допомога у вдосконаленні здатності до самоуправління починаючи, з того етапу, на якому студент проявляв більш стійкий інтерес.

Запровадження операційних моделей оперативного управління дає можливість відобразити об'єктивність оцінювання усіх видів навчальної діяльності, що передбачає створення умов, за яких максимально точно виявляються наявні знання та вміння.

Ключові слова: трудове навчання, система організації, професійна освіта, модульна система.

Цыбулько Г. Я., Пшеничный М. В., Боженко И. Д. Организация самостоятельной работы студентов в контексте инновационных процессов

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов. Раскрыта методика использования организационной модели управления, ее сущность, основные преимущества в модульной системе обучения.

Индивидуализация содержания модульной системы в соответствии с реальными потребностями каждого студента является последовательной программой саморазвития. Предложен индивидуальный проект который составлялся на основе установления фактического уровня знаний и умений в определенной сфере деятельности или при необходимости развития конкретных личностных качеств.

Реализация управленческого принципа обязательности зависит от уровня сформированности такого важного качества субъекта управления как «способность к самоуправлению». Нарушение данного принципа приводит к невыполнению индивидуального плана, и, как следствие, возникновению чувства неудовлетворенности и снижению активности студента.

Студент должен научиться сознательно и целенаправленно изменять всю иерархию форм своей собственной активности: общение, поведение, деятельность и переживания. Студентам оказывалась помощь в совершенствовании способности к самоуправлению начиная с того этапа, на котором студент проявлял более устойчивый интерес.

Введение операционных моделей оперативного управления дает возможность отразить объективность оценки всех видов учебной деятельности, что предполагает создание условий, при которых максимально точно выявляются имеющиеся знания и умения.

Ключевые слова: трудовое обучение, система организации, профессиональное образование, модульная система.

Tsibulko G., Pshenichny M., Bozhenko I. Organization of Independent Work of Students in the Context of Innovation Processes

The article deals with the problem of organizing independent work of students. The methodology of using the organizational management model, its essence, and main advantages in the modular training system are revealed.

Individualization of the content of the modular system in accordance with the real needs of each student is a consistent program of self-development. An individual project was proposed, which was formed on the basis of establishing the actual level of knowledge, and skills in a certain field of activity or, if necessary, the development of specific personal qualities.

The implementation of the managerial principle of obligation depends on the level of formation of such an important quality of the subject of management as «ability to self-manage». Violation of this principle leads to non-fulfillment of an individual plan, and, as a result, the appearance of the sense of dissatisfaction and the decrease in student activity.

The student must learn to change the entire hierarchy of forms of their own activity consciously and purposefully: communication, behavior, activities and experiences. Students were assisted in improving their ability to manage themselves, starting at the stage where the student showed the more sustained interest.

The introduction of operational models of operational management makes it possible to reflect the objectivity of the assessment of all types of educational activities, which foresees the creation of conditions under which the existing knowledge and skills are identified as accurately as possible.

Key words: labor training, organization system, professional education, modular system.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бондаренко В. І.

УДК 378:37.091.113:373]:005.3

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-250-264

Швардак Маріанна Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту

Мукачівського державного університету, м. Мукачево, Україна.

anna-mari_p@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

На сучасному етапі реформування системи освіти актуалізується проблема якості підготовки майбутніх керівників освітніх закладів, її змісту та структури, рівня компетентності випускників ЗВО. Серед основних вимог, що висувуються до майбутніх керівників освітніх закладів особливої актуальності набуває сформованість готовності до управлінської діяльності. Управлінська функція керівника у системі освіти визначається Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» тощо. Перед керівником у сучасному швидкозмінному та глобалізованому світі постають нові виклики, які він повинен подолати, нові завдання, які повинен вирішити, знайти шлях для їх реалізації.

Готовність є необхідною передумовою професійної діяльності, результатом і наслідком ефективної системи підготовки керівників в умовах магістратури закладу вищої освіти. Реалізується вона в Україні за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки» або 073 «Менеджмент» та профільними освітніми програмами «Управління закладом освіти», «Управління навчальним закладом» (чи іншими варіаціями назв, які співпадають із назвами спеціалізацій) (Лист МОН, 2018).

Проблема формування готовності майбутніх керівників освітніх закладів до управлінської діяльності була предметом дослідження таких українських учених як: О. Вознюк, О. Вороненко, С. Воронова, Т. Дзюба, Б. Жебровський, С. Загородній, О. Лебідь, Л. Міськевич, О. Нежинська, С. Немченко, Л. Омельченко, В. Приходько, З. Рябова, К. Скрипка, О. Тополенко та ін. Незважаючи на досить високу дослідженість означеної проблеми, все ж такий напрям готовності до управлінської діяльності як готовність до застосування технологій педагогічного менеджменту не був предметом спеціального науково-педагогічного дослідження.

Розглядаючи управлінську діяльність керівника освітнього закладу, вважаємо за доцільне передусім простежити діалектичний взаємозв'язок між готовністю, готовністю до управлінської діяльності та готовністю до застосування технологій педагогічного менеджменту; розкрити сутність, зміст та структуру готовності до застосування технологій педагогічного менеджменту з огляду на проблему технологізації як сучасного напрямку педагогічного менеджменту. Цим і визначається мета даного дослідження.

Ж. Федірко зазначає, що будь-яка діяльність може бути успішно реалізованою тільки за умови готовності до її виконання (Федірко, 2012, с. 92). Проведений нами аналіз проблеми готовності до професійної діяльності дозволяє виокремити два її рівні:

- особистісний – рівень готовності особистості, який розглядається як багатопланова структура якостей, властивостей та станів, що визначає її придатність до діяльності;
- функціональний – рівень готовності особистості, який визначається як результат підготовки до певної діяльності; деяке інтегративне особистісне утворення, яке включає різні компоненти: сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей, адекватних вимогам та змісту діяльності (Мазур, 2013, с. 287).

Орієнтуючись на предмет нашого дослідження, ми схилиємось до синтетичного підходу, що формується на основі особистісного та функціонального рівнів.

Педагогічний менеджмент сукупність професійних вимог до керівника освітнього закладу трактує як готовність до управлінської діяльності. Вважаємо за доцільне в межах нашого дослідження розглянути сутність даного поняття.

Готовність до управлінської діяльності вітчизняний науковець О. Лебідь визначає як стійку здатність особистості виконувати управлінську діяльність, що включає такі аспекти: мотиви, інтереси, здібності, темпераментні й характерологічні особливості, знання і вміння, що дозволяють досягти високих результатів (Лебідь, 2018, с. 128). О. Волинчук називає таку готовність довготривалою, що включає в себе комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу й ефективність управління загалом (Волинчук, 2009, с. 271).

Виявлено, що розкриваючи сутність готовності до управлінської діяльності, науковці визначають три її аспекти:

- психологічний – наявність у керівника образу структури конкретної дії й постійної спрямованості на її виконання, сформованість мотивації до управлінської діяльності, здатність до саморефлексії;
- теоретичний – наявність у керівника обсягу знань, достатнього для успішної реалізації управлінської діяльності;

- практичний – сформованість у керівника необхідних умінь і навичок у контексті управлінської діяльності (Швардак, 2021, с. 23).

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що проблема готовності майбутніх керівників освітніх закладів до управлінської діяльності є достатньо дебатованою. Це дає можливість визначити цілу систему її вузько спрямованих напрямів: готовність до стратегічного управління (Лебідь, 2018); до прийняття управлінських рішень (Тополенко, 2009); до взаємодії в умовах конфлікту (Дзюба, 2006); до маркетингу освітніх послуг (Казакова, 2015); до маркетингового управління (Рябова, 2016); до діяльності в умовах змін (Бондарчук, 2015); до управління якістю освіти (Жебровський, 2003); до управління трансфером технологій (Вороненко, 2011); до здійснення моніторингу якості освіти (Приходько, 2010); до управління педагогічними працівниками (Вознюк, 2014); до впровадження гендерного підходу (Нежинська, 2009); до інновацій (Омельченко, 2016); до управлінської інноваційної діяльності (Загородній, 2015); до використання інноваційних технологій управління (Міськевич, 2016); до змін (Воронова, 2016); до впровадження інклюзивного навчання (Скрипка, 2020); до рефлексивного управління (Немченко, 2017) та ін.

Таким чином, готовність майбутнього керівника освітнього закладу до управлінської діяльності є багатоаспектним утворенням, що уможливорює успішну реалізацію управлінської діяльності.

Аналіз понять «готовність», «готовність до управлінської діяльності» дає можливість показати їх взаємозв'язок з феноменом «готовність майбутнього керівника до застосування технологій педагогічного менеджменту». У цьому взаємозв'язку готовність до застосування технологій педагогічного менеджменту розглядаємо як один із важливих напрямів готовності до управлінської діяльності.

