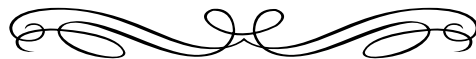


ISSN (PRINT) 2413-1865
ISSN (ONLINE) 2663-2772
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



COLLECTION OF RESEARCH PAPERS

«PEDAGOGICAL SCIENCES»

Випуск 95

Херсон–2021

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Пермінова Л.А. – кандидат педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

Заступники головного редактора:

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

Відповідальний секретар:

Гончаренко Т.Л. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна

Технічний секретар:

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет;

Бондаренко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет;

Вінник М.О. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет;

Воропай Н.А. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет;

Гаран М.С. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет;

Глухов І.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет;

Гнєдкова О.О. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет;

Голінська Т.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет;

Князян М.О. – доктор педагогічних наук, професор, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова;

Коваль Л.В. – доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет;

Ковшар О.В. – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний інститут;

Мухаммет Демірбілек – доктор наук, магістр наук, Сюлейман Демірель Університет, Туреччина;

Нагрибельна І.А. – доктор педагогічних наук, доцент, Херсонська державна морська академія;

Носко Ю.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Тараса Григоровича Шевченка»;

Омельчук С.А. – доктор педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет;

Пахомова О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;

Саган О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет;

Смутченко О.С. – доктор філософії, Херсонський державний університет;

Співаковський О.В. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет;

Суріна Ірина – доктор соціологічних наук, професор, Поморська Академія, м. Слупськ, Польща;

Хоружа Л.Л. – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка;

Чайка В.М. – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;

Шевцов А.Г. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки» є фаховим виданням (категорія «Б»)
на підставі Наказу МОН України № 886 від 02.07.2020 року (додаток № 4) з педагогічних наук
(011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта,
014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта
(за спеціалізаціями)).**

**Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus
(Республіка Польща)**

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 23.06.2021 № 17)**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 23957-13797ПР
від 26.04.2019 р. видане Міністерством юстиції України

Офіційний сайт видання: <https://ps.journal.kspu.edu>



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

- Божко Н.М.** ПРОБЛЕМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ДО СУЧАСНИХ УМОВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ.....7
- Гавришко С.Г., Мороз Ф.В.** ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....13
- Плотнікова К.Р.** СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ІЗ ВОДНИХ ВИДІВ СПОРТУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....19
- Расвська І.М., Саган О.В.** ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МАТЕМАТИКА»».....27
- Русецька Н.М., Демчук Л.І.** РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-АГРОІНЖЕНЕРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ХІМІЯ».....33
- Скрипник Н.І.** СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕНЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....39
- Слуцький Я.С.** ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНИЙ НАПРЯМ ТЕОРЕТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....47
- Шевчук Г.Й.** ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ СТУДЕНТА: СУТЬ І КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ.....56

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

- Парфанович І.І., Парфанович А.Я.** ФОРМУВАННЯ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДО ДОМАШНІХ ТВАРИН В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....62
- Ревть А.Б., Гук О.В.** СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПИТАННЯ НАСИЛЬСТВА ЩОДО ДІТЕЙ В УКРАЇНІ.....70

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

- Абільтарова Е.Н.** ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ.....78
- Duzhyk N.S.** ENHANCING LEARNING IN HIGHER EDUCATION: FACTORS AND METHODOLOGY.....86



Ієвлєв О. М., Чорна І. І. КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ НА ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ.....	92
Колісниченко А. І. МІЖНАРОДНІ КВАЛІФІКАЦІЙНІ ВИМОГИ ТА СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	98
Перова С. В. ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПЕРЕКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	104
Сваричевська А. П. ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ШКОЛИ.....	113
 СЕКЦІЯ 4 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ	
Нагрибельна І. А., Нагрибельний Я. А. ІННОВАЦІЯ «ФІШБОУН» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ.....	120



CONTENTS

SECTION 1

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Bozhko N. M.** PROBLEMS AND FEATURES OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO MODERN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE.....7
- Havryshko S. H., Moroz F. V.** ORGANIZATION OF SELF-DEPENDENT CLASSES BY PHYSICAL EXERCISES IN THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS.....13
- Plotnikova K. R.** SOCIO-HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR TRAINING OF COACHES-TEACHERS IN WATER SPORTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURY).....19
- Raevska I. M., Sagan E. V.** FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING THE DISCIPLINE “METHODOLOGY OF TEACHING EDUCATIONAL SECTOR “MATHEMATICS””.....27
- Rusetska N. M., Demchuk L. I.** IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-ACTIVITY APPROACH IN THE ORGANIZATION OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS-AGROENGINEERS DURING THE STUDY OF THE DISCIPLINE “CHEMISTRY”.....33
- Skrypnyk N. I.** SOCIO-CULTURAL FACTORS OF FORMATION OF STUDENTS’ COMMUNICATIVE-SPEECH COMPETENCE OF HUMANITIES AND PEDAGOGICAL COLLEGE.....39
- Slutskiy Ya. S.** PROBLEM-ORIENTED DIRECTION OF THEORETICAL RESEARCH OF FOREIGN STUDENTS’ SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT.....47
- Shevchuk H. Y.** STUDENT’S INDIVIDUAL EDUCATIONAL PATH: THE ESSENCE AND KEY ASPECTS OF ORGANIZATION.....56

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

- Parfanovych I. I., Parfanovych A. Ya.** PROVIDING DIAGNOSTIC AND PREVENTIVE MEASURES AGAINST CHILDREN’S VIOLENCE AGAINST ANIMALS.....62
- Revt A. B., Huk O. V.** MODERN APPROACHES TO THE QUESTION OF CHILD VIOLENCE IN UKRAINE.....70

SECTION 3

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

- Abiltarova E. N.** ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE CULTURE OF SAFETY OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH ENGINEERS.....78



Duzhyk N.S. ENHANCING LEARNING IN HIGHER EDUCATION: FACTORS AND METHODOLOGY.....	86
Iyevlyev O. M., Chorna I. I. CRITERIA FOR FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE TEACHERS STUDYING ECONOMIC SPECIALTIES.....	92
Kolisnichenko A. I. INTERNATIONAL QUALIFICATION REQUIREMENTS AND STANDARDS FOR THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL AREA.....	98
Perova S. V. TRANSLATION TEACHERS TRAINING AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	104
Svarychevska A. P. HUMANITARIAN TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION TRANSFORMATIONS OF THE HIGHER MILITARY SCHOOL.....	113
 SECTION 4 MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES	
Nahrybelna I. A., Nahrybelnyi Ya. A. “FISHBONE” INNOVATION IN THE PROCESS OF FORMING THE ACADEMIC INTEGRITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MARITIME INDUSTRY.....	120



СЕКЦІЯ 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 316.47-057.875/-054.6:378.147.88(477)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-1

**ПРОБЛЕМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ
ДО СУЧАСНИХ УМОВ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ**

Божко Наталія Михайлівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

nmb51mail@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5009-9967

Стаття присвячена обговоренню проблем і завдань, які зараз стоять перед вищою школою України. Одним із головних є досягнення більш високого рівня засвоєння нового знання за умов сучасної ситуації, пов'язаної з карантинном. У статті робиться спроба розглянути деякі проблеми та ризики сучасної ситуації у навчанні студентів-іноземців, які приїхали в Україну. Сучасні умови існування та функціонування усієї системи освіти пов'язані з реалізацією дистанційного навчання, яке стало своєрідним методичним та поведінковим викликом як для викладачів, так і для студентів. Зараз Україна активно працює над подоланням певних проблем, пов'язаних із цим. Більшість учасників процесу дистанційного навчання лякає відсутність зворотного зв'язку, що завжди забезпечувало особистий контакт студента з викладачем та відбувалося у звичному оточенні. Говорячи про контингент іноземних студентів, які навчаються зараз в Україні, маємо відзначити, що навчання за кордоном примушує цих молодих людей пристосовуватися не лише до нового мовного та культурного оточення, але й до абсолютно незнайомих раніше правил та норм. Це стосується не тільки обов'язковості/необов'язковості відвідування аудиторних занять, форм контролів, відпрацювання заборгованостей тощо. Серйозною проблемою як для викладача, так і для студентів стало саме відвідування дистанційних занять, яке за час карантину значно впало. Серед фактів, що впливають на активність участі студентів у дистанційних заняттях, треба відзначити перш за все психологічний вплив величезної кількості негативної інформації, збільшення депресивних станів серед учнів та певне розчарування у майбутніх результатах навчання. Важливими негативними факторами є також низька самодисципліна та небажання брати участь у новій формі навчання без звичного примусу з боку родини або викладача, що часто призводить до втрати відповідальності. Серед головних показників, які треба враховувати під час підготовки та планування дистанційних занять, є етнічна приналежність студентів та їх готовність прийняти можливість навчатися без звичної присутності викладача та поза оточенням звичних матеріальних об'єктів. Саме тому, на думку більшості викладачів-практиків, у загальній педагогіці та методиці викладання іноземних мов треба використовувати антропоцентричний підхід, який враховує особливості певних етнічних груп учнів задля створення методичних інструментів управління педагогічною взаємодією.

Ключові слова: *дистанційне навчання, антропоцентричний підхід, відвідування занять, самостійна робота, контакт з викладачем.*

**PROBLEMS AND FEATURES OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS
TO MODERN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE**

Bozhko Natalija Mikhailovna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Language Training
Kharkiv National Automobile and Road University

nmb51mail@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5009-9967

The article is devoted to the discussion of problems and tasks that are relevant for the higher school of Ukraine. One of the main tasks is achievement of a higher level of new knowledge acquisition in the current situation related to quarantine. The article attempts to consider some problems and risks of the current situation in the education of foreign students who came to Ukraine. Modern conditions of existence and functioning of the entire education system are associated with the implementation of distance learning, which has become



a kind of methodological and behavioral challenge for both teachers and students. Now Ukraine is actively working to overcome certain problems related to this problem. Most of the participants in the distance learning process are frightened by the lack of feedback, which was previously provided by the student's personal contact with the teacher and took place in a familiar environment. Speaking about the foreign students currently studying in Ukraine, it should be noted that studying abroad forces these young people to adapt not only to the new language and cultural environment, but also to completely unknown rules and norms. And this applies not only to the obligatory/optional attendance of classroom classes, forms of control, working with academic obligations, etc. A serious problem for both teachers and students was the attendance of distance learning, which dropped significantly during the quarantine. Among the facts influencing the activity of students' participation in distance learning, it should be noted, first of all, the psychological impact of a huge amount of negative information, increasing depression among students and some frustration with future learning outcomes. Another important negative factor is low self-discipline and unwillingness to participate in a new form of learning without the usual coercion from the family or teacher, which often leads to loss of responsibility. Among the main indicators that should be taken into account when preparing and planning distance learning are the ethnicity of students and their willingness to accept the opportunity to study without the usual presence of the teacher and outside the usual material objects. That is why, according to the majority of practicing teachers, in general pedagogy and methods of teaching foreign languages it is necessary to use an anthropocentric approach that takes into account the characteristics of certain ethnic groups of students in order to create methodological tools for managing pedagogical interaction.

Key words: *distance learning, anthropocentric approach, attending classes, independent work, contact with the teacher.*

Вступ

Ситуація, пов'язана з COVID-19, яка склалася зараз у системах освіти більшості країн, негативно впливає на успішність їхнього функціонування та призводить до певного гальмування навчального процесу.

Звичайно, це стосується і України, в якій на початок 2020–2021 навчального року були зараховані на навчання 1 млн. 200 тис. осіб.

Відомо, що Україна останніми роками посідає одне з провідних місць серед країн, які займаються підготовкою іноземних студентів. Як у 2019–2020, так і у 2020–2021 роках у закладах освіти України навчалися більш ніж 70 тисяч іноземних студентів. Їх більшість склали представники східних та азійських держав. На першому місці за кількістю громадян Індії (приблизно 25%), значна частина яких здобуває медичну освіту. Ще 20% студентів-іноземців – представники Марокко, Нігерії та Єгипту. До того ж слід пам'ятати, що ця цифра дещо збільшилася за рахунок тих, хто був зарахований у останні місяці 2020 року.

Саме тому досягнення успішності педагогічної і наукової діяльності усієї системи освіти є дуже важливим питанням, а обговоренням проблем лінгвокультурної адаптації та пристосування до нових, незвичних умов навчання та існування студентів-іноземців активно займаються педагоги, психологи та вчені-етнологи. Ці питання стали ще більш важливими та потребують дослідження у сучасних умовах карантинних обмежень.

Метою статті є спроба розглянути деякі проблеми та ризики сучасної ситуації у навчанні студентів-іноземців, які приїхали отримати вищу освіту в Україні. Головна

увага приділяється їх участі у дистанційній формі навчання, яка зараз є головною серед інших форм, але має певні труднощі у досягненні високих результатів у зв'язку з карантинними обмеженнями.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблема досягнення більш високого рівня засвоєння нового знання є однією з головних у сучасній вищій школі. Зараз, у нових умовах існування, ця робота стає ще більш актуальною.

Академік Ю.О. Шепель ще у 2018 році щодо цього писав так: «У сучасній освіті досить гостро постають завдання щодо підвищення ефективності навчання на усіх рівнях. Основна проблема при цьому полягає в пошуку таких засобів і способів навчання, які б сприяли не тільки міцному, осмисленому засвоєнню знань, але й формуванню універсальних способів навчальної діяльності, пізнавальних, творчих організаційно-діяльнісних якостей у студентів, набуттю ними особистісного досвіду пізнання» (Лінгвістика. Лінгвокультурологія, 2018: 7).

Останніми роками вчені та фахівці, які працюють у сфері вищої освіти, достатньо плідно займаються цими питаннями. Сьогодні така робота, особливо те, що стосується дистанційного навчання, потребує пильної уваги.

Зараз багатьма вченими та викладачами-практиками ведеться активна робота щодо дослідження ефективності та створення його нових форм. Цією роботою займалась величезна кількість учених з різних країн, у тому числі з України. Наприклад, до вирішення теоретичних та практичних завдань щодо використання комп'ютерних технологій, розроблення



дистанційних курсів у освіті, була залучена значна кількість фахівців, таких як Е.Г. Азімов, М.Ю. Бабенко, О.М. Богомолів, В.П. Беспалько, О.М. Білик, Ю.С. Брановський, М.Ю. Бухаркіна, О.С. Валіт, Б.С. Гершунській, В.М. Кухаренко, І.М. Кушнір, Н.С. Моргунова, В.В. Олійник Є.С. Полат, П.В. Стефаненко, П.Н. Таланчу.

Така тематика зараз є дуже актуальною. Про це свідчить пильна увага до неї на всіх конференціях лінгвістів та викладачів-практиків, що займаються викладанням іноземних мов. Так, у Харкові протягом 2020 та 2021 років вона становила до 15–20% усіх доповідей міжнародних та міських конференцій, які проводилися, наприклад, у закладах вищої освіти.

2. Методологія та методи

Під час дослідження проблем дистанційного навчання студентів-іноземців за умов карантину були використані методи аналізу та узагальнення наукових поглядів на проблеми дистанційної освіти загалом, а також наведені певні статистичні дані та деякі результати опитування за названою темою.

3. Результати та дискусії

Складна сьогодення ситуація, пов'язана з пандемією, загострила всі проблеми, пов'язані з функціонуванням систем освіти усіх країн. Сучасні умови їх існування та функціонування пов'язані з реалізацією саме дистанційного навчання, яке стало своєрідним методичним та поведінковим викликом не лише для викладачів усіх країн, але й для більшості студентів. Навіть залучення сучасних інформаційно-комунікативних технологій поки що не забезпечує дуже значних успіхів у цій сфері. Дуже важливим моментом є відсутність матеріально-технічного забезпечення у багатьох університетах різних країн. Негативно впливають також відсутність наявності широкого покриття інтернет-мережею територій певних країн та низький рівень життя населення.

У багатьох країнах взагалі немає значного досвіду дистанційного навчання. Зараз Україна активно працює над подоланням певних проблем, пов'язаних з цим. Хоча дистанційне навчання в Україні було започатковано ще у 1997 році у Національному технічному університеті «ХПІ», Харківському національному університеті радіоелектроніки та Львівському інституті менеджменту, проте, як відзначають дослідники цього питання, суттєвої активності у цьому процесі в університетах України певний час не спостерігалось (Кухаренко, Бондаренко, 2020: 7). Навіть зараз більшість учасників процесу дистанційного навчання лякає відсутність зворотного зв'язку, що завжди

забезпечувало особистий контакт студента з викладачем та відбувалося у звичному оточенні.

Зараз досвід дистанційної освіти вже має значна кількість американських та європейських університетів. Уряди більшості європейських країн зацікавлені у розвитку мережі дистанційного навчання, хоча підходить до його особливостей та сам контингент, який навчається дистанційно, дуже різняться. Наприклад, у Великій Британії таке навчання довгий час було розраховано перш за все на фахівців-мігрантів для їхньої скорішої адаптації та інтеграції у суспільство. Німеччина та Голландія більшу увагу приділяли студентам університетів. В Італії на державному рівні фінансується спеціалізований телеканал саме для підтримки дистанційного навчання.

Досвід дистанційної навчальної роботи ще з 70–80-х років ХХ століття мають також Індія, частина африканських країн, зокрема Алжир, Танзанія, Кенія, Нігерія, Замбія, але для більшості країн світу практично повний перехід на дистанційне навчання став значним випробуванням.

Україна зараз активно працює над цією проблемою. Назвемо основні моделі дистанційного навчання, які використовуються для всіх категорій студентів. Отже, ними є інтеграція очного та дистанційного навчання; навчання через мережу (автономні курси дистанційного навчання або віртуальні школи, кафедри або університети); мережеве навчання та кейс-технології; відеоконференції, інтерактивне телебачення. Головними формами організації дистанційного навчального процесу є лекції і консультації; семінари; відеоконференції (вебінари); лабораторно-практичні заняття, що проводяться як групові або індивідуальні роботи; тести – контрольні роботи, які проходять у режимі реального часу.

У дистанційне навчання зараз залучені студенти з різних країн, які приїхали, щоб отримати вищу освіту. Говорячи про контингент іноземних студентів, які навчаються зараз в Україні, маємо відзначити, що навчання за кордоном примушує цих молодих людей пристосовуватися не лише до нового мовного та культурного оточення, але й до абсолютно незнайомих раніше правил та норм. Це стосується не тільки обов'язковості/необов'язковості відвідування аудиторних занять, форм контролів, відпрацювання заборгованостей тощо.

Серйозною проблемою як для викладача, так і для студентів стає саме відвідування дистанційних занять. На жаль, за час карантину воно значно впало. Напри-



клад, проведені нами підрахунки щодо відвідування таких занять певними категоріями студентів навесні та восени 2020 року демонструють його зменшення. Так, на першому етапі присутність на таких заняттях, наприклад, у групах індійських студентів становила від 50 до 100%, вихідців з Нігерії та Гани – 70–90%, Марокко – 40–50%, Туреччини – 25–30%, Єгипту – 20–30%. На жаль, восени ці цифри зменшилися приблизно на третину.

Серед фактів, що впливають на активність участі студентів у дистанційних заняттях, треба відзначити перш за все психологічний вплив величезної кількості негативної інформації, збільшення депресивних станів серед учнів та певне розчарування у майбутніх результатах навчання. Ще одним негативним фактором є те, що частина студентів, яка встигла у часи послаблення карантину виїхати на батьківщину, потім не змогла повернутися та залишилася з родиною, що також певним чином негативно вплинуло на дисципліну та готовність приділяти навчанню потрібну кількість часу. Важливими негативними факторами є також низька самодисципліна та небажання брати участь у новій формі навчання без звичного примусу з боку родини або викладача, що дуже часто призводить до втрати відповідальності.

О.М. Маковей щодо цього відзначає, що «у дистанційному навчанні важливим залишається забезпечення студентської самостійності у здобутті знань, їхньої компетентності у користуванні різноманітними джерелами інформації. Самостійне придбання знань не повинно мати пасивний характер, навпаки, студент із самого початку повинен бути залучений до активної пізнавальної діяльності, до застосування здобутих знань для вирішення різноманітних проблем навколишньої дійсності» (Маковей, 2020: 126).

До того ж навчання вдома, в оточенні членів родини, які не розуміють мову, якою проводяться заняття, та не в змозі проконтролювати, наприклад, розклад занять, їх наповнення та вимоги до виконання, приводить до значного зниження результативності навчання. Певні проблеми з'являються під час проведення занять у зв'язку з якістю роботи Інтернету. Крім цього, частина студентів не має комп'ютера й використовує мобільний телефон, що не сприяє якості засвоєння матеріалу та, відповідно, виконання завдань під час або після закінчення заняття.

Серед головних негативних причин, а також проблем із дистанційним навчанням дослідники називають відсутність без-

посереднього контакту з викладачем, що породжує наявність певного відчуття ізоляваності студента від навчального процесу та приводить до третього негативного фактору, а саме порушення дисципліни.

Без сумніву, зараз усі розуміють, що пандемія вплинула на всі сфери життя суспільства. Саме тому, спираючись на сучасні соціально-економічні показники та опитування молоді по всьому світі, міжнародні організації (ООН, ЮНЕСКО тощо) займаються пошуком та аналізом основних проблем молодих людей усіх країн та континентів. Серед них ключовими проблемами молоді називають різке підвищення рівня безробіття. Навіть у розвинутих країнах Європи молодь усе частіше опиняється у ситуації тимчасової або неповної зайнятості та з ризиком втрати роботи й доходу. Важливим моментом є також те, що у більшості країн ми бачимо зниження рівня доступності освіти. Дослідження Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР – міжнародної організації, що об'єднує 37 країн світу, що визнані країнами з високим доходом громадян), яке було проведено у 59 країнах, демонструє, що, незважаючи на створені у більшості держав можливості для дистанційного навчання, лише половина учнів змогла отримати доступ до всієї навчальної програми. За оцінкою експертів, один втрачений молодтю людиною навчальний рік є еквівалентним втраті від 7% до 10% доходу на подальше життя.

Обмеження вільного переміщення та роботи навчальних закладів, встановлення норм соціального дистанціювання та деякі інші моменти негативно вплинули на ментальне здоров'я молоді. Крім цього, більшість молодих людей перебувала та продовжує перебувати під тиском достатньо суперечливої інформації про вірус та ситуацію у світі. Все це, як відзначають дослідники, негативно вплинуло на рівень довіри з боку молоді до державних інституцій на дії урядів країн та, звичайно, до навчальної політики загалом.

Хоча слід відзначити, що цей процес почався ще до початку пандемії. Наприклад, проведене у 2018 році в групах іноземних студентів (представники Марокко, Індії, Єгипту, Туреччини, Палестини, Монголії та Узбекистану) з двох університетів Харкова опитування (тест Рокіча) показало, що пізнання (можливість розширення власної освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку) в жодного з опитованих не було поставлено на перше місце. Його оцінка важливості починалася лише з 4-го місця, а більшість (50%)



оцінили його значущість лише з 12-го до 18-го місця з 18 принципів, якими вони користувалися у власному житті.

На жаль, все це зараз призвело до певного падіння позитивності у ставленні до самої участі студентів у навчальному процесі. Вони не в змозі реально оцінити можливі результати, перспективи та наслідки отримання вищої освіти, а значна кількість молодих людей просто втрачає на певний час віру у достойне існування в майбутньому, «постковідному» світі. Певні втрати вже поніс сам ринок студентської мобільності. Значна кількість майбутніх студентів з обмеженими фінансовими можливостями вимушені будуть відмовитися від отримання вищої освіти або шукати місця у більш доступних державних закладах освіти. Однак при цьому слід пам'ятати, що отримати доступ до цього зможуть далеко не всі бажаючі.

Саме тому значна кількість західних фахівців у сфері вищої освіти має певні сумніви щодо швидких технологічних змін у цій сфері, адже досягнення ефективності онлайн-навчання потребує більшого часу для втілення та значних ресурсів.

Певну особливість має власна оцінка наслідків отримання вищої освіти у іншій державі, хоча наявність диплома про вищу освіту, що отримана за кордоном, продовжує залишатися дуже позитивною характеристикою та допомагає у становленні майбутньої кар'єри, тому більшість студентів не збиралася та їй не збирається кинути навчання, і навіть тоді, коли вимушені залишатися за межами України, вони продовжують навчання, хоча, як уже відзначалося, не завжди роблять це дуже якісно.

Серед головних показників, які треба враховувати під час підготовки та планування дистанційних занять, є етнічна приналежність студентів та їх готовність прийняти можливість навчатися без звичної присутності викладача за умов навчальної аудиторії та поза оточенням звичних матеріальних об'єктів (журнал присутності, дошка, парти тощо) та студентів власної групи.

Для всіх студентів істотне значення має сам алгоритм заняття, який певним чином включає готовність студента до сприйняття нового або закріплення вже вивченого матеріалу. Перше місце, звичайно, посідає своєрідний сценарій заняття, який включає написання на дошці дати та теми, фіксування присутності учнів у журналі групи, запис нової лексики та головної інформації у зошиті у вигляді плану або тез. Дуже важливим є підбиття підсумків заняття з оцінкою роботи його учасників. Найважливішим, на нашу думку, є виконання значної кіль-

кості письмових вправ, які не лише активізують безпосередню участь у уроці, але й дають можливість для багаторазового та більш заглибленого повторення матеріалу, що вивчався. Це також потім забезпечує підготовку до наступної контрольної роботи, тому що фіксує необхідні для повторення контрольні моменти.

Вже річний досвід проведення такої роботи у групах іноземних студентів доводить, на нашу думку, необхідність письмового виконання таких завдань, тому що ця форма роботи не лише підтримує навички письмового мовлення, але й сприяє кращому засвоєнню нового матеріалу. До того ж переписування речень у повній формі дає змогу не втрачати навички письма. Контроль у вигляді тестів, у яких просто необхідно вибрати та вставити потрібні форми у вже надруковані речення або доставити позначку «так» чи «ні», не є продуктивним. До того ж така форма контролю легко дає змогу студентам, які знаходяться поза безпосереднім наглядом викладача, обмінюватися потрібною інформацією, що зменшує результативність контролю.

Висновки

Хоча робота щодо оцінки продуктивності дистанційного навчання та пошуку нових шляхів до покращення мовної і загальнонаукової підготовки студентів-іноземців зараз ведеться в усіх країнах і має позитивні наслідки, її результати не вирішують багатьох проблем, що постають перед викладачами-практиками. На нашу думку, кожна окрема навчальна ситуація є унікальною, тому потребує відповідного аналізу та розроблення нових підходів до її вирішення.

Робота в межах дистанційного заняття дуже різниться залежно від етнічної приналежності студентів групи. Цім зараз дуже активно займаються фахівці з методики викладання української або російської мови як іноземної. Швидкість та ступінь засвоєння, а залежно від цього – успішність адаптаційних процесів (особливо за умов сучасної ситуації, пов'язаної з карантинном) завжди залежать не стільки від індивідуальних психологічних характеристик, скільки від готовності до міжкультурної комунікації, яка завжди скерована етнічною приналежністю учнів. Саме тому, на думку більшості викладачів-практиків, у загальній педагогіці та методиці викладання іноземних мов треба використовувати антропоцентричний підхід, який враховує особливості певних етнічних груп учнів задля створення методичних інструментів управління педагогічною взаємодією.

Підбиваючи певні підсумки, маємо підкреслити, що всі вже добре розуміють, що



дистанційне навчання – це не лише модна сучасна практика або тимчасове захоплення науковців. Воно є спробою зберегти кращі досягнення традиційної освіти. Саме тому цей напрям повинен і надалі активно розвиватися та перебувати у центрі уваги наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ісмаїлова Л.Л. Дистанційне навчання: переваги та недоліки використання освітніх платформ під час вивчення української мови як іноземної у період карантинних заходів. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2020. Вип. 32. С. 190–193.

2. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстремне дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : Міська друкарня, 2020. 409 с.

3. Исследования по повестке форума «Сильные идеи для нового времени». Новая молодежная повестка. Новые формы развития и поддержки молодежи в период пандемии, вызванной COVID-19. Агентство стратегических инициатив. Высшая школа экономики. URL: <https://roscongress.org/materials/issledovaniya-po-povestke-foruma-silnye-idei-dlya-novogo-vremeni> (дата звернення: 18.04.2021).

4. Лінгвістика. Лінгвокультурологія : збірник // Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України / за заг. ред. Ю.О. Шепеля. Дніпро : Роял Принт, 2018. Т. 12. Ч. 1. 418 с.

5. Маковой О.М. Дистанційне навчання – нова методична форма освітнього процесу у ЗВО. *Інновації та традиції у мовній підготовці студентів* : матеріали міжнародного науково-практичного семінару 8 грудня 2020 року. Харків : видавництво Іванченка І.С., 2020. С. 124–126.

6. Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів : збірник наукових статей за матеріалами XIV Міжнародної науково-практичної конференції (23 жовтня 2020 року). Харків : ХНАДУ, 2020. 335 с.

7. Стефаненко П.В. Дистанционная система обучения в высшей школе : монография. Киев, 2012. 396 с.

8. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии / авт. коллектив: А.В. Клягин и др. Москва : НИУ ВШЭ, 2020. 112 с.

REFERENCES

1. Ismailova L.L. (2020) Dystantsiine navchannia: perevahy ta nedoliky vykorystannia osvitykh platform pid

chas vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi u period karantynnykh zakhodiv. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu: [zbirnyk]*. Vip. 32. P. 190–193 [in Ukrainian].

2. Kukhareno V.M., Bondarenko V.V. (2020). Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Emergency distance learning in Ukraine]: monohrafiia. Kharkiv: Miska drukarnia. 409 p. [in Ukrainian].

3. Yssledovanyia po povestke foruma “Sylne ydey dlia novoho vremeny”. Novaia molodezhnaia povestka. Novue formu razvytyia y podderzhky molodezhy v peryod pandemyu, vuzvannoi COVID-19. Ahenstvo stratehycheskykh ynytsyatyv. Vusshaia shkola ekonomyky [Research on the agenda of the forum “Strong Ideas for the New Time”. New youth agenda. New forms of development and support for young people during the COVID-19 pandemic. Agency for Strategic Initiatives. High School of Economics]. <https://roscongress.org/materials/issledovaniya-po-povestke-foruma-silnye-idei-dlya-novogo-vremeni> [in Russian].

4. Lihvistyka. Lihvokulturolohiia : zbirnyk [Lihvistychni ta lihvokulturolohichni aspekty navchannia inozemnykh studentiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy] (2018) [Linguistics. Linguistic and cultural studies: collection [Linguistic and linguistic cultural aspects of teaching foreign students in higher educational institutions of Ukraine] / za zah. red. Yu.O. Shepelia. Dnipro : Roial Prynnt, V. 12. P. 1. 418 p. [in Ukrainian].