На основі опрацьованого теоретичного доробку зазначених вище науковців та на основі власних наукових пошуків, визначаємо, що готовність майбутнього керівника ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту являє собою генералізовану здатність фахівця до виконання управлінських операцій та функцій на основі засвоєних теоретичних знань про цілі, зміст, алгоритмізацію та інструментарій технологій педагогічного менеджменту, сформованих мотивів щодо здійснення ефективної, свідомої технологізації управлінської діяльності, наявних у керівника професійно важливих особистісно-рефлексивних якостей та набутого практичного досвіду, що забезпечує оптимальне застосування в педагогічному менеджменті сучасних технологій.

Сучасний конкурентоспроможний керівник повинен мати такі базові характеристики, як наявність вагомих знань, умінь та навичок із технологізації управлінської діяльності; сформоване позитивне ставлення до такої діяльності, навички регуляції власної самоосвіти та розвитку тощо. Всі вказані характеристики має забезпечувати підготовка

здобувача в умовах магістратури закладу вищої освіти за відповідною освітньо-професійною програмою.

Означений напрям готовності як стійке системне утворення, потребує детального структурно-функціонального аналізу, що передбачає окреслення його компонентів та розгляд змісту кожного з них. Визначаючи структуру готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту, ми ґрунтувалися на теоретичних положеннях вітчизняних учених з проблеми готовності до управлінської діяльності (О. Вознюк, О. Вороненко, С. Воронова, Т. Дзюба, Б. Жебровський, С. Загородній, О. Лебідь, Л. Міськевич, О. Нежинська, С. Немченко, Л. Омельченко, В. Приходько, З. Рябова, К. Скрипка, О. Тополенко). У процесі чого, нами виявлені різні трактування структури готовності, які обумовлені, в першу чергу, специфікою діяльності, яка вивчається в кожному окремому випадку, а також розбіжністю теоретичних підходів дослідників.

У результаті наукового аналізу, в структурі готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту нами виділено чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційний та особистісно-рефлексивний.

Зупинимось на детальній характеристиці кожного компоненту.

Мотиваційно-ціннісний компонент виступає системоутворюючим компонентом готовності до застосування технологій педагогічного менеджменту і включає сукупність мотивів, інтересів, нахилів, потреб та ціннісних орієнтацій, необхідних майбутньому керівнику освітнього закладу для здійснення ефективної технологізації управлінської діяльності.

Даний компонент базується на визнанні керівником технологічного підходу до управлінської діяльності як професійно значущого та ефективного, що суттєво впливає на зміст та результативність управлінської роботи в ЗЗСО; усвідомленні потреби у застосуванні в сучасних закладах освіти спектру технологій педагогічного менеджменту; наявності інтересу та сформованої позитивної мотивації до управлінської діяльності в мінливих умовах сьогодення.

Вплив мотивації на продуктивність діяльності відчутний, причому успішність діяльності визначає не лише сила мотивації, а й структура мотивів (соціальні, матеріальні, утилітарні, пізнавальні, моральні мотиви, мотиви престижу, самоствердження, самореалізації тощо). В. Хромова підкреслює, що позитивна професійна мотивація може компенсувати навіть недоліки здібностей, а негативну – не компенсує навіть високий рівень фахових здібностей управлінця (Хромова, 2013).

Змістовий компонент є фундаментальним та відображає обсяг і глибину знань (Ворожбіт-Горбатюк & Попович, 2015) майбутніх управлінців щодо сутнісних характеристик технологій педагогічного менеджменту, оволодіння якими слугуватиме підґрунтям для формування необхідних умінь та навичок із технологізації управління.

Готовність майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту передбачає оволодіння ними опорними знаннями: про сучасні тенденції педагогічного менеджменту; сутність технологій педагогічного менеджменту; підходи до їх класифікації (технології кадрового педагогічного менеджменту: тимблдинг, лідерство, антимобінг; технології організаційно-педагогічного менеджменту: фасилітація, коучинг, делегування повноважень, прийняття управлінських рішень, тайм-менеджмент; технології інформаційно-педагогічного менеджменту: ефективні комунікації, хмарні технології; технології стратегічного менеджменту в освіті: форсайт-технології, моніторинг, фандрайзинг; технології маркетингового менеджменту в освіті: PR-технології, освітній брендинг, внутрішній маркетинг); інструментарій технологій (форми, методи, прийоми, засоби); особливості та алгоритми реалізації технологій педагогічного менеджменту (Швардак, 2020, с.163).

Знання з технологізації управління розширюють кругозір, збагачують власне бачення керівником проблем у системі освіти, дають можливість визначення нетипових шляхів їх розв'язання, прийняття ефективних управлінських рішень.

Зміст змістового компоненту передбачає глибе усвідомлення керівником сутності технологізації управління, розуміння вагомості застосування технологій педагогічного менеджменту в практичну діяльність ЗЗСО. Адже проблема підготовки майбутніх управлінців має як теоретичний, так і прикладний характер.

Операційний компонент включає систему вмінь та навичок технологічного характеру, які набуті здобувачами під час опанування змісту фахових дисциплін, самостійної роботи, управлінської практики, виконання кваліфікаційної роботи. Серед них: моделювання та проектування управлінської діяльності в ЗЗСО; уміння технологічного характеру (постановка мети, формулювання завдань управлінської діяльності; визначення проблеми управлінського характеру та окреслення шляхів її розв'язання; формулювання гіпотези; оптимальний вибір технології педагогічного менеджменту та її інструментарію; оперування методами та прийомами технології педагогічного менеджменту; реалізація технології за наперед продуманим алгоритмом дій та прийняття управлінських рішень експромтом).

Особистісно-рефлексивний компонент. Зазначимо, що формування готовності майбутніх керівників характеризується певними особливостями, пов'язаними із сформованістю професійно необхідних особистісних якостей. Серед яких виділяємо: комунікативні, організаторські, лідерські здібності, ініціативність, асертивність, самостійність, гнучкість, мобільність, творчість тощо.

Деякі науковці особистісні якості поєднують із рефлексивними. Зокрема, це здатність фахівця критично мислити, оцінювати істинність та хибність думок, висловлювати власну думку, регулювати та

контролювати своє мислення, вести рефлексивний професійний діалог, здійснювати адекватну самооцінку професійної діяльності, знаходити шляхи професійного самовдосконалення. О. Іванова (Іванова, 2019, с.210) зауважує, що ефективність рефлексії визначається саме її операціональністю щодо інших процесів перетворення особистості, а кожна нова якість, набута через рефлексію, стає елементом позитивного самоперетворення майбутнього фахівця.

Вважаємо за доцільне поєднання комплексу особистісних та рефлексивних професійно важливих якостей майбутнього керівника в єдиний особистісно-рефлексивний компонент готовності до застосування технологій педагогічного менеджменту, що забезпечує можливість вирішення управлінських завдань у майбутньому та має стати основою підготовки майбутніх фахівців управлінської діяльності.

Усвідомлюючи рівень готовності до застосування технологій педагогічного менеджменту, майбутній керівник повинен прагнути до його підвищення. Тільки на основі ґрунтовної роботи з вивчення фундаментальних теорій педагогічного менеджменту та технологій, обґрунтування механізму їх упровадження є можливість підвищити рівень сформованості готовності майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту. Майбутні керівники мають чітко усвідомлювати, що названі вище технології у теорії і практиці педагогічного менеджменту постійно доповнюються новими задля того, щоб відповідати сучасним викликам з наряду управління закладом освіти.

Варто зауважити, що визначені компоненти тільки в єдності можуть забезпечити сформованість готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту, що вказує на її інтегративний характер. Тобто, в основі означеної готовності лежить інтеграція компонентів, яку О. Галус розглядає як механізм, процес досягнення цілісності у системі професійної підготовки (Галус, 2010, с. 40).

Структурні компоненти готовності перебувають у динамічному взаємозв'язку як впродовж навчання здобувача в ЗВО, так і впродовж його подальшої управлінської діяльності. Змінюється тільки питома вага кожного з означених компонентів у професійній структурі управлінця.

Досліджуючи проблему готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту, нами визначено також критерії її сформованості: мотиваційний, когнітивний, технологічний, особистісний та рефлексивний. Зазначимо, що мотиваційний критерій відповідає мотиваційно-ціннісному компоненту, когнітивний – змістовому, технологічний – операційному, а особистісний та рефлексивний критерії об'єднують особистісно-рефлексивний компонент готовності майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту в умовах ЗЗСО.

Індикатором, що дозволяє визначити готовність майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту є сформованість компетентності. Її набуття визначає здатність кваліфіковано здійснювати технологізацію управління, оптимально застосовувати в управлінській діяльності ЗЗСО технології педагогічного менеджменту. Таку здатність ми називаємо управлінсько-технологічною компетентністю.

У межах управлінсько-технологічної компетентності виділяємо наступні професійно важливі компетенції:

- здатність до згуртування педагогічного колективу, перетворення його в команду однодумців;
- здатність до лідерства, несвідомо викликати почуття захоплення та поваги у педагогічних працівників, здобувачів освіти, їх батьків тощо;
- здатність до моніторингу освітньої діяльності ЗЗСО;
- здатність до стратегічного планування розвитку закладу освіти;
- здатність до делегування повноважень;
- здатність до прийняття управлінських рішень, готовність нести за них належну відповідальність;
- здатність до налагодження сприятливої позитивної атмосфери в колективі;
- здатність до ефективних комунікацій із учасниками освітнього процесу ЗЗСО;
- здатність до раціонального використання робочого часу;
- здатність до управління закладом засобами хмарних технологій;
- здатність до ефективного застосування інструментів маркетингових комунікацій тощо.

Отже, готовність є важливою передумовою цілеспрямованої та ефективної діяльності. Вищий рівень її сформованості допомагає управлінцеві високоякісно виконувати свої професійні обов'язки, обґрунтовано застосовувати знання, використовувати досвід, перебудовувати професійні дії відповідно до складних, нетипових ситуацій. Проте формування готовності як психолого-педагогічний процес, його умови і критерії прямо пропорційно залежать від змісту діяльності, на яку орієнтують і до якої готують здобувача. Відповідно, формування готовності до управлінської діяльності в контексті застосування технологій педагогічного менеджменту майбутнього керівника ЗЗСО означає формування знань, набуття ним умінь, досвіду, настанов на утворення необхідних мотивів, надання психічним процесам і властивостям особистості таких особливостей, які забезпечать майбутньому фахівцеві можливість ефективно здійснювати технологізацію управлінської діяльності задля розвитку закладу освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в подальшому вивченні формування готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту під час навчання у ЗВО за профільною освітньо-професійною програмою.

Список використаної літератури

1. Бондарчук О. І. Модель психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2015. № 1. С. 33–42. **2. Вознюк А. В.** Стан розробки проблеми формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 121. С. 64–68. **3. Волинчук О. В.** Формування психологічної готовності особистості до управлінської діяльності під час навчання у ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. К., 2009. С. 269–277. **4. Ворожбіт-Горбатюк В. В., Попович О. М.** Компоненти готовності майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Мукачівського держ. ун-ту. Серія: Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 2. С. 36–41. **5. Вороненко О. В.** Сучасний стан готовності керівників системи вищої освіти до управління трансфером технологій. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 8 (1). С. 15–21. **6. Воронова С. В.** Готовність керівника загальноосвітнього навчального закладу до змін. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 29. С. 223–228. **7. Галус О. М.** Загальнотеоретичні підходи до управління професійною підготовкою фахівців у ВНЗ. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка*. 2010. Вип. 54. С. 37–41. **8. Дзюба Т. М.** Технологія формування психологічної готовності заступників директорів шкіл до взаємодії в умовах конфлікту. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2006. Вип. 36. С. 46–52. **9. Жебровський Б. М.** Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії пед. наук України. Київ, 2003. **10. Загородній С. П.** Готовність керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської інноваційної діяльності: інноваційна компетентність. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. № 44. С. 158–161. **11. Іванова О.** Особистісно-рефлексивний компонент активної професійної позиції фахівців сфери послуг. *Наукові записки Бердянського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2. С. 207–215. **12. Казакова С. В.** Психологічна готовність керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг: складові та умови розвитку. *ScienceRise*. 2015. № 12 (1). С. 50–54. **13. Лебідь О. В.** Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2018. 697 с. **14. Лист** МОН України. Щодо надання роз'яснень стосовно освітніх програм від

05.06.2018 №1/9-377. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-ukrayini-vid-05062018-19-377>. **15. Мазур Н.** Поняття «готовності» та визначення структурних компонентів готовності майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121 (2). С. 283–287. **16. Міськевич Л. В.** Актуальність проблеми формування готовності майбутніх керівників навчальних закладів до використання інноваційних технологій управління в професійній діяльності. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1. С. 478–482. **17. Нежинська О. О.** Особистісна готовність керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження гендерного підходу у навчально-виховний процес. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. К.: А. С. К., 2009. Т. 1. Ч. 24. С. 78–82. **18. Немченко С. Г.** Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах: монографія. Бердянськ, 2017. 406 с. **19. Омельченко Л. М.** Психологічна готовність до інновацій як умова успішної професійної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів. *Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. Вип. 233. С. 366–372. **20. Приходько В. М.** До питання про критерії оцінювання роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів на основі готовності до моніторингу якості освіти. *Вісник Запорізького нац. ун-ту*. 2010. № 2(13). С. 120–130. **21. Рябова З. В.** Готовність керівника навчального закладу до маркетингового управління: кваліметричний аспект. *Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. викладачів і аспірантів (Київ, 30 берез. 2016 р)*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/ТЕЗИ_з_бірник_30_03_2016_1.pdf#page=187. **22. Скрипка К. С.** Розроблення моделі формування готовності керівника закладу ЗСО до впровадження інклюзивного навчання. *Адаптивні процеси в національній системі освіти: збірник матеріалів V Всеукраїнського наукового форуму / упоряд. О. О. Почуєва*. Харків: Мачулин, 2020. С. 50–52. **23. Тополенко О. О.** Формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до прийняття управлінських рішень: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. К., 2009. 21 с. **24. Федірко Ж.** Організаційно-педагогічні та методичні умови підготовки вчителя географії до здійснення інноваційної освітньої діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 2 (70). С. 92–95. **25. Хромова В. С.** Зміст та структура готовності майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_13. **26. Швардак М. В.** Понятійно-категоріальний апарат системи підготовки майбутніх

керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту. *Sciences of Europe*. Praha, 2021. № 63 (4). С. 21–24.

27. Швардак М. В. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «технології педагогічного менеджменту». *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2020. № 2. С. 158–164.

References

- 1. Bondarchuk, O. I.** (2015). Model psykholohichnoi pidgotovky kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii do diialnosti v umovakh zmin [Model of psychological preparation of heads of educational organizations for activity in the conditions of changes]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational psychology. Economic psychology*, 1, 33-42 [in Ukrainian].
- 2. Vozniuk, A. V.** (2014). Stan rozrobky problemy formuvannia psykholohichnoi hotovnosti kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii do upravlinnia pedahohichnymy pratsivnykamy v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [The state of development of the problem of formation of psychological readiness of heads of educational organizations to management of pedagogical workers in the system of postgraduate pedagogical education]. *Visnyk Chernihivskoho nats. ped. un-tu. Psykholohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Psychological Sciences*, 121, 64-68 [in Ukrainian].
- 3. Volynchuk, O. V.** (2009). Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti osobystosti do upravlinskoï diialnosti pid chas navchannia u VNZ [Formation of psychological readiness of the person for administrative activity during training in high school]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy – Current problems of education and upbringing of people with special needs*. (pp. 269-277). Kyiv [in Ukrainian].
- 4. Vorozhbit-Horbatiuk, V. V., & Popovych, O. M.** (2015). Komponenty hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii konstruktyvnoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Components of readiness of future educators to organize constructive activities of preschool children]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzh. un-tu. Pedahohika ta psykholohiia – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and psychology*, 2, 36-41 [in Ukrainian].
- 5. Voronenko, O. V.** (2011). Suchasnyi stan hotovnosti kerivnykiv systemy vyshchoi osvity do upravlinnia transferom tekhnolohii [The current state of readiness of higher education managers to manage technology transfer]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Pedahohichni nauky – The origins of pedagogical skills. Series: Pedagogical sciences*, 8 (1), 15-21 [in Ukrainian].
- 6. Voronova, S. V.** (2016). Hotovnist kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do zmin [Readiness of the head of the secondary school for changes]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical almanac*, 29, 223-228 [in Ukrainian].
- 7. Halus, O. M.** (2010). Zahalnoteoretychni pidkhody do upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv u VNZ [General theoretical approaches to the management of professional training of specialists in higher education]. *Visnyk Zhytomyrskoho*

derzh. un-tu im. I. Franka – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal, 54, 37-41 [in Ukrainian]. **8. Dziuba, T. M.** (2006). Tekhnolohiia formuvannia psykholohichnoi hotovnosti zastupnykiv dyrektoriv shkil do vzaiemodii v umovakh konfliktu [Technology of formation of psychological readiness of deputy principals of schools for interaction in the conditions of the conflict]. *Visnyk Kharkivskoho nats. un-tu im. V. N. Karazina. Serii: Psykholohiia – The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Psychology*, 36, 46-52 [in Ukrainian]. **9. Zhebrovskiy, B. M.** (2003). Formuvannia profesiinoi hotovnosti dyrektora shkoly do upravlinnia yakistiu osvity [Formation of professional readiness of the school principal for quality management of education]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **10. Zahorodnii, S. P.** (2015). Hotovnist kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv do upravlinskoj innovatsiinoj diialnosti: innovatsiina kompetentnist [Readiness of heads of general educational institutions for managerial innovative activity: innovative competence]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzh. ped. un-tu im. M. Kotsiubynskoho. Serii: Pedagogika i psykholohiia – Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology*, 44, 158-161 [in Ukrainian]. **11. Ivanova, O.** (2019). Osobystisno-refleksyvnyi komponent aktyvnoi profesiinoi pozytsii fakhivtsiv sfery posluh [Personality-reflexive component of the active professional position of service professionals]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzh. ped. un-tu. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 2, 207-215 [in Ukrainian]. **12. Kazakova, S. V.** (2015). Psykholohichna hotovnist kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv do marketynhu osvitnikh posluh: skladovi ta umovy rozvytku [Psychological readiness of heads of vocational schools for marketing of educational services: components and conditions of development]. *ScienceRise*, 12 (1), 50-54 [in Ukrainian]. **13. Lebid, O. V.** (2018). Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia v umovakh mahistratury [Theoretical and methodical bases of formation of readiness of the future head of comprehensive school for strategic management in the conditions of a magistracy]. *Doctor's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian]. **14. Lyst MON Ukrainy.** Shchodo nadannia roziasnen stosovno osvitnikh prohram vid 05.06.2018 №1/9-377 [Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine. Regarding the provision of explanations regarding educational programs dated June 5, 2018 №1/9-377]. (2018). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-ukrayini-vid-05062018-19-377> [in Ukrainian]. **15. Mazur, N.** (2013). Poniattia «hotovnosti» ta vyznachennia strukturnykh komponentiv hotovnosti maibutnikh vchyteliv informatyky [The concept of «readiness» and the definition of structural components of readiness of future computer science teachers]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzh. ped. un-tu im. V. Vynnychenka. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific notes of Kirovograd Volodymyr Vynnychenko*