5. Makoviei O.M. (2020) Dystantsiine navchannia – nova metodychna forma osvithnoho protsesu u ZVO. [Distance learning is a new methodical form of the educational process in the Free Economic Zone]. *Innovatsii ta tradytsii u movnii pidhotovtsi studentiv : materialy mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho seminaru 8 hrudnia 2020 roku*. Kh. : vydavnytstvo Ivanchenka I.S. P. 124–126. [in Ukrainian].

6. Problemy i perspektyvy movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv [Problems and prospects of language training of foreign students]: zbirnyk naukovykh statei za materialamy KhIV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (23 zhovtnia 2020 r.). Kharkiv: KhNADU, 2020. 335 p. [in Ukrainian].

7. Stefanenko P.V. (2012) Dystantsyonnaia sistema obuchenya v vusshei shkole [Distance learning system in higher education]: Monohr. Kyev. 396 p. [in Russian].

8. Shtorm pervykh nedel’: kak vsshee obrazovanie shagnulo v real’nost’ pandemii. (2020) [The storm of the first weeks: how higher education stepped into the reality of the pandemia] [Avt. kolektiv: A.V. Klyagin i dr.]. M.: NIU VSHE. 112 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 27.04.2021.

The article was received 27 April 2021.



УДК 796.012.6:37.018:374-053.5(045)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-2

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Гавришко Сергій Гаврилович,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри суспільних дисциплін та фізичної культури
Мукачівський державний університет
serzh31@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6991-7093

Мороз Федір Васильович,
старший викладач кафедри суспільних дисциплін та фізичної культури
Мукачівський державний університет
F.Moroz@mail.msu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5183-8469

З огляду на сучасні умови розвитку освіти недостатньо приділяється уваги самостійній руховій діяльності учнів початкової школи та безпосередньо самостійному виконанню фізичних вправ у поза-класній та позашкільній роботі. Стаття присвячена аналізу психолого-педагогічних досліджень проблеми організації самостійних занять фізичними вправами в позакласній та позашкільній роботі початкової школи.

У статті розглянуто сутність поняття «самостійність». Прийнято тезу, що самостійність треба розуміти як узагальнену характеристику активності молодшого школяра, а фізичний розвиток – як керований природний процес підвищення функціональних можливостей учнів початкових класів.

Рекомендуються форми самостійних занять з фізичного виховання, такі як ранкова гігієнічна гімнастика; фізичні вправи протягом дня; фізкультурні паузи; самостійні заняття фізичними вправами за місцем проживання.

Виявлено стан використання учнями початкової школи фізичних вправ у самостійній діяльності. Так, від 1-го до 4-го класу наявна тенденція до зменшення кількості учнів, що займаються самостійною руховою діяльністю.

Проаналізовано причини відмови учнів від самостійних занять руховою діяльністю. Зазначено, що основними причинами є відсутність бажання займатися, невмотивованість з боку дорослих.

Запропоновано алгоритм педагогічного впливу в процесі організації самостійної роботи для учнів початкової школи. Так, педагогам рекомендується дотримуватись такої послідовності дій: врахування стану здоров'я та рівня фізичної підготовленості, розроблення педагогічних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, підбір змісту загальних і спеціальних фізичних вправ, планування та реалізація завдання, оцінювання результатів проведеної роботи. Учні початкових класів запропоновано правила проведення самостійних занять фізичними вправами.

Для підвищення ефективності підготовки самостійних занять розроблено вимоги до складання комплексів вправ для самостійної рухової діяльності учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: самостійні заняття, фізичні вправи, учні початкової школи.



ORGANIZATION OF SELF-DEPENDENT CLASSES BY PHYSICAL EXERCISES IN THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Havryshko Serhii Havrylovych,
Candidate of Science in Physical Education and Sports, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Sciences
and Physical Education

Mukachevo State University
serzh31@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6991-7093

Moroz Fedor Vasylovych,
Senior Lecturer at the Department of Social Sciences and Physical Education

Mukachevo State University
F.Moroz@mail.msu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5183-8469

Considering the modern conditions of educational development, insufficient attention is paid to the independent motor activity of primary school students and directly to the independent performance of physical exercises in extracurricular activities. The article is devoted to the analysis of psychological and pedagogical research of the problem of organization of independent physical exercises in extracurricular activities of primary school.

The article considers the essence of the concept of independence. The accepted thesis is that independence should be understood as a generalized characteristic of the activity of a junior schoolchild, and physical development as a controlled natural process of increasing the functional capabilities of primary school students.

Forms of independent classes in school and out of school in physical education are recommended, namely: morning hygienic gymnastics; exercise during the day; sports breaks; independent physical exercises at the place of living.

The state of use of physical exercises by students of primary school in independent activity is revealed.

Thus, from first to fourth grade there is a tendency to reduce the number of students engaged in independent physical activity.

The reasons for students' refusal to exercise in independent physical activity are analyzed. It is indicated that the main reason is the lack of desire to exercise.

The algorithm for students' independent work with physical exercises is proposed. Thus, it is recommended to follow the following sequence of actions: determining the state of health and level of physical fitness, formation of pedagogical tasks, selection of general and special physical exercises, and implementation of tasks, planning and implementation of tasks, evaluation of work results. Elementary school students are offered the rules of independent exercise.

To increase the efficiency of preparation of independent classes, develop requirements for compiling sets of exercises for independent motor activity of primary school students.

Key words: *independent classes; physical exercises; elementary school students.*

Вступ

Сучасний період розвитку загальноосвітньої шкільної системи в Україні характеризується подальшим пошуком удосконалення початкової школи (Бібік, 2018), одним із напрямів якої є пошук засобів підвищення ефективності фізичного виховання учнів. У дослідженні нами аналізувались доробки педагогів з фізичного виховання, зокрема В. Кудрявцева, Б. Єгорова, О. Дубогай, Н. Москаленко, М. Мілованової. Результати засвідчують, що є автори, які вказують на можливість формування пізнавальної активності відповідними засобами й методами, що сприяють розвитку самостійності, але існують також прихильники використання засобів і методів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу.

Слід зауважити, що за період карантинних обмежень різко зменшилась рухова активність учнів, зокрема початкової школи. Як розуміємо, ситуацію слід виправляти. Як з боку батьків, так і з боку вчителів слід більше приділяти уваги активізації рухової самостійності учнів у позаурочний час, формувати потребу в проведенні самостійних фізичних вправ.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Цій проблемі присвятили свої дослідження різні вчені. Наприклад, І. Бакіко проаналізував програми з 1992 по 2004 рр., констатував, зокрема, що в них відсутні розділи щодо позакласних форм занять фізичною культурою і спортом (Бакіко, 2007).



На початку століття активно проводились дослідження можливостей використання засобів фізичного виховання в системі самостійних занять учнів. Так, самостійні заняття фізичними вправами розглядаються як шлях оволодіння валеологічними знаннями та навичками (Козацька, 2000); розроблено науково-педагогічні засади організації та управління самостійними заняттями фізичними вправами в початковій школі (Власюк, 1999); запропоновано використовувати самостійну роботу в системі індивідуального навчання учнів сільських шкіл (Мельник, 2002); розроблено рекомендації мотиваційно-організаційного етапу підготовки до самостійних занять фізичною культурою підлітків (Шалар, 2003). Однак у статті ми хочемо порушити проблему забезпечення ефективної організації самостійних занять фізичними вправами в позакласній роботі з урахуванням ставлення до рухової діяльності як учнів, так і дорослих у сучасних умовах.

2. Методологія та методи

У дослідженні використано методи аналізу, спостереження, узагальнення результатів дослідження, оцінки й самооцінки задля визначення стану використання учнями початкової школи фізичних вправ у самостійній діяльності; статистичні методи, тобто оброблення результатів досліджень визначення стану організації самостійних занять руховою діяльністю учнями початкової школи.

Мета статті полягає в обґрунтуванні пріоритету формування навичок самостійної діяльності учнів початкової школи в умовах позакласної роботи.

3. Результати та дискусії

Оскільки більшість школярів займається фізичними вправами лише тричі на тиждень на уроках фізкультури, зусиль класовода або вчителя фізкультури для забезпечення необхідної кількості локомоцій у початковій школі недостатньо, тому для забезпечення достатньої рухової активності учнів, активізації рухового режиму, уникнення гіподинамії необхідно використовувати цілісну систему форм роботи з фізичного виховання та залучати до її ефективного функціонування весь педагогічний колектив школи й батьків. Лише таким чином можливо підтримувати в учнів стійкий інтерес до рухової діяльності та сформувати навичку самостійно займатись фізичними вправами в закладі загальної середньої освіти та поза ним (Власюк, 1999). Зрозуміло, що в умовах сьогодення це є актуальним завданням для початкової школи.

Програма Нової української школи декларує чіткі вимоги до розвитку особи-

стості, її естетичних, моральних, розумових, фізичних потреб. Організація освітнього процесу з предмета «Фізична культура» за Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом Р. Шияна, звертає увагу на організацію самостійних активних вправ. Наприклад, мета предмета «Фізична культура» у 4-му класі реалізується шляхом застосування комплексного підходу до вирішення навчальних, оздоровчих і виховних завдань. Розробниками виокремлюється необхідність формування практичних навичок щодо самостійних занять фізичними вправами та проведення активного відпочинку (Шиян, 2017). З огляду на психологічні особливості молодших школярів заняття з фізичної культури повинні викликати в учнів позитивні емоції, задля чого необхідно творчо використовувати ігрові методи, музичний супровід, сучасні комп'ютерні технології тощо. Особливо це актуально в умовах онлайн-уроків, де учні мають виконувати фізичні вправи відповідно до інструктажу вчителя на високому рівні самостійності.

Поняття «самостійність» визначають як узагальнену характеристику активності учня (Власюк, 1999: 41–44), а активний фізичний розвиток – як керований природний процес підвищення функціональних можливостей учнів (Шиян, 2002: 28–29). Забезпечення ефективності самостійних занять учнів передбачає осмислення учнями теоретичних знань у сфері фізичної культури й спорту, підвищення рівня фізичної підготовленості, формування достатньої кількості рухових умінь та навичок перш за все на уроках фізичної культури.

Вчителями для учнів розроблено багато фізичних вправ з музикальним супроводом, що значно підвищує інтерес до таких занять вдома. Практика реалізації Концепції Нової української школи свідчить про достатнє науково-методичне забезпечення освітнього процесу в початковій школі, зокрема для організації та проведення самостійних вправ.

Основою підвищення ефективності діяльності є початок формування в учнів початкової школи самостійності як риси особистості та стимулювання інтенсивності подальшого фізичного розвитку дітей (Микитюк, 2003: 9–10).

Розглядаючи можливі форми самостійних занять фізичними вправами в процесі позаурочної і позакласної роботи з фізичного виховання, Б. Шиян пропонує ранкову гімнастику вдома; оздоровчу гімнастику; фізкультурні паузи; самостійні заняття у факультативах і гуртках; самостійні заняття фізичними вправами за місцем прожи-



вання (Шиян, 2002: 124–128). Переважно це спортивні ігри на вулиці. Враховуючи забезпеченість спортивними майданчиками в нашому місті Мукачеві, стверджуємо, що учні із задоволенням беруть участь у різних активних іграх на повітрі. Важливу роль виконують учителі фізичної культури, які пропагують здоровий образ життя, допомагають вибирати ігри відповідно до інтересів учнів або групи учнів.

Формуючи алгоритм педагогічного впливу в процесі організації самостійної роботи для учнів початкової школи, ми рекомендуємо педагогам дотримуватись такої послідовності дій (рис. 1).

Під час складання комплексів вправ для самостійної рухової діяльності учнів молодшого шкільного віку необхідно дотримуватись таких вимог:

- фізичні вправи необхідно виконувати з дотриманням відповідного алгоритму;
- до комплексу слід включати загальноорозвиваючі вправи, 6–10 основних спеціальних фізичних вправ та 2–3 вправи для відновлення;
- варто поступово підвищувати складність вправ та їх дозування;
- треба забезпечити оптимальний емоційний стан та підтримати зацікавленість учнів шляхом створення варіантів раніше вивчених вправ;
- необхідно підвищувати мотивацію учнів до самостійного виконання фізичних вправ із забезпеченням умови для самоконтролю стану рухової функції.

Для визначення аспектів, що впливають на ефективність самостійної діяльності, нами аналізувався стан використання учнями початкової школи фізичних вправ у самостійній діяльності. За результатами

проведеного опитування встановлено, що регулярно або періодично самостійно займаються фізичними вправами менше половини учнів 1-го і 2-го класів. У 3-х і 4-х класах показник зменшується. Загалом у період від 1-го до 4-го класу наявна тенденція до зменшення кількості учнів, що займаються самостійною руховою діяльністю. На нашу думку, це пов'язано зі збільшенням начального навантаження за кількістю програмою, залученням значної кількості учнів до занять із вивчення іноземних мов та занять, пов'язаних із творчим розвитком, значним інтересом до електронних ігор, як наслідок, зменшенням вільного часу (табл. 1).

Аналізуючи причини відмови учнів від самостійних занять руховою діяльністю, маємо зазначити, що основною причиною є відсутність бажання займатися. Ми вважаємо, що основними причинами цього є нецікавий зміст занять, неналежна якість їх проведення та матеріальна база (табл. 2).

За результатами нашого дослідження було визначено умови забезпечення ефективності самостійної рухової діяльності учнів. Зокрема, слід формувати навички для спостереження за станом здоров'я (учні навчаються вираховувати частоту пульсу, спостерігати за самопочуттям під час активних рухів та спокійному стані, проводити міні-дослідження тощо), розвивати мотивацію щодо рухової активності, залучати інших до проведення ігор, формувати в учнів уміння самостійно займатися фізичними вправами.

Наприклад, мотивації щодо активізації рухової активності сприяють такі форми позакласної роботи, як прогулянки, екскурсії, походи. Враховуючи регіональні осо-

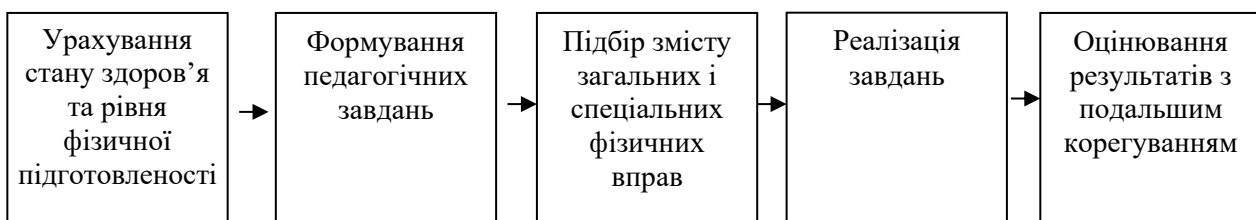


Рис. 1. Алгоритм педагогічного впливу на організацію самостійної роботи учнів

Таблиця 1

Дані про використання учнями початкової школи фізичних вправ у самостійній діяльності (%)

Вид ставлення	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Регулярно займаються	10	19	10	5
Займаються періодично за бажанням	35	26	15	15
Не займаються, але б хотіли	45	49	50	51
Інше (немає часу, умов тощо)	10	6	25	29



**Причини відмови учнів початкової школи
від самостійних занять руховою діяльністю (%)**

Мотив	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Немає бажання	31	38	48	56
Немає часу	25	30	30	32
Немає де займатися	39	22	17	10
Заважають батьки	15	10	5	2

близькості нашого краю, вчителі широко їх використовують. Ці заходи вдосконалюють навички ходьби, бігу, рухової активності в іграх, загартовують організм і зміцнюють здоров'я учнів. Для сучасних умов дуже важливим, на наш погляд, є те, що школярі набувають навичок самообслуговування, орієнтації на місцевості, організації взаємодопомоги тощо.

Також цікавим виявилась реалізація міні-проектів, які пов'язані з вирішенням індивідуальних проблем конкретних учнів. Безумовно, вчителі та батьки беруть участь у створенні проектів, але основну роботу, наприклад, у 3–4-х класах учні виконують самостійно під опосередкованим керівництвом учителя. Зокрема, вчителі-практики стверджують, що педагогічне керівництво у процесі позакласної роботи повинне мати здебільшого інструктивно-методичний та консультативно-рекомендаційний характер, стимулюючи прояв творчої ініціативи учнів. Під час організації міні-проектів учнями 4-х класів було запропоновано для дослідження такі теми: «Я раджу своїм очам під час роботи за комп'ютером», «Що роблять мої м'язи під час бігу?», «Старовинні спортивні ігри», «Улюблені спортивні знаряддя дівчат».

В умовах карантинних заходів важливим для вчителів було донесення до учнів необхідності виконувати вправи для очей. Це вимагало від учнів високого рівня самостійності, системності виконання вправ, самоконтролю, тому проекти, які пов'язані зі спостереженням за станом здоров'я, цікавими іграми, музичними або тематичними фізхвилинками, для вчителів усіх класів були пріоритетними і вимагали чіткої методики виконання.

Учні із захопленням працювали над проектами пошукового характеру. Дівчата питали у бабусь про ігри на повітрі, в які вони гралися в дитинстві, хлопці дізнавалися про ігри, які розвивають витримку, увагу, міцність тощо. Після закінчення учні жваво обговорювали отриману інформацію. Безумовно, така робота дає змогу мотивувати дітей до самостійної роботи в позаурочний час, стимулює частіше виконувати фізичні вправи, частіше бувати на повітрі.

Висновки

Для забезпечення ефективності самостійної діяльності з виконання фізичних вправ учнів початкової школи визначено алгоритм самостійної роботи учнів.

З огляду на результати аналізу стану залучення молодших школярів та мотиви відмови від самостійних занять фізичними вправами задля формування в учнів уміння самостійно займатися фізичними вправами слід використовувати активні методи залучення дітей до фізичної культури. Цікавими у нашому дослідженні виявились міні-проекти, які мали індивідуалізований характер, допомагали учням вирішувати особистісні проблеми, мотивували на самостійну діяльність із фізичної культури.

Узагальнюючи результати спостережень, збирання інформації про конкретні факти зайнятості учнів у позаурочний час, за самостійною діяльністю, ми визначили умови активізації самостійної діяльності школярів. Зокрема, ними є формування навичок спостереження за станом здоров'я, розвиток мотивації щодо рухової активності, залучення інших до проведення спортивних ігор, формування уміння самостійно займатися фізичними вправами.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на розроблення індивідуалізованих програм самостійної рухової діяльності учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакіко І. Поєднання базової і варіативної частин програми з фізичної культури школярів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту ; спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Львів, 2007. 20 с.
2. Вітченко А. Управління самостійною роботою молодших школярів у процесі зміцнення і формування власного здоров'я. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка*. 2012. Вип. 98. Т. 3. Серія: Педагогічні науки, фізичне виховання та спорт. № 98. С. 89–92.
3. Власюк О. Науково-педагогічні основи організації самостійних занять фізичними вправами дітей молодшого шкільного віку. Львів : Лонмію, 1999. 112 с.
4. Козацька С. Самостійні заняття фізичними вправами – шлях оволодіння валеологічними знаннями, навичками здоров'я школярів. *Педагогічні, психологіч-*



ні та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2000. Вип. 6. С. 36–39.

5. Мельник Ю. Самостійна робота у системі індивідуального навчання учнів сільських шкіл. *Рідна школа*. 2002. № 6. С. 51–53.

6. Микитюк О. Анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. *Фізична культура в школі*. 2003. № 1. С. 9–10.

7. Нова українська школа: поради для вчителя / заг. ред. Н. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

8. Типова освітня програма / розробл. під кер. Р. Шияна. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408> (дата звернення: 25.04.2021).

9. Шалар О. Мотиваційно-організаційний етап – важливий крок у підготовці підлітків до самостійних занять фізичною культурою. *Фізична культура в школі*. 2003. № 2. С. 14–15.

10. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч. 2. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 248 с.

REFERENCES

1. Bakiko, I. (2007). Poiednannia bazovoi i variatynnoi chastyn prohramy z fizychnoi kultury shkolariv [Combination of basic and variable parts of the program on physical culture of schoolchildren]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].

2. Bibik, N. (2018). (Ed.) Nova ukrayins'ka shkola: poradnyk dlya vchytelya [New Ukrainian School: A guide for teachers] / Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].

3. Kozatska, S. (2000). Samostiyni zanyattya fizychnymy vpravamy – shlyakh ovobodinnyya valeolohichnymy znannyamy, navychkamy zdorovya shkolyariv [Independent physical exercises – a way to master valeological knowledge, health skills of schoolchildren]. *Pedagogical, psychological and medical-biological problems of physical education and sports: Coll. of Scientific Articles*. Vyp. 6. 36–39 [in Ukrainian].

4. Vitchenko, A. (2012). Upravlinnia samostiinoiu robotoiu molodshykh shkolariv u protsesi zmitsnen-

nia i formuvannia vlasnoho zdorov'ia [Management of independent work of junior schoolchildren in the process of strengthening and forming their own health]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. Shevchenka – Bulletin of the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"*, 98, 89–92 [in Ukrainian].

5. Vlasyuk, O. (1999). Naukovo-pedahohichni osnovy orhanizatsiyi samostiynykh zanyat' fizychnymy vpravamy ditey molodshoho shkil'noho viku. [Scientific and pedagogical bases of the independent physical exercises organization for children of primary school age] / Lviv: Lonmio [in Ukrainian].

6. Melnyk, Yu. Samostiynna robota u systemi indyvidual'noho navchannya uchniv sil's'kykh shkil [Independent work in the system of individual education of students of rural schools] *Native school*, № 6. 51–53 [in Ukrainian].

7. Mykytyuk, O., Danychenko, S. (2003). Anatomico-fiziologichni osoblyvosti ditey molodshoho shkil'noho viku [Anatomical and physiological features of primary school children]. *Physical culture at school*, № 1. 9–10 [in Ukrainian].

8. Shalar, O. (2003). Motyvatsiyno-orhanizatsiynnyy etap – vazhlyvyi krok u pidhotovtsi pidlitkiv do samostiynykh zanyat' fizychnoyu kul'turoyu [Motivational and organizational stage – an important step in preparing adolescents for independent physical education]. *Physical culture at school*. № 2. 14–15 [in Ukrainian].

9. Shyyan, B. (2002). Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya shkolyariv. Chastyna 2 : Dop. MONU yak pidruchnyk dlya stud. VNZ [Theory and methods of physical education of schoolchildren. Part 2: Apvd. MESU as a textbook for HEE students]. / Ternopil: Textbook – Bogdan [in Ukrainian].

10. Shyian, R. (2018). Typova osvittia prohrama [A typical educational program]. Retrieved from: <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.04.2021.

The article was received 26 April 2021.



УДК 378.147:797.071.4 (477)-029:3/(091)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-3

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ІЗ ВОДНИХ ВИДІВ СПОРТУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Плотнікова Катерина Русланівна,
аспірантка

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

plotnikovaek4@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9078-9644

Мета статті полягає у висвітленні соціально-історичних та педагогічних передумов підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Дослідження дало змогу здійснити використання принципу врахування сукупності фактів та комплексу методів, адекватних меті роботи (аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, узагальнення та систематизації). У статті виявлено, що становлення та розвиток системи підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) зумовлювались низкою соціально-історичних та педагогічних передумов. Найважливішими соціально-історичними чинниками, які вплинули на становлення та розвиток системи підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття), були розвиток спорту (включення плавання до програми Олімпійських ігор, створення Міжнародної федерації з плавання, проведення I Всеросійської спортивної олімпіади, проведення Першої Радянської Спартакіади народів СРСР, змагання з водних видів спорту в яхт-клубах, зростання спортивної майстерності спортсменів); бойові дії Першої та Другої світових війн, а також їх наслідки; поживлення масовості спортивного руху, зумовлене обов'язковою військовою підготовкою громадян, яка включала фізичну підготовку з навичками плавання; спрямованість фізичної культури та спорту на залучення широких народних мас; відсутність можливості у вітчизняних спортсменів вийти на світову спортивну арену, поодинокі випадки перемоги у водних видах спорту, низький рівень спортивної підготовки українських спортсменів. Встановлено, що до вагомих педагогічних чинників щодо проблеми дослідження належать відкриття закладів вищої освіти фізкультурного профілю, створення факультетів фізичного виховання в педагогічних інститутах та університетах, продовження діяльності технікумів фізкультурного профілю; створення та відновлення матеріальної бази для занять фізичною культурою і спортом загалом та з водних видів спорту зокрема; збільшення в навчальних планах та програмах годин на фізичне виховання; вдосконалення навчально-методичного забезпечення процесу підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту; реорганізація системи вищої освіти за галузевою ознакою й нові вимоги до тренерської роботи; відчутний дефіцит кадрів з фізичної культури, потреба у підвищенні кваліфікації тренерсько-викладацького складу.

Ключові слова: викладач, тренер, фізичне виховання, фізична культура, інститути фізкультурного профілю, факультети фізичного виховання, спорт, плавання.

SOCIO-HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR TRAINING OF COACHES-TEACHERS IN WATER SPORTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURY)

Plotnikova Kateryna Ruslanivna,
Postgraduate Student

Luhansk Taras Shevchenko National University

plotnikovaek4@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9078-9644

The purpose of the article is to highlight the socio-historical and pedagogical prerequisites for the training of coaches-teachers of water sports in higher education institutions of Ukraine (the second half of XX – the beginning of XXI century). The study allowed the use of the principle of taking into account a set of facts and a set of methods adequate to the purpose of the work (analysis, synthesis, classification, comparison, generalization and systematization). The article reveals that the formation and development of the system of training coaches-teachers of water sports in higher education institutions of Ukraine (the second half



of XX – the beginning of XXI century) was due to a number of socio-historical and pedagogical preconditions. The most important socio-historical factors that influenced the formation and development of the system of training teachers of water sports in higher education institutions of Ukraine (the second half of XX – the beginning of XXI century) were: the development of sports (introduction of swimming in the Olympic program, the creation of the International Federation swimming, holding the First All-Russian Sports Olympiad, holding the First Soviet Spartakiad of the peoples of the USSR, competitions in water sports in yacht clubs, the growth of sportsmanship of athletes); the fighting of the First and Second World Eyelashes, and their consequences; revival of the mass sports movement, due to the mandatory military training of citizens, which included physical training with swimming skills; the focus of physical culture and sports on attracting the masses; lack of opportunity for domestic athletes to enter the world sports arena, isolated cases of victory in water sports, low level of sports training of Ukrainian athletes. Important pedagogical factors concerning the research problem include: opening of institutions of higher education of physical culture profile, creation of faculties of physical education in pedagogical institutes and universities, continuation of activity of technical schools of physical culture profile; creation and restoration of material base for physical culture and sports in general and water sports in particular; increase in curricula and programs of hours for physical education; improvement of educational and methodological support of the process of training coaches-teachers in water sports; reorganization of the system of higher education on the basis of industry and new requirements for coaching; significant shortage of personnel in physical culture, the need for professional development of coaching and teaching staff.

Key words: teacher, coach, physical education, physical culture, institutes of physical culture, faculties of physical education, sports, swimming.

Вступ

Перед педагогічною спільнотою постійно постають надзвичайно важливі завдання, до яких належить підготовка фахівця, здатного адаптувати свою діяльність відповідно до нових вимог сучасності. Інтенсивні цивілізаційні процеси, технологічний і культурний прогрес зумовлюють потребу зміну підходів до цілей, змісту та організаційної структури професійної підготовки фахівців нової генерації.

Підвищення ролі особистості в розвитку держави й суспільства спричинило виникнення нових вимог до якості освіти, трансформацію функцій майбутнього фахівця, підвищення показників високого рівня їх як загальної, так і професійної підготовки. З часом зміни в суспільстві привели до створення попиту на кваліфіковані кадри для найрізноманітніших галузей, в тому числі фізичної культури та спорту. Формування основ підготовки тренерів-викладачів, зокрема, з водних видів спорту в закладах вищої освіти України другої половини XX – початку XXI століття як на пряму системи освіти України було зумовлено важливими соціально-економічними та педагогічними перетвореннями, що відбувалися задовго до досліджуваного періоду та безпосередньо в першій половині XX століття.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Вивченню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної парадигми освіти приділяла належну увагу значна кількість науковців. Дослідники вивчали такі аспекти, як питання філософії освіти (І. Зязюн, В. Кремень), неперервна професійна освіта (С. Гончаренко, Р. Гуревич), професійна підготовка у закладах

вищої освіти (В. Курило, М. Шкіль), педагогічні технології у вищій школі (П. Гусак, С. Сисоєва). Вчені розкривали концептуальні засади фахової підготовки майбутніх спеціалістів (В. Бобрицька, О. Дубасенюк), досліджували професійну підготовку майбутніх працівників галузі фізичного виховання та спорту (В. Завацький, Л. Суценко).

І. Степанець визначає та характеризує передумови виникнення та становлення системи вищої педагогічної освіти на теренах України, починаючи з епохи переходу від громадсько-родового ладу до соціально диференційованого суспільства, а також до 30-х років XX століття. У статті доведено, що система вищої, безпосередньо вищої педагогічної, освіти виникла та розвивалась під впливом соціально-політичних, соціально-економічних та соціокультурних чинників (Степанець, 2014).

У дослідженні Г. Чирви висвітлено історичні передумови становлення сучасної вищої освіти в Україні. Зокрема визначено основні соціально-історичні процеси, що вплинули на розвиток вищої освіти в Україні, такі як культурні традиції, філософські тенденції, релігія, феодально-католицька експансія, контрреформація, культура бароко; визначено основні історичні етапи становлення освітнього середовища впродовж століть, починаючи від заснування вищої школи у 1037 році в храмі Святої Софії, закінчуючи закріпленням на законодавчому рівні в Україні дуальної освіти (Чирва, 2019).

Однак дослідники в наукових розвідках вирішували питання в межах своїх наукових проблем, а соціально-історичні та педагогічні передумови підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах



вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) не розглядалися.

Таким чином, відсутність напрацювань щодо безпосереднього вирішення вищезазначеного питання, в яких можна знайти відповіді на запити, що гостро постають перед сучасною системою фізичної культури і спорту, зумовила вибір теми наукової розвідки: «Соціально-історичні та педагогічні передумови підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)».

Мета статті полягає у висвітленні соціально-історичних та педагогічних передумов підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).

2. Методологія та методи

Методологічне значення для нашого дослідження має використання принципу врахування сукупності фактів та комплексу методів, адекватних меті дослідження (аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, узагальнення та систематизації).

3. Результати та дискусії

Процес формування системи підготовки тренерів-викладачів, зокрема, з водних видів спорту в закладах вищої освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ століття був зумовлений низкою соціально-історичних та педагогічних перетворень, що відбувалися до досліджуваного періоду. Перша половина ХХ століття була складною й суперечливою, насиченою соціальними, історичними, педагогічними зрушеннями та спортивними подіями, на які вплинули перш за все Перша світова (1914–1918 роки) та Друга світова (1939–1945 роки) війни (Українська радянська енциклопедія, 1982; Енциклопедія сучасної України, 2008).

Необхідно врахувати те, що Україна тривалий час входила до складу СРСР, а соціально-історичні та педагогічні передумови розвитку фізичної культури та спорту загалом і процесу підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту у вітчизняних закладах вищої освіти в другій половині ХХ – початку ХХІ століття були тотожні процесам, що відбувалися в Радянському Союзі загалом.

Розпочнемо огляд вищезазначеної проблеми з характеристики спортивних подій стосовно водних видів спорту. Так, особливий інтерес викликає той факт, що з 1896 року змагання чоловіків з плавання включені до програми Олімпійських ігор в Афінах (Греція), а жінок – з 1912 року в Стокгольмі (Швеція). У 1908 році було

створено Міжнародну федерацію з плавання, однак виходу вітчизняних спортсменів на світову спортивну арену в ці часи ще не було.

Водночас тривала підготовка спортсменів з водних видів спорту. Її здійснювали фахівці фізичного виховання, яких готували створені у 1896 році під керівництвом Петра Францевича Лесгафта фізкультурні курси в Санкт-Петербурзі (Велика радянська енциклопедія, 1973: 450; Енциклопедія освіти, 2008).

Особливою подією початку ХХ століття була I Всеросійська спортивна олімпіада 1913 року, яка проходила в Києві з 20 по 28 серпня, де вперше для глядачів був побудований стадіон на п'ять тисяч місць. В програму заходу входило декілька видів спорту, у тому числі водні. В Матвіївській затоці Дніпра на території яхт-клубу на Трухановому острові в плаванні, стрибках у воду, веслуванні та вітрильному спорті визначалися найсильніші (Енциклопедія Олімпійського спорту України, 2005).

Спортивний рух набирал обертів, звісно, виникав попит на кваліфіковані кадри з підготовки спортсменів. Однак бойові дії внесли корективи в історичний процес підготовки як педагогічних кадрів загалом, так і тренерів-викладачів з водних видів спорту зокрема. Вирішальне значення в зазначений період підготовки фахівців з досліджуваної галузі мала Перша світова війна (1914–1918 роки) та безпосередньо Жовтневий переворот 1917 року (Енциклопедія сучасної України, 2008; Українська радянська енциклопедія, 1982).

З урахуванням військових дій Декретом ВЦВК «Про обов'язкове навчання військовій справі», виданим у 1918 році, було прийнято програму «Всевобуч», яка проіснувала до 1923 року. Прийняття Декрету сприяло воєнізації фізичної культури та фізичного виховання. Внаслідок діяльності програми «Всевобуч» почали створюватися військово-спортивні клуби при комісаріатах, фабриках та заводах. До програми входила обов'язкова військова підготовка громадян, яка включала фізичну підготовку з навичками плавання (Декрети радянської влади, 1959: 151–153; Парфьонов, 1978).

В Україні осередком програми «Всевобуч» стало місто Харків. На виконання програми «Всевобуч» було створено відділення спорту і допризовної підготовки при районних військових комісаріатах, здійснювали контроль за діяльністю спортивних організацій, відбудова й обладнання спортивних майданчиків тощо.

Поступово відновлювалися та будувалися нові водні станції і поживлялися



спортивна робота з плавання. Проводилися перші повоєнні змагання в Москві та Києві, річковими яхт-клубами організовувалися пропливи по Москві-ріці й Дніпру (Декрети радянської влади, 1959; Пітов, 1967).

Звісно, інтенсивний розвиток спорту потребував значно більшої кількості досвідчених та дипломованих спеціалістів – тренерів-викладачів. З 1918 року, коли в Москві було засновано Московський інститут фізичної культури (нині Російський державний університет фізичної культури, спорту, молоді і туризму), цим закладом вищої освіти розпочалася підготовка фахівців досліджуваної галузі (Велика радянська енциклопедія, 1973: 379).

У 1919 році було відновлено роботу згаданих раніше курсів з підготовки фахівців з фізичного виховання під керівництвом Петра Францевича Лесгафта в Санкт-Петербурзі, однак уже в статусі Державного інституту фізичної освіти, нині – Національного державного університету фізичної культури, спорту і здоров'я імені Петра Францевича Лесгафта (Санкт-Петербург) (Енциклопедія освіти, 2008: 450; Велика радянська енциклопедія, 1973: 321).

Як бачимо, саме друге десятиріччя ХХ століття в Росії є початком систематичної роботи з підготовки тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту, коли було створено два провідні заклади вищої освіти фізкультурного профілю. В Україні заклади вищої освіти з підготовки фахівців зазначеного профілю почали з'являтися пізніше. Інститут фізичної культури було відкрито в Українській РСР згодом після створення у 1922 році Союзу Радянських Соціалістичних Республік (СРСР) (Філь та ін., 2003).

У перші роки існування СРСР фізична культура та спорт поширювались на народні маси, що сприяло їх значному розвитку. Так, 13 липня 1925 року була прийнята спеціальна постанова ЦК РКП (б) щодо розвитку радянського фізкультурного руху. В згаданому документі зазначалося, що «фізичну культуру необхідно розглядати не лише з точки зору фізичного виховання та оздоровлення, але й як одну зі складових частин трудової та воєнної підготовки» (Основні постанови, накази та інструкції з питань радянської фізичної культури і спорту (1917–1957), 1959: 37; Третяк, 2010).

Перша спартакиада народів СРСР (1928 рік) засвідчила загальний низький рівень спортивних результатів спортсменів. У комплексному заліку змагань спортсмени України посіли друге місце. Спартакиада підтвердила зростання спортивних досягнень українців. Однак такі перемоги були

лише поодинокими випадками. Рівень більшості вітчизняних спортсменів залишався низьким, була відчутна недостатність кадрів з фізичної культури, не налагоджена систематична навчально-тренувальна робота (Енциклопедія Олімпійського спорту України, 2005: 45–58; Основні постанови, накази та інструкції з питань радянської фізичної культури і спорту (1917–1957), 1959: 12; Філь та ін., 2003).

Так, 23 вересня 1929 року було видано Постанову ЦК ВКП (б) «Про фізкультурний рух», у якій зверталась увага на незадовільний стан фізкультурної роботи та говорилося про створення Всесоюзної Ради фізичної культури та спорту СРСР. Водночас у Постанові Президії ЦВК СРСР від 1 квітня 1930 року йшлося про таке: «Серед заходів Радянської влади з виховання нової людини – активного будівника та борця за соціалізм – великого значення набуває робота в царині фізичної культури трудівників» (Основні постанови, накази та інструкції з питань радянської фізичної культури і спорту (1917–1957), 1959: 12; Філь та ін., 2003).

З прийняттям вищезазначених постанов фізкультурний рух СРСР дещо активізувався. Пожвавилася спортивна робота також з водних видів спорту. Почали створюватися спортивні товариства та проводитися всеукраїнські спартакиади. Фізкультурний рух набрав обертів (Бутович, 1953; Філь та ін., 2003).

Поступово фізична культура посіла гідне місце в житті країни, були відкриті нові можливості для створення науково обґрунтованої системи фізичного виховання. Створювалися умови для всебічного розумового та фізичного розвитку людини. Однією з головних проблем галузі фізичної культури і спорту стала відсутність належної кількості кваліфікованих кадрів – тренерів-викладачів. Однак система вищої освіти СРСР, яка склалася на той час, не могла впоратися із завданнями, що постали перед нею. Вирішальне значення для перебудови роботи вищої школи відповідно до потреб і темпів розвитку народного господарства країни мали Постанови Пленумів ЦК ВКП (б) «Про поліпшення підготовки нових спеціалістів» (1928 рік) та «Про кадри народного господарства» (1929 рік) (Про поліпшення підготовки нових спеціалістів: резолюція 1928, 1984: 355–361; Про кадри народного господарства: резолюція 1929, 1984: 18–28; КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898–1954).

Щоб забезпечити спортивні галузі кадрами вузькопрофільних фахівців, необ-



хідно було переформувувати всю систему вищої школи, пристосовувати її до потреб і темпів розвитку видів спорту. Такими заходами стали уніфікація системи вищої освіти в країні та її реорганізація за галузевою ознакою. Сутність реорганізації полягала у створенні замість універсальної вищої школи, яка випускала кадри широкого профілю, нових спеціалізованих закладів, що готували фахівців для конкретних галузей діяльності. Уніфікація привела до збільшення числа інститутів і контингенту студентів у них (Вища школа Української РСР за 50 років, 1967).

Перший Державний інститут фізичної культури України (ДІФКУ) було створено в Харкові (тодішній столиці Української РСР) у 1930 році. Після переведення у 1944 році закладу вищої освіти до Києва його було реорганізовано в Київський державний інститут фізичної культури (КДІФК), з 1993 року – в Український державний університет фізичного виховання і спорту (УДУФВС), а з 1998 року й понині він є Національним університетом фізичного виховання і спорту України (НУФВСУ). Перший в Україні заклад вищої фізкультурної освіти розпочав здійснювати свою освітянську діяльність в надзвичайно складних умовах. Умови розміщення й функціонування інституту були майже не придатними для здійснення навчального процесу. Проте відсутність належної кількості лекційних аудиторій та спортивних залів не завадила закладу освіти здійснювати підготовку викладачів та організаторів-методистів фізичної культури, а в майбутньому стати провідним закладом вищої освіти в Україні та відомим за її межами (Філь та ін., 2003).

Протягом наступних років розгорнулась масова фізкультурна робота серед населення. У 1931 році був затверджений комплекс норм і вимог до фізичної досконалості людини ГПО (Готовий до праці та оборони), який сприяв масовому спортивному руху в Україні (Енциклопедія сучасної України, 2006: 334).

Плавання було введено до переліку обов'язкових норм комплексу. Через участь у комплексі ГПО стали відомі імена багатьох знаменитих спортсменів. Відбувалося якісне зростання досягнень у спорті. Одночасно з розвитком масовості і росту спортивних результатів серед дорослих спортсменів більше уваги приділялося навчанню плаванню молоді та дітей. За короткий час з 1931 до 1932 року були відкриті десятки нових водних станцій (Бутович, 1953; Парфьонов, 1978).

Активною в досліджуваній історичний період була науково-дослідна та методична

робота з плавання. Поступово починають друкуватися підручники, навчальні посібники та розроблятися методичні програми з плавання. Так, у 1938 році З. Фірсовим було опубліковано навчальний посібник з плавання для піонерів та школярів «Юний плавець» (Фірсов, 1938), у 1951 році М. Набатнікова видала посібник «Плавання» (Набатнікова, 1951). Навчально-методична література була в нагоді значній кількості спортсменів, тренерів та викладачів.

Науково-дослідна та методична робота забезпечувала покращення не лише якісних, але й кількісних показників щодо підготовки фахівців з вищою фізкультурною освітою. Так, у 1940 році в Україні спеціальну вищу освіту мали понад 10% робітників фізичної культури, а середню – понад 20%. Важливу роль у цьому відігравав Державний інститут фізичної культури України (ДІФКУ), який здійснював підготовку фахівців досліджуваної галузі у Харкові, тодішній столиці Української РСР (Філь та ін., 2003).

У зв'язку з посиленням військового напруження для забезпечення військових більш якісною фізичною підготовкою було прийнято рішення про посилення їх спортивної підготовки. 1 січня 1940 року почав діяти оновлений більш досконалий комплекс ГПО. Незважаючи на те, що військові події загальмували спортивну роботу, з початком Другої світової війни було підвищено увагу до фізичної підготовки молоді. У 1943 році було видано постанову про повернення досвідчених спортсменів з фронту та поновлення спортивної діяльності.

З 1943 року, з переломним моментом на фронті, настало пожвавлення у спортивному русі, відновилися республіканські та всесоюзні першості з видів спорту. Був виданий Наказ Всесоюзного Комітету зі справ фізичної культури і спорту при Раді Народних Комісарів СРСР «Про масову підготовку населення з рукопашного бою, плавання та водним переправам на 1943 рік» (Основні постанови, накази та інструкції з питань радянської фізичної культури і спорту (1917–1957), 1959: 37).

У перші повоєнні роки, незважаючи на відкриття нових та відбудову зруйнованих басейнів, зростання досягнень з водних видів спорту, особливо дівчат, було дуже повільним. Лише у 1949 році було відновлено довоєнні результати й стала оновлюватися таблиця юнацьких рекордів (Бутович, 1953).

Після закінчення війни виникли нові умови для розвитку фізичної культури, суспільство шукало способів її оновлення, зміцнення та покращення. Гостро поста-



вала потреба в кадрах, тому не випадково створювалися нові вищі та середні навчальні заклади фізкультурного профілю у СРСР. Так, вже у 1945 році вони були створені у Вірменії, Казахстані, Литві і Латвії.

1 червня 1946 року у Львові на базі технікуму фізичної культури Розпорядженням Ради Міністрів СРСР від 7 травня 1946 року за № 5935-р і Постановою Ради Міністрів УРСР від 1 червня 1946 року за № 1002 після кадрової комплектації створено другий в Україні Львівський інститут фізичної культури (Філь та ін., 2003). У 2006 році розпорядженням Кабінету Міністрів України на його базі було утворено Львівський державний університет фізичної культури, якому у 2019 році було присвоєно ім'я Івана Боберського.

У 1947 році у зв'язку зі збільшенням в навчальних планах та програмах годин на фізичне виховання розпочалося створення факультетів фізичного виховання в педагогічних інститутах та університетах. Вони поступово виникають у Харкові, Луганську, Запоріжжі, Одесі, Миколаєві, Кам'янець-Подільську, Черкасах, Дрогобичі, згодом – у Тернополі, Луцьку, Вінниці, Чернігові, Кіровограді та в інших містах України. Продовжували існування технікуми фізичної культури в Харкові, Дніпродзержинську, Івано-Франківську, Донецьку.

Після того як у 1948 році було поновлено проведення Олімпійських ігор (Лондон, Великобританія), в державі, яка понесла великі руйнування та людські втрати, а також не могла взяти участь у змаганнях, розпочався пошук шляхів виходу на світову спортивну арену. Основним пріоритетом визначався масовий розвиток фізичної культури та підвищення рівня спортивних досягнень. Зусилля держави було спрямовано на покращення матеріальної бази фізичної культури і спорту; розбудову спортивних майданчиків, залів, басейнів; підготовку спортсменів та забезпечення навчально-тренувального процесу кваліфікованим тренерсько-викладацьким складом (Філь та ін., 2003).

Висновки

Таким чином, становлення та розвиток системи підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) зумовлювались низкою соціально-історичних та педагогічних передумов. Найважливішими соціально-історичними чинниками, які вплинули на становлення та розвиток системи підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга

половина ХХ – початок ХХІ століття), були розвиток спорту (введення плавання в програму Олімпійських ігор, створення Міжнародної федерації з плавання, проведення I Всеросійської спортивної олімпіади, проведення Першої Радянської Спартакіади народів СРСР, змагання з водних видів спорту в яхт-клубах, зростання спортивної майстерності спортсменів); бойові дії Першої та Другої світових війн, а також їх наслідки; пожвавлення масовості спортивного руху, зумовлене обов'язковою військовою підготовкою громадян, яка включала фізичну підготовку з навичками плавання (створення відділень спорту, військово-спортивних клубів і клубів допризовної підготовки при районних військових комісаріатах, фабриках та заводах); спрямованість фізичної культури та спорту на залучення широких народних мас; відсутність можливості у вітчизняних спортсменів вийти на світову спортивну арену, поодинокі випадки перемоги у водних видах спорту, низький рівень спортивної підготовки українських спортсменів.

Встановлено, що до вагомих педагогічних чинників, що позначились на становленні та розвитку системи підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття), належать відкриття закладів вищої освіти фізкультурного профілю, створення факультетів фізичного виховання в педагогічних інститутах та університетах, продовження діяльності технікумів фізкультурного профілю; створення та відновлення матеріальної бази для занять фізичною культурою і спортом загалом та з водних видів спорту зокрема (відновлювалися та будувалися знову водні станції, відкривалися басейни); збільшення в навчальних планах та програмах годин на фізичне виховання; вдосконалення навчально-методичного забезпечення процесу підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту (публікуються підручники, посібники, статті щодо водних видів спорту); реорганізація системи вищої освіти за галузевою ознакою й нові вимоги до тренерської роботи; відчутний дефіцит кадрів з фізичної культури, потреба у підвищенні кваліфікації тренерсько-викладацького складу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутович Н. Тренировка юных пловцов. Москва : Физкультура и спорт, 1953. 144 с.
2. Вища школа Української РСР за 50 років : у 2 ч. / відп. ред. В. Пітов. Київ : Видавництво Київського університету, 1967. Ч. 1 (1917–1945 роки). 396 с.



3. Всеукраїнські та Всесоюзні спартакиади (1923–1929). *Енциклопедія Олімпійського спорту України* / за ред. В. Платонова. Київ : Олімпійська література, 2005. С. 45–58.

4. Готовий до праці й оборони СРСР (ГПО). *Енциклопедія сучасної України* : у 30 т. / ред. кол.: І. Дзюба та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : [б. в.], 2008. Т. 6. 334 с.

5. Об обязательном обучении военному искусству : Декрет ВЦИК от 22 апреля 1918 года. *Декреты Советской власти*. Москва, 1959. Т. II. С. 151–153. URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/73249-dekret-vtsik-ob-obyazatelnom-obuchenii-voennomu-iskusstvu-22-aprelya-1918g#mode/inspect/page/1/zoom/4> (дата звернення: 09.04.2021).

6. Друга світова війна. *Енциклопедія сучасної України* : у 30 т. / ред. кол.: І. Дзюба та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : [б. в.], 2008. Т. 8 : Дл–Дя. С. 426–432.

7. Жовтневий переворот 1917. *Енциклопедія сучасної України* : у 30 т. / ред. кол.: І. Дзюба та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : [б. в.], 2009. Т. 9 : Е–Ж. С. 633–634.

8. КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898–1954 / пер. з рос. 7-е вид. Ч. II. Київ : Держполітвидав УРСР, 1954. 618 с.

9. Ленинградский институт физической культуры им. П.Ф. Лесгафта. *Большая советская энциклопедия* : в 30 т. / гл. ред. А. Прохоров. 3-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1973. Т. 14. 321 с.

10. Лесгафт П. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 450 с.

11. Набатникова М. Плавание : Пособие для вожатых и руководителей физ. воспитания в пионерских лагерях. Москва : Молодая гвардия, 1951. 31 с.

12. О кадрах народного хозяйства : Резолюция пленума ЦК ВКП (б). Москва, 10–17 ноября 1929 года. *КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК* / под общ. ред. А. Егорова, К. Боголюбова. 9-е изд., доп. и испр. Москва : Политиздат, 1984. С. 18–28.

13. Об улучшении подготовки новых специалистов : Резолюция пленума ЦК ВКП (б) 1928 года. *КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК* / под общ. ред. А. Егорова, К. Боголюбова. 9-е изд., доп. и испр. Москва : Политиздат, 1984. С. 355–361.

14. Основные постановления, приказы и инструкции по вопросам советской физической культуры и спорта. 1917–1957 / сост. И. Чудинов. Москва : Физкультура и спорт, 1959. 37 с.

15. Парфенов В. Развитие плавания в СССР. *Плавание*. Киев : Высшая школа, 1978. С. 16–29.

16. Перша світова війна. *Українська радянська енциклопедія* : у 12 т. / гол. ред. М. Бажан. 2-ге вид. Київ : Головна редакція УРЕ, 1982. Т. 8. С. 282–284.

17. Перша та Друга Російські Олімпіади. *Енциклопедія Олімпійського спорту України* / за ред. В. Платонова. Київ : Олімпійська література, 2005. С. 31–39.

18. Степанець І. Передумови становлення системи вищої педагогічної освіти України. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. XXXVI. С. 152–160. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/1910> (дата звернення: 09.04.2021).

19. Третяк В. Розвиток спортивного руху в СРСР та Києві у передвоєнний період. *Історія повсякденності: теорія та практика* : матеріали Всеукраїнської наукової конференції, 14–15 травня 2010 року / упоряд.:

О. Лукашевич, Т. Нагайко ; редкол.: В. Коцур (гол. ред.) та ін. Переяслав-Хмельницький, 2010. С. 148–150.

20. Физической культуры институт центральный. *Большая советская энциклопедия* : в 30 т. / гл. ред. А. Прохоров. 3-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1973. Т. 27. С. 379.

21. Фирсов З. Юный пловец : пособие для школьников и пионеров при изучении основ спортивного плавания. Москва ; Ленинград : Физкультура и туризм, 1938. 160 с.

22. Філь С., Худолій О., Малка Г. Фізична культура в Україні у період 1917–1991 рр. *Історія фізичної культури* : навчальний посібник. Харків : ОВС, 2003. С. 115–127.

23. Чирва Г. Історичні передумови становлення сучасної вищої освіти в Україні. *Право та державне управління*. 2019. № 2 (35). Т. 2. С. 152–159. URL: http://www.pdu-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/tom_2/25.pdf (дата звернення: 09.04.2021).

REFERENCES

1. Butovich N. (1953). *Trenirovka yunyh plovtsov* [Training of young swimmers]. Moskva : Fizkultura i sport [in Russian].

2. Pitov V. (Eds.). (1967). *Vyshcha shkola Ukrainkoi RSR za 50 rokov* [Higher School of the Ukrainian SSR for 50 years] Kyiv : Vydavnytstvo Kyivskoho universytetu. U dvokh chastynakh. Chastyna persha (1917–1945 rr.) [in Ukrainian].

3. Platonov V. (Eds.). (2005). *Vseukrainski ta Vse-soiuzni spartakiady (1923–1929)* [All-Ukrainian and All-Union Games (1923–1929)]. *Entsyklopediia Olimpiiskoho sportu Ukrainy*. Kyiv : Olimpiiska literatura [in Ukrainian].

4. Dziuba I. (Eds.). (2008). *Hotov do pratsi y oborony SRSR (HPO)* [Ready for work and defense of the USSR (GPO)]. *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy* : u 30 t. (Vols. 6), (p. 334). NAN Ukrainy, NTSh. K. [in Ukrainian].

5. Dekret VTSIK “Ob obyazatelnom obuchenii voennomu iskusstvu”. [Decree of the Central Executive Committee “On compulsory training in martial arts”]. (1918, April 22). Moskva : Dekretyi Sovetskoy vlasti. (Vols. 2), (pp. 151–153). URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/73249-dekret-vtsik-ob-obyazatelnom-obuchenii-voennomu-iskusstvu-22-aprelya-1918g#mode/inspect/page/1/zoom/4> [in Russian].

6. Dziuba I. (2008) *Druha svitova viina* [World War II] *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy* : u 30 t. (Vols. 8), (pp. 426–432). K. : NAN Ukrainy, NTSh. [in Ukrainian].

7. Dziuba I. (2009) *Zhovtnevyyi perevorot 1917* [October coup 1917] *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy* : u 30 t. (Vols. 9), (pp. 633–634). K. : NAN Ukrainy, NTSh. [in Ukrainian].

8. KPRS v rezoliutsiiah i rishenniakh zizdiv, konferentsii i plenumiv TsK. 1898–1954. (1954) [The CPSU in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee. 1898–1954]. K. Derzhpolityvdav [in Ukrainian].

9. Prohorov A. (Eds.). (1973). *Leningradskiy institut fizicheskoy kulturyi im. P.F. Lesgafta* [Leningrad Institute of Physical Culture. P. F. Lesgaft] *Bolshaya sovetskaya entsiklopediya*: v 30 t. (Vols. 14), (p. 14). Moskva : Izd-vo Sovetskaya entsiklopediya [in Russian].

10. Kremin V. (Eds.). (2008). *Leshaft Petro Frantsovych* [Lesgaft Petro Frantsovich] *Entsyklopediia osvity*. Kyiv : Yurinkom Inter [in Ukrainian].



11. Nabatnikova M. (1951) Plavanie [Swimming] Moskva : Mol. gvardiya [in Russian].
12. Egorova A. & Bogolyubova K. (1984) O kadrah narodnogo hazyaystva: rezolyutsiya plenuma TSK VKP (b) [On the staff of the national economy: the resolution of the plenum of the Central Committee of the CPSU (b)] (1929, November 10–17). *KPSS v rezolyutsiyah i resheniyah syezdov, konferentsiy i plenumov TSK*. Moskva : Politizdat [in Russian].
13. Egorova A. & Bogolyubova K. (1984) Ob uluchsheniі podgotovki novih spetsialistov: rezolyutsiya plenuma TSK VKP (b) [On improving the training of new specialists: the resolution of the plenum of the Central Committee of the CPSU (b)] (1928). *KPSS v rezolyutsiyah i resheniyah syezdov, konferentsiy i plenumov TSK*. Moskva : Politizdat [in Russian].
14. Chudinov I. (Eds.). (1959). Osnovnyie postanovleniya, prikazy i instruktsii po voprosam sovetskoy fizicheskoy kulturyi i sporta [Basic regulations, orders and instructions on Soviet physical culture and sports] (1917–1957). Moskva : Fizkultura i sport [in Russian].
15. Parfenov V. (1978) Razvitie plavaniya v SSSR. Plavanie [Development of navigation in the USSR. Swimming]. Kiev : Vischa shkola [in Russian].
16. Bazhan M. (Eds.). (1982). Persha svitova viina [World War I] *Ukrainska radianska entsyklopediia : u 12 t.* (Vols. 8), (pp. 282–284). Kyiv : Holovna redaktsiia [in Ukrainian].
17. Platonov V. (Eds.). (2005). Persha ta Druha Rosiiski Olimpiady [First and Second Russian Olympiads]. *Entsyklopediia Olimpiiskoho sportu Ukrainy*. Kyiv : Olimpiiska literatura [in Ukrainian].
18. Stepanets I. (2014) Peredumovy stanovlennia systemy vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy [Pre-requisites for the formation of higher pedagogical education in Ukraine]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky Vyp. XXXVI*, Kharkiv – 2014, 152–160. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/1910> [in Ukrainian].
19. Tretiak V. (2010) Rozvytok sportyvnoho rukhu v SRSR ta Kyievi u peredvoiennyi period [Development of sports movement in the USSR and Kiev in the prewar period] V. Kotsur (Eds.), *Istoriia povsiakdennosti: teoriia ta praktyka : materialy Vseukr. nauk. konf. 14–15 trav. 2010 r.* Pereiaslav-Khmelnitskyi [in Ukrainian].
20. Prohorov A. (Eds.). (1973). Fizicheskoy kulturyi institut tsentralnyy [The Institute of Physical Culture is central] *Bolshaya sovetskaya entsyklopediya: v 30 t.* (Vols. 27), (p. 379). Moskva : Sovetskaya entsyklopediya [in Russian].
21. Firsov Z. (1938) Yunyiy plovets [Young swimmer]. Moskva ; Leningrad : Fizkultura i turizm. [in Russian].
22. Fil S., Khudolii O. & Malka H. (2003) Fizychna kultura v Ukraini u period 1917–1991 rr. [History of physical culture] *Istoriia fizychnoi kultury*. (pp. 115–127). Kharkiv : OVS [in Ukrainian].
23. Chyrva H. (2019) Istorychni peredumovy stanovlennia suchasnoi vyshchoi osvity v Ukraini [Historical pre-conditions for the formation of modern higher education in Ukraine] *Pravo ta derzhavne upravlinnia*, 2 (35), 152–159. URL: http://www.pdu-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/tom_2/25.pdf ([in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.04.2021.
The article was received 29 April 2021.



УДК 378.015.311: 373.3:[37.016:5]
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-4

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МАТЕМАТИКА»»

Раєвська Ірина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
rayevsk@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4582-2839

Саган Олена Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
evsagan777@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3195-3686

Мета. Стаття присвячена проблемі формування дослідницьких умінь у майбутніх педагогів. З'ясовано, що дослідницькі вміння як основний компонент особистості майбутнього фахівця включають провідні характеристики процесу професійного становлення, відображають універсальність її зв'язків із навколишнім середовищем, розкривають творчий потенціал, стимулюють трансформацію знань, умінь і навичок дослідницької діяльності, допомагають адаптуватися до динамічних умов сьогодення, а саме соціальної мобільності та впевненості на ринку праці. **Методи.** У процесі наукового пошуку нами використано емпіричні та теоретичні методи дослідження, такі як аналіз науково-методичних джерел, синтез та узагальнення теоретичних положень. Для вивчення проблеми використовували системний і діяльнісний методологічні підходи. **Результати та висновки.** Уточнено дефініцію поняття «дослідницькі вміння» як інтеграційне надбання особистості, синтез її розумових і практичних дій, які забезпечують здійснення багатофункціональної пошукової діяльності. Виокремлено структурні компоненти досліджуваного утворення та функції дослідницьких умінь здобувачів освіти. Розкриваючи особливості організації освітнього процесу у вищих закладах освіти, спрямованого на формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи, автори визначили теоретичні положення щодо формування дослідницьких умінь під час вивчення дисципліни «Методика навчання математики». З'ясовано, що створення освітнього середовища з використанням принципу «навчання через дослідження» та використання в освітньому процесі відповідних технологій навчання розкривають нові можливості для формування дослідницьких умінь студентів. Розглянуто практичні аспекти застосування методів проблемного навчання у ЗВО в сучасних умовах як ефективного інструментарію у формуванні дослідницьких умінь майбутніх фахівців початкової освіти. Наведено приклади завдань різного ступеня складності та теми мікродосліджень, які пропонуються під час вивчення дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»».

Ключові слова: здобувачі освіти, освітнє середовище, умови формування дослідницьких умінь, проблемне навчання.



**FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS
IN THE PROCESS OF TEACHING THE DISCIPLINE
“METHODOLOGY OF TEACHING EDUCATIONAL SECTOR “MATHEMATICS””**

Raevska Iryna Mykolayivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods
of Preschool and Primary Education
Kherson State University
rayevsk@ukr.net
orcid.org/0000-002-4582-2839

Sagan Elena Valerieivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods
of Preschool and Primary Education
Kherson State University
evsagan777@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3195-3686

Purpose. The article is devoted to the problem of formation of research skills in future teachers. It was found that research skills as the main component of the personality of the future specialist, include the leading characteristics of the process of professional development, reflect the universality of its links with the environment, reveal creative potential, stimulate the transformation of knowledge, skills and abilities to help adapt to dynamic conditions of today, namely, social mobility and confidence in the labor market.

Methods. In the process of scientific search, we used empirical and theoretical methods of research: analysis of scientific and methodological sources, synthesis and generalization of theoretical provisions. To study the problem used systemic and activity methodological approaches.

Results and conclusions. The definition of the concept of “research skills” as an integration domestication of personality, synthesis of its mental and practical actions, which ensure the implementation of multifunctional search engines is clarified. The structural components of the investigated formation and function of research skills of education are outlined. Expanding the features of the organization of the educational process in higher education institutions aimed at forming research skills of future teachers of elementary school, the author identified the theoretical provisions on the formation of research skills during the study of the discipline “Methodology of Mathematics Training”. It has been found that the creation of an educational environment using the principle of “training through research” and the use of the educational process of relevant training technologies reveals new opportunities for the formation of research skills of students. The practical aspects of the use of problem learning methods in modern conditions, as an effective tool for the formation of research skills of future educational professionals. Examples of tasks of varying degrees of complexity and theme of micro-research, which are offered during the study of discipline “Methodology of training Mathematics” are presented.