State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, 121 (2), 283-287 [in Ukrainian]. **16. Miskevych, L. V.** (2016). Aktualnist problemy formuvannia hotovnosti maibutnikh kerivnykiv navchalnykh zakladiv do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii upravlinnia v profesiinii diialnosti [The urgency of the problem of forming the readiness of future heads of educational institutions to use innovative management technologies in professional activities]. *Molodyi vchenyi – A young scientist, 12.1*, 478-482 [in Ukrainian]. **17. Nezhynska, O. O.** (2009). Osobystisna hotovnist kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv do vprovadzhennia gendernoho pidkhodu u navchalno-vykhovnyi protses [Personal readiness of heads of secondary schools to implement a gender approach in the educational process]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. pr. Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy – Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 1 (24)*, 78-82. Kyiv: A. S. K [in Ukrainian]. **18. Nemchenko, S. H.** (2017). Teoretychni i metodychni zasady pidgotovky kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do refleksyvnoho upravlinnia u pedahohichnykh universytetakh [Theoretical and methodical bases of preparation of the head of general educational institution for reflective management in pedagogical universities]. Berdiansk [in Ukrainian]. **19. Omelchenko, L. M.** (2016). Psykholohichna hotovnist do innovatsii yak umova uspishnoi profesiinoi diialnosti maibutnikh kerivnykiv navchalnykh zakladiv [Psychological readiness for innovation as a condition for successful professional activity of future heads of educational institutions]. *Naukovyi visnyk Nats. un-tu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriya: Pedahohika, psykholohiia, filosofii – Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, psychology, philosophy, 233*, 366-372 [in Ukrainian]. **20. Prykhodko, V. M.** (2010). Do pytannia pro kryterii otsiniuvannia roboty kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv na osnovi hotovnosti do monitorynhu yakosti osvity [On the question of criteria for evaluating the work of heads of secondary schools on the basis of readiness to monitor the quality of education]. *Visnyk Zaporizkoho nats. un-tu – Bulletin of Zaporizhia National University, 2 (13)*, 120-130 [in Ukrainian]. **21. Riabova, Z. V.** (2016). Hotovnist kerivnyka navchalnoho zakladu do marketynhovoho upravlinnia: kvalimetrychnyi aspekt [Readiness of the head of the educational institution for marketing management: qualimetric aspect]. *Sotsialno-ekonomichni ta humanitarni aspekty svitovykh innovatsiinykh transformatsii: materialy I Mizhnar. nauk.-prakt. konf. vykladachiv i aspirantiv (Kyiv, 30 berez. 2016 r.) – Socio-economic and humanitarian aspects of global innovation transformations: materials of the I International scientific-practical conference of teachers and graduate students (Kyiv, March 30, 2016)*. Kyiv: DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity». Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/TEZY_z_birnyk_30_03_2016_1.pdf#page=187 [in Ukrainian]. **22. Skrypka, K. S.**

(2020). Rozroblennia modeli formuvannia hotovnosti kerivnyka zakladu ZSO do vprovadzhennia inkliuzyvnoho navchannia [Development of a model for forming the readiness of the head of the ZSO institution for the implementation of inclusive education]. *Adaptyvni protsesy v natsionalnii systemi osvity: zbirnyk materialiv V Vseukrainskoho naukovofo forumu – Adaptive processes in the national education system: a collection of materials of the V All-Ukrainian Scientific Forum*. (pp. 50-52). Kharkiv: Machulyn [in Ukrainian].

23. Topolenko, O. O. (2009). Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti kerivnykiv zakladiv serednoi osvity do pryiniattia upravlynskykh rishen [Formation of psychological readiness of heads of secondary education institutions to make managerial decisions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

24. Fedirko, Zh. (2012). Orhanizatsiino-pedahohichni ta metodychni umovy pidhotovky vchytelia heohrafii do zdiisnennia innovatsiinoi osvithoi diialnosti u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Content and structure of readiness of future managers for innovative professional activity]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*, 2 (70), 92-95 [in Ukrainian].

25. Khromova, V. S. (2013). Zmist ta struktura hotovnosti maibutnikh menedzheriv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti. *Naukovyi visnyk Donbasu – Scientific Bulletin of Donbass*, 3. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_13 [in Ukrainian].

26. Shvardak, M. V. (2021). Poniatiino-katehorialnyi aparat systemy pidhotovky maibutnikh kerivnykiv ZZSO do zastosuvannia tekhnolohii pedahohichnoho menedzhmentu [Conceptual and category apparatus of the system of preparation of future managers for the application of technologies of pedagogical management]. *Sciences of Europe*, 63 (4), 21-24 [in Ukrainian].

27. Shvardak, M. V. (2020). Teoretychni pidkhody do vyznachennia sutnosti poniattia «tekhnolohii pedahohichnoho menedzhmentu» [Theoretical approaches to defining the essence of the concept of «technology of pedagogical management»]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho nats. ped. un-tu im. Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika – Scientific notes of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2, 158-164 [in Ukrainian].

Швардак М. В. Зміст та структура готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту

У статті простежено взаємозв'язок між готовністю, готовністю до управлінської діяльності та готовністю до застосування технологій педагогічного менеджменту. Окреслено рівні готовності до професійної діяльності. Визначено сутність дефініції «готовність майбутнього керівника до управлінської діяльності», її напрями. Розкрито суть готовності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту, її зміст та структуру. Охарактеризовано такі її компоненти як: мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційний та особистісно-рефлексивний.

Визначено також критерії сформованості готовності майбутнього керівника до застосування технологій педагогічного менеджменту: мотиваційний, когнітивний, технологічний, особистісний та рефлексивний. Розкрито сутність управлінсько-технологічної компетентності. Визначено в межах даної компетентності систему компетенцій майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: готовність, майбутній керівник, готовність до управлінської діяльності, застосування технологій педагогічного менеджменту, керівник закладу загальної середньої освіти.

Швардак М. В. Содержание и структура готовности будущих руководителей учреждений общего среднего образования к применению технологий педагогического менеджмента

В статье прослеживается диалектическая взаимосвязь между готовностью, готовностью к управленческой деятельности и готовностью к применению технологий педагогического менеджмента. Определены уровни готовности к профессиональной деятельности. Определена сущность дефиниции «готовность будущего руководителя в управленческой деятельности», ее направления. Раскрыта суть готовности будущего руководителя учреждения общего среднего образования к применению технологий педагогического менеджмента, ее содержание и структура. Охарактеризованы такие ее компоненты как: мотивационно-ценностный, содержательный, операционный и личностно-рефлексивный. Определены критерии сформированности готовности будущего руководителя к применению технологий педагогического менеджмента: мотивационный, когнитивный, технологический, личностный и рефлексивный. Раскрыта сущность управленческо-технологической компетентности. Определена в пределах данной компетентности система компетенций будущего руководителя учреждения общего среднего образования.

Ключевые слова: готовность, будущий руководитель, готовность к управленческой деятельности, применение технологий педагогического менеджмента, руководитель учреждения общего среднего образования.

Shvardak M. Content and Structure of Readiness of Future Heads of General Secondary Education Institutions to Apply Pedagogical Management Technologies

The article traces the dialectical relationship between readiness, readiness for management and readiness to use pedagogical management technologies. Levels of readiness for professional activity are outlined. The essence of the definition «readiness of the future head for managerial activity», its directions are defined. The essence of the readiness of the future head of the general secondary education institution to apply the technologies of pedagogical management, its content and structure are revealed. Its components such as: motivational-value, semantic, operational and personal-

reflexive are characterized. The criteria of formation of readiness of the future head for application of technologies of pedagogical management are defined also: motivational, cognitive, technological, personal and reflexive. The essence of managerial and technological competence is revealed. The system of competencies of the future head of a general secondary education institution is defined within this competence. Formation of readiness for managerial activity in the context of application of pedagogical management technologies of the future head of general secondary education means formation of knowledge, acquisition of skills, experience, instructions for formation of necessary motives, giving to mental processes and personality traits such features which will provide future specialist with effective technology management activities for the development of educational institutions.