Key words: *education claims, educational environment, conditions for the formation of research skills, problem learning.*

Вступ

Глобальні зміни, що відбуваються в сучасному світі, припускають перегляд ідей, підходів, зокрема тих, на яких ґрунтуються освітні процеси, перш за все підготовку кадрів для нової епохи, яка зажадає фахівця інноваційного типу з творчим, масштабним мисленням. Для того щоби працювати й бути успішним у швидко змінюваному світі, спеціалісту будь-якого профілю необхідно мати сформовані дослідницькі вміння, що дають змогу знаходити, аналізувати, використовувати нову інформацію задля підвищення кваліфікації, допомагають адаптуватися до динамічних умов сьогодення, а саме соціальної мобільності та впевненості на ринку праці.

З огляду на вищезазначене заклади вищої освіти (далі – ЗВО) покликані створити умови для підготовки фахівця якісно нового типу зі сформованими дослідницькими вміннями.

У сучасній педагогічній науці проведено велику кількість досліджень, пов'язаних із формуванням дослідницьких умінь особистості майбутнього вчителя у ЗВО. Цій темі в Україні присвятили дослідження такі науковці, як В. Буряк, С. Вітвицька, Т. Гладюк, О. Земка, Г. Одинцова, М. Фалько. Процес розвитку дослідницької спрямованості вчителя розглядався під час розроблення теоретичних проблем підготовки студентів педагогічних ВНЗ до майбутньої професійної діяльності (Г. Артемчук, В. Загвизин-



ський, В. Краєвський, М. Князян, Є. Кулик). Попри велике наукове й практичне значення згаданих досліджень, окремі аспекти проблеми залишаються недостатньо вивченими у зв'язку з потребами нової педагогічної реальності.

Метою статті є визначення умов формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі викладання дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»».

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У науковому дискурсі поняття «дослідницькі вміння» подається як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок особистості, а також її поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність студента до творчого пошукового вирішення пізнавальних завдань, здатність до самостійних спостережень, пошуків (Литовченко, 1990). Слід зазначити, що науковці неоднотайні у визначенні поняття. У нашому дослідженні, спираючись на наявні підходи до трактування сутності досліджуваного нами поняття, ми вважаємо, що «дослідницькі вміння – це складне, комплексне і багатогранне особистісне утворення, що дає змогу виконати дослідницьку або професійну діяльність і формується за наявності відповідних знань, умінь і навичок» (Раєвська, 2013).

2. Методологія та методи

Методологічну основу дослідження становить аналіз науково-методичних джерел для розкриття основної термінології, обґрунтування та узагальнення наукової літератури, педагогічне спостереження.

3. Результати та дискусії

Окреслені положення є важливими для нашого дослідження, тому що дають загальні уявлення про навички, які будуть затребуваними для формування майбутнього фахівця. Оскільки дослідницькі вміння розглядаються як такі, що є необхідними для формування майбутнього спеціаліста, то доцільно буде виділити їх структурні компоненти. Спираючись на праці В. Андреєва, С. Балашової, І. Зимньої, В. Литовченко, М. Фалько щодо вже наявних класифікацій досліджуваного утворення, можемо виділити умовний склад та основні функції дослідницьких умінь студентів (табл. 1).

Зазначені у табл. 1 складові частини структури дослідницьких умінь майбутніх фахівців набуваються особистісно в процесі навчання та професійної діяльності. Функції дослідницьких умінь зумовлені належністю до певної професії і диктують певні вимоги до дослідницьких умінь фахівців. Отже, організація дослідницької діяльності студентів у ЗВО відбувається на засадах комплексу теоретичних положень за такими етапами, які взаємопов'язані між собою:

- навчально-дослідницька робота студентів, яка передбачає написання курсових робіт, випускних кваліфікаційних робіт за освітніми програмами;
- власна дослідницька діяльність студента, яка здійснюється під керівництвом наукового керівника або самостійно, окрім освітнього процесу;
- робота студентів в проблемних групах;
- активне залучення студентів до роботи у семінарах, круглих столах, науково-практичних конференціях різного рівня;

Таблиця 1

Критерії, характеристика та функції дослідницьких умінь майбутніх учителів

Критерій	Показник	Функції дослідницьких умінь
Пошукові вміння	Вести пошук необхідної інформації, користуватися довідковою літературою, електронними каталогами; обробляти, зберігати, узагальнювати, систематизувати, інтерпретувати отриману інформацію; порівнювати різні точки зору на одну й ту ж проблему; складати план, тези, конспект.	Розвиток пізнавальних мотивів та інтересів, оволодіння новими знаннями; формування якостей особистості (уваги, наполегливості, креативності); розвиток розумових здібностей (виробляються вміння аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки).
Операційні вміння	Визначати мету та об'єкт дослідження; формулювати проблему, яку потрібно вирішити в ході проведеного навчального дослідження; вміти ставити завдання для досягнення кінцевої мети.	
Проектувальні вміння	Прогнозувати результати дослідження; вибирати критерії успішності проведеної роботи; складати звіт про виконану роботу; створювати нові продукти, можливі варіанти майбутньої діяльності.	
Комунікативні вміння	Вміти вести дискусію, відстоювати свої позиції, співпрацювати у процесі дослідницької діяльності; презентувати результати досліджень.	
Рефлексивні вміння	Вміти здійснювати самоаналіз і самооцінку результатів власної дослідницької діяльності в ролі вчителя.	



– участь у всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт.

Основним у з'ясуванні змісту практичної підготовки студентів виступає дослідницька діяльність, яка визначається не як вузькоспеціалізована діяльність, а як стиль життя сучасної людини, як одна зі складових частин характеристики особистості, що входить до структури уявлень про професіоналізм.

Рівень сформованості дослідницьких умінь залежить від умов, створених у ВНЗ. Однією з умов формування дослідницьких умінь студентів під час вивчення дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» є мотивація дослідницької діяльності, а саме стимулювання інтересу, обґрунтування необхідності дослідницької діяльності в умовах Нової української школи, значущості її для професійного зростання, престижності володіння системою дослідницьких умінь. На думку провідних учених, мотивація – це сукупність психічних процесів, структур і функцій, що визначає напрям та інтенсивність активності людей. Іншими словами, мотивація – це набір психічних важелів, що регулюють те, в який бік людина спрямовує свої зусилля й наскільки часто вона це робить. З цього випливає, що чим частіше людина спрямовує свої зусилля в потрібний напрям, тим успішніше мотивація.

Основним чинником формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів початкової школи під час вивчення дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» є вплив викладача.

Другою умовою є створення освітнього середовища з використанням принципу «навчання через дослідження», яке забезпечує відпрацювання окремих дослідницьких умінь на практичних заняттях за допомогою завдань пошукового характеру; професійну спрямованість змісту дисципліни, що передбачає застосування в освітньому процесі ВНЗ відповідних технологій навчання (Sagan, 2019).

У нашому дослідженні поняття «освітнє середовище» ми розглядаємо як багатопредметне утворення із системою впливів та умов для професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця в межах організованого освітнього процесу ЗВО. Так, С. Роціна, К. Крутій, С. Подмазін визначають можливості освітнього середовища на основі його характеристик та структурних компонентів, таких як комфортність, змістова насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії; стиль спілкування, рівень активності, розвиток; насиченість різними видами діяльності

та ступінь свободи їх вибору, можливостями для пізнавальної, творчої діяльності особистості. Дуже важливим є змістовний компонент, який наповнюється базовими поняттями й категоріями як самої навчальної дисципліни, так і дослідницької діяльності (підходи, принципи, класифікації, гіпотези, результати наукових досліджень тощо), а також завданнями, спрямованими на формування дослідницьких умінь студента, в тому числі для виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань.

Загальновідомо, що розвитку дослідницьких умінь сприятиме наявність у студентів досвіду самостійного здійснення пізнавальної та дослідницької діяльності. Від студентів вимагається вміння систематизувати та аналізувати інформацію, отриману з різноманітних джерел, узагальнювати факти і явища, робити висновки. Ефективним є формування дослідницьких умінь за умови організації спеціальної роботи педагога й прояву студентами власної ініціативи з оволодіння певною системою знань, а також їх застосування під час виконання завдань різного ступеня складності. Так, у ході підготовки до практичних завдань з дисципліни студенти мають змогу самостійно вибирати рівень виконання завдань (репродуктивний, творчий, дослідницько-пошуковий). Використовуючи теоретичні знання, здобувачі освіти пояснюють і встановлюють, які факти вимагають особливого розгляду, визначають напрямки та способи подальшого вивчення проблеми; висловлюють обґрунтовані припущення. Прикладами завдань є такі:

- скласти тематику рефератів за змістовими лініями «Числа, дії з числами. Величини»;
- створити банк даних літературних джерел для вивчення теми «Методика вивчення нумерації чисел», «Методика вивчення арифметичних дій»;
- відібрати публікації щодо змістової лінії «Математичні задачі і дослідження», проаналізувати їх та скласти тези;
- зробити огляд наукової літератури з теми «Методика навчання розв'язування складених задач у початковій школі» у формі реферату або презентації;
- охарактеризувати методичні підходи до вивчення нумерації багатоцифрових чисел, обґрунтувати своє ставлення до вивчення теми;
- спростувати або довести істинність тверджень (наприклад, «Діти повинні не вивчати арифметичні правила, а самі відкривати їх» (К. Ушинський));
- проаналізувавши чинні підручники з математики для 1 класу, розкрити осо-



бливості вивчення теми «Арифметичні дії додавання та віднімання».

Метою індивідуальних науково-дослідних завдань є самостійне вивчення частини програмового матеріалу, систематизація, поглиблення, закріплення, узагальнення та практичне застосування знань здобувача освіти з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи. Під час виконання індивідуальних науково-дослідних завдань студенти здійснюють такі цікаві мікродослідження:

- готують власні рекомендації до вивчення змістових ліній «Числа, дії з числами. Величини», «Вимірювання величин», «Робота з даними»;

- укладають теки нормативних документів, необхідних під час викладання початкового курсу математики у НУШ;

- порівнюють зміст двох типових освітніх програм математичної освітньої галузі;

- роблять стислий коментар запропонованого дидактичного матеріалу з теми «Частина. Дроби», «Нумерація в межах 10, 100, 1 000» за чинними підручниками з математики для початкової школи;

- складають таблицю порівняльної характеристики типових задач.

Серед методів, які найчастіше використовуються на заняттях, слід назвати кейс-метод (метод ситуативних завдань), метод проектів, ділові ігри. Студенти, розробляючи проекти, готують та моделюють фрагменти уроків. Ця робота продовжується під час виробничої педагогічної практики. Перенесення роботи з університетської аудиторії в початкову школу дає змогу розширити спектр дослідницьких умінь, якими оволодівають студенти, а також ефективніше мотивувати дослідницьку діяльність. «Як свідчить практика, застосування навчальних проектів у процесі опанування студентами курсу «Методика навчання математики в початковій школі» є потужним засобом мотивації навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності студентів; від проекту до проекту зростають якість розроблення систем навчальних завдань і технічний рівень створених презентацій. Студенти більш свідомо і зацікавлено ставляться до вивчення цього курсу, прагнуть створити досконалу презентацію» (Скворцова, 2013: 85).

Розглядаючи професійну спрямованість змісту дисципліни, що передбачає використання в освітньому процесі ЗВО відповідних технологій навчання, маємо зазначити, що найбільш затребуваними є використання технологій проблемного, модульного, контекстного, ігрового навчання. Вивести студента на рівень творчого володіння нау-

ково-дослідницькою діяльністю, ґрунтовно розвинути його пізнавальну активність, сформувати дослідницькі вміння можна засобами проблемного навчання. Так, на практичних заняттях здобувачам освіти пропонується розглянути проблему з різних позицій; зробити порівняння, узагальнення, висновки із ситуації, що запропонована; вирішити протиріччя між можливими способами вирішення завдань і практичної неспроможності вибраного способу діяльності; поставити конкретні питання щодо вивченої теми (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку міркування).

Застосування методів проблемного навчання під час вивчення дисципліни дає змогу викладачеві будувати заняття таким чином, щоб студенти не тільки навчалися знаходити різноманітні методи вирішення проблемних завдань, але й набували досвіду, який можуть використовувати в подальшій педагогічній роботі задля розвитку у своїх учнів логіки, дослідницьких умінь, здатності до нестандартного підходу до вирішення завдань.

Висновки

Посилаючись на висловлені тези, ми визначили умови для ефективного формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі викладання дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»». Отже, ними є створення відповідного освітнього середовища; професійна спрямованість змісту дисципліни, що передбачає використання в освітньому процесі ЗВО відповідних технологій навчання. Цілеспрямована організація занять з використанням завдань певного спрямування дасть змогу активізувати процес формування дослідницьких умінь у студентів, а саме систематизувати інформацію, на практиці застосовувати нові методики і розробки, володіти методологічними прийомами досліджень.

Представлений матеріал не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми, і, попри велике наукове й практичне значення згаданих досліджень, окремі аспекти проблеми, що розглядалися, можуть мати подальший розвиток, а саме формування дослідницьких умінь студентів засобом контекстного, ситуативного та модульного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Литовченко В. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : дисс. ... канд. пед. наук. Минск, 1990. 197 с.
2. Раєвська І. Психолого-педагогічні підходи до розуміння сутності дослідницьких умінь педагога. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 18. С. 181–186.



3. Скворцова С., Гаєвець Я. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монографія. Харків : Ранок-НТ, 2013. 332 с.

4. Sagan O., Los O., Kazannikova O., Raievska I. A System of Effective Tasks in Blended Learning on the Basis of Bloom's Taxonomy. *E-learning and STEM Education* / E. Smyrnova-Trybulska (ed.). 2019. Vol. 11. Katowice-Cieszyn : Studio Noa for University of Silesia. P. 171–187. ISSN: 2451-3644 (print edition). ISSN 2451-3652 (digital edition). ISBN: 978-83-66055-12-4.

REFERENCES

1. Litovchenko V. (1990) Formirovaniye issledovatel'skikh umeniy studentov pedagogicheskikh spetsial'nostej universiteta sredstvami NIR: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of Research Skills of Students of Pedagogical Specialties of the University by Means of SRW. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Minsk, 19 p. [in Russian]

2. Raievska I. (2013). Psyholoho-pedahohichni pidkhody do rozuminnia sutnosti doslidnytskykh umin pedahoha [Psychological and pedagogical approaches to

understanding the essence of research skills of the teacher]. *Pedahohichniy almanakh: Zb. nauk. Prats. Kher-son* : KVNZ "Khersonska akademiia neperervnoi osvity". 18. 181–186. [in Ukrainian].

3. Skvorcova S. (2013). *Pidgotovka majbutnih uchiteliv pochatkovih klasiv do navchannya molodshih shkolyariv rozvyazuvati syuzhetni matematichni zadachi* : [monografiya]. [Preparation of future primary school teachers for teaching junior schoolchildren to solve plot mathematical problems: [monograph]. Kharkiv: Ranok-NT [in Ukrainian].

4. Sagan O., Los O., Kazannikova O., Raievska I. (2019). A System of Effective Tasks in Blended Learning on the Basis of Bloom's Taxonomy. In E. Smyrnova-Trybulska (Ed.) *E-learning and STEM Education*. E-learning Series. Vol. 11 (2019) Katowice-Cieszyn: Studio Noa for University of Silesia. pp. 171–187. ISSN: 2451-3644 (print edition). ISSN 2451-3652 (digital edition). ISBN: 978-83-66055-12-4.

*Стаття надійшла до редакції 28.04.2021.
The article was received 28 April 2021.*



УДК 378.147.88-057.875:63:[37.016:54]
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-5

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-АГРОІНЖЕНЕРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ХІМІЯ»

Русецька Наталя Миколаївна,
викладач природничих дисциплін
Житомирський агротехнічний коледж
natalia.rusetska.@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5568-4708

Демчук Людмила Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри екології
Державний університет «Житомирська політехніка»
lyudvig1980@i.ua
orcid.org/0000-0001-5698-7113

У статті піднімається проблема організації самостійної роботи студентів (СРС) ВНЗ в умовах реалізації компетентісно-діяльнісного підходу. Охарактеризовано основні складові частини процесу розвитку самоосвітньої діяльності студентів-агроінженерів. Визначено послідовну реалізацію компетентісно-діяльнісного підходу педагогічної дії, а також перелік методологічних засад впровадження моделі (підходи, принципи, умови), методичний інструментарій з характеристикою їх сутності та мірою результативності. Виявлено, що впровадження компетентісно-діяльнісного підходу в освітній процес передбачає глибокі системні перетворення всього освітнього процесу від визначення мети до оцінювання результатів освіти. Досліджено компетентісну модель, яка представлена у вигляді інформаційної системи, що відбиває структуру освітнього процесу, забезпечує адекватний контроль та оцінювання отриманих результатів навчання.

З'ясовано особистісну та соціальну значимість компетентісного підходу. Виявлено, що створення сприятливих умов для успішного входження молодшої людини в сучасне динамічне життя, розвиток взаємовідносин з людьми та з навколишнім середовищем дадуть змогу пов'язати процес навчання з потребами часу, дасть можливість для самореалізації в суспільних процесах,

В ході дослідження узагальнено, що компетентність та компетентісний підхід – це поєднання умінь, знань, навичок, способів мислення, ціннісних орієнтирів та ідейних переконань, які дають змогу впевнено та успішно виходити з нестандартних життєвих ситуацій. Зокрема, нами компетентісний підхід засновувався на єдності таких провідних положень, як спрямованість на досягнення інтегральних показників підготовки майбутнього фахівця; системність набуття основних груп компетентностей, а саме загальних (ключових), професійних і фахових; залежність системи компетентностей від рівня та ступеня вищої освіти, її поступове ускладнення, оновлення й збагачення; зорієнтованість на соціалізацію і професіоналізацію особистості, постійне поглиблення (вдосконалення) компетентностей в умовах неперервної освіти.

Ключові слова: компетентність, самоосвіта, викладач, принципи та методи навчання, педагогічні умови, модель.



IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-ACTIVITY APPROACH IN THE ORGANIZATION OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS-AGROENGINEERS DURING THE STUDY OF THE DISCIPLINE "CHEMISTRY"

Rusetska Natalia Mykolaivna,
Teacher of Natural Sciences
Zhytomyr Agrotechnical College
natalia.rusetska.@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5568-4708

Demchuk Liudmyla Ivanivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ecology
Zhytomyr Polytechnic State University
lyudvig1980@i.ua
orcid.org/0000-0001-5698-7113

The article raises the problem of organizing independent work of students (CPC) of the university in the conditions of implementation of a competent-activity approach. The main components of the development of self-education activity of students-agroengineers are characterized. The consistent implementation of the competent-activity approach of pedagogical action is determined, as well as a list of methodological principles of implementation of the model (approaches, principles, conditions), methodical tools with the characteristic of their essence and measure of performance. It has been found that the introduction of a competent-activity approach to the educational process involves deep system transformations of the entire educational process from defining the goal to evaluate the results of education. The competent model, which is represented in the form of an information system that reflects the structure of the educational process, provides adequate control and assessment of learning results.

The personal and social significance of a competent approach is determined. It was revealed that the creation of favorable conditions for the successful entry of a young man in modern dynamic life, the development of relations with people and the environment will allow to associate the process of training with the needs of time, will enable self-realization in social processes,

During the study, it is generalized that competence and competence approach is a combination of skills, knowledge, skills, ways of thinking, value landmarks and ideological beliefs that allow you to confidently and successfully go out of non-standard life situations. In particular, we have been combined with the unity of such leading provisions: directions to achieve integrated indicators of the preparation of the future specialist; systems of acquiring the main groups of competencies – general (key), professional and professional; dependency of competence systems from the level and degree of higher education, its gradual complication, renewal and enrichment; orientation for socialization and professionalization of personality, constant deepening (improvement) competencies in conditions of continuous education.

Key words: *competence, self-education, teacher, principles and methods of teaching, pedagogical conditions, model.*

Вступ

Трансформаційні процеси в сучасній системі професійної освіти вимагають запровадження комплексних інновацій, що забезпечують модернізацію навчального процесу фахівців, зокрема для рівноважної сфери, як це обговорювалося в освітньому документі Кабінету Міністрів України «Підготовка фахівців. Робота у всіх сферах» (2016 р.), Концепції реформування та розвитку аграрної сфери та науки (2011 р.), документах Міністерства освіти і науки для України, Міністерства праці та соціальної політики тощо. Видання Закону України «Вища освіта» (2014 р.) забезпечує функціонування аграрних навчальних закладів, які включають наявні агротехнічні коледжі, що здійснюється шляхом підготовки агроінженерів.

Необхідність розгляду окресленої проблеми зумовлено домінуванням у сучасній педагогічній науці і практиці методології компетентнісного підходу до навчання й виховання студентської молоді, що спрямована на реалізацію ідей ґрунтовної підготовки майбутнього фахівця не лише як професіонала, але й як різнобічно розвинутої особистості.

Українська педагогічна школа традиційно відводить важливу роль самостійній діяльності студентів у навчальному процесі. Самостійну роботу (СР) вважають «вищою формою навчальної діяльності» (І.А. Зимня), «основою якісного навчання» (І.П. Підласий), «важливим засобом розвитку в учнів пізнавальних здібностей» (Б.П. Єсіпов).



1. Теоретичне обґрунтування проблеми

До одних із найбільш ранніх досліджень у вітчизняній педагогіці, присвячених проблемі самостійної роботи, можна віднести праці Н.М. Шульмана, Н.Г. Дайрі, Р.М. Мікельсон. У їх роботах були зроблені спроби надати визначення самостійної роботи, а також виявити суттєві ознаки цього поняття. Зокрема, Н.Г. Дайри у своїй роботі виробляє поділ поняття «самостійна діяльність» і «самостійна робота», визначаючи останню як особливу систему умов навчання, організованих викладачем. Аналіз більш пізніх робіт Б.П. Єсипова, П.І. Підкаситного, Р.Б. Срода, Т.І. Шамової, Ю.К. Бабанського показав, що дослідники визначали самостійну роботу по-різному, виходячи з аналізу її зовнішньої (організаційного боку) та внутрішньої (змістовної) сторін. Так, одні дослідники визначають самостійну роботу як особливий вид діяльності, важливою характеристикою якої є її здійснення без сторонньої допомоги (В.І. Загвязинский, А.А. Миролюбов, Т.І. Шамова, Р.А. Низамов, К.К. Гомоюнов). Інші науковці визначають самостійну роботу як діяльність, пов'язану з творчим сприйняттям та осмисленням навчального матеріалу (А.Г. Молібог, Р.Б. Срода), пошуком необхідної інформації, придбанням і використанням знань для професійних завдань (С.І. Архангельський). Сучасні дослідники схильні розглядати самостійну роботу в рамках інтеграції її зовнішніх і внутрішніх сторін (І.А. Зимова, В.К. Буряк).

В умовах реалізації компетентісно-діяльнісного підходу відбувається переорієнтація навчального процесу на досягнення прагматичних цілей підготовки компетентних фахівців, здатних самостійно приймати оптимальні рішення щодо можливих проблемних ситуацій у професійній сфері. У цих умовах СРС стає ще більш важливою складовою частиною освітнього процесу, при цьому цілі СРС повинні бути переглянуті з урахуванням вимог компетентісно-діяльнісного підходу. Аналіз робіт, присвячених самостійній роботі, дав змогу виявити, що як цілі СРС частіше зазначалися якісне засвоєння навчального матеріалу; вироблення умінь і навичок навчальної діяльності; формування пізнавальних здібностей, самостійності учнів та їх готовності до самоосвіти (Коджаспирова, 2006).

В рамках реалізації компетентісно-діяльнісного підходу доцільно розглядати ці цілі в рамках розвитку та формування компетенцій, важливих для майбутньої професійної діяльності. Крім компетенцій, безпосередньо пов'язаних з конкрет-

ною дисципліною, це можуть бути ключові наскрізні компетенції, що сприяють успішній професійній діяльності в майбутньому.

2. Методологія та методи

Необхідність формулювання ключових компетенцій для успішної професійної діяльності та подальшої освіти була озвучена у 90-х рр. минулого століття на симпозиумі в Берні (27–30 березня 1996 р.) Радою Європи були озвучені п'ять груп ключових компетенцій, якими повинні володіти сучасні європейці. Це політичні та соціальні компетенції, тобто здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницького характеру, брати участь у підтримці та поліпшенні демократичних інститутів; компетенції, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві, а саме: прийняття відмінностей, повага інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій; компетенції, що належать до володіння (*mastery*) усною та письмовою комунікацією, які особливо важливі для роботи й соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більшої важливості набувають володіння більш ніж однією мовою; компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Це володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін та способів до критичного судження стосовно інформації, поширюваної мас-медійними засобами і рекламою; здатність навчатися протягом життя як основа безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя (Зимняя, 2003).

Метою статті є аналіз можливостей реалізації компетентісно-діяльнісного підходу під час вивчення навчальної дисципліни «Хімія» в процесі професійної підготовки в аграрних коледжах.

3. Результати та дискусії

Відповідно до ієрархії компетенцій, запропонованих А.В. Хутірським, ці компетенції належать до загального, метапредметного змісту освіти. Як показує практика, незважаючи на їхню соціальну значимість для майбутньої професійної діяльності, викладачі ВНЗ часто не враховують можливість їх розвитку під час планування СРС, спираючись на розвиток загальнопредметних або предметних компетенцій.

Як було згадано раніше, до ключових компетенцій успішного фахівця XXI століття належать компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства і вмінням застосовувати технології для вирішення професійних завдань, тобто інформаційні та комуніка-



ційні (ІКТ) компетенції. Сьогодні ІКТ-компетенції фахівця є одним з аспектів його професійної грамотності і входять в число компонентів оцінювання під час проведення міжнародних досліджень грамотності та базових навичок дорослих.

Вимоги, що висуваються до ІКТ-компетенцій випускників коледжу, безпосередньо залежать від їх майбутньої професії і завдань, які їм доведеться вирішувати.

Говорячи про ІКТ-компетенції майбутніх агроінженерів, маємо зазначити, що викладач повинен не тільки бути знайомий з інформаційними технологіями та знати, як використовувати їх у навчанні, але й застосовувати їх таким чином, щоб це сприяло досягненню кінцевих цілей освіти. Від нього вимагається здатність формувати у студентів навички комп'ютерної грамотності та вчити їх використовувати ІКТ для вирішення завдань, актуальних для сучасного суспільства.

Як правило, в базову частину навчальних планів агроінженерних напрямів підготовки для бакалаврату входять дисципліни, пов'язані з вивченням та освоєнням інформаційних технологій. Однак питання про те, наскільки сформована ІКТ-компетенція майбутнього професіонала після здачі заліку або іспиту з інформатики, залишається відкритим. По-перше, державні освітні стандарти (ДОС) не висувають чітких вимог до ІКТ-компетенцій випускників агроінженерних спеціальностей, по-друге, не враховується динаміка життєвого циклу компетенцій. Як правило, дисципліни, пов'язані з вивченням та освоєнням інформаційних технологій, вводяться в освітній процес на перших курсах. Якщо не задіяти отримані навички і знання під час планування процесу навчання в подальшому, то до кінця четвертого курсу ІКТ-компетенція буде перебувати в стадії «згасання». Вищезазначене правильно також для компетенцій, придбаних у ході вивчення всіх дисциплін базового циклу (наприклад, дисципліни «Іноземна мова», «Хімія», «Мікробіологія», «Філософія»). Рішенням цієї проблеми може стати планування СРС з урахуванням міждисциплінарного підходу протягом усього процесу навчання (Тагінцева, 2001).

Навчання в бакалавраті надає загально-теоретичну базу для подальшого освоєння конкретної вибраної професії в процесі трудової діяльності або шляхом самоосвіти. Передбачається, що на рівні бакалавра студент отримує необхідні знання з широкого профілю за обмеженої підготовки до професійної діяльності, а на наступних щаблях буде здійснюватися підготовка по більш спеціалізованому сегменту.

У зв'язку з переходом на державний освітній стандарт нового покоління перед системою освіти висувається завдання побудови компетентнісно-орієнтованої освіти з рішенням комплексу нових завдань: від проектування компетентнісної моделі випускника до оцінювання фактичного рівня сформованості компетенцій учнів. Впровадження компетентнісно-діяльнісного підходу в освітній процес передбачає глибокі системні перетворення всього освітнього процесу від визначення мети до оцінювання результатів освіти.

Згідно з розробниками державного освітнього стандарту нового покоління, кожен ВНЗ, відповідно до потреб регіонального ринку праці, своїми науковими школами й матеріально-технічною базою визначає особливості підготовки всередині загального напрямку або спеціальності профілі або спеціалізації. Цим особливостям підготовки відповідає своя група компетенцій, а саме профільні (спеціальні), які формуються ВНЗ самостійно, спільно із соціальними партнерами та роботодавцями. Першим кроком під час проектування вузівських освітніх програм є розроблення повної компетентнісної моделі випускника відповідно до вимог ДОС за відповідним напрямом і рівнем підготовки на основі виявлення соціального замовлення та вимог регіонального ринку праці.

Компетентнісну модель можна представити у вигляді інформаційної системи, що відбиває структуру освітнього процесу, забезпечує адекватний контроль та оцінювання отриманих результатів навчання. З позиції компетентнісно-діяльнісного підходу, основним безпосереднім результатом освітньої діяльності стає формування компетентностей. На думку В.В. Лебедева і Т.І. Шамової, компетентність є поняттям збірним, що розпадається на спектр окремих компетенцій, причому компетентність – це не просто сукупність компетенцій, а сукупність компетенцій, актуалізованих у певних видах діяльності.

Проектування компетентнісної моделі передбачає вибір компетенцій шляхом виявлення найбільш значущих з них і реалізацію управлінських рішень щодо розвитку цих компетенцій згідно зі стратегічними цілями ВНЗ. Під час проектування компетентнісної моделі ми спирались на позиції І.А. Зимової та Ю.Г. Татура, які поділяють компетенції та особисті якості людини і вважають, що компетенції підкріплюються особистісними якостями, які свідчать про багатоаспектний характер формування компетенцій.

Розроблена загальнокомпетентнісна модель випускника ВНЗ приймається і як



головна кінцева мета всього освітнього процесу ВНЗ щодо всіх його студентів, і як узагальнена норма якості кінцевого результату освіти.

Така компетентнісна модель дасть змогу студенту здійснити такі дії:

- побачити, якими якостями і компетенціями повинен володіти випускник, щоб він став конкурентоспроможним на ринку праці;
- зіставити свої здібності, нахили з компетентнісною моделлю;
- розробити, скорегувати план з розвитку необхідних компетенцій і особистісних якостей.

Викладачам компетентнісна модель дасть змогу визначити цільові орієнтири професійної підготовки і спроектувати освітній процес таким чином, щоби підготувати студентів до життєдіяльності в конкретному соціальному середовищі. Модель випускника, що має в ролі основного конструктора компетентність майбутнього фахівця, визначає як стратегічне завдання ВНЗ проблему формування та розвитку компетенцій готовності та прагнення до діяльності.