Key words: readiness, future head, readiness for managerial activity, application of pedagogical management technologies, head of general secondary education institution.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Теличко Н. В.

УДК 378.16

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-265-279

Юрків Ярослава Ігорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

yurkiv.yara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9890-7855>

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ / СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Останні світові події, що призвели до погіршення санітарно-епідеміологічної обстановки у світі у зв'язку з пандемією COVID-19 актуалізували давно зріючу потребу змінити звичайний підхід до побудови освітнього процесу в закладах вищої освіти. Все освітнє співтовариство відповідає на глобальний виклик, застосовуючи інноваційні технології в практиці освітнього процесу для збільшення ефективності процесу освоєння освітніх програм. Багато провідних світових та вітчизняних ЗВО стикаються з певними перешкодами в переході в поле змішаного навчання. Тому виникає проблема концептуального обґрунтування впровадження змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти, зокрема під час професійної підготовки соціальних працівників / соціальних педагогів.

Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціальних працівників / соціальних педагогів, особливості професійної підготовки соціального працівника / соціального педагога для роботи з певною категорією клієнтів були досліджені у працях Т. Дмитренко, А. Лютої, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, О. Платонова, В. Приходько, Л. Пундик, С. Харченко, Л. Яковлевої та ін.. Розроблено базові положення щодо змісту професійної підготовки соціального працівника / соціального педагога (О. Безпалько, Н. Бурая, Р. Вайнола, К. Дубровіна, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, А. Малько, С. Марченко, Г. Лактіонова, В. Поліщук). Теоретичні та практичні аспекти реалізації змішаного навчання розглядаються в працях вчених: К. Кеннеді, В. Кухаренка, Е. Пауел, С. Патрік, О. Рафальської, Н. Рашевської, Б. Ребіт, Х. Стейкер, А. Стрюка, М. Хорната ін. Проте низка складових цієї проблеми залишається нерозв'язаною. Тому метою нашої статті є розглянути змішане навчання як форму ефективної організації освітнього процесу для здобувачів освіти зі спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Термін «змішане навчання» (в англomовній літературі – blended або hybrid learning) має різні визначення у літературі. Загалом це – поєднання офлайн- (або особисто, «на місці») та онлайн навчання у різних пропорціях (Змішане навчання, 2021).

В. Кухаренко у своїй монографії «Теорія та практика змішаного навчання» так узагальнює поняття змішане навчання: 1) поширена форма, в якій здобувачі освіти навчаються в аудиторії та виконують асинхронну онлайн-діяльність (поєднання елементів традиційного й онлайн-курсів) (у вузькому сенсі); 2) така форма навчання, де сформульовані межі онлайн-курсу, які використовують синхронні зустрічі та мережеві технології, з асинхронною діяльністю та можливими очними зустрічами (у ширшому сенсі); 3) поєднання здобувачів освіти онлайн, які взаємодіють, але перебувають у різних місцях (Кухаренко, 2016, с. 49). Проте, на нашу думку, найповніше визначення дає О. Коротун, яка «змішане навчання» розуміє як «цілеспрямований процес взаємодії суб'єктів навчання на основі поєднання традиційної та онлайн моделей навчання, який відбувається в аудиторії та поза її межами, у синхронному й асинхронному режимах та базується на широкому використанні ІКТ (Коротун, 2016, с. 118).

Змішане навчання ґрунтується на вдалому поєднанні двох навчальних середовищ – очного та он-лайн середовища, актуалізуючи позитивні сторони кожного з них. Особливого значення це набуває при професійній підготовці майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів, оскільки зручна гнучка система електронного навчання доповнюється безпосередньою взаємодією з викладачем та іншими здобувачами освіти під час аудиторної роботи. Це, в свою чергу, дозволяє значно інтенсифікувати навчальний процес, вибудовуючи при цьому індивідуальну навчальну траєкторію кожного здобувача освіти та спонукає його до відповідальності за власні результати навчання.

Е. Розетт і Р. Фраза визначають, що модель змішаного навчання об'єднує формальне і неформальне навчання, спілкування «віч-на-віч» та «онлайн», керовані дії і самостійний вибір шляху для досягнення особистих цілей і цілей навчання. Мета змішаного підходу полягає в тому, здобувачі освіти вчилися приймати рішення, розвивали навички самостійного планування та організації своєї діяльності, формували вміння роботи в електронно-інформаційному освітньому середовищі, навички самостійного пошуку, відбору та аналізу інформації (Rosett & Vaughan, 2003).

До найбільш поширених моделей змішаного навчання можна віднести:

1. *Модель «Face-to-Face Driver»* передбачає вивчення більшої частини навчального матеріалу в аудиторії, при прямому спілкуванні «викладач – здобувач освіти». Робота з інтернет ресурсами здійснюється у вигляді доповнення до програми, часто з невеликою групою здобувачів освіти.

2. *Модель «Flex»*. При такому підході матеріал в основному надається онлайн. Викладачі знаходяться в аудиторії, щоб забезпечити, при необхідності, підтримку і консультацію. Навчання, головним чином, націлене на самостійне вивчення і практику на основі матеріалу в цифровому середовищі.

3. *Модель «Rotation»* – форма змішаного навчання, де здобувачі освіти обертаються між різними «станціями» за встановленим графіком – або працюють в Інтернеті або разом з викладачем «обличчям до обличчя».

4. *Модель «Online Lab Model»* – це модель навчання прийнятна для тих здобувачів освіти, які з тієї чи іншої причини були відсутні на заняттях. У цьому випадку здобувачі освіти навчаються повністю онлайн, але приїжджають в спеціалізовану лабораторію для здачі своєї практичної роботи.

5. *Модель «Self-Blend»* дає можливість відвідувати заняття понад ті, що пропонується в закладі освіти. Здобувачі освіти мають можливість доповнити традиційні теми для вивчення онлайн курсами інших освітніх установ.

6. *Модель «Online Driver»*. Це модель змішаного навчання ідеально підходить для здобувачів освіти, яким потрібна велика гнучкість і незалежність в їх щоденній роботі. Здобувач освіти працює віддалено, і матеріал доставляється по інтернет платформі (Models of blended learning, 2021).

Змішане навчання завжди використовувалося в навчанні, однак у минулому його складові були обмежені лекціями, практичними заняттями, книгами або роздатковим матеріалом. Сьогодні заклади освіти мають безліч підходів до навчання за вибором, зокрема синхронні й асинхронні формати в мережі.

Можна виділити такі **комбінації змішаного навчання** (Кондакова, Латыпова, 2013):

- **змішування очного та дистанційного навчання:** ця форма змішаного навчання є найбільш поширеною. Навчальні матеріали та завдання можуть розміщуватися в LMS (*Learning Management System*), соціальних мережах типу Edmodo і створювати умови для проведення змішаного навчання та використання, наприклад, «перевернутої» моделі в класі;

- **змішування структурованого та неструктурованого навчання:** структуроване навчання добре налагоджене в університетській структурі, де здобувач освіти забезпечується набором задалегідь розроблених навчальних матеріалів і певною траєкторією навчання. Неструктуроване навчання відбувається за допомогою бесід, зустрічей або навіть листування електронною поштою у зручному для всіх форматі. Інструктори можуть відігравати роль модераторів, забезпечуючи необхідний напрям ефективного спілкування;

• **змішування користувачького контенту та зовнішніх матеріалів:** користувачькі курси є кращими для формування технічних знань і вмінь щодо певної галузі, продукту чи процесу. Але створення користувачьких курсів для багатьох різноманітних потреб у навчанні здобувачів освіти у межах наявного навчального часу та бюджету часто є нездійсненним завданням. Готові курси вирішують цю проблему, оскільки вони носять більш загальний характер і можуть використовуватися широкою аудиторією;

• **змішування самостійного й колаборативного навчання:** технології автоматизованого навчання створили можливості для самостійного навчання і проведення тренінгів, де все знаходиться під контролем здобувача освіти, але не завжди надихає й мотивує його. Спільне навчання водночас допускає динамічне спілкування здобувачів освіти, що призводить до обміну знаннями. Взаємодія з викладачами й однокурсниками підвищує мотивацію та дозволяє ґрунтовно засвоїти навчальний матеріал;

• **змішування роботи та навчання.** Вважають, що справжній успіх й ефективність навчання наявний в організаціях, пов'язаних із парадигмою нерозривності роботи й навчання. Робота стає джерелом змісту навчання, а зміст навчання стає доступним за вимогою та в контексті необхідності виконувати роботу на робочому місці. Тобто поняття фізичного класу втрачає сенс, робота стає навчанням, це – постійний процес.

Аналізуючи роботи науковців, які досліджували питання впровадження змішаного навчання в освітній процес (Bielawski & Metcalf, 2002), відповідно до освітньої діяльності закладу вищої освіти можна виділити переваги змішаного навчання.