Після того як спроектована компетентнісна модель випускника, необхідно розробити програму моніторингу відстеження компетентностей та особистісних якостей. Прояв компетенції здійснюється тільки в діяльності і є спостереженням фіксації та оцінювання вміння виконати ту чи іншу дію.

Таким чином, в ході моніторингу можна виявити рівень сформованості тієї чи іншої компетенції.

Компетентнісно-діяльнісний підхід – це комплексний підхід, елементами якого є визначення цілей, відбір змісту, організація освітнього процесу, вибір освітніх технологій, оцінювання результатів. Наступним кроком виступає змістовне опрацювання дисциплін, що викладаються для реалізації компетентнісної моделі, що вимагає модернізації змісту, технологій навчання й системи навчальних досягнень студентів.

На думку Н.Ф. Єфремової, результати в новій концепції освіти – це очікувані та вимірювані конкретні досягнення студентів та випускників, виражені мовою компетенцій. Оцінювання має проводитися як цілеспрямований упорядкований процес визначення досягнутого рівня компетенцій. Більш того, А.А. Шехонін, А.П. Тарликов підкреслюють, що, «якщо як завдання навчання розглядати досягнення гарантованого результату, ми обов'язково приходимо до моделі навчання як технологічного процесу, де вся послідовність процесів заз-

далегідь прописується і регламентується».

На стадії опису результатів навчання необхідно продумати стратегію викладання предмета, що дає змогу студентам більш ефективно досягати запланованих результатів навчання. Для цього від викладача вимагається залучення студентів у такі види діяльності, які відповідають сформованим компетенціям. Основною умовою під час вибору засобів вимірювання й оцінювання компетенцій є можливість за їх допомогою здійснювати багатовимірні вимірювання, проводити комплексне оцінювання, визначати інтегровані якості особистості.

Під результатом навчання розуміємо опис того, що студент повинен продемонструвати для вимірювання рівня сформованості компетенції по закінченню модуля, дисципліни. Результатом за компетентно-діяльнісного підходу стає готовність до продуктивної самостійної і відповідальної дії студент, де демонструє рівень сформованості компетентності. Під час написання результатів навчання необхідно продумати те, як і яким чином вони будуть оцінюватися, щоби перевірити, чи домігся учень цих результатів і на якому рівні. Для цього необхідно розробити способи оцінювання, що дають змогу визначити рівень сформованості компетенцій. Способів оцінювання компетенцій існує досить багато, зокрема компетентно-орієнтовані завдання різної модифікації, компетентно-орієнтовані тестові завдання, портфоліо, модульно-рейтингова система оцінювання. Головне, що необхідно враховувати під час оцінювання компетенцій, жоден зі способів оцінювання не може оцінити рівень компетентності, тільки комплексне використання загальноприйнятих та інноваційних методів і засобів оцінювання може гарантувати результат. Одні з оціночних коштів більшою мірою контролюють рівень освоєння знань, інші – вмінь, треті – розвиток особистісних якостей.

У процесі дослідження нами був розроблений комплекс педагогічних умов формування ключових компетенцій у процесі розвитку самоосвіти студентів, в який ми включили таке:

- створення ситуацій, що ініціюють самостійність студентів у визначенні мети, плануванні та усвідомленні своїх дій;
- використання викладачами проблемних, продуктивних методів і методів самоконтролю, які дають змогу студентам опановувати способи формування ключових компетенцій;
- активізація освітнього процесу за допомогою застосування інтерактивних технологій, форм і методів навчання.



Висновки

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми нами було з'ясовано можливості реалізації компетентісно-діяльнісного підходу під час організації самоосвітньої діяльності студентів-агроінженерів в ході вивчення навчальної дисципліни «Хімія». Конкретизовано сутність понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», визначено технічну компетентність майбутнього агроінженера як інтегровану якість особистості, яка характеризується стійкою мотивацією особи до оволодіння технічними знаннями, досвідом техніко-технологічної діяльності, професійними цінностями.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є адаптація розробленої методики до умов педагогічного процесу професійних навчальних закладів інших типів та рівнів; обґрунтування теоретичних і методичних основ системної модернізації педагогічного процесу в аграрних коледжах; обґрунтування методики професійної адаптації випускників аграрних навчальних закладів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов-первокурсников. *Высшее образование*. 2010. № 4. С. 43–48.
2. Дайри Н.Г. Как подготовить урок. Москва : Просвещение, 1969. 128 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах та опорних конспектах. Москва : Айрис-Пресс, 2008. 256 с.
5. Тагінцева Р.Ф. Управління якістю освіти на основі компетентісного підходу. *Взаємодія педагогічної науки і практики в забезпеченні ефективності та якості освіти* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції. Ч. 1. Смоленськ ; Москва : Смоленський обласний інститут удосконалення вчителів, 2001. С. 73–81.
6. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. *Материалы ко второму заседанию методологического семинара*. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 16–18.
7. Шехонін А.А. Оцінювання компетенцій в мережевому середовищі вузу *Вища освіта*. 2009. № 9. С. 17–24.
8. Хуторской А.В. Концепция Научной школы человекообразного образования. Москва : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2015. 24 с. (Серия «Научная школа»). URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата звернення: 31.10.2020).

9. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne, Switzerland*. Strasbourg, 1997. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> (дата звернення: 31.10.2020).

REFERENCES

1. Efremova N.F. (2010). Podkhody k otsenivaniyu kompetentsiy studentov pervokursnikov [Approaches to assessing the competencies of first-year students]. – *Vyshee obrazovanie – Higher education*, 4, 43–48 [in Russian].
2. Dayri N.G. (1969) Kak podgotovit urok [How to prepare a lesson]. – *Prosveshchenie – Education*, 128 [in Russian].
3. Zimnyaya I.A. (2003) Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. – *Vyshee obrazovanie segodnya – Higher education today*, 5, 34–42 [in Russian].
4. Kodzhaspirova G.M. (2006) Pedagogika v skhemakh, tablitsyakh i opornikh konspektakh [Pedagogy in diagrams, tables and supporting notes]. *Ayrispress – Airispress*, 256 [in Russian].
5. Tagintseva R.F. (2001) Upravlinnya yakistyu osviti na osnovi kompetentnitsnogo pidkhotu / vzaemodiya pedagogichnoi nauki i praktiki v zabezpechni effektivnosti ta yakosti osviti [Quality management of education based on the competence approach / interaction of pedagogical science and practice in ensuring the efficiency and quality of education]. *Zbirnik materialiv X Mizhnarodnoyi nauko-vo-praktichnoi konferentsiyi – Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference – Smolensk ; Moscow – Smolensk Regional Institute for Teacher Training*, 73–81 [in Russian].
6. Tatur Yu.G. (2004) Kompetentnostnyy podkhod v opisani rezultatov i proektirovani standartov vysshogo professionalnogo obrazovaniya. [Competence approach in describing the results and designing standards of higher professional education] – *Materialy ko vtoromu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru – Materials for the second meeting of the methodological seminar*; Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 16 [in Russian].
7. Shekhonin A.A. (2009) Otsinyuvannya kompetentsiy v merezhevomu seredovishchi vuzu [Assessment of competence in the middle of the university] – *Vishcha osvita v Rosiyi – Higher education in Russia*, 9, 17–24 [in Russian].
8. Khutorskoy A.V. (2005) Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy [Design technology for key and subject competencies] *Eydos – Eidos*. Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>, 4, 1, [in Russian].
9. Hutmacher Walo. (1997) Key competencies for Europe [Key competencies for Europe] *Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March 1996 – Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March 1996*, Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>, 73, [in Swiss]

Стаття надійшла до редакції 28.04.2021.

The article was received 28 April 2021.



УДК 378.091.3:005.336.2]:811.161.2
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-6

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Скрипник Надія Іванівна,
кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри української філології
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
Nadiyvnu@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6847-200X

У статті розглянуто філософські, теоретичні та методичні аспекти соціокультурних чинників вироблення комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу.

Метою статті є з'ясування принципів, підходів та загальних освітніх умов формування соціокультурної компетентності як часткової в рамках комунікативно-мовленнєвої, а також формулювання робочих визначень соціокультурних аспектів професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Здійснено огляд і проаналізовано погляди вітчизняних та зарубіжних науковців щодо сутності та змістового наповнення соціокультурного компонента освіти в рамках формування вищезазначених компетентностей. З'ясовано спільне, відмінне та універсальне у структурі соціокультурної змістової лінії професійної лінгвістичної україно- та іншомовної освіти, а також місце лінгвокультурних, крайнознавчих, етичних та інших знань, що виступають інтегративними чинниками мовної освіти. Визначено місце соціокультурного принципу набуття лінгвістичної освіти серед інших принципів та встановлено відношення між ними.

Доведено, що соціокультурна змістова лінія у змісті освіти виконує інтегративну функцію щодо гетерогенних знань і може бути успішно імплементована за умови проєктування, моделювання й створення освітнього соціокультурного простору на всіх дидактичних рівнях: від окремо взятого заняття до дизайнерського та архітектурного оформлення академічних аудиторій, корпусів, студмістечка тощо.

У дослідженні використано загальнонаукові методи аналізу, узагальнення, дедукції (під час моделювання складових частин соціокультурної компетентності та змістової лінії її формування), міждисциплінарне екстраполювання закономірностей у системі соціонімічних наук.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше в українській лінгводидактиці визначено багатоаспектну структуру, складові частини, функції та міжкомпонентні відношення соціокультурних чинників вироблення комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу.

У статті закладено теоретико-методичні основи для емпіричної перевірки оптимізувальної значущості вищезазначених чинників для студентів гуманітарно-педагогічного коледжу, прогнозування, проєктування та імплементатії відповідного методичного інструментарію. Дослідження може послугувати відправною точкою для лінгводидактичних, соціолінгвістичних та лінгвокультурологічних досліджень, пов'язаних із вивченням природи й структури людської вербальної комунікації в сучасних невизначених швидко змінюваних умовах.

Ключові слова: соціально-мовні інновації, соціокультурний простір, соціокультурна змістова лінія, лінгвокраїнознавство, принципи, освітні умови.

SOCIO-CULTURAL FACTORS OF FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE-SPEECH COMPETENCE OF HUMANITIES AND PEDAGOGICAL COLLEGE

Skrypnyk Nadiia Ivanivna,
Candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of Ukrainian Philology
Vinnytsia Humanities Pedagogical College
Nadiyvnu@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6847-200X

The article considers the philosophical, theoretical and methodological aspects of socio-cultural factors in the development of students' communicative and speech competence of humanities and pedagogical college.



The purpose of the article is to clarify the principles, approaches and general educational conditions for the formation of socio-cultural competence as part of the communicative-speech, as well as to formulate working definitions of socio-cultural aspects of professional communicative-speech competence.

A review and analysis of the views of home and foreign scholars on the essence and content of the socio-cultural component of education in the formation of the above competencies are carried through. The common, different and universal in the structure of the socio-cultural content line of professional linguistic Ukrainian and foreign language education and the place of linguistic, cultural, ethnographic and other knowledge, which are integrative factors of language education, are clarified. The place of the socio-cultural principle of acquiring linguistic education among other principles is determined and the relation between them is established.

It is proved that the sociocultural content line in the content of education performs an integrative function of relatively heterogeneous knowledge and can be successfully implemented provided the design, modeling and creation of educational sociocultural space at all didactic levels: from individual lessons to design and architectural design of academic classrooms, campuses, etc.

The research uses general scientific methods of analysis, generalization, deduction (in modeling the components of socio-cultural competence and the semantic line of its formation) and interdisciplinary extrapolation of patterns in the system of socio-scientific sciences.

The scientific novelty of the work is that for the first time in Ukrainian linguodidactics the multifaceted structure, components, functions and inter-component relations of socio-cultural factors of development of students' communicative-speech competence of humanities and pedagogical college are defined.

The article lays the theoretical and methodological foundations for empirical verification of the optimizing significance of the above factors for students of the humanities and pedagogical college, forecasting, design and implementation of appropriate methodological tools. The research can serve as a starting point for linguodidactic, sociolinguistic and linguocultural studies related to the study of the nature and structure of human verbal communication in today's uncertain rapidly changing conditions.

Key words: *socio-linguistic innovations, socio-cultural space, socio-cultural content line, linguistics, principles and educational conditions.*

Вступ

Мовна освіта передбачає здатність студентів розуміти мову іншого носія, представника іншої мовної спільноти та успішно вести з ним спілкування. Вивчення рідної або іноземної мови має бути спрямоване не лише на формування у студентів практичних мовних навичок та їх використання в різних соціально-детермінованих ситуаціях, але й на залучення здобувачів вищої освіти до нового типу мислення, іншої картини світу.

Гіпотетично зауважимо, що провідним методом дослідження цієї проблеми має бути метод моделювання, що дає змогу організувати освітній процес студентів гуманітарно-педагогічного коледжу таким чином, щоб збагатити зміст навчальних курсів завдяки соціокультурній орієнтації та створити освітні умови формування ефективної соціокультурної компетентності; визначити етапи формування соціокультурної компетентності; розробити критерії оцінювання рівня соціокультурної компетентності (оптимальний, адекватний, незадовільний).

Проаналізувавши характеристики соціокультурної компетентності, авторка статті окреслила принципи визначення її структурного складу, включаючи організаційні, дипломатичні, лінгвістичні, етнічно толерантні навички. Розвідка також установлює компоненти соціокультурної компетентності у сфері послуг, включаючи когнітивну, комунікативну, аксіологічну діяльність та їх зміст.

Одним з основних протиріч предмета дослідження є факт того, що традиційно соціокультурні чинники вироблення комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів аналізуються вітчизняними та зарубіжними авторами в теоретико-методичних працях із вивчення іноземної мови. При цьому чомусь випускається аналогічний аспект під час вивчення рідної як професійної. На нашу думку, соціокультурна орієнтованість аксіологічного аспекту змісту освіти студентів гуманітарно-педагогічного коледжу викликана, по-перше, самою онтологією їхньої спеціалізації, по-друге, потребою в наблизенні освітніх умов до майбутніх виробничих, зокрема умов реального професійного спілкування; врахування соціального та культурного контексту (життєвих обставин); фонового дотримання природності й актуальності породжуваного дискурсу.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Аналіз актуальних досліджень та наукових публікацій переконує, що питання соціокультурної компетентності у вітчизняній психолого-педагогічній літературі насамперед пов'язується з поняттям «комунікативна компетенція» (В. Байденко, В. Безрукова, Е. Зеєр, А. Маркова, М. Пентиліук, Дж. Равен, А. Хуторской, І. Якиманська), тобто здатністю до ефективної комунікації (Т. Гончар, Ю. Ємельянов, Н. Авініченко, Т. Кобзар, С. Макаренко, О. Нещерет, Л. Петровська, О. Попова, Л. Федорова),



яка тісно корелює із соціальною компетентністю (Н. Калініна, Л. Лепіхова, А. Мудрик, В. Сафонова).

Останніми роками у теорії компетентного підходу посилилась увага науковців до питання про етнокультурознавчий, етнолінгвістичний та соціокультурний аспекти навчання гуманітарних дисциплін (М. Аріян, З. Бакум, Н. Бібік, А. Богуш, М. Боліна, Н. Голуб, М. Вашуленко, Є. Верещагін, І. Воробійова, Н. Гальськова, Н. Гез, О. Горюшкіна, С. Караман, В. Кононенко, О. Леонтьєв, С. Омельчук, Л. Овсієнко, М. Оліяр, О. Пометун, Л. Рускуліс, І. Хом'як).

Проте нові соціальні та освітні умови вимагають комплексного дослідження сутності, принципів, структури та методів імплементації соціокультурних аспектів мовної професійної освіти студентів гуманітарно-педагогічного коледжу та інших ЗВО, оскільки нинішня позамова ситуація (глобалізації, змінюваності, постправди, девальвації традиційних гуманітарних цінностей) вимагає максимального врахування зовнішнього контексту під час реалізації майбутніми фахівцями комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Відповідно, метою дослідження є теоретичний аналіз та узагальнення феномена формування соціокультурної компетентності як часткової в рамках комунікативно-мовленнєвої, визначення його структури та основних закономірностей, які в подальшому змогли б лягти в основу розроблення методичного забезпечення формування відповідних компетентностей у студентів гуманітарного-педагогічного коледжу. Також у статті обговорено й резюмовано робочі визначення, які стосуються різних аспектів лінгвістично орієнтованої соціокультурної компетентності.

2. Методологія та методи

Методами розвідки виступають переважно загальнотеоретичні (аналіз, синтез, дедукція, структурний і моделювання) та спеціальні теоретичні (екстраполювання закономірностей соціолінгвістики, лінгвокультурології, теорії комунікації, дискурсології на моделювання соціокультурних аспектів професійної мовно-комунікативної діяльності; релевантний відбір мовно-комунікативних закономірностей відповідно до вибраного об'єкта дослідження, а саме компонентів і чинників формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу).

3. Результати та дискусії

Аналіз найбільш вдалих і релевантних для нашого дослідження визначень та розуміння соціокультурної компетентності у дискурсі вітчизняних науковців дає

змогу надати такі дефініції з відповідними коментарями у вигляді табл. 1.

Близьким до робочого визначення соціокультурної компетенції може бути дефініція Л. Сергієнка: «соціокультурна компетенція – сукупність знань, пов'язаних з національною та світовою культурою, сформовані вміння узгоджувати із засвоєними етичними, естетичними та іншими цінностями власну мовленнєву й життєтворчу діяльність» (Сергієнко, 2013: 16).

Таким чином, соціокультурна компетенція у нашому розумінні є знаннями учасників комунікативного (освітнього процесу) з ієрархії ціннісних утворень, а саме концепцій, історії та культури, традицій, звичаїв, етикету, стереотипів, що визначають способи й типи послуговування мовою в мультикультурних, глобалізованих, швидко змінюваних прагматичних ситуаціях.

Важливо також здійснити аналітичний огляд сучасних зарубіжних підходів до проблем соціокультурного компоненту лінгвістичної освіти. Так, аналіз останніх публікацій наукометричних баз "Scopus" та "Web of Science" виявив, що найперспективнішим є соціокультурний підхід до освіти загалом, у якій комунікативно-мовленнєві компетентності є обов'язковими загальними або професійними. При цьому засадою такої соціально й культурно орієнтованої освітньої парадигми виступає концепція участі та концепція сталого розвитку. Соціокультурні комунікативно-мовленнєві компетентності є перш за все інструментом для реалізації цих концепцій, уникнення суб'єктами освітнього процесу маргіналізації, обмеження доступу до участі тощо.

Нині зарубіжні методисти приділяють велику увагу розвитку соціально-лінгвістичної та міжкультурної компетенцій у студентів гуманітарного напрямку. Вони у своїх розвідках здійснюють численні альтернативні дидактичні пропозиції переважно з використанням так званого змішаного навчання. Так, іспанські лінгводидакти К. Розалес, Г. Мартінес та К. Геррер нещодавно протестували студентів низки слов'яномовних соціонімічно орієнтованих факультетів і виявили, що рівня їх комунікативних навичок недостатньо для успішного міжкультурного спілкування в новому соціокультурному середовищі (Herrera, Rosales, Martinez, 2019). Це вказує на міжнародну актуальність нашої публікації та потребу в удосконаленні соціокультурної змістової лінії та її мети, їх теоретичного окреслення в сучасній вищій освіті.

Н. Веніг вважає, що комунікативно-мовленнєві компетентності мають кілька соціокультурних аспектів вираження, якими



Таблиця 1

Погляди вітчизняних лінгводидактів на соціокультурні чинники вироблення комунікативно-мовленнєвої компетентності

Автор	Погляд на соціокультурні чинники лінгводидактики	Примітки
О. Кучерук, С. Караман	Виокремлюються мовна, мовленнєва, соціокультурна, функціонально-комунікативна компетенції (Кучерук, 2019).	Між цими компетентностями наявний ієрархічний зв'язок: кожна наступна базується на попередній. Мовна визначає володіння нормами вживання одиниць, мовленнєва – володіння видами мовної діяльності (від сприймання до конструювання доцільного й ефективного дискурсу); соціокультурна – володіння знаннями з вітчизняної культури; функціонально-комунікативна – володіння вмінням використовувати всі попередні знання, вміння й засоби під час породження комунікації в рамках певного стиля.
М. Пентилюк	Виокремлено мовну, мовленнєву та соціокультурну комунікативні компетенції (Пентилюк, 2013: 160).	Соціокультурна компетенція – сукупність екстралінгвальних знань, що виявляють себе у різних стилях та видах мовленнєвої діяльності.
В. Зінченко	Виокремлено мовну, мовленнєву, комунікативну, соціокультурну та діяльнісну компетенції (Зінченко, 2015: 67).	Ці компетенції цілісно й повно виявляють себе в такому психолінгвістичному (менталінгвістичному) утворенні, як мовна картина світу.
А. Щукін	Розглянуто соціокультурну компетенцію як зовнішній щодо мови, але організувальний щодо мовлення аспект (етичний, етикетний, звичаєвий, культурний) (Щукін, 2017: 121).	Включено способи (модальності) використання мовлення в соціумі.
А. Богуш	Соціокультурний компонент входить у комунікативну компетенцію «як комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях» (Богуш, 2015: 34).	Це поняття корелює з психолінгвістичними феноменами мотивації, ініціативності у спілкуванні, орієнтуванні та обізнаності людини із соціокультурними обставинами оточуючого світу тощо.

є власне соціокультурний (актуалізація національних культурних мовних смислів та аксіосемантики); соціолінгвістичний (побудова мовлення відповідно до соціокультурної природи середовища) та дискурсивний (етичність, логічність, тематична зв'язаність та інші деонтологічні необов'язкові атрибути професійного мовлення) (Веніг, 2016). Зрозуміло, що кожен із цих аспектів можна представити у вигляді ієрархії часткових комунікативно-мовленнєвих компетентностей, які складають систему.

Отже, аналіз міжнародної теоретико-методичної літератури засвідчив недостатність вивчення соціокультурного компоненту в рамках професійного засвоєння рідної мови, адже більшість джерел аналізує цей компонент тільки в контексті вивчення іноземної (другої) мови. Втім, напрацювання лінгводидактів щодо формування лінгвокультуромовної та соціокультурної компетентності з іноземної мови можна здебільшого екстраполювати на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу.

Надалі розглянемо власне методологічні аспекти соціокультурних чинників формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу. Так, аналіз змісту програм з української мови для студентів коледжів гуманітарного спрямування доводить фрагментарність і неповноту дотримання соціокультурного принципу лінгводидактики. По-перше, соціокультурна змістова складова частина у таких програмах зводиться до переліку тем, «що орієнтують на добір відповідних текстів, ознайомлюють з історією, звичаями й традиціями, мистецькими скарбами, духовною культурою, постатями кращих представників рідного народу, із загальнолюдськими моральними нормами й становлять певну цілісність, систему» (Сергієнко, 2013: 85); по-друге, у програмі не виписана специфіка методологічного інструментарію задля досягнення соціокультурної наповненості комунікативно-мовленнєвих компетентностей



студентів гуманітарно-педагогічного коледжу (Українська мова. Програма для вищих закладів освіти I–II рівнів акредитації, 2002); по-третє, у програмі достатньо врахований український (іманентний для мови вивчення) соціокультурний пласт і практично не врахований між- та загальнокультурний, що нині є обов'язковим атрибутом професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності. Позитивним у таких програмах є їхній рамковий орієнтувальний характер, адже вони окреслюють ресурси соціокультурної змістової лінії, зокрема визначні постаті, артефакти, історичні джерела, здобутки матеріальної та нематеріальної духовної культури, моральні норми й традиції.

Експлікуючи та доповнюючи зазначену Програму, зазначимо таке.

1) Вважаємо, що перелік тем – це відкритий корпус, який має враховувати як обов'язкові метатемати, так і значну варіативну складову частину, яка має наповнюватися згідно з персональними соціо- та лінгвокультурологічними потребами та інтересами студентів.

2) Соціокультурна змістова лінія Програми має виходити за тематичні межі українознавства чи принаймні окреслювати його зв'язки з країно- та культурознавством інших держав, світу, із сучасними глобальними міжнаціональними цінностями.

3) Соціокультурна змістова лінія Програми повинна не тільки актуалізувати міжпредметні зв'язки, але й інтегруватися в інші змістові лінії, зокрема аксіологічну, патріотичну, екологічну. При цьому необхідно враховувати, що будь-яка наскрізна змістова лінія є соціокультурною за своєю суттю. Про це сказано на сайті Міністерства освіти і науки України: «Наскрізні лінії є засобом інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей, навчальних предметів та предметних циклів; їх необхідно враховувати під час формування шкільного середовища. Наскрізні лінії є соціально значимими надпредметними темами, які допомагають формуванню в здобувачів освіти уявлень про суспільство загалом, розвивають здатність застосовувати отримані знання у різних ситуаціях» (Наскрізні змістові лінії, EP).

З іншого боку, зрозуміло, що соціокультурний підхід до набуття комунікативно-мовленнєвої компетентності – це набуття знань про матеріальні й духовні здобутки народу-носія цієї мови загальносвітових цінностей післяговорування мовою та вміння використовувати ці знання на практиці з мультимодальною метою (практичною, гедоністичною, естетичною тощо).

Українські науковці в рамках розроблення засад мовленнєвого розвитку виокремлюють такі принципи мовного функціонування й поступу, як принципи єдності розвитку й функціонування лексико-граматичних законів мови та мовлення; цілісності формування мовних та мовленнєвих компетентностей; комунікативний, когнітивний та соціокультурний принципи (Федоренко, 2012). Так, на нашу думку, ключовим принципом виступає комунікативний як той, що забезпечує ключову функцію, а його частково прописаним у формулюванні В. Федоренко атрибутом є цілісність і єдність комунікативного акту, його мети, ситуації мовлення, культурного контексту тощо.

Соціокультурні чинники формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу виходять із загальної теорії принципів, яка була окреслена з огляду на діалектичні, еволюційні, синергічні та інші метапринципи формування розмовного та професійного мовлення. До цих принципів, окрім соціокультурного, належать комунікативний, когнітивний принципи, принципи цілісності (формування фонетичної, лексичної, граматичної, дискурсивної складових частин комунікації) та єдності вивчення мови й мовлення (Федоренко, 2012). Можна припустити, що кожен із цих принципів є інтегративним і сприяє цілісності мовленнєвої особистості. Так, очевидним є факт того, що соціокультурний підхід (ширше – принцип) сприяє актуалізації міжпредметних зв'язків, тому (на нейрофізіологічному рівні) скорочує зворотні зв'язки між субзонами, які відповідають за різні аспекти мовленнєвої та немовленнєвої активності, поведінки, діяльності.

У змістовому плані соціокультурний аспект формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу – це засвоєння знань культурного, країнознавчого та лінгвокраїнознавчого характеру, що дає змогу вести повноцінний дискурс на гуманітарні та навкологуманітарні теми, тісно пов'язані із самими функціонуванням і розвитком мовлення, такі як історія, мистецтво, література, фольклор, традиції, культура, етика, соціальна політика. Загалом резюмувальною є така теза: «Оволодіння мовою неможливе без вивчення культури країни, через ознайомлення з мовою можна створити «мовленнєву модель світу» будь-якої нації» (Ананьев, 2016: 143).

Соціокультурність мовної освіти – це один із її підходів, який перебуває у кореляції з низкою гетероморфних і гетерогенних інших підходів. Тут важливо наголосити



на тому, що підходи до формування змісту лінгвістичної освіти нині розширюються й не є ізоморфними категоріями. Наприклад, принципи наступності, цифрового засвоєння (онлайновості навчання), мотивованості мають не онтологічний, а тільки комплементарний щодо дидактичної організації освітнього процесу зв'язок.

У західноєвропейському методологічному дискурсі гетерогенні принципи розглядаються як рівноцінні, проте вони часто співвідносяться як загальне й часткове у різних авторів. Так, діалогічність, інтерактивність і смарт-технологічність є обов'язковими складовими частинами як комунікативного, так і соціокультурного принципів. Власне, сам освітній процес у коледжах та університетах часто організований як складний контакт-дистанційний онлайн-курс, що включає й власне дидактичну, й міжкультурну комунікацію, забезпечує доступність, мультимодальність вивчення, а також є дистанційним багатофункціональним ресурсом (Lorenz, 2018: 28).

Якщо комунікативний підхід забезпечує так звану горизонтальну єдність освітнього простору, то соціокультурний, який найбільше виявляється у міжпредметних зв'язках, «цементує» вертикальну структуру комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу.

Висновки

Аналіз релевантної літератури дав змогу ширше й вужче сформулювати робочі визначення соціокультурних аспектів професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності. По-перше, ширше визначення передбачає здатність доцільно використовувати у професійному спілкуванні знання й цінності світової культури, мовні етичні норми, загальновизнані естетичні орієнтири (цінності, артефакти, алюзії, цитати тощо). Другий аспект, на нашу думку, виявляє компетентності з конкретно ситуативного вираховування соціокультурного контексту, який детермінується зовнішніми швидко змінюваними обставинами (соціальний та культурний рівень, отже, стилістичний реєстр спілкування, прагматична орієнтованість дискурсу (максимальне досягнення комунікативної мети шляхом актуалізації смислів, цінних для цієї комунікативної ситуації)).

Пропедевтичний порівняльний аналіз суміжних гуманітарних професій та їхніх компетентнісних професіограм довів важливість як окремих, так і інтегрованих соціальних, культурних та лінгвістичних компетентностей у будь-якій соціонімічній діяльності. Навіть не вдаючись до програм-

них компетентностей, а тільки виходячи з викладацького досвіду автора, можемо змоделювати часткові компетенції (когнітивні утворення), які формуються в результаті імплементації соціокультурного змісту лінгвістичної освіти студентів гуманітарно-педагогічного коледжу, а саме патріотизм, потяг до пізнання інших культур, удосконалення культури власного мовлення, мовного етикету.

В результаті зіставлення соціокультурних аспектів набуття комунікативно-мовленнєвої компетентності гуманітарно-педагогічного коледжу та їх екстраполяції на очікувані результати навчання можна зробити висновок, що соціокультурна змістова лінія програми є інтегрувальним і мотивувальним фактором під час вивчення як рідної, так і іноземної мов. Ця теза невдовзі буде перевірена авторкою в рамках подальшого дослідження, поки що можна констатувати, що розрізнені відомості (знання), мовленнєві уміння, навички та інші складові частини комунікативно-мовленнєвої компетентності на практиці набувають синергічного та цілісного функціонування тільки за наявності інтегрувальних факторів, до яких відносимо такі гетерогенні аспекти, як мотивація, галузева чи принаймні тематична інтенція дискурсу, закріпленість практикою і зв'язок із життєвою практикою. У рамках останнього виокремлюємо мову, історію, культуру, політику, соціальну сферу тощо як, по-перше, іманентні складові частини природного середовища життя людини, по-друге, форми суспільної свідомості, які не тільки доповнюють і не можуть існувати одна без одної, але й є найзагальнішими освітніми й позаосвітніми умовами формування відкритої комунікативної особистості, готової до спонтанних змін у швидко змінюваному світі. Таке узагальнення робить соціокультурну змістову лінію програмного змісту під час формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів гуманітарно-педагогічного коледжу однією з основних і фонових (вона супроводжує усі інші змістові лінії).