Гнучкість. У змішаному навчанні здобувачі освіти мають можливість вибору форм і методів роботи з навчальним матеріалом, встановлення власного темпу навчання. У традиційній системі навчання викладач, як правило, орієнтується на «середнього» здобувача освіти, в результаті – здобувачам освіти, які швидше опановують навчальний матеріал, стає нецікаво, як і тим, хто «відстає» і потребує додаткових роз'яснень або вправ. У змішаному курсі здобувачі освіти можуть будувати власну траєкторію навчання.

Персоналізація навчання. Змішане навчання надає можливості для інтенсивного обміну ідеями, поглядами, переконаннями всіх учасників освітнього процесу, їхню активну взаємодію, спрямовану на досягнення індивідуальних і групових освітніх цілей, забезпечує постійний зворотній зв'язок між викладачем і здобувачами освіти.

Підвищення мотивації здобувачів освіти до навчання. Змішане навчання надає широкий спектр можливостей для підвищення мотивації здобувачів освіти до навчання: створення комфортного навчального середовища, реалізація постійного зворотного зв'язку між викладачем і здобувачем освіти, активне залучення кожного здобувача освіти в

освітній процес, осмисленість навчальної діяльності з чітким розумінням цілей навчання, використання різних форм організації освітнього процесу та подачі навчального матеріалу, підтримка активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу тощо (Dennen & Bonk, 2007).

Змішане навчання може здійснюватися за такими формами (Bielawski & Metcalf, 2002):

- синхронні очні форми (лекції, семінари, практичні заняття тощо);
- синхронні дистанційні форми (віртуальні класи, вебінари, коучінг, обмін миттєвими повідомленнями тощо);
- асинхронні форми (навчання з використання електронної системи підтримки навчанням, оцінювання знань (тестування, опитування), робота з документами та веб-сторінками, відео та аудіозаписами, спілкування через електронну пошту, Skype, в навчальних інтернет-спільнотах, дискусійних форумах тощо).

Різноманіття форм подання навчального матеріалу. Для полегшення сприйняття навчального матеріалу використовуються презентації, подкасти, відеокласти, скрінкасти, симулятори, електронні дошки тощо.

Підвищення ефективності діяльності викладача. Як правило, для організаційної підтримки в змішаному навчанні використовуються спеціалізовані програмні засоби, зокрема, системи управління навчанням (Management Learning System), які допомагають ефективно та легко розробляти навчальні курси, проводити навчання та здійснювати моніторинг, контроль, оцінювання досягнень здобувачів освіти. Окрім того, для організації і управління змішаним курсом викладач може використовувати онлайн-календарі, менеджери управління завданнями, програми для оцінювання знань, сайти для обміну файлами, вікі, блоги, соціальні мережі і мікроблоги, освітні сайти та електронні бібліотеки тощо.

У період пандемії COVID-19 навчання майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів на спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» велося з використанням освітнього порталу Moodle (<http://do.luguniv.edu.ua> та <http://do1.luguniv.edu.ua>), платформи Microsoft Teams та хмарної конференц-платформи Zoom.

До введення карантинного режиму під час освітнього процесу для здобувачів освіти денної та заочної форми навчання зі спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» активно використовувалася освітня платформа Moodle.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – є безкоштовним веб-додатком, що вбудовується в сайти і використовується закладами освіти для дистанційного або змішаного

навчання в якості додаткового механізму організації аудиторної та самостійної роботи.

Тобто, ця платформа містить велику кількість різноманітних навчальних елементів (так званих «модулів»), які забезпечують діалог та співпрацю між викладачем та здобувачами освіти.

Основними ресурсами, що використовуються в Moodle в навчальних курсах є: «Лекція», «Гіперпосилання», «Файл», «Сторінка», «Тест», «Форум», «Завдання», «Вікі», «Пояснення», «Глосарій», які дозволяють в повному обсязі репрезентувати навчальні матеріали з будь-якого курсу. Розглянемо особливості застосування деяких з них у навчальних курсах під час освітнього процесу.

Ресурс «Лекція» є одним з провідних в навчанні і дозволяє розташовувати контент і/або практичні завдання в цікавій та гнучкій формі. Викладач може використовувати лінійну схему лекції, що складається з ряду навчальних сторінок або створити древовидну схему, що містить різні шляхи або варіанти для здобувача освіти. У вкладках лекції для збільшення активної взаємодії й контролю розуміння викладачі можуть використовувати різні запитання, такі як «Множинний вибір», «Відповідність чи коротка відповідь», «Есе». У залежності від обраної відповіді і стратегії, розробленої викладачем, здобувачі освіти можуть перейти на іншу сторінку, повернутися на попередню сторінку або бути спрямованим зовсім іншим шляхом. Лекції можна оцінювати, оцінки автоматично фіксуються в журналі оцінок. Лекції можуть бути використані: а) для самостійного вивчення нової теми; б) для сценаріїв або вправ з моделювання / прийняття рішень; в) для контролю, що відрізняється, з різними наборами запитань залежно від відповідей на перші запитання.

На особливу увагу заслуговують психолого-методичні настанови, які стали органічною складовою курсу, виступають путівником по курсу і сприяють глибшому засвоєнню матеріалу. Такі настанови акцентують увагу здобувачів освіти, а також спрямовують на застосування розумових операцій: порівняння, аналізу, синтезу, абстракції та конкретизації, зокрема: «Прочитайте. Особливу увагу зверніть на приклади, проаналізуйте їх. Запам'ятайте винятки», «Уважно прочитайте. Укладіть алгоритм дій», «Уважно прочитайте. Законспектуйте», «Уважно прочитайте. Випишіть приклади» та ін. Такі настанови вдосконалюють навички групувати слова та поняття, укладати таблиці й заповнювати їх, слідувати алгоритмом дій за правилом (Тимчасове положення про організацію навчального процесу в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, 2016).

Ще одним важливим елементом навчального курсу є ресурс «Завдання». Цей навчальний елемент дозволяє викладачу додавати комунікативні завдання, перевіряти студентські роботи, оцінювати їх і надавати рецензії.

Здобувачі освіти можуть відправляти цифровий контент (файли), такі як документи Word, електронні таблиці, зображення, аудіо- або відеофайли.

Під час оцінювання завдання викладач може залишати коментарі, завантажувати файли з виправленими відповідями здобувачів освіти або аудіовідгук.

Велике значення під час навчання є зворотній зв'язок між здобувачами освіти і викладачем. У процесі роботи, а також з метою спілкування, як викладач, так і здобувачі освіти використовують найсучасніші технології навчання, інструментами яких є: форум, чат та обмін повідомленнями. Вони є надзвичайно важливими під час навчання здобувачів освіти, оскільки дають можливість спілкуватися з викладачем, як в режимі реального часу, так і залишати повідомлення для викладача чи одногрупників (Починкова, 2016).

Не можна обійти увагою й використання ресурсу «Глосарій» у навчальних курсах. Він дозволяє здобувачам освіти створювати й підтримувати список визначень, подібний до словника й систематизувати ресурси та інформацію.

Викладач може дати в глосарії перелік понять, які треба розкрити або може запропонувати виписувати поняття та їх визначення, що зустрінуться в лекціях. Така робота значно підвищує увагу здобувачів освіти до лекційних матеріалів, привчає до систематизації отриманого матеріалу, вимагає запам'ятовувати поняття тощо. Рекомендуємо обмежувати кількість понять, що можна додати, це, у свою чергу, дозволить усім здобувачам освіти взяти участь, а викладачеві оцінити роботу (Починкова, 2016).

Важливим ресурсом також є «Контроль» – це важливе джерело отримання інформації щодо якості формування особистих знань, доречності й інформаційності зворотного зв'язку, а також ступеня опанування здобувачем освіти характерних рис самостійної діяльності і здатності до критичної самооцінки. Для оцінювання знань, умінь та навичок, набутих під час вивчення кожного модуля курсу, використовуються індивідуальні завдання, тести та опитування за допомогою контрольних запитань. Платформа Moodle дозволяє створювати тестові завдання 10 різних типів. Кожний модуль може містити вхідний тест для перевірки первинного рівня знань, самоконтролю, контрольні запитання та вихідний контрольний тест. Результати оцінювання навчальних досягнень кожного студента автоматично заносяться до електронного журналу після тестування (Леснікова, 2016).

Отже, розглядаючи особливості використання системи Moodle під час організації освітнього процесу зі здобувачами освіти зі спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», можна зробити висновок, що саме система Moodle надає викладачу

інструментарій для представлення навчально-методичних матеріалів курсу, проведення теоретичних і практичних занять, організації як індивідуальної, так і групової навчальної діяльності здобувачів освіти.

Пандемія коронавірусу COVID-19 та карантин змусили майже всі країни переглянути освітні стратегії навчання. Згідно наказу МОН №406 від 16 березня 2020 року «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» та офіційного листа №1/9-176 від 25 березня 2020 року «Щодо особливостей організації освітнього процесу під час карантину» заклади освіти зобов'язані функціонувати дистанційно. Відповідно до цього завдання було здійснено пошук освітніх рішень, що дозволяють проводити академічні заняття в режимі реального часу з максимальним збереженням живого спілкування та традиційної взаємодії між викладачем і здобувачами освіти.

Для проведення лекційних та семінарських занять із здобувачами освіти за денною формою навчання зі спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» була обрана платформа Microsoft Teams.