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев Б. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 3-е изд. 282 с.
2. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Київ : Слово, 2015. 2-ге вид., доп. 704 с.
3. Венниг Н. Взаимодействие речевой и языковой компетенций учащихся основной школы (психолінгвістический аспект). *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 29. С. 54–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedal_m_2016_29_10 (дата звернення: 12.04.2021).



4. Зінченко В. Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. 245 с.

5. Кучерук О., Караман С., Караман О., Віннікова Н. Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 71. № 3. С. 196–214.

6. Наскрізни змістові лінії // Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniyi> (дата звернення: 25.04.2021).

7. Пентиліук М. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*. 2013. Вип. 40. С. 160–165.

8. Сергієнко Л. Методика формування комунікативної компетентності студентів педагогічного коледжу засобами дидактичної гри : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Б.В. Луганськ, 2013. 249 с.

9. Українська мова. Програма для вищих закладів освіти I–II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти. Київ, 2002. 21 с. URL: <http://vzvo.gov.ua/branch-activities/-program-for-bis/82-ukrainian-language-for-university.html> (дата звернення: 25.04.2021).

10. Федоренко О. Види комунікативних вмінь та їх роль у професійній діяльності працівників правоохоронних органів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_21 (дата звернення: 13.04.2021).

11. Шукин А. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Флинта ; Наука, 2017. 512 с.

12. Herrera Carmona M., Cruz Rosales V., García Martínez L. Development of socio-linguistic and intercultural competencies in SFL: A didactic proposal using blended learning. *Comunicación*. 2019. № 28 (1). P. 16–30.

13. Lorenz A. Eine Offene Bildungsressource (OER) Ist Konsequenz Eingesetzt Eine Chance für Den Hochschulzugang: Ein Praxisbericht. *Medien Pädagogik : Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 2018. № 32 (Offenheit in Lehre und Forschung). P. 28–40. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.21.X> (дата звернення: 13.04.2021).

REFERENCES

1. Ananov B. (2016). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of cognition] (3d ed). Sankt-Peterburg : Piter. [in Russian]

2. Bohush A., Havrysh N. (2015). *Doshkilna lnhvodyaktyka: Teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh*. [Preschool language didactics: Theory and methods of teaching children the native language in preschool educational institutions] (2nd ed). Kyiv : Slovo. [in Ukrainian]

3. Venig N. (2016). *Vzaimodeystviye rechevoy i yazykovoy kompetentsiy uhashchikhsya osnovnoy shkoly (psikholingvisticheskiy aspekt)* [Interaction of speech and language competences of primary school students (psycholinguistic aspect)]. *Pedagogichnyi almanakh – Pedagogical almanac*, 29, 54–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2016_29_10. [in Russian]

4. Zinchenko V. (2015) *Metodyka formuvannia movno-movlennievkykh kompetentnostei na zasadakh systemnoho pidkholodu uchniv starshykh klasiv himnazii* [Methods of formation of language and speech competencies on the basis of a systematic approach of high school students]. Kyiv. [in Ukrainian].

5. Kucheruk O., Karaman S., Karaman O., Vinnikova N. (2019). *Vykorystannya IKT dlya formuvannya fakhovykh kompetentnostey u maybutnikh uchyteliv ukraïns'koyi movy i literatury* [The use of ICT for the formation of professional competencies in prospective teachers of the Ukrainian language and literature]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya – Information technologies and teaching aids*, 71 (3), 196–214. [in Ukrainian]

6. Naskrizni zmistovi linii. *Sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. ER [Through semantic lines. Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. EP]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniyi>. [in Ukrainian]

7. Pentylyuk M. (2013). *Kohnityvno-komunikatyvna model udoskonalennya profesiynoyi kulturomovnoyi kompetentnosti studentiv filolohichnoho profilu* [Cognitive and communicative model of improving the professional cultural and linguistic competence of students of philological specialty]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiya"*. *Seriya: Filolohichna – Scientific notes of the National University "Ostroh Academy"*. Series: Philological, 40, 160–165. [in Ukrainian]

8. Serhiienko L. (2013) *Metodyka formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnoho koledzhu zasobamy dydaktychnoi hry* [Methods of formation of communicative competence of students of pedagogical college by means of didactic game]. Luhansk : B.v. [in Ukrainian]

9. (2002) *Ukrainska mova. Prohrama dlia vyshchykh zakladiv osvity I–II rivniv akredytatsii, yaki zdiisniuiut pidhotovku molodshykh spetsialistiv na osnovi bazovoi zahalnoi serednoi osvity* [Ukrainian language. Program for higher education institutions of I-II levels of accreditation, which train junior specialists on the basis of basic general secondary education]. Kyiv. URL: <http://vzvo.gov.ua/branch-activities/-program-for-bis/82-ukrainian-language-for-university.html>. [in Ukrainian]

10. Fedorenko O. (2012). *Vydy komunikatyvnykh vmin ta yikh rol u profesiyniy diyalnosti pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv* [Types of communicative skills and their role in the professional activity of law enforcement officers]. *Visnyk Natsionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_21. [in Ukrainian]

11. Shchukyn A. (2017). *Metodyka prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methodology of teaching Russian as a foreign language] (3d ed). Moskva : Flinta: Nauka. [in Russian]



12. Herrera, Carmona M., Cruz Rosales, V., & García Martínez, L. (2019). Development of socio-linguistic and intercultural competencies in SFL: A didactic proposal using blended learning. *Comunicación*, 28 (1), 16–30. [in English]

13. Lorenz, Anja (2018). Eine Offene Bildungsressource (OER) Ist Konsequenz Eingesetzt Eine Chance für Den

Hochschulzugang: Ein Praxisbericht. *Medien Pädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 32 (Offenheit in Lehre und Forschung), 28–40. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.21.X>. [in English]

*Стаття надійшла до редакції 27.04.2021.
The article was received 27 April 2021.*



УДК 378.147.091.3-057.87/-054.6 :001.891.3
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-7

ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНИЙ НАПРЯМ ТЕОРЕТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Слуцький Ярослав Сергійович,
кандидат педагогічних наук,
викладач циклової комісії гуманітарних дисциплін
Донбаський державний коледж технологій та управління,
докторант
Донбаський державний педагогічний університет
yaruslav.slutskiy.mail@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5328-7274

Стаття присвячена теоретичному дослідженню наукових висновків вітчизняних і зарубіжних учених щодо процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів і проблемних аспектів, пов'язаних із перебуванням у незнайомому соціокультурному середовищі, що виділено як **мета** нашої роботи. Для досягнення поставленої мети нами були використані загальнотеоретичні **методи**, серед яких слід назвати класифікацію (дає змогу провести систематизацію наукових праць та висновків учених задля окреслення вибраного напрямку власного дослідження – проблемно-орієнтованого), аналіз (сприяв вивченню наукових висновків), синтез (був спрямований на об'єднання проаналізованих елементів для окреслення власних висновків).

Результати. У статті проаналізовано результати наукових пошуків учених, що об'єднані єдиною тематикою, сформульованою як проблемно-орієнтований напрям. Виділено ключове значення культурного шоку як основного негативного елементу адаптаційного процесу, що впливає на академічну й соціальну діяльність іноземного студента через проблеми психологічного характеру. Позначено напрями, які є найбільш схильними до негативного впливу адаптаційних проблем, а саме поведінковий, когнітивний і соціальний. Підкреслено роль лінгвістичної підготовки в рамках процесу соціально-педагогічного супроводу, який повинен проводитися одночасно з ознайомленням із соціокультурними нормами країни перебування, що дасть змогу сформулювати і навчитися практично застосовувати лінгвокультурні шаблони під час вибудовування контакту з представником іншого соціуму. Актуалізовано роль мотивування іноземного студента під час вжиття адаптаційних заходів. Розглянуто роль етнічних організацій та груп, у яких може брати участь іноземний студент за умови короткочасності цієї взаємодії; інакше така діяльність може мати негативні наслідки для процесу соціалізації особистості.

Висновки. Підсумком проведеної аналітичної роботи є теоретичні результати, що повинні застосовуватися в практично спрямованій діяльності, а саме під час створення перспективних індивідуальних програм підготовки іноземного студента; розроблення комплексів вправ і допоміжних матеріалів.

Автор розглядає перспективу подальших досліджень у вивченні робіт учених в інших напрямках соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів і питань проблемного характеру (психологічних, соціальних), що супроводжують адаптаційний процес.

Ключові слова: *аналітичні та корекційні заходи, структурованість, адаптація, консультант, академічна й соціальна діяльність, міжособистісна взаємодія, мотивація.*

PROBLEM-ORIENTED DIRECTION OF THEORETICAL RESEARCH OF FOREIGN STUDENTS' SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

Slutskiy Yaroslav Serhiiiovych,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Cycle Commission of Humanitarian Disciplines
Donbas State College of Technology and Management,
Doctoral Candidate
Donbas State Pedagogical University
yaruslav.slutskiy.mail@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5328-7274

The article is devoted to the theoretical study of the scientific conclusions of domestic and foreign scientists concerning the process of foreign students' social and pedagogical support and problematic aspects associated with staying in unfamiliar socio-cultural environment, which is highlighted as **aim** of our work. For achieving



this aim, we used the general theoretical **methods**, including: classification (allowed to systematize a scientific works and conclusions of researches to outline the chosen direction of own research – the problem-oriented), analysis (contributed to the study of scientific conclusions), synthesis (was directed on the analyzed elements' association for identifying our own conclusions).

Results. In the article the results of scientific searches of scientists, which are united by a common subject, which is formulated as a problem-oriented direction was analyzed. The key meaning of cultural shock as the main negative element of the adaptation process, which affects the academic and social activities of a foreign student through psychological problems was highlighted. The directions that are the most susceptible to the negative influence of adaptation problems, namely behavioral, cognitive and social, are indicated. It is emphasized the role of linguistic training in the framework of the process of socio-pedagogical support, which should be carried out simultaneously with familiarization with the sociocultural norms of the host country, which will allow to form and learn how to practically apply a linguistic and cultural templates when building a contact with a representative of other society. The role of foreign student motivating during adaptation activities has been updated. It was considered the role of ethnic organizations and groups in which a foreign student can take part, provided that this interaction is short-term; otherwise, such kind of activity may have negative consequences for the process of socialization of the individual.

Conclusions. The result of the analytical work is the theoretical results, which should subsequently be applied in practically directed activities when creating a promising, individual training programs for a foreign student; developing complexes of exercises, auxiliary materials and so on.

The author considers the prospect of further researches in the study of the works of scientists in other areas of foreign students' social and pedagogical support and questions of problematic nature (psychological, social) that accompany the adaptation process.

Key words: *analytical and corrective measures, structuring, adaptation, consultant, academic and social activities, interpersonal interaction, motivation.*

Вступ

Глобалізаційні процеси, що відбуваються в сучасному світі, впливають на більшість сфер діяльності людини. Вплив глобальних змін простежується, зокрема, в освітній сфері. Ці зміни характеризуються збільшенням кількості програм з міжнародного співробітництва між закладами вищої освіти, що може бути представлено проведенням наукових і дослідницьких заходів теоретичного та практичного характеру, а також студентськими обмінами. Однак слід розуміти, що студент (який після прибуття до країни навчання стає іноземним студентом), опинившись в умовах нового соціокультурного середовища, повинен бути відповідно підготовленим до виконання діяльності в академічній та соціальній сферах, а це ставить питання щодо вжиття певних заходів, що стають можливими під час використання конкретних адаптаційних компонентів (освітньо-культурних, психологічних та лінгвістичних), що формують систему соціально-педагогічного супроводу іноземного студента.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Ефективний процес адаптаційної підготовки іноземного студента може відбуватися під час практичного використання всіх необхідних елементів, та дають змогу оживити аналітичних та корекційних заходів. Однак слід враховувати, що практична діяльність підготовчого характеру повинна базуватись на принципах і положеннях, розроблених на основі теоретичного вивчення цієї проблеми, що

вимагає розгляду робіт дослідників, спрямованих на вивчення різних аспектів безпосередньо адаптаційних заходів, а також питань, пов'язаних із соціально-педагогічним супроводом іноземного студента й таких, що мають вплив на цей процес. Таким чином, вивчення наукових робіт дасть змогу окреслити межі діяльності для практики підготовки іноземних студентів і впроваджувати свою діяльність на теоретичній основі вже в рамках досвіду підготовки іноземних студентів в закладах вищої освіти України, а також проводити вивчення зарубіжного досвіду соціально-педагогічного супроводу, посиляючись на ті чи ті наукові висновки.

Однак необхідно зазначити, що аналіз теоретичних джерел вимагає певної послідовності та структурованості, як і будь-яка аналітична робота, тому вважаємо за необхідне розподіляти праці дослідників за напрямками, кожен із яких повинен складатися з наукових результатів, що належать до конкретних питань адаптаційного процесу або аспектів, що мають безпосередній вплив (позитивний чи негативний) на цей процес.

Відповідно до обґрунтування проблеми можемо сформулювати мету статті, якою є аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень, що стосуються проблем, пов'язаних із процесом соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

2. Методологія та методи

Для проведення дослідження нами були використані загальнотеоретичні методи. У зв'язку з тим, що метою статті є вжиття



дослідницьких заходів за певними теоретичними межами, нами був застосований метод класифікації, який дав змогу систематизувати результати наукових розвідок дослідників та виокремити їх у напрям, що був визначений як проблемно-орієнтований. Також активно застосовувався метод аналізу й синтезу, що дав змогу детально розглядати результати теоретичних досліджень для виявлення позитивних та негативних аспектів, а згодом виконувати об'єднання досліджених наукових результатів для можливості формулювання власних висновків.

3. Результати та дискусії

Для нашого дослідження ми визначаємо праці із загальних проблем соціально-педагогічного супроводу, що окреслюємо як проблемно-орієнтований напрям. У цьому питанні важливими є результати дослідження К. Каваучі, в яких розглядалась проблема занепокоєння, актуальна для тих, хто навчається за кордоном. Висновок дослідження полягав у тому, що скорочення почуття занепокоєння є одним із ключових показників успіху. Так, результати продемонстрували, що у 80% японських студентів проявилися чинники адаптації до англійської мови протягом двох тижнів, тому дослідник доходить висновку, що подібні позитивні процеси відбуваються не через поліпшення знання англійської мови, а у зв'язку зі зменшенням почуття занепокоєння (Kawaguchi, 2006).

З огляду на те, що іноземні студенти повинні долати численні проблеми під час навчання за кордоном, адаптація до нового середовища є складним процесом, тому основними проблемами пристосування до нового середовища є культурний шок, дискримінація, расизм, мовні труднощі, тривога, депресія (Cupsa, 2018; Faleel et al., 2012; Shuhui, Natoya, 2020; Ward et al., 2020; Zhao et al., 2008).

Згідно з висновками Е. Парк, у іноземних студентів проблеми можуть виникати в трьох таких напрямках:

- поведінковий (характеризується вірогідною зміною поведінки особистості у зв'язку із зіткненням з новими культурними особливостями та впливом певних проблем, що можуть виникати під час міжособистісної взаємодії з представниками країни навчання);
- когнітивний (у зв'язку з тим, що в іноземного студента виникають труднощі в розумінням особливостей нових культурних норм, які також можуть стати причиною культурного шоку);
- соціальний (характеризується наявністю проблемних ситуацій під час соціаль-

ної взаємодії з представниками країни навчання).

Незважаючи на те, що адаптація студентів у соціокультурному аспекті не є складним процесом, консультанти від навчального закладу або центрів з психологічної підтримки повинні проводити регулярне спостереження за іноземними студентами як соціального, так і академічного характеру (Park, 2016: 899).

Варто зазначити, що іноземні студенти є цінністю для освітньої системи, тому що забезпечують розвиток різноманітності в університетському середовищі. Однак не всі студенти можуть пройти успішний процес адаптації до нової культури та мови. Дослідження вчених (Bastien et al., 2018; Heng, 2017; Kashima, Loh, 2006; Poyrazli, Grahame, 2007; Poyrazli, Isaiah, 2018; Ren et al., 2007; Wadsworth et al., 2008; Wang, Mallinckrodt, 2006; Yu, Downing, 2012) демонструють, що іноземні студенти стикаються з істотними проблемами в процесі академічної адаптації під час проведення навчання в іншій країні.

Якщо розглядати лінгвістичну адаптацію, необхідно відзначити важливість розвитку навичок в усіх напрямках цієї категорії, що включає письмову діяльність, читання, говоріння та аудіювання, тобто варто зважати на нероздільність читання та письмової діяльності в академічному напрямі (Spack, 1997). Інші вчені (Cheng, Fox, 2008) досліджували способи успішного залучення іноземних студентів до академічного середовища та вплив навичок навчання й спілкування як складових частин процесу акультурації.

На перший погляд, взаємозв'язок між навчанням і спілкуванням не простежується, однак за більш детального розгляду навчання (академічного або соціального характеру) не можна визначати в ролі ефективного без проведення комунікаційного контакту. Отже, можемо погодитися з твердженнями Л. Ченг та Дж. Фокс про те, що навчання та спілкування є складовими частинами акультурації. Дж. Кім проаналізував власне процес адаптації та розділив його на такі чотири основні етапи (Kim, 2012):

- культурна зустріч (“a cultural encounter”) (етап передбачає першу зустріч іноземного студента з представником іншої культури, що включає ймовірність прояву культурного шоку, формування первинних здібностей до взаємодії з представником іншої країни, допущення певних помилок тощо);
- досвід перешкод (“an experience of obstacles”) (характеризується наявністю



труднощів міжособистісної та міжкультурної взаємодії, що негативно впливають на діяльність іноземного студента в новій країні; такі перешкоди можуть бути ліквідовані або мінімізовані шляхом застосування необхідних для тієї чи іншої ситуації навичок (компетенцій), однак вони можуть бути сформовані вже під час проходження адаптаційного процесу, тоді як перешкоди виникають на початку міжособистісного контакту; таким чином, важливо є передавати адаптаційна робота з іноземним студентом (до того, як він розпочне взаємодію з новою культурою), що дасть змогу сформувати первинні навички міжкультурної взаємодії);

– генерація відповідей (“response generation”) (етап характеризується здатністю особистості генерувати відповіді під час проведення міжособистісної комунікації незалежно від складності ситуації, в якій перебувають співрозмовники, тобто іноземний студент повинен володіти вмінням генерувати відповіді за наявності кризових ситуацій, виникнення яких може зрости у зв’язку з проявами культурного шоку);

– етап подолання (“the overcoming phase”) (передбачає виконання іноземним студентом необхідних умов для формування умінь і навичок, які будуть сприяти подоланню всіх негативних та проблемних ситуацій під час міжособистісної взаємодії, отже, підвищенню якості академічної та соціальної діяльності).

Т. Кемпбел (Campbell, 2015) вважає, що для ефективної адаптації необхідна наявність бажання іноземного студента брати участь у громадських заходах, що надаються навчальним закладом, взаємодіяти з інструкторами та консультантами тощо.

У дослідженнях (Mitchell et al., 2007) також розглядалися причини, за якими іноземні студенти зверталися за допомогою. Так, занепокоєння і депресія були виділені як основні проблеми. Крім того, вчені дійшли важливого висновку, що порівняно з американськими іноземні студенти менш схильні до пошуку допомоги в некризовий період і більш часто звертаються до консультативного центру, коли кризові явища виявляються значною мірою, порушуючи можливість проведення ефективної академічної та соціальної діяльності. Таким чином, автори дослідження дійшли висновку, що іноземні студенти «частіше звертаються по допомогу, коли вони відчувають неможливість подальшої діяльності у зв’язку з кризою, тобто коли порушення процесу діяльності особистості стають значними» (Mitchell et al., 2007: 127). Необхідно відзначити, що цей висновок має негативне

значення, тому що під час звернення до психологів або консультантів, коли кризові явища мають уже яскраво виражений характер, результативність роботи з подолання кризи матиме вже тривалий часовий відрізок, а також більш низьку результативність, ніж у разі раннього звернення. Причини таких дій іноземних студентів, що призводять до збільшення психологічної кризи, можуть розташовуватися в культурних особливостях тих країн, звідки вони прибули, де відвідування психолога або звернення по допомогу за наявності психологічних проблем може не тільки не практикуватися на соціальному рівні, але й мати ознаки засудження, тому одним із завдань адаптаційного процесу є, зокрема, підготовка студента до можливих проявів психологічних проблем і необхідності їх подолання на ранніх стадіях.

Інтерес представляють також наукові праці, спрямовані на визначення проблем, із якими стикаються іноземні студенти (Parr et al., 1991). Результати досліджень продемонстрували наявність стурбованості студентів у питаннях освіти, стурбованість про членів сім’ї, які залишилися в країні, звідки студент прибув, а також наявність культурних відмінностей, що постійно впливають на особистість. Всі ці проблеми приводять до самоізоляції студента і, зрештою, виникнення відчуття самотності. Цей прояв уже має кризовий характер, тому студенту потрібна допомога або консультанта, або психолога. На думку дослідників (Bradley et al., 1995; Mori, 2000), кількість іноземних студентів, які звертаються по допомогу до консультативних центрів з психологічної підтримки, є недостатньою. За їхніми даними, близько 1,5–2% від загальної кількості іноземних студентів кампусу відвідують консультативний центр. У зв’язку з цим дослідження інших учених (Aubrey, 1991; Bender et al., 2019; Biserova, Shagivaleeva, 2019; Bulgan, Ziftzi, 2017; Can et al., 2021; Zhen et al., 2017) були присвячені вивченню дій іноземних студентів, які мають психологічні проблеми, проте не звертаються за кваліфікованою підтримкою. Так, загалом, студенти вважають за краще пошук допомоги у викладачів або друзів.

Таким чином, звернення за психологічною допомогою до осіб, які не мають відповідної кваліфікації і не володіють необхідними методиками подолання докризових або кризових станів, не матиме позитивного результату і може тільки посилити проблеми. Розглядалися також (Hyun et al., 2007) психологічні симптоми, серед яких слід назвати безнадійність, емоційне виснаження, депресію, відчуття пригнічено-



сті, як причини, що роблять визначальний вплив на психологічне здоров'я представників інших держав.

Іноземні студенти безпосередньо відчують вплив проблемних ситуацій під час перебування в країні навчання. Основний комплекс труднощів виникає у двох напрямках, а саме фізіологічному (що обумовлений адаптацією особистості до нових для себе кліматичних умов тощо) та соціально-психологічному. У межах нашого дослідження інтерес представляє саме другий напрям, який характеризується адаптацією студента до нових норм поведінки та культурних традицій, а також академічної діяльності, яка є одним із найбільш складних елементів адаптаційного процесу.

За твердженням багатьох учених (Барко, 1998; Бойко, 1999; Зданевич, 2005), пов'язано це з тим, що навчальна діяльність передбачає наявність достатнього рівня володіння мовою приймаючої країни, що може не бути рідною для студента. Знання мови необхідно перш за все для розвитку в особистості тих компетенцій, які будуть необхідні в подальшій професійній діяльності, тому важливо враховувати, що знання іноземної мови може перебувати на рівні, якого достатньо для проведення звичайного комунікаційного процесу, проте недостатньо для виконання завдань, передбачуваних академічною діяльністю. Таким чином, основною метою закладу вищої освіти (на початковому етапі адаптації іноземного студента) є надання всебічної допомоги студентам в отриманні необхідних знань та формуванні навичок для участі в академічній діяльності, що вимагає не тільки лінгвістичної підготовки, але й такої, яка має культурологічний характер, не забуваючи про можливі прояви культурного шоку, подолання якого вже потребуватиме підтримки психологічного плану. Отже, доходимо висновку, що ефективна взаємодія такої різноспрямованої діяльності можлива лише в разі створення спеціалізованого консультативного центру на базі навчального закладу.

Розглянемо також висновки іншого дослідника (Рибаченко, 2001), який розглядав проблему підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України та виокремив як позитивні, так і негативні елементи такої підготовки, а також провів експериментальне дослідження, яке за допомогою інтерв'ювання іноземних студентів дало змогу виявити етапи, що негативно впливають на них під час перебування в приймаючій країні. До таких етапів можна віднести прибуття іноземного студента до країни з іншою культурною складовою

частиною; початок академічної діяльності після проходження первинної адаптаційної підготовки; проведення так званої реадптації, яка необхідна після повернення студента до рідної культури.

Негативний вплив тривалого перебування в національних спільнотах для соціально-педагогічного супроводу розглядав Л. Антлером (Antler, 1970), який дійшов висновку, що іноземні студенти, які найбільшу кількість часу витрачали на спілкування зі співвітчизниками, мали меншу кількість навичок для взаємодії з представниками іншої культури, а також відчували певні труднощі в межах підготовчої адаптаційної програми. З іншого боку, вчений з'ясував, що особистості, які більше контактували з населенням країни перебування, були більш соціально активними і впевненими у власних здібностях до виконання міжкультурної діяльності.

Іншим аспектам приділяли увагу В. Дмитрієв та В. Казміренко (Дмитрієв, 2002; Казміренко, 2004), які вказували на наявність відмінних рис між іноземними та українськими студентами (тобто розглядалась проблема міжнаціональної взаємодії). Необхідно зазначити, що перш за все такі відмінності полягають у тому, що українському студенту необхідно встановити міжкультурний зв'язок з іноземним студентом, якому потрібне вжиття комплексу заходів адаптаційного характеру. Таким чином, автори доходять висновку, що для розуміння відмінностей між іноземними та українськими студентами необхідно враховувати особливості культурного та національного аспектів. Узагальнюючи думки вчених, доходимо до можливості виділення етапів адаптації іноземних студентів, які відбуваються в новому середовищі соціокультурного та академічного аспектів. Такими етапами є встановлення міжособистісних зв'язків з іншими студентами – учасниками полікультурного суспільства; вміння керувати своєю поведінкою (цей етап характеризується тим, що під час проведення адаптаційного процесу іноземний студент стикається з новими поведінковими принципами, властивими культурі приймаючої країни, однак важливо, щоб іноземний студент все ж таки використав у міжособистісній взаємодії певні елементи своєї етнічної поведінки; головне, щоб вони не були подразником для представників культури країни навчання, тому вміння управляти своєю поведінкою, використовувати свої етнічні особливості разом з особливостями іншої культури, є важливою складовою частиною ефективної адаптації); розвиток мовних навичок, що сприятимуть форму-



ванню здатності подолання лінгвістичного бар'єру.

На основі вищезазначеного резюме, що етнічна ідентичність характеризується наявністю мислення, сприйняття й поведінки особистості, які є похідними тієї чи іншої етнічної групи. Так, дослідники (Phinney et al., 1997) визначили поняття етнічної ідентичності як основи особистісної самоідентифікації з питання приналежності до групи зі спільними інтересами. Відповідно, це поняття може бути використане для опису студентів, із якими стикається іноземний студент під час адаптаційного процесу, та виступати в ролі соціально-психологічного аспекту, тому етнічна ідентичність іноземних студентів, що має зв'язок з адаптаційним процесом, може підвищити або знизити рівень свого впливу в ході академічної та соціальної діяльності в іншій культурі. Регулярний взаємозв'язок із новою культурою дає можливість зрозуміти відмінності між своєю культурою та культурою приймаючої країни.

Таким чином, клуби або студентські союзи для іноземних студентів є основою для визначення особистостей з ідентичною культурною спрямованістю. Однак в ході тривалої взаємодії з новою культурою студент може змінити свої уявлення про свою культуру та культуру приймаючої країни. Відповідно, можуть бути піддані змінам поведінкові шаблони. Таким чином, за твердженням науковців (Operario, Fiske, 2001; Ward, Kennedy, 1994; Worrell, 2007), етнічна ідентичність може мати позитивний вплив на міжкультурну адаптацію, тому що її трансформація під час тривалого контакту з іншою культурою створює передумови для більш активного адаптаційного процесу.

Однак однією з основних проблем, з якими стикаються адаптаційні центри, є регулярне розуміння іноземними студентами того, що в новій культурі вони, на думку вчених (Hendricks, Skinner, 1977), є сторонніми, що проявляється в наявності лінгвістичних бар'єрів, відсутності правового статусу, відсутності належного контакту з приймаючим суспільством, а також інших факторах, що демонструють їх відокремленість від суспільства. Такий акцент, що характеризується регулярним розумінням того, що особистість проживає в країні тимчасово та не є її постійним мешканцем, може підштовхнути студентів до більш тісної співпраці з національними спільнотами. Зрештою, створюється концепція «нас та їх», тоді як за ефективно проведеної адаптації студенти отримують впевненість у концепції «ми».

Висновки

Отже, аналіз теоретичних досліджень дає змогу вживати комплексних модернізаційних заходів у практичній роботі з адаптації іноземних студентів. У статті нами було виділено проблемно-орієнтований напрям робіт учених, аналіз яких дав змогу сформулювати такі висновки:

1) важливим елементом ефективності адаптаційного процесу є подолання негативних наслідків культурного шоку, який створює певні проблеми психологічного характеру;

2) внутрішньо особистісні проблеми іноземних студентів можуть проявлятися в трьох напрямках, а саме поведінковому, когнітивному та соціальному, що демонструє необхідність практичної уваги до цих напрямів в адаптаційний період;

3) підготовка іноземного студента повинна бути спрямована, крім іншого, на подолання культурних бар'єрів та розвиток лінгвістичних навичок, що дасть змогу застосовувати лінгвокультурні шаблони в ході міжособистісної взаємодії;

4) необхідною умовою ефективності адаптаційного процесу виступає правильна стратегія мотивування іноземного студента до навчання й взаємодії з консультантами;

5) участь іноземного студента в етнічних організаціях може певною мірою спростити акультураційний процес, проте тривале відокремлення від соціуму приймаючої країни може мати негативні наслідки для адаптації до академічної та соціальної діяльності.

Таким чином, означені висновки, що можна зробити з огляду на аналіз теоретичних робіт учених (об'єднаних у проблемно-орієнтованому напрямі), повинні бути імплементовані в практичний адаптаційний процес, що складається не тільки з підготовки іноземного студента, але й з розроблення адаптаційних матеріалів, програм, стратегій тощо.

Подальше вивчення цього питання може стосуватися розподілу теоретичних досліджень за іншими напрямками, що дасть змогу сформулювати висновки задля вдосконалення практичних елементів процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барко В.І. Психологічна діагностика. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 9. С. 27–30.
2. Бойко І.І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання. *Психологія*. 1999. Вип. 2. С. 92–96.
3. Дмитриев В.Ю. Опыт социально-психологического скрининга факторов адаптивной активности



студентів педагогического ВНЗ. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету: Психологічні науки*. 2002. С. 25–37.

4. Зданевич Л.В. Як живеться студентів? *Гуманітарні науки*. 2005. № 2. С. 174–179.

5. Казміренко В.П. Програма дослідження психо-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 76–78.

6. Рибаченко Л.І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946–2000 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

7. Antler L. Correlates of home and host country acquaintanceship among foreign medical residents in the United States. *Journal of Social Psychology*. 1970. № 80. P. 49–57.

8. Aubrey R. International students on campus: A challenge for counselors, medical providers, and clinicians. *Smith College Students in Social Work*. 1991. № 62. P. 20–33.

9. Bastien G., Seifen-Adkins T., Johnson L. Striving for Success: Academic Adjustment of International Students in the U.S. *Journal of International Students*. 2018. № 8 (2). P. 1198–1219.

10. Bender M., Osch Y., Slegers W. Social Support Benefits Psychological Adjustment of International Students: Evidence from a Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2019. № 50 (7). P. 827–847.

11. Biserova G., Shagivaleeva G. Socio-Psychological Adaptation of International Students to Learning and Professional Activities. *Space and Culture*. 2019. № 6:5. P. 99–114.

12. Bradley L., Parr G., Lan W., Bingi R. Counseling expectations of international students. *International Journal for the Advancement of Counseling*. 1995. № 18. P. 21–31.

13. Bulgan G., Çiftçi A. Psychological Adaptation, Marital Satisfaction, and Academic Self-Efficacy of International Students. *Journal of International Students*. 2017. № 7 (3). P. 687–702.

14. Campbell T.A. A phenomenological study on international doctoral students' acculturation experiences at a U.S. university. *Journal of International Students*. 2015. № 5 (3). P. 285–299.

15. Can A., Poyrazli S., Pillay Y. Eleven Types of Adjustment Problems and Psychological Well-being among International Students. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2021. № 91. P. 1–20.

16. Cheng L., Fox J. Towards a better understanding of academic acculturation: Second language students in Canadian Universities. *Canadian Modern Language Review*. 2008. № 65 (2). P. 307–333.

17. Cupsa I. Culture Shock and Identity. *Transactional Analysis Journal*. 2018. № 48 (2). P. 181–191.

18. Faleel S.F., Tam C.L., Lee T.H., Har W.M. Stress, perceived social support, coping capability and depression: A study of local and foreign students in the Malaysian context. *International Journal of Social and Human Sciences*. 2012. № 61. P. 75–81.

19. Hendricks G.L., Skinner K.A. Adaptive social patterns of foreign students. *Journal of College Student Personnel*. 1977. № 18. P. 124–127.

20. Heng T. Voices of Chinese international students in USA colleges: 'I want to tell them that...'. *Studies in Higher Education*. 2017. № 42 (5). P. 833–850.

21. Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig S. Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. *Journal of American College Health*. 2007. № 56. P. 109–118.

22. Kashima E., Loh E. International students' acculturation: Effects of international, conational, and local ties and need for closure. *International Journal of Intercultural Relations*. 2006. № 30. P. 471–485.

23. Kawaguchi K. Daigakusei no i bunka tekiō to shinri-teki fuan no henka ni kansuru kenkyū (Study on the cross-cultural adaptation and change in the psychological anxiety of college students). *Aomori University of Health and Welfare Journal*. 2006. № 7 (1). P. 37–43.

24. Kim J. The birth of academic subalterns: How do foreign students embody the global hegemony of American universities? *Journal of Studies in International Education*. 2012. № 16 (5). P. 455–476.

25. Mitchell S.L., Greenwood A.K., Guglielmi M.C. Utilization of counseling services: Comparing international and U.S. college students. *Journal of College Counseling*. 2007. № 10. P. 117–129.

26. Mori S. Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*. 2000. № 78. P. 137–144.

27. Operario D., Fiske S. Ethnic identity moderates perceptions of prejudice: Judgments of personal versus group discrimination and subtle versus blatant bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001. № 27. P. 550–561.

28. Park E. Issues of International Students' Academic Adaptation in the ESL Writing Class: A Mixed-Methods Study. *Journal of International Students*. 2016. № 6 (4). P. 887–904.

29. Parr G., Bradley L., Bingi R. Director's perceptions of the concerns and feelings of international students. *College Student Journal*. 1991. № 25. P. 370–376.

30. Phinney J.S., Cantu C.L., Kurtz D.A. Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. 1997. № 26 (2). P. 165–185.

31. Poyrazli S., Grahame K. Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*. 2007. № 34 (1). P. 28–45.

32. Poyrazli S., Isaiah J. International students' journeys from academic probation to academic success. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*. 2018. № 7 (2). P. 62–75.

33. Ren J., Bryan K., Min Y., Wei Y. Language preparation and the first year experience: What administrators and policy makers should know. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*. 2007. № 1 (1). P. 11–24.

34. Shuhui F., Natoya H. Integrated Developmental Model and Culture Shock: An Integrative Model for Supervising International Counseling Students. *Journal of Asia Pacific Counseling*. 2020. № 10 (2). P. 51–68.

35. Spack R. The acquisition of academic literacy in a second language: A longitudinal case study. *Written Communication*. 1997. № 14 (1). P. 3–62.

36. Wadsworth B.C., Hecht M.L., Jung E. The role of identity gaps, discrimination, and acculturation in



international students' educational satisfaction in American classrooms. *Communication Education*. 2008. № 57 (1). P. 64–87.

37. Wang C., Mallinckrodt B. Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of Counseling Psychology*. 2006. № 53 (4). P. 422–433.

38. Ward C., Bochner S., Furnham A. *The Psychology of Culture Shock*. London : Routledge, 2020. 384 p.

39. Ward C., Kennedy A. Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*. 1994. № 18. P. 329–343.

40. Worrell F.C. Ethnic identity, academic achievement, and global self-concept in four groups of academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*. 2007. № 51 (1). P. 23–38.

41. Yu B., Downing K. Determinants of international students' adaptation: examining effects of integrative motivation, instrumental motivation and second language proficiency. *Educational Studies*. 2012. № 38 (4). P. 457–471.

42. Zhao Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*. 2008. № 33 (1). P. 63–75.

43. Zhen L., Heath M., Jackson A., Allen G. Acculturation experiences of Chinese international students who attend American universities. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2017. № 48 (1). P. 11–21.

REFERENCES

1. Barko, V.I. (1998). Psykhologichna diahnozyka [Psychological diagnosis]. *Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 62, 27–30 [in Ukrainian].

2. Boiko, I.I. (1999). Psykhologichna adaptatsiia pidlitka do novykh umov navchannia [Psychological adaptation of a teenager to new learning conditions]. *Psykhologhiia – Psychology*, 2, 92–96 [in Ukrainian].

3. Dmitriev, V.Ju. (2002). Opyt social'no-psiologicheskogo skringiva faktorov adaptivnoy aktivnosti studentov pedagogicheskogo VNZ [The experience of socio-psychological screening of factors of HEI students' adaptive activity]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu: Psykhologichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 25–37 [in Russian].

4. Zdanevych, L.V. (2005). Yak zhyvetsia studentovi? [How student lives?]. *Humanitarni nauky – Humanitarian sciences*, 2, 174–179 [in Ukrainian].

5. Kazmirenko, V.P. (2004). Prohrama doslidzhennia psykhosotsialnykh chynnykiv adaptatsii molodoi liudyny do navchannia u VNZ ta maibutnoi profesii [The program of psychosocial factors' research of young person adaptation to study in HEI and the future profession]. *Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 6, 76–78 [in Ukrainian].

6. Rybachenko, L.I. (2001). *Pidhotovka inozemnykh studentiv u navchalnykh zakladakh Ukrainy (1946–2000 rr.): [Foreign students' training in educational institutions of Ukraine (1946–2000)]* : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Luhansk, 2001. 20 s. [in Ukrainian].

7. Antler, L. (1970). Correlates of home and host country acquaintanceship among foreign medical residents

in the United States. *Journal of Social Psychology*, 80, 49–57 [in English].

8. Aubrey, R. (1991). International students on campus: A challenge for counselors, medical providers, and clinicians. *Smith College Students in Social Work*, 62, 20–33 [in English].

9. Bastien, G., Seifen-Adkins, T., Johnson, L. (2018). Striving for Success: Academic Adjustment of International Students in the U.S. *Journal of International Students*, 8 (2), 1198–1219 [in English].

10. Bender, M., Osch, Y., Slegers, W. (2019). Social Support Benefits Psychological Adjustment of International Students: Evidence from a Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50 (7), 827–847 [in English].

11. Biserova, G., Shagivaleeva, G. (2019). Socio-Psychological Adaptation of International Students to Learning and Professional Activities. *Space and Culture*, 6:5, 99–114 [in English].

12. Bradley, L., Parr, G., Lan, W., Bingi, R. (1995). Counseling expectations of international students. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 18, 21–31 [in English].

13. Bulgan, G., Çiftçi, A. (2017). Psychological Adaptation, Marital Satisfaction, and Academic Self-Efficacy of International Students. *Journal of International Students*, 7 (3), 687–702 [in English].

14. Campbell, T.A. (2015). A phenomenological study on international doctoral students' acculturation experiences at a U.S. university. *Journal of International Students*, 5 (3), 285–299 [in English].

15. Can, A., Poyrazli, S., Pillay, Y. (2021). Eleven Types of Adjustment Problems and Psychological Well-being among International Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 1–20 [in English].

16. Cheng, L., Fox, J. (2008). Towards a better understanding of academic acculturation: Second language students in Canadian Universities. *Canadian Modern Language Review*, 65 (2), 307–333 [in English].

17. Cupsa, I. (2018). Culture Shock and Identity. *Transactional Analysis Journal*, 48 (2), 181–191 [in English].

18. Faleel, S.F., Tam, C.L., Lee, T.H., Har, W.M. (2012). Stress, perceived social support, coping capability and depression: A study of local and foreign students in the Malaysian context. *International Journal of Social and Human Sciences*, 61, 75–81 [in English].

19. Hendricks, G.L., Skinner, K.A. (1977). Adaptive social patterns of foreign students. *Journal of College Student Personnel*, 18, 124–127 [in English].

20. Heng, T. (2017). Voices of Chinese international students in USA colleges: 'I want to tell them that...'. *Studies in Higher Education*, 42 (5), 833–850 [in English].

21. Hyun, J., Quinn, B., Madon, T., Lustig, S. (2007). Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. *Journal of American College Health*, 56, 109–118 [in English].

22. Kashima, E., Loh, E. (2006). International students' acculturation: Effects of international, conational, and local ties and need for closure. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 471–485 [in English].

23. Kawaguchi, K. (2006). Daigakusei no i bunka tekiō to shinri-teki fuan no henka ni kansuru kenkyū (Study on the cross-cultural adaptation and change in the psychological anxiety of college students). *Aomori University of Health and Welfare Journal*, 7 (1), 37–43 [in English].



24. Kim, J. (2012). The birth of academic subalterns: How do foreign students embody the global hegemony of American universities? *Journal of Studies in International Education*, 16 (5), 455–476 [in English].
25. Mitchell, S.L., Greenwood, A.K., Guglielmi, M.C. (2007). Utilization of counseling services: Comparing international and U.S. college students. *Journal of College Counseling*, 10, 117–129 [in English].
26. Mori, S. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78, 137–144 [in English].
27. Operario, D., Fiske, S. (2001). Ethnic identity moderates perceptions of prejudice: Judgments of personal versus group discrimination and subtle versus blatant bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 550–561 [in English].
28. Park, E. (2016). Issues of International Students' Academic Adaptation in the ESL Writing Class: A Mixed-Methods Study. *Journal of International Students*, 6 (4), 887–904 [in English].
29. Parr, G., Bradley, L., Bingi, R. (1991). Director's perceptions of the concerns and feelings of international students. *College Student Journal*, 25, 370–376 [in English].
30. Phinney, J.S., Cantu, C.L., Kurtz, D.A. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 165–185 [in English].
31. Poyrazli, S., Grahame, K. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (1), 28–45 [in English].
32. Poyrazli, S., Isaiyah, J. (2018). International students' journeys from academic probation to academic success. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 7 (2), 62–75 [in English].
33. Ren, J., Bryan, K., Min, Y., Wei, Y. (2007). Language preparation and the first year experience: What administrators and policy makers should know. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 1 (1), 11–24 [in English].
34. Shuhui, F., Natoya, H. (2020). Integrated Developmental Model and Culture Shock: An Integrative Model for Supervising International Counseling Students. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 10 (2), 51–68 [in English].
35. Spack, R. (1997). The acquisition of academic literacy in a second language: A longitudinal case study. *Written Communication*, 14 (1), 3–62 [in English].
36. Wadsworth, B.C., Hecht, M.L., Jung, E. (2008). The role of identity gaps, discrimination, and acculturation in international students' educational satisfaction in American classrooms. *Communication Education*, 57 (1), 64–87 [in English].
37. Wang, C., Mallinckrodt, B. (2006). Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 53 (4), 422–433 [in English].
38. Ward, C., Bochner, S., Furnham, A. (2020). *The Psychology of Culture Shock*. London: Routledge [in English].
39. Ward, C., Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 329–343 [in English].
40. Worrell, F.C. (2007). Ethnic identity, academic achievement, and global self-concept in four groups of academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 51 (1), 23–38 [in English].
41. Yu, B., Downing, K. (2012). Determinants of international students' adaptation: examining effects of integrative motivation, instrumental motivation and second language proficiency. *Educational Studies*, 38 (4), 457–471 [in English].
42. Zhao, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33 (1), 63–75 [in English].
43. Zhen, L., Heath, M., Jackson, A., Allen, G. (2017). Acculturation experiences of Chinese international students who attend American universities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48 (1), 11–21 [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.04.2021.
The article was received 28 April 2021.



УДК 378.147.091.31-059.1:37.091.21
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-8

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ СТУДЕНТА: СУТЬ І КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ

Шевчук Ганна Йосипівна,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»
gannanulp@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9688-2305

У статті розглянуто сутність індивідуальної освітньої траєкторії, визначено її особливості та теоретично обґрунтовано доцільність побудови для здобувачів вищої освіти. Досліджено законодавчу базу, що закріплює право студентів на навчання за індивідуальною освітньою траєкторією. Проаналізовано різні підходи до трактування поняття «індивідуальна освітня траєкторія» та міжнародний досвід індивідуалізації навчання в закладах вищої освіти. Також акцентовано увагу на основних принципах, яких варто дотримуватися під час розроблення індивідуальної освітньої траєкторії студентів. Описано взаємозв'язок індивідуалізації навчання та наукової діяльності здобувачів освіти.

Актуальність поглибленого вивчення цієї теми викликана низкою соціальних чинників, що стимулюють реформування вищої школи. Однією з підстав реформ є необхідність індивідуалізації вищої освіти, що може забезпечити відповідність якості підготовки фахівців новим соціальним і професійним реаліям. Принцип індивідуалізації навчання реалізується через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, навчальних дисциплін та рівня їхньої складності, методів і засобів навчання. Пошук умов і шляхів реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів стає важливим напрямом діяльності українських університетів. Вибір, побудова та реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дають змогу здобувачу освіти розвивати саме ті універсальні та професійні компетентності, які мають попит у сучасному суспільстві.

В ході дослідження доведено, що індивідуальна освітня траєкторія дає студенту можливість реалізувати свої індивідуальні потреби, опанувати необхідні для майбутньої професійної діяльності компетентності, які забезпечать йому конкурентоспроможність на ринку праці.

З'ясовано, що індивідуальну освітню траєкторію студента потрібно розглядати в максимально широкому сенсі, оскільки оволодіння компетентностями є необхідною умовою і для старту кар'єри, і для продовження професійного шляху. Для індивідуалізації навчання потрібно вибудувати чітку та логічну систему, в якій головним орієнтиром є студент, а також ефективна організація навчально-виховної роботи з ним.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, індивідуалізація навчання, вища освіта, студент, індивідуальний навчальний план, індивідуальний підхід.

STUDENT'S INDIVIDUAL EDUCATIONAL PATH: THE ESSENCE AND KEY ASPECTS OF ORGANIZATION

Shevchuk Hanna Yosypivna,
Ph.D. in History, Associate Professor,
Associate Professor at the Pedagogy and Social Management Department
Lviv Polytechnic National University
gannanulp@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9688-2305

The article reviews the essence of an individual educational path, defines its peculiarities, and provides its theoretical justification for higher education pursuers. The author researches the legislative basis that secures students' right to learn following an individual educational path. The analysis encompasses various approaches to understanding the notion of an "individual educational path" and the international practice of individualizing education in higher educational establishments. It focuses on the main principles to follow when developing an individual educational path for students. Also, it describes an interconnection between the individualization of education and the scientific research activities performed by the students.

The actuality for in-depth study of this topic is caused by numerous social factors that promote a higher school reform. One of the grounds for the reform is the need to individualize higher education, which can make the quality of training specialists meet the new social and professional reality. The principle of individualized education is implemented through a free choice of types, forms and paces of pursuing education, of academic



disciplines and their levels, of learning methods and media. The students' search of conditions and ways to follow individual educational paths is becoming an important business line for Ukrainian universities. By choosing, building and following an individual educational path, a student is able to develop the universal and professional competences that are highly demanded in modern society.

The conducted research proves that an individual educational path allows a student to fulfill their own individual needs, master the competences necessary for the future professional activities, which would make them stand the competition on the labour market.

The author insists that a student's individual educational path should be explored in the widest extent possible, whereas mastering competences is mandatory both for starting a career, and for pursuing further professional path. The individualization of education requires building a straight-line logical system with the main aim being a student and an effective organization of educational work therewith.

Key words: *individual educational path, individualization of education, higher education, student, individual education plan, individual approach.*

Вступ

В умовах глобалізації, стрімкого розширення інформаційного простору й розвитку інноваційних технологій особливої актуальності набувають питання посилення наукового потенціалу та підготовки конкурентоспроможних фахівців. У зв'язку з цим одним із пріоритетних завдань держави є розвиток освіти й науки, від яких залежать економічна, політична й культурна стабільність країни, її авторитет на світовій арені.

На сучасному етапі розвитку української освіти ухвалено низку нормативних документів, що затверджують стандарти вищої освіти і визначають напрями інтеграції до європейського освітнього простору. При цьому досвід сучасних педагогів свідчить про те, що традиційні методи освітньої діяльності не вирішують проблему особистісного розвитку та підвищення якості знань студента, оскільки вони в процесі навчання орієнтують його на минулий досвід. Заклад вищої освіти, що прагне готувати конкурентоспроможних фахівців, повинен орієнтуватися не на шаблонний підхід, а на інноваційні методи з акцентом на сучасний стан науки та перспективні напрями розвитку інформаційних освітніх технологій. Зрештою, виникає гостра потреба в пошуку нових засобів і методів навчання, нових технологій і підходів до організації освітнього процесу. Одним із таких підходів є розроблення індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

Формування й реалізація індивідуальних освітніх траєкторій – багатоплановий процес, що покликаний забезпечити розвиток самостійності та ініціативності студента, дати можливість найповнішої реалізації його особистісного та пізнавального потенціалу, допомогти набутти досвіду у виборі цілей, майбутньої діяльності, самостійної організації діяльності, самооцінки.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Індивідуальний підхід до навчання й виховання молоді завжди привертав увагу

вітчизняних і закордонних дослідників. Їхні праці стосуються як загальних положень, так і окремих аспектів цієї проблематики. Питанням забезпечення індивідуального підходу в освітньому процесі студентів, а також особливостям розвитку особистості в системі цього підходу присвячені наукові доробки таких авторів, як Н. Колесниченко, С. Сергеев, А. Роцупкін, О. Василенко. Роль індивідуальних освітніх траєкторій у забезпеченні якості вищої освіти досліджували Л. Немець, К. Сегіда, М. Логвинова. Міжнародний досвід навчання студентів з використанням індивідуальних освітніх траєкторій вивчали Н. Гусева, О. Суптело.

Зміст та особливості організації індивідуальних освітніх траєкторій у закладах вищої освіти також є предметом дослідження багатьох учених. На думку В. Тихомірової, індивідуальна освітня траєкторія визначає, що і як вивчає студент, а також у якому режимі буде організована його освітня діяльність (Тихомірова, 2013). Таким чином, авторка акцентує увагу на наявності індивідуального освітнього маршруту, а також розробленого способу його реалізації.

Т. Коростіянець підкреслює, що індивідуальна освітня траєкторія може бути спрямована не тільки на вибір освітньої програми студента, але й на вибір його власної траєкторії вивчення окремих навчальних дисциплін (Коростіянець, 2019). Водночас С. Шаров і Т. Шарова у своєму дослідженні наголошують на тому, що «наявність вибору в межах вибраної спеціальності є однією з умов стабільності й узгодженості будь-якої навчальної системи» (Шаров, Шарова, 2017). І. Краснощок зазначає, що «організація індивідуальної освітньої траєкторії студента сприяє формуванню конкурентоздатності майбутніх фахівців, здатних до самореалізації в мінливих соціально-економічних умовах» (Краснощок, 2018).

Проблеми, пов'язані з індивідуалізацією освітнього процесу в ЗВО, вивчаються давно. Однак питання організації і реаліза-



ції індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти залишається недостатньо розкритим. Наявні суперечності між необхідністю індивідуалізації навчального процесу та недостатнім розробленням шляхів його ефективної організації стали поштовхом для цього дослідження.

Метою статті є дослідження сутності індивідуальної освітньої траєкторії, окреслення основних її особливостей, принципів побудови та шляхів реалізації в закладах вищої освіти.

2. Методологія та методи

Методологічною основою дослідження є комплекс теоретичних методів, таких як аналіз, синтез, обґрунтування, порівняння та узагальнення наукової літератури, метод систематизації отриманих результатів.

3. Результати та дискусії

Необхідність враховувати індивідуальні особливості студента в процесі навчання очевидна: здобувачі освіти відрізняються один від одного. Оволодіння навчальним матеріалом, вміннями, навичками, стан виконання завдань залежать від індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Індивідуальний підхід створює сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності, здібностей та обдарувань кожного студента. При цьому йдеться не про адаптацію цілей і змісту навчання до окремих студентів, а про вибір форм і методів навчання з урахуванням особливостей і здібностей здобувача освіти, що робить навчання доступним і посильним.

Під час реалізації цього принципу викладач повинен знати і враховувати індивідуально-психологічні особливості студента, а також сукупність факторів, які можуть перешкодити йому успішно навчатися. До них належать реальний рівень знань, умінь і навичок, рівень розвитку студента, особливості процесів сприйняття, мислення, пам'яті, уяви, емоційно-вольових якостей, темп та особливості пізнавальної діяльності та багато інших показників готовності студента до навчання за спеціальністю або конкретною навчальною дисципліною.

Певну роль у процесі навчання й поведінці студента відіграють також його темперамент, інтереси, здібності, ставлення до освітнього процесу, взаємини з викладачем, положення в колективі групи, стан здоров'я, настрої. Викладачеві доводиться враховувати деякі особистісні особливості студентів, такі як самолюбство, почуття власної гідності, самоповаги, самооцінки. Викладач має з розумінням ставитися до індивідуальних особливостей студентів і знайти шлях, як їх успішно використовувати.

У наукових дослідженнях можна простежити, що деякі вчені розділяють поняття індивідуального підходу та індивідуалізації навчання, обґрунтовуючи це тим, що індивідуальний підхід має на меті підтримку ефективності освітнього процесу, а метою індивідуалізації є допомога студенту керувати своєю освітньою траєкторією, тобто стати її співавтором. Акцентуючи увагу на індивідуалізації освіти у вищій школі, відзначаємо, що основою є саме навчання як процес оволодіння професійними знаннями й навичками, оскільки головним завданням вищої освіти є підготовка фахівців-професіоналів для різних галузей народного господарства.

Розроблення індивідуальних освітніх траєкторій в Україні закріплено на законодавчому рівні. Зокрема, в Законі України «Про освіту» зазначено, що здобувачі освіти мають право на індивідуальну освітню траєкторію. Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання (Закон України «Про освіту», 2017). У закладі вищої освіти індивідуальна освітня траєкторія може бути реалізована через індивідуальний навчальний план, при цьому батьки студентів мають право брати участь у його розробленні.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», студенти можуть вибирати навчальні дисципліни, передбачені для рівня вищої освіти, що здобувається, а також для інших рівнів за умови погодження декана факультету. Обсяг вибіркового дисциплін становить не менше 25% загальної кількості кредитів ЄКТС (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Однак аналіз освітніх програм ЗВО свідчить про те, що вони перевантажені кількістю різних дисциплін та не дають змоги студентам самостійно вибирати предмети, які є для них цікавими та важливими для набуття професійних компетентностей. Незважаючи на те, що законодавчо закріплено наявність у навчальному плані вибіркового дисциплін, все одно нині цей процес залишається формальним. Фактично студенти їх не вибирають і навіть не знають про можливість такого вибору.

Провідні заклади вищої освіти світу вже давно практикують навчання за індивіду-



альними освітніми траєкторіями. Зокрема, можна виділити два підходи, такі як європейський та американський. Перший передбачає свободу здобувача освіти і під час вибору навчальних дисциплін (не менше 20% від загального обсягу навчального часу впродовж усього періоду навчання), і під час відвідування занять. Водночас за американського підходу вибіркові дисципліни складають також понад 20% від загального обсягу навчального часу, однак відвідування занять є обов'язковим (Немець, Гусева, Суптело, 2019).

Цікавим є досвід університетів Великобританії в реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів. Близьким до цього поняття є "Personal Development Planning" («планування індивідуального розвитку»). Норман Джексон визначає це поняття як структурований і супроводжуваний процес, що реалізується безпосередньо студентом. Він полягає в тому, що студент аналізує свій процес навчання, успішність і досягнуті результати, а також складає план свого індивідуального, освітнього і професійного розвитку (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2009).

Українським ЗВО під час реалізації індивідуальних освітніх траєкторій потрібно орієнтуватися на закордонний досвід, адже головною їхньою відмінністю у підходах до освітнього процесу є відсутність реальної свободи студентів у навчанні. При цьому потрібно враховувати ключові принципи під час формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів.

Принцип індивідуалізації освітнього процесу передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів у всіх формах і методах навчання. Під час реалізації цього принципу потрібно організувати освітній процес так, щоби була виражена позиція здобувача освіти, враховувалися його потенційні можливості, переваги, слабкі сторони, особливості індивідуального пізнавального процесу.

Із вищезгаданого принципу цілком логічно випливає принцип усвідомленості перспективи та можливості безпосередньої участі в організації освіти. Студент повинен уміти досить чітко формулювати свої освітні та професійні наміри й спрямовувати дії відповідно до розробленого плану на досягнення конкретного результату.

Принцип диференціації означає врахування індивідуальних особливостей студентів, що передбачає об'єднання в групи здобувачів освіти на підставі виділення певних особливостей для окремого навчання (робота в парах змінного або постійного складів, робота в мікрогрупах тощо).

З принципом диференціації під час формування індивідуальної освітньої траєкторії узгоджується принцип врахування й дотримання інтересів студентів. Причиною багатьох проблемних ситуацій у навчанні студента є не тільки сам студент, але й його соціальне оточення. Викладач, співпрацюючи зі студентом, повинен бути націлений на вирішення кожної проблемної ситуації з максимально позитивним результатом.

Принцип зіставлення можливостей освітнього середовища з випереджальними можливостями студента передбачає, що під час організації освітнього процесу та в управлінні ним потрібно неухильно дотримуватися випереджального стилю роботи, що відповідає сучасним вимогам та орієнтується на перспективи розвитку освіти. Недотримання цього принципу може спричинити порушення цілісності всього освітнього процесу.

З наведених принципів цілком логічно й закономірно випливає принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Кожен студент має право на усвідомлений і узгоджений із викладачем та закладом вищої освіти вибір усіх основних складових частин свого навчання, а саме цілей, завдань, форм і методів, його інтенсивності, системи контролю та оцінювання результатів.

Важливим завданням для ЗВО є максимальне залучення студентів до наукової роботи. Участь у конференціях, олімпіадах, наукових семінарах дає змогу розкрити індивідуальність студента, його творчий потенціал у процесі оволодіння професійною діяльністю. Якщо говорити про досягнення й показники в олімпіадах, наукових конкурсах, то вони відкривають у студента віру в себе і свої можливості. Це і є проявом індивідуальної особливості.

Навчальний план і розклад занять є невід'ємною частиною освітнього процесу. В межах індивідуалізації навчальний план повинен узгоджуватися з індивідуальною освітньою траєкторією студента. Водночас здобуті студентом компетентності повинні відповідати вимогам ринку праці, тому має постійно здійснюватися робота щодо адаптації навчального плану до актуальних вимог ринку, які іноді виходять за межі професійних стандартів. Під час впровадження індивідуалізації відбувається перехід від загального навчального плану до індивідуального для кожного студента, а робота з адаптації всіх індивідуальних навчальних планів, очевидно, є тривомісткою.

Результати дослідження «Думки вчителів, керівників шкіл, освітніх експертів, учнів та їхніх батьків щодо якості освіти»



(Основним критерієм якості освіти для батьків і учнів є оволодіння ключовими компетентностями – результати дослідження, 2021), проведеного Державною службою якості освіти України, показують, що головним критерієм якості освіти є оволодіння ключовими компетентностями (91% експертів, 81% директорів шкіл та 70% учнів). Таким чином, можна говорити про те, що під час вибору закладу вищої освіти абітурієнти та їхні батьки віддаватимуть перевагу тим ЗВО, де акцент робиться на практичній підготовці фахівців, а здобуті компетентності відповідають вимогам сучасного ринку праці.

Для ефективної реалізації освітніх програм заклад вищої освіти повинен мати стабільні бази практик у такій кількості, щоб дозволити студенту вибір. Професійне самовизначення й професійна адаптація студентів під час виробничих і навчальних практик дає змогу сформувати спеціальні компетенції, необхідні для конкретних видів професійної діяльності. Якщо місце проходження практики студенти вибирають на основі професійних інтересів, перспектив працевлаштування (або вже наявного професійного досвіду), тобто за запитом роботодавців, то відбувається значне розширення можливостей індивідуальної освітньої траєкторії навчання студента.