Програма Microsoft Teams була досить новою і не використовувалася більшістю викладачів до періоду самоізоляції і карантину на відміну від Moodle, яка активно застосовувалася вже багато років як для навчання здобувачів освіти, так і для розміщення навчально-методичних матеріалів.

Усі лекційні та практичні заняття проходили відповідно до розкладу. Розклад занять розміщували в календарі Microsoft Teams у вигляді відповідних зборів. При цьому викладачі могли самі додавати в календар консультації (наприклад, консультації з написання і захисту курсових робіт, консультації по практиці тощо). Всі онлайн-зборів проходили у відповідних командах і каналах. Команди і канали створювалися централізовано тьютором кафедри соціальної педагогіки.

В ході проведення онлайн-занять, як лекційних, так і практичних, в програмі Microsoft Teams надається дуже багато додаткових можливостей. Розглянемо основні з них, які найчастіше використовувалися викладачами і здобувачами освіти в освітньому процесі під час проведення занять.

По-перше, це можливість вести запис заняття. Ця функція дуже допомагає в разі, коли не всі здобувачі освіти з'явилися під час онлайн або взагалі були відсутні. Після заняття, в зручний час, вони можуть переглянути запис. Також ця функція зручна для тих, хто не відразу зрозумів пояснення викладача і потребує додаткового опрацювання тих чи інших питань.

По-друге, Microsoft Teams надає можливість розмістити в каналі, де буде проходити заняття, будь-які файли для ознайомлення – як попередньо, так і по ходу його проведення, а також після закінчення. Розміщувати можна презентації PowerPoint, документи в форматі Word і

PDF, а також відеозаписи, причому не тільки ті, що є в скарбничці викладача, а й ті, які знаходяться у відкритому доступі на YouTube. Крім цього є можливість розміщувати опитування Google Forms, таблицю Excel і багато іншого.

По-третє, під час самих зборів в Microsoft Teams всі його учасники могли використовувати такі функції: користування дошкою, демонстрація свого робочого столу або можливість поділитися файлом зі свого комп'ютера. Це давало необмежену можливість демонструвати презентації, фотографії, фрагменти документів тощо.

По-четверте, в ході зборів видно всіх учасників – ні зайти інкогніто, ні непомітно вийти не можна. Це дає можливість перевірити відвідуваність, не проводячи поіменно перекличку, що вельми заощаджує час.

По-п'яте, під час зборів працює чат. Ті здобувачі освіти, хто не має доступу до мікрофону з технічних причин, могли писати в чаті, задавати питання, відповідати на питання викладача і т.д., тобто проявляти свою активність. Також в чаті можна було прикріплювати будь-які додаткові матеріали у вигляді файлів.

Microsoft Teams володіє і іншими можливостями, наприклад, потенціалом розміщення завдань і їх подальшого оцінювання, але викладачі для виконання цього функціоналу використовували Moodle, у зв'язку з чим даний аспект Microsoft Teams залишився незатребуваним (Антонова, 2020).

Таким чином, Microsoft Teams – це універсальна програма для роботи колективу, яка дозволяє викладачу спілкуватися зі студентами в режимі реального часу, проводити онлайн-заняття, видавати завдання, здійснювати поточний контроль знань за допомогою тестів тощо (Організація навчання в Microsoft Teams, 2020). Цей сервіс полегшує викладачеві керування процесом навчанням та дозволяє академічній групі спілкуватися між собою та викладачем і обмінюватися інформацією в електронному вигляді.

Організація заліково-екзаменаційних сесій для здобувачів освіти заочної форми навчання зі спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» проходила завдяки використанню можливостей платформи ZOOM.

Zoom – це інструмент для відеоконференцій, який надає викладачам та здобувачам освіти спосіб синхронної зустрічі в Інтернеті через персональний ПК / ноутбук чи мобільний телефон із використанням відео та без нього.

Платформа Zoom дає можливість проводити відеоконференції з кількістю учасників до 100 чоловік, її відрізняє хороший аудіо та відеозв'язок. Вона доступна в платній і безкоштовній версії, що має обмеження за часом до 40 хвилин, після чого потрібно знову створювати конференцію і запрошувати в неї здобувачів освіти. Реєстрація потрібна

тільки від творця конференції – іншим досить пройти по посиланню, відправленій викладачем по електронній пошті, в чат месенджера або соцмережі. Здобувачі освіти можуть підключатися до конференції не тільки через ПК, ноутбук, планшет, але і через смартфон (Демцура & Якупов, 2020).

Перерахуємо функціональні можливості Zoom, які дозволяють організувати успішний освітній процес в умовах Пандемія.

По-перше, це створення конференції, до якої може приєднатися навчальна група здобувачів освіти (викладач виступає в ролі організатора конференції).

По-друге, це можливість демонстрації вікон спікерів (можна приховувати вікна здобувачів освіти, які виступають в ролі слухачів. І показувати лише вікна тих здобувачів освіти, які відповідають або задають питання).

По-третє, викладач має можливість включити або вимикати мікрофон здобувача освіти. Це допомагає на занятті уникнути зайвого шуму, не відволікатися на сторонні звукові сигнали, розмови.

По-четверте, в Zoom є функція демонстрації екрану. Це для навчання дуже важливо, так як допомагає всім здобувачам освіти бачити презентацію, працювати з електронною дошкою (на ній можна креслити схеми, таблиці, малювати, писати тощо). Zoom зручний ще й тим, що дозволяє демонструвати не весь екран, а тільки обрану програму. Слід сказати, що можна демонструвати аудіо, якість звуку при цьому в рази краще, ніж при простому включенні файлу на пристрої. Zoom дозволяє «передавати іншим учасникам конференції» управління мишею і клавіатурою.

По-п'яте, в Zoom всі учасники конференції можуть працювати з навчальним матеріалом на дошці. При цьому одночасно, що також важливо.

По-шосте, в Zoom всі учасники конференції можуть в режимі реального часу коментувати те, що відбувається, тобто реагувати не тільки голосом (аудіо), але і текстом. З цією метою в Zoom створений чат, в який здобувачі освіти можуть писати свої коментарі, питання. Присутня можливість звернення не тільки до всіх присутніх, а й до конкретного учасника конференції.

По-сьоме, в Zoom присутні спеціальні кнопки, які працюють в беззвучному режимі. За допомогою них здобувачі освіти можуть висловити якусь реакцію, вчинити певну дію: «підняти руку», висловити емоцію тощо.

По-восьме, в Zoom є можливість робити screenshot. Це зручно, коли потрібно зберегти навчальний матеріал у вигляді малюнка.

По-дев'яте, в Zoom є можливість здійснити запис навчального заняття. Дана відеозапис може виявитися корисною для відсутніх здобувачів освіти. У Zoom є можливість «встановити віртуальний фон»

(в тому випадку, якщо в учасника конференції обстановка в приміщенні не найвдаліша для демонстрації).

Апробація Zoom для здобувачів освіти за заочною формою навчання при проведенні занять показала, що онлайн-заняття сприяють підвищенню активності здобувачів освіти, але для викладача дуже важливо вкластися під час обговорення завдань в певний часовий відрізок. Тривалість конференцій в 40 хвилин, закладена в безкоштовну версію, вимагає тривалої підготовки до занять: для 2-годинного заняття необхідно організувати, як мінімум, 4 конференції (3 актуальних і 1 запасну, на випадок, якщо станеться технічний збій), коди конференцій заздалегідь розіслати здобувачам освіти. Слід зазначити і той факт, що процес підключення також вимагав витрат часу, а це значить, що на контактну роботу залишалось близько 30 хвилин.

Таким чином, при використанні безкоштовної версії платформи Zoom 25% навчального часу витрачалось на організацію навчального заняття. Вимушені перерви, пов'язані з підключенням до наступної конференції дозволяли, з одного боку, здобувачам освіти відволіктися, відпочити, переключитися з одного матеріалу на інший, але з іншого боку, був потрібен час, щоб налаштуватися і включитися в обговорення наступних питань.

Отже, слід відмітити, що в даний час цифрові технології розвиваються активними темпами. Надаються великі можливості для вирішення різних завдань, в тому числі в освітній сфері. У зв'язку з цим безліч ресурсів і програм цифрового середовища при суміщенні асинхронної і синхронної методик навчання дозволяє робити процес навчання більш продуктивним і цікавим для здобувачів освіти, посилювати їх мотивацію до отримання нових знань, покращувати взаємодію здобувачів освіти і викладачів. При цьому регулярне підвищення кваліфікації викладачів, спрямоване на вивчення нових способів віддаленого навчання, дає можливість адаптувати традиційні технології, які використовуються на заняттях в стінах університету, не тільки без зниження якості, а й з виділенням в деяких випадках переваг інтернет-середовища. Саме така гнучкість при повноцінному застосуванні сучасних технологій вкрай необхідна в зв'язку з непростю ситуацією в світі, коли пандемія вносить серйозні корективи в різні сфери життя, в тому числі в освітній процес.

Список використаної літератури

- 1. Змішане** навчання (від EdEra). URL: http://school3ugledar.at.ua/24_07_2020/zmishane_navchannja-vid_edera.pdf.
- 2. Теорія** та практика змішаного навчання: монографія; за ред. В. Кухаренка. Харків: Міськдрук, 2016. 284 с.
- 3. Коротун О.** Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 3 (28). С. 117–129.
- 4. Rosett A., Vaughan F.** Blended learning. CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton.

2003. URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>. **5. Models** of blended learning. URL: <http://www.dreambox.Com/blog/6-models-blended-learning>. **6. Кондакова М. Л.,** Латыпова Е. В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. *Вестник образования*. 2013. № 9 (2759). С. 54–64. **7. Bielawski L.,** Metcalf D. Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance Support, and Online Learning. Amherst: HRD Press, 2002. 350 p. **8. Dennen V. P.,** Bonk C. J. We'll Leave the Light on for You: Keeping Learners. *Flexible learning in an information society*; comp. and ed. B. H. Khan. London: INFOSCI, 2007. P. 64–74. **9. Тимчасове** положення про організацію навчального процесу в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка. URL: <http://do.luguniv.edu.ua/mod/folder/view.php?id=98171>. **10. Починкова М. М.** Особливості застосування платформи Moodle 2.8. у дистанційних курсах філологічного спрямування. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2016. № 1 (298). Ч. 1. С. 237–243. **11. Леснікова Ю. В.** Технологія розробки модулю дистанційного курсу на платформі дистанційного навчання Moodle. URL: http://adc.ippro.com.ua/moodle/pluginfile.php/6810/block_html/content/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BA%D0%B0%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%. **12. Антонова Н. Н.** Некоторые аспекты организации дистанционного обучения студентов в период пандемии. *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 5 (84). С. 8–9. **13. Організація** навчання в Microsoft Teams. URL: <http://i-math.com.ua/vsikt/organizacijanavchannya-v-microsoft-teams>. **14. Демцура С. С.,** Якупов В. Р. Возможности использования программы Zoom для дистанционного обучения студентов. *Наукосфера*. 2020. № 7. С. 42–45. **15. Караман О. Л.,** Юрків Я. І. Використання платформи Moodle під час організації освітнього процесу зі студентами-військовослужбовцями у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*. 2018. № 1 (315). С. 24–32.

References

1. Zmishane navchannia (vid EdEra) [Blended learning (from EdEra)]. Retrieved from http://school3ugledar.at.ua/24_07_2020/zmishane_navchannja-vid_edera.pdf [in Ukrainian]. **2. Kuharenko, V.** (Eds.). (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia* [Theory and practice of blended learning]. Kharkiv: Miskdruk [in Ukrainian]. **3. Korotun, O.** (2016). *Metodolohichni zasady zmishanoho navchannia v umovakh vyshchoi osvity* [Methodological principles of blended learning in higher education]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti – Information technology in education*, 3 (28), 117-129 [in Ukrainian]. **4. Rosett, A.,** & Vaughan F. (2003). Blended learning. CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton. Retrieved from <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57> [in English]. **5. Models** of blended learning. Retrieved from <http://www.dreambox.Com/blog/6-models-blended-learning>

blended-learning [in English]. **6. Kondakova, M. L.,** Latypova, E. V. Kondakova M. L., & Latypova E. V. (2013). Smeshannoe obuchenie: vedushchie obrazovatel'nye tekhnologii sovremennosti [Blended learning: the leading educational technologies of today]. *Vestnik obrazovaniya – Bulletin of Education*, 9 (2759), 54-64 [in Russian]. **7. Bielawski, L., & Metcalf, D.** (2002). Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance Support, and Online Learning. Amherst: HRD Press [in English]. **8. Dennen, V. P., & Bonk, C. J.** (2007). We'll Leave the Light on for You: Keeping Learners. Flexible learning in an information society; comp. and ed. B. H. Khan. (pp. 64-74). London: INFOSCI [in English]. **9. Tymchasove** polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu v Luhanskomu natsionalnomu universyteti imeni Tarasa Shevchenka [Temporary regulations on the organization of the educational process at Luhansk Taras Shevchenko National University]. Retrieved from <http://do.luguniv.edu.ua/mod/folder/view.php?id=98171> [in Ukrainian]. **10. Pochynkova, M. M.** (2016). Osoblyvosti zastosuvannia platformy Moodle 2.8. u dystantsiinykh kursakh filolohichnoho spriamuvannia [Features of Moodle 2.8. application in distance courses of philological direction]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University*, 1 (298), 1, 237-243 [in Ukrainian]. **11. Liesnikova, Yu. V.** Tekhnolohiia rozrobky modulu dystantsiinoho kursu na platformi dystantsiinoho navchannia Moodle [Technology of developing a distance course module on the distance learning platform Moodle]. Retrieved from http://adc.ippro.com.ua/moodle/pluginfile.php/6810/block_html/content/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BA%D0%B0%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4% [in Ukrainian]. **12. Antonova, N. N.** (2020). Nekotorye aspekty organizacii distancionnogo obucheniya studentov v period pandemii [Some aspects of organizing distance learning for students during a pandemic]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*, 5 (84), 8-9 [in Russian]. **13. Orhanizatsiia** navchannia v Microsoft Teams [Organization of training in Microsoft Teams]. Retrieved from <http://i-math.com.ua/vsikt/organizaciyonavchannya-v-microsoft-teams> [in Ukrainian]. **14. Demcura, S. S., & Yakupov, V. R.** (2020). Vozmozhnosti ispol'zovaniya programy Zoom dlya distancionnogo obucheniya studentov [Possibilities of using the Zoom program for distance learning of students]. *Naukosfera – The science sphere*, 7, 42-45 [in Russian]. **15. Karaman, O. L.,** Yurkiv, Ya. I. (2018). Vykorystannia platformy Moodle pid chas orhanizatsii osvitnoho protsesu zi studentamy-viiskovosluzhbovtsiamy u DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [Use of the Moodle platform during the organization of the educational process with military students at the Taras Shevchenko Luhansk National University]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka (Pedagogichni nauky) – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University (Pedagogical Sciences)*, 1 (315), 24-32 [in Ukrainian].

Юрків Я. І. Змішане навчання як форма ефективної організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів

У статті розкриваються окремі, найбільш важливі аспекти організації змішаного навчання на прикладі підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів. Описується досвід використання в змішаному навчанні Moodle, Microsoft Teams і Zoom. Виділяються такі аспекти, як можливість і особливості проведення в системі онлайн лекційних та практичних занять. У статті докладно розкриваються технічні можливості Moodle, Microsoft Teams і Zoom, які використовувалися викладачами та здобувачами освіти спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» в період самоізоляції. Представлений матеріал дозволяє зробити висновок про те, що, незважаючи на терміновість і загальність введення змішаного навчання в період пандемії, його організація була досить продуманою і дозволила ефективно організувати освітній процес.

Ключові слова: змішане навчання, Moodle, Microsoft Teams, Zoom, професійна підготовка, майбутні соціальні працівники / соціальні педагоги, здобувачі освіти.

Юрків Я. И. Смешанное обучения как форма эффективной организации профессиональной подготовки будущих социальных работников / социальных педагогов

В статье раскрываются отдельные, наиболее важные аспекты организации смешанного обучения на примере подготовки будущих социальных работников / социальных педагогов. Описывается опыт использования в смешанном обучении Moodle, Microsoft Teams и Zoom. Выделяются такие аспекты, как возможность и особенности проведения в системе онлайн лекционных и практических занятий. В статье подробно раскрываются технические возможности Moodle, Microsoft Teams и Zoom, которые использовались преподавателями и студентами специальности 231 «Социальная работа. Социальная педагогика. Практическая психология» в ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» в период самоизоляции. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на срочность и всеобщность введения смешанного обучения в период пандемии, его организация была достаточно продуманной и позволила эффективно организовать учебный процесс.

Ключевые слова: смешанное обучение, Moodle, Microsoft Teams, Zoom, профессиональная подготовка, будущие социальные работники / социальные педагоги, студенты.

Yurkiv Ya. Blended Learning as a form of Effective Organization of Professional Training of Future Social Workers / Social Pedagogues

The article reveals some of the most important aspects of the organization of blended learning on the example of training future social workers / social pedagogues. Describes the experience of using Moodle, Microsoft Teams and Zoom in blended learning. There are such aspects as the possibility and features of conducting online lectures and practical classes. The article reveals in detail the technical capabilities of Moodle, Microsoft Teams and Zoom, which were used by teachers and students majoring in 231 "Social Work. Social pedagogy. Practical Psychology" at the Taras Shevchenko Luhansk National University during the period of self-isolation. The presented material allows us to conclude that, despite the urgency and generality of the introduction of blended learning during the pandemic, its organization was well thought out and allowed to effectively organize the educational process.

Key words: blended learning, Moodle, Microsoft Teams, Zoom, training, future social workers / social pedagogues, students.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 1 (339) березень 2021

Частина I

Відповідальні за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 26.02.2021 р. Підп. до друку 26.03.2021 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 32,78. Наклад 200 прим. Зам. № 147.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.