Висновки

Підбиваючи підсумки, маємо зазначити, що побудова індивідуальної освітньої траєкторії в процесі навчання у закладі вищої освіти має такі цілі:

- ефективне оволодіння навчальним матеріалом, розвиток практичних навичок, формування компетентностей;
- формування уявлень студента про його особисту роль як суб'єкта освітньої діяльності;
- оволодіння способами управління пізнавальною діяльністю та задоволення освітніх інтересів і потреб;
- розвиток когнітивно-комунікативних умінь оволодіння інформацією (здійснювати пошук, оцінювання, відбір, класифікацію, аналіз, синтез інформації);
- розвиток умінь самоконтролю та рефлексії, що дають змогу й надалі самостійно коригувати навчання за вибраною траєкторією;
- розвиток співпраці всіх учасників освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні індивідуальних освітніх траєкторій як інструменту підвищення якості вищої освіти, адже надання максимально можливої свободи та вибору

позитивним чином впливає на успішність студента й ступінь оволодіння ключовими компетентностями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.02.2021).
2. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 25.02.2021).
3. Коростіянець Т. До постановки проблеми індивідуальних освітніх траєкторій студентів у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 9–12.
4. Краснощок І. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т. 1. С. 101–107.
5. Немець Л., Гусева Н., Суптело О. Міжнародний досвід використання індивідуальних освітніх траєкторій у підготовці студентів у галузі суспільної географії. *Проблеми сучасної освіти*. 2019. Вип. 10. С. 43–50.
6. Основним критерієм якості освіти для батьків і учнів є оволодіння ключовими компетентностями – результати дослідження. *Міністерство освіти і науки України*. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/osnovnim-kriteriyem-yakosti-osviti-dlya-batktiv-i-uchniv-ye-ovolodinnya-klyuchovimi-kompetentnostyami-rezultati-doslidzhennya> (дата звернення: 03.03.2021).
7. Тихомирова Т. Опыт проектирования индивидуальной траектории профессионально-личностного развития студента в исследовательской образовательной среде. *Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки»*. 2014. № 3 (40). С. 47–56.
8. Шаров С., Шарова Т. Формування індивідуальної освітньої траєкторії студента засобами інформаційної системи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2017. № 2 (19). С. 149–154.
9. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education. 2009. URL: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/pdp-guidance-for-institutional-policy-and-practice.pdf?sfvrsn=4145f581_8 (дата звернення: 03.03.2021).

REFERENCES

1. Pro osvitu [About Education]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Pro vyshchu osvitu [About Higher Education]: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Korostiianets T. (2019). Do postanovky problemy indyvidualnykh osvitnikh traiektorii studentiv u vyshchii shkoli [To the Problem of Individual Educational Trajectories of Students in Higher School]. *Innovatsiina pedahohika*. Vypusk 19. T. 2. S. 9–12 [in Ukrainian].
4. Krasnoshchok I. (2018). Indyvidualna osvitnia traiektoriia studenta: teoretychni aspekty orhanizatsii [Student's Individual Educational Trajectory: Theoretical



Aspects of Organization]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 60. T. 1. S. 101–107 [in Ukrainian].

5. Niemets L., Husieva N., Suptelo O. (2019). Mizhnarodnyi dosvid vykorystannia individualnykh osvitenikh traiektorii u pidhotovtsi studentiv u haluzi suspilnoi heohrafii [International experience of using individual educational trajectories for preparing students in the subject of Human Geography]. 2019. *Problemy suchasnoi osvity*. Vypusk 10. S. 43–50 [in Ukrainian].

6. Osnovnym kryteriiem yakosti osvity dlia batkiv i uchniv ye ovolodinnia kliuchovymy kompetentnostiamy – rezultaty doslidzhennia [The main criterion for the quality of education for parents and students is the mastery of key competences – the results of the study]. 2021. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/osnovnim-kriteriyem-yakosti-osviti-dlya-batkiv-i-uchniv-ye-ovolodinnya-klyuchovymi-kompetentnostyami-rezultati-doslidzhennya>.

7. Tihomirova T. (2014). Opyit proektirovaniya individualnoy traiektorii professionalno-lichnostnogo razvitiya

studenta v issledovatel'skoy obrazovatel'noy srede [Design experience of individual trajectory of vocational and personal development of the student's research learning environment. *Vestnik KazNU. Seriya "Pedagogicheskie nauki"*. № 3 (40). S. 47–56 [in Russian].

8. Sharov S., Sharova T. (2017) Formuvannia individualnoi osvitnoi traiektorii studenta zasobamy informat-siinoi systemy [Forming of the individual educational trajectory of the student with the help of the information system]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*. № 2 (19). S. 149–154 [in Ukrainian].

9. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education. 2009. URL: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/pdp-guidance-for-institutional-policy-and-practice.pdf?sfvrsn=4145f581_8.

*Стаття надійшла до редакції 29.04.2021.
The article was received 29 April 2021.*



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 17.022.1:179.3:636:373.091.2
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-9

**ФОРМУВАННЯ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДО ДОМАШНІХ ТВАРИН
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Парфанович Іванна Іванівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти
та менеджменту соціокультурної діяльності
*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*
parfanovichi@ukr.net
orcid.org/0000-0002-5300-7092

Парфанович Андрій Ярославович,
аспірант кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти
та менеджменту соціокультурної діяльності
*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*
parfanovich@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0318-0396

Мета. Прояви насильства над домашніми тваринами дуже часто є свідченням відхилень у розвитку дитини. Чітке визначення структури технології профілактичної та корекційної роботи дає можливість корегувати ставлення дітей до тварин, формувати позицію стосовно тварин на гуманних засадах. Жорстокість у ставленні до тварин визначається як психічне захворювання. На його подолання спрямоване міжнародне й державне законодавство. Науковцями визначено роль домашніх тварин для людини та розвитку дитини. Значні відхилення у ставленні до тварин дітей вимагають вчасного корегування та регулювання виховним процесом.

Методи. Для визначення відхилень у ставленні до тварин застосовано опитувальник, питання якого сформовані на основі законодавства про захист тварин від жорстокого ставлення. Порівняльний аналіз ставлення до домашніх тварин осіб дитячого й дорослого віку дає змогу стверджувати, що вчасне попередження відхилень допомагає корегувати розвиток дитини. Діагностичне обстеження допомагає визначити диференціацію дітей без відхилень, із значними відхиленнями та групу ризику. Освітній процес у напрямі корегування ставлення дітей до тварин є ефективним за умови охоплення різних форм роботи, зокрема вирішення проблемних ситуацій; бесіди щодо необхідності гуманного ставлення до тварин; обміну позитивними асоціаціями, спогадами, спостереженнями; постановки казки, героями якої є тварини; рольової гри, твору; акції «Підбери кошеля!» (пошук і влаштування в притулок); міні-лекції; поїздки в притулок для тварин; виступу члена громадської організації з утримання тварин; години психолога; виставки малюнків або/та фотовиставки; тренінгового заняття; правил поведінки з твариною. **Результати.** Зміст, напрями, етапи, форми й методи роботи визначено відповідно до ступеня відхилень, можливостей навчально-виховного процесу школи. Про результативність роботи свідчить зміна ставлення до домашніх тварин на основі розвитку когнітивної, психоемоційної, поведінкової сфер особистості. Параметричним методом, який засвідчує результативність роботи, запропоновано тестування. **Висновки.** Узагальнивши та проаналізувавши відповіді дітей після проведеної роботи, ми встановили успішну динаміку в половині дітей, залучених до роботи. Незначна частина осіб із залучених до профілактично-корекційної роботи й далі мають значні відхилення у ставленні до тварин. Деякі діти залишаються на невизначеній позиції у ставленні до тварин, що вимагає тривалого виховного впливу та вжиття додаткових заходів. Корегування у ставленні до домашніх тварин легко піддається когнітивна й поведінкова сфери дитини, а найважче – психоемоційна, що потребує тривалого профілактичного впливу та розвитку морально-духовних якостей індивіда.

Ключові слова: діти, домашні тварини, гуманність, діагностика, профілактика, корекція, освітній процес, навчальний заклад.



PROVIDING DIAGNOSTIC AND PREVENTIVE MEASURES AGAINST CHILDREN'S VIOLENCE AGAINST ANIMALS

Parfanovych Ivanna Ivanivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Social Work, Special Education
and Management of Socio-Cultural Activities
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
parfanovichi@ukr.net
orcid.org/0000-0002-5300-7092

Parfanovych Andriy Yaroslavovych,
Postgraduate Student at the Department of Social Work,
Special Education and Management of Socio-Cultural Activities
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
parfanovich@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0318-0396

Purpose. Violence against domestic animals can frequently serve as signs of deviation of child's development. Precise distinguishing the structure of the technique of preventive work enables children to alter their attitude to animals. Cruelty to the animals determines as a mental disease. International and national legislations are focused on its overcoming. The significance of domestic animals and the development of child had been defined by scientists. The considerable deviations as for treatment of animals demand of timely regulation by the educational process. **Methods.** Comparative analysis of deviations of children and adults' attitude to domestic animals enables us to state that opportune prevention of deviations helps to regulate children's behavior. To define deviations of the attitude to animals, the survey designed on the basis of Ukrainian law on animals' defense is used. The diagnostic measure may realize for the deeper research diffusion cruelty among the children and adults. Comparative analysis of deviations of children and adults' attitude to domestic animals enables us to state that opportune prevention of deviations helps to regulate children's behavior. Diagnostic inspection helps to determine child differentiation without deviations, with considerable deviations and high-risk groups. The preventive and regulation process in direction of regulation attitude to animals is powerful provided it includes variety of work forms, such as: solving problem situation; conversation as for importance of humane attitude to animals; sharing positive associations, memories, observations, fairy tale performing with animals as main heroes; role-playing games; writing an essay; action "Pick up a kitten!" (search and put in an animal shelter); mini-lectures; excursion to the animal shelter; speech of member animal welfare group; psychologist-hour; art exhibition and/or photo-exhibition; training session; rules of conduct with animals. **Results.** The content, directions, stages, forms and methods of work are distinguished according to the degree of deviation and facilities for educational process at a certain school. The efficiency of the technique is proved by the changes of attitude to domestic animals basing on examining the development of cognitive, psycho-emotional, behavioral spheres of a personality. **Conclusions.** Summarizing and analyzing the responses of children after the work, we found that, although a small number of people involved in preventive and corrective work, still have significant deviations in relation to animals. Many children remain in an uncertain position in relation to animals, which also requires additional preventive and corrective measures. The cognitive and behavioral sphere of the child is easily corrected in relation to pets and the most difficult – psycho-emotional, which requires long-term preventive influence and development of moral and spiritual qualities of the individual.

Key words: children, violence against animals, diagnostic measures, prevention, regulation.

Вступ

У процесі розвитку суспільства, лідерського становища людини серед інших живих істот жорстокість до тварин не мала однозначного визначення. Ми й надалі залишаємося цивілізацією, яка використовує тварин для свого задоволення, і це перебуває в межах суспільно прийнятного й допустимого. Сьогодні ставлення до тварин стає гуманнішим, поступово формується усвідомлення того, що приниження та споживацьке ставлення до залежних істот характеризує саму людину, спрямо-

ваність її розвитку, морально-духовну сутність. Звичайно, не всі люди люблять чи заводять домашніх тварин, і це нормально, але якщо вже домашній улюбленець вдома, то потрібно ставитися до нього гуманно як до живої істоти, приймати як члена сім'ї.

Визначена тематика може викликати суперечливі думки та судження, адже ми їмо м'ясо тварин, носимо вироби з їхньої шкіри. Та й де межа у ставленні до всіх тварин і домашніх тварин зокрема? Однак домашні тварини – це істоти, завдяки яким дитина соціалізується і відпо-



відним чином поводить у майбутньому дорослому житті з найближчим оточенням. Хороше ставлення до тварин приводить до того, що вони поступово починають поводитися як члени сім'ї, з якими повинні рахуватися. Це має неймовірно позитивний вплив на розвиток дітей. Щоденна турбота, прийняття тварин такими, якими вони є, формують людяність, терпимість, милосердя, доброту. Це дає змогу стверджувати, що гуманним ставленням до домашніх тварин ми формуємо морально-духовні цінності особи.

Попри велике позитивне значення тварин, неправильне виховання у ставленні до них породжує в дітей жорстокість. Це вимагає формування гуманності підростаючого покоління, корегування цього процесу за наявності відхилень. Профілактично-корекційній роботі повинне передувати вивчення проявів жорстокості, спрямованості розвитку особистості дитини загалом. Специфіка проблеми диктує ретельний вибір діагностико-профілактичного інструментарію, адаптованого до освітнього процесу навчального закладу.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Ставлення до домашніх тварин закладається в сім'ї як інституті, який здійснює соціалізуючий вплив на особу. Згідно із Законом України «Про попередження насильства в сім'ї» виділяють сімейне насильство стосовно батьків до дітей, чоловіка до дружини, дружини до чоловіка, людей до престарілих членів сім'ї. Жорстокість стосовно домашніх тварин не розглядається в загальній картині сімейного насильства, однак дослідники все більше звертаються до цієї проблеми, що передбачає законодавство держави (Закон України «Про попередження насильства в сім'ї»).

Під час розгляду питань профілактики насильства над домашніми тваринами необхідно звернути увагу на статті Закону України «Про захист тварин від жорстокого поводження» від 21 лютого 2006 року, що регулює це питання. Зокрема, ст. 4 цього Закону розкриває основні принципи захисту тварин від жорстокого поводження; ст. 5 передбачає заборону пропаганди жорстокого поводження з тваринами; ст. 6 – виховання гуманного ставлення до тварин; у ст. 7 йдеться про загальні правила утримання тварин, що виключають жорстокість; у ст. 9 – про особливості утримання домашніх тварин; ст. 18 декларує загальні правила поводження з тваринами, що виключають жорстокість. Згідно з цим Законом, жорстоке поводження з твари-

нами – знущання над тваринами, у тому числі безпритульними, що спричинило мучення, завдало їм фізичного страждання, тілесних ушкоджень, каліцтва або призвело до загибелі, нацьковування тварин одна на одну та на інших тварин, вчинене з хуліганських чи корисливих мотивів, залишення домашніх та сільськогосподарських тварин напризволяще, зокрема порушення правил утримання тварин.

На міжнародному рівні питання захисту тварин від жорстокого поводження регулюється Всесвітнім товариством захисту тварин. Цій структурі передували Міжнародне товариство захисту тварин (ISPA), Всесвітня федерація захисту тварин (WFPA).

Тварини навчають правилам спільного проживання. Нині достовірно встановлено, що діти, які народилися в сім'ях, де немає кішок і собак, більш схильні до алергії, ніж діти, які контактують із домашніми тваринами. Крім того, вони менш сприйнятливі до вірусних та бактеріальних інфекцій (Всеукраїнська велика енциклопедія тварин).

2. Методологія та методи

Досліджено значення окремих домашніх улюбленців на біологічне й психічне здоров'я людей (Белова, 2015). Вивчення наукових позицій, висловлених за останні роки, дає змогу стверджувати, що передбачається посилення відповідальності власників тварин (Мельниченко, 2017). Дослідники акцентують увагу на тому, що необхідно посилити адміністративну, а особливо кримінальну відповідальність за жорстоке поводження з тваринами, оскільки люди, які жорстоко поводяться з тваринами, є схильними до будь-якого насильства (Сидорович, 2016). Діагностико-профілактичне забезпечення корекції жорстокого ставлення дітей до домашніх тварин охоплює міри як соціально-правового захисту, так і соціально-педагогічного (Юрків, 2013).

У зарубіжних виданнях багато уваги приділяється насильству над тваринами, зокрема розкриваються сутність насильницької поведінки (Alleune, Parfitt, 2019), розуміння ролі й поводження з тваринами у сім'ї (Jegatheesan et al., 2020), зв'язок між проявами насильства у сім'ї стосовно інших членів та домашніх тварин (Newberry, 2021).

Отже, аналіз теоретичних напрацювань свідчить про актуальність проблеми, а вивчення законодавчо-нормативної бази – про достатність правових засад для проведення профілактичної роботи в навчальному закладі. Відхилення у ставленні до тварин дітей вимагають вчасної діагностики, профілактики, корекції.

3. Результати та дискусії

Для визначення ставлення до домашніх тварин проведено діагностичне обстеження осіб двох вікових груп, а саме дітей 10–11 років та хлопців і дівчат 17–22 років. Метою є порівняння ставлення до тварин серед різних вікових груп для виявлення закономірностей і тенденцій. Діагностування проведено в два етапи.

1) Метою дослідження є вивчення схильності особистості до агресивної поведінки та типу прояву агресивної поведінки. До проведення обстеження та інтерпретації результатів дослідження залучено практичного психолога. В основу дослідження покладено такі прояви, як фізична агресія, психологічна агресія, нервовість, негативізм, словесна агресія. Вибірка дітей 10–11 років становила 27 осіб. З них дівчата склали 53%, хлопці – 47%. Діти навчаються у школі (5-В клас ТЗОШ I–III ступенів, економічний ліцей № 9 ім. Іванни Блажкевич м. Тернополя). Результати обстеження є такими: ворожість до оточення проявляють 69,5%; агресивність у вигляді фізичної та словесної агресії – 34,7% осіб серед вибраної групи дітей.

Діагностування також проведено стосовно 28 осіб віком від 18 до 22 років (студенти психолого-педагогічного факультету, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль). Серед них особи чоловічої

статі становили 51%, особи жіночої статі – 49%. Вибрано категорію осіб, які сформовані соціально, мають чітко визначені індивідуально-особистісні якості. Залучено молодих людей одного соціального статусу. Результати обстеження є такими: ворожість проявляють 54,5%, агресивність – 18,8% осіб вибраної категорії. Отримані результати представлено на рис. 1.

Статистичні дані мають відмінності серед обох вікових груп. Загалом кожна друга дитина (52,1%) та кожний третій дорослий (36,5%) мають відхилення у стані агресивності й ворожості. Проте їх співвідношення є різним серед осіб досліджуваних категорій. Це по-перше. По-друге, серед обох груп більший прояв має ворожість.

Порівняльний аналіз проявів жорстокого ставлення до домашніх тварин серед двох вікових груп допоміг установити таке: очевидно, що діти більш відверті у своїх відповідях; ворожість та агресивність у дітей шкільного віку більші, ніж у дівчат і хлопців 20-річного віку (ворожість більше на 15,0%, агресивність – на 15,9%), що можна пояснити віковими особливостями розвитку індивіда, можливо, погіршенням соціально-психологічних показників у розвитку дітей; порівняно з дорослими серед дітей менше осіб, які ставляться до тварин безвідповідально, що може свідчити про набуття людиною такої негативної якості з досвідом; серед дітей майже вдвічі більше таких, які становлять групу ризику,

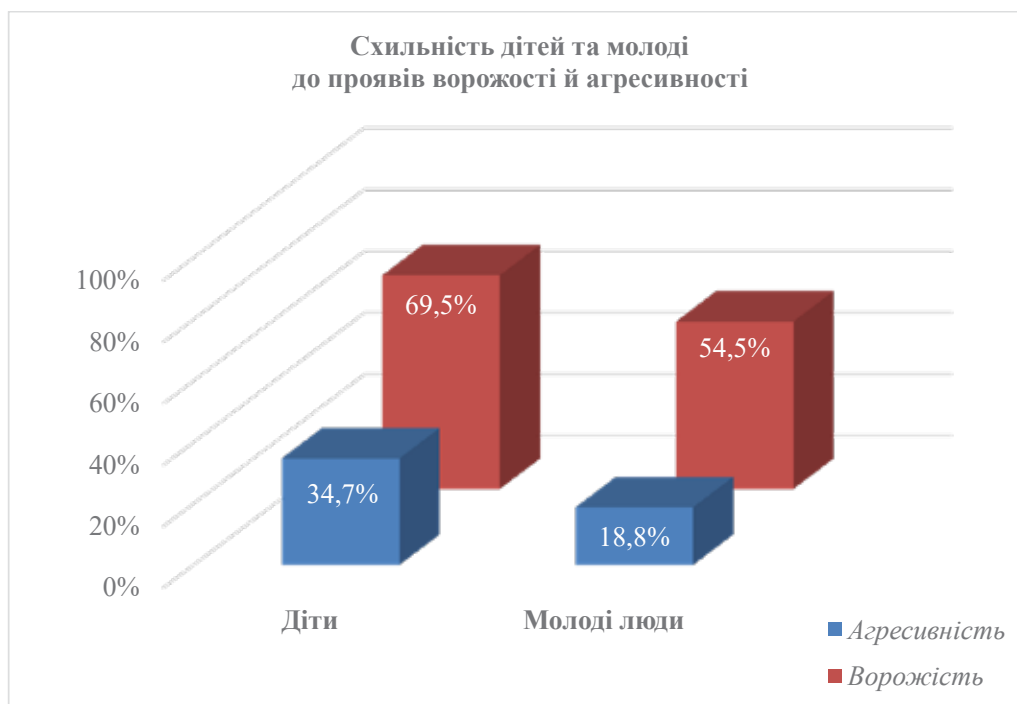


Рис. 1. Порівняльний аналіз вивчення схильності осіб дитячого й дорослого віку за проявами ворожості й агресивності



що вимагає спрямованого профілактичного впливу.

2) Проведене дослідження засвідчило наявність ворожості та агресивності серед дітей і дорослих. Це допомогло встановити схильність до насильства та агресії загалом. Для глибшого вивчення відхилень у проявах жорстокого ставлення до тварин нами розроблено опитувальник. Питання сформовано відповідно до того, як трактується жорстоке поводження з тваринами в законодавстві України (Закон України «Про захист тварин від жорстокого поводження»). Отримані результати опитування представлено в табл. 1.

Проведене опитування другого етапу діагностування дало змогу всіх респондентів поділити на такі групи: 65,1% дітей і 82,2% дорослих – особи, які не мають відхилень у ставленні до тварин (відповідь «ні» на 1–4 запитання); 25,8% дітей і 12,4% дорослих – особи, які проявляють жорстокість до тварин (відповідь «так» на 1–2 запитання, відповідь «ні» на 3–4 запитання); 9,1% дітей і 5,4% дорослих – особи, які мають нахили до прояву жорстокості до тварин (відповідь «ні» на 1 і 2 запитання, «так» – на 3 і 4 запитання). Поділ на групи вимагає диференційованого підходу до роботи з ними. Отже, першу групу складають ті, стосовно яких необхідно вживати профілактичних заходів; другу – ті, які потребують незначної корекції у ставленні до тварин; третю – ті, які вимагають посиленого психолого-педагогічного впливу через значний ступінь відхилень у ставленні до тварин.

Загалом третина з категорії осіб дитячого віку та кожна п'ята особа з категорії дорослих мають відхилення у ставленні до домашніх тварин. Проте частка серед осіб

дорослого віку стає вдвічі меншою. Ми намагалися зрозуміти, чому статистичні дані є такими. Причин декілька. Першою причиною є те, що діти є більш щирими у своїх відповідях, ніж дорослі; другою – ставлення до тварин у дорослих змінюється відповідно до формування вікового розуміння явищ оточення; третьою – ставлення до тварин набуває змін внаслідок його корекції з боку батьків, вихователів, педагогів, оточення загалом.

Загальну структуру технології профілактики девіантної поведінки розроблено й запропоновано нами раніше (Парфанович, 2014). Проте технологія профілактики й корекції ставлення до тварин має свою специфіку з огляду на предмет дослідження. Формування гуманного ставлення до домашніх тварин – це комплексна робота батьків, священників, лікарів, громадськості, а також важливою є робота педагогічного колективу, соціально-психологічної служби, соціального педагога школи.

Зміст роботи можна сформулювати таким чином: розвиток емпатійності; надання комплексу необхідних знань; розвиток умінь і навичок поводження з тваринами; формування вимогливості до оточення з питань, що стосуються ставлення до домашніх тварин. З огляду на зміст технологія має три такі напрями, як розвиток когнітивної сфери; вплив на психоемоційну сферу; формування вмінь і навичок поведінки, що відповідає вольовій сфері особи. Етапи формування гуманного ставлення до тварин представлено на рис. 2. Форми й методи профілактично-корекційної роботи визначаються залежно від мети й завдань, психолого-педагогічних особливостей тих, із ким проводиться профі-

Таблиця 1

Порівняльний аналіз відхилень у ставленні до домашніх тварин серед дітей і дорослих

№	Запитання	Діти неповнолітнього віку (так, %)	Особі дорослого віку (так, %)
1	Чи мали місце випадки знущання Вами над тваринами, у тому числі безпритульними, що спричинило мучення, завдало їм фізичного страждання, тілесні ушкодження, каліцтво або призвело до загибелі?	13,6	9,2
2	Чи допускали Ви нацьковування тварин одна на одну та на інших тварин, вчинене з хуліганських чи корисливих мотивів?	12,2	3,2
3	Чи практикували Ви залишення домашніх та сільськогосподарських тварин напризволяще?	9,1	5,4
4	Чи можна Ваше ставлення до тварин визначити як порушення правил утримання тварин?	0	0
	Загальна кількість	34,9	17,8
	Без відхилень	65,1	82,2

лактика та корекція. До практичної роботи ми залучили дітей, які брали участь у діагностуванні. Базою вжиття заходів слугували ті ж самі навчальні заклади, а за результатами проведеної роботи розроблено методичні рекомендації.

Основними формами й методами роботи, що проведені нами згідно із завданнями дослідження у профілактично-корекційному процесі, є вирішення проблемних ситуацій; бесіда щодо необхідності гуманного ставлення до тварин; обмін позитивними асоціаціями, спогадами, спостереженнями; постановка казки, героями якої є тварини; рольова гра; твір на тему «Чому я люблю... (тваринку)»; акція «Підбери кошени!» (пошук і влаштування в при-

тулок); міні-лекція; поїздка в притулок для тварин; виступ члена громадської організації з утримання тварин; година психолога; виставка малюнків або/та фотовиставка; тренінгове заняття; правила поведінки з твариною (табл. 2).

Протягом півроку (2017–2018 навчальний рік) застосовувалися зазначені вище форми роботи, а наприкінці було проведено вивчення ставлення до домашніх тварин серед тих дітей, які попередньо мали відхилення. Його здійснено у формі тестів з однозначними відповідями (так, ні).

Через наявність констатованих фактів прояву жорстокого ставлення ми визначили зміни відповідно до поділу на три особистісні сфери, а саме когнітивну, психоемо-



Рис. 2. Етапи формування гуманного ставлення до тварин

Таблиця 2

Правила поведінки дітей з твариною

№	Правило
1	Тваринка – жива істота, вона настільки ж, як і людина, відчуває жорстокість, тому не слід завдавати їй болю та приниження.
2	Оскільки домашня тварина залежна від нас, ми повинні повною мірою створити для неї комфортні умови для проживання, а саме забезпечити їжею, нормальним сном, прогулянками.
3	Тварині мало надати умови й потреб фізіологічного характеру. Вона потребує спілкування, гри, прогулянок, ласки, співчутливого ставлення.
4	Якщо в домі завели тваринку, повинне змінитися життя всіх інших членів сім'ї, оскільки вона вимагає турботи як дітей, так і дорослих, як економічно-фінансового забезпечення, так і психоемоційно теплого ставлення.
5	Тваринка не буває некорисною, оскільки сама її присутність у домі вже розкриває для людини тваринний світ, дає можливість проявити турботу про потребуючих.
6	Жорстокість насамперед свідчить про слабкість самої людини, її низький морально-духовний розвиток, тому недопустимо проявляти до тварини вороже, агресивне, споживацьке ставлення.
7	Прояв любові, турботи до тварини формує позитивні якості людини, приносить радість і спокій в душі тих, які вчиняють милосердно.
8	Тваринка домашня вимагає стільки ж уваги, як і кожен член сім'ї, який проживає в домі. Якщо вдома є тварина, то слід намагатися приділяти їй якомога більше часу й уваги.
9	Для того щоб тваринка розкрила всі свої позитивні можливості, вона повинна бути впевнена в надійності оточення. Навіть незначні прояви жорстокого ставлення змушують тварину боятися людей, спричиняють її відчуження й недовіру.



ційну, поведінкову. Насторожувати повинні такі прояви, як прагнення мучити тварину; відсутність переживань чи хвилювань, коли тварині боляче; отримання задоволення, коли тварина страждає; нанесення шкоди тварині, коли можна цього уникнути чи цьому зарадити; неправильне розуміння лідерства у стосунках з твариною. Такі прояви дитини рекомендовано повторно діагностувати.

Тестуванням для визначення ставлення до домашніх тварин доцільно охоплювати такі питання: «Чи були за останній час у випадки, коли Ти проявляв якусь жорстокість до домашньої тварини?», «Яких заходів потрібно вживати для того, щоб домашні тварини не страждали від жорстокого насильства?», «Які форми прояву жорстокості стосовно тварин Тобі відомі?», «Чи здійснюється захист домашніх тварин на загальносуспільному рівні?» (когнітивна сфера); «Ти можеш вдарити, грубо штовхнути, спричинити фізичний біль тварині, яка живе у Тебе вдома?», «Якими є причини жорстокого ставлення до домашніх тварин?», «Чи свідчить жорстоке ставлення до тварин про морально-духовну бідність людини?», «Чи визначається поведінка людини, яка жорстоко ставиться до тварин, як насильницька, злочинна?», «Як Ти думаєш, що відчуває домашній улюбленець, коли стосовно нього проявляється жорстоке ставлення?» (психоемоційна сфера); «Чи потрібно застосовувати до тварини насильницькі дії типу фізичного покарання, крику, ізоляції?», «Яку допомогу можна надати домашній тварині у разі вчинення над нею жорстоких дій?», «Якщо побачиш, що знущаються над твариною, Ти звернешся по допомогу?», «У разі жорстокого ставлення до домашньої тварини когось із Твого оточення яким чином будеш її захищати?» (поведінкова сфера).

Висновки

Узагальнивши та проаналізувавши відповіді дітей після проведеної роботи, ми встановили, що троє осіб із залучених до роботи (2,2%) і далі мають значні відхилення у ставленні до тварин; десять дітей (7,4%) залишаються в невизначеній позиції у ставленні до тварин, що вимагає також вжиття додаткових профілактично-корекційних заходів; корекції у ставленні до домашніх тварин легко піддається когнітивна й поведінкова сфери дитини (позитивний результат у 94,5% випадків), а найважче – психоемоційна сфера (позитивний результат тільки у 84,5% випадків), що потребує тривалого профілактичного впливу та розвитку морально-духовних якостей індивіда.

Порівнюючи з вихідними даними, зазначаємо, що на 7,9% зменшилась кількість дітей, які мають схильність до проявів жорстокості стосовно тварин, на 18,2% – тих осіб, які мали явні прояви жорстокості на початковому етапі роботи з ними. Це засвідчило ефективність запропонованого підходу, а також те, що з дітьми потрібно й необхідно працювати в цьому напрямі. Вибраний діагностико-профілактичний інструментарій сприяє визначенню ставлення до тварин, профілактиці жорстокості та корегуванню у випадках наявності відхилень. Детальнішого розгляду потребують підходи до роботи з дітьми групи ризику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова І. Домашні тварини можуть стати лікарями. URL: <https://pogliad.ua/news/chernivtsi/domashni-tvarini-mozhut-stati-likaryami-186352> (дата звернення: 25.01.2018).
2. Всеукраїнська велика енциклопедія тварин. *Тварини світу*. URL: <http://tvarunu.com.ua> (дата звернення: 10.02.2018).
3. Мельниченко О. Плата за менших братів: всі основні аспекти скандального законопроекту про тварин. URL: <https://news.finance.ua/ua/news/-/413347/plata-za-menshyh-brativ-vsi-osnovni-aspekty-skandalnogo-zakonoproektu-pro-tvaryn> (дата звернення: 15.02.2018).
4. Парфанович І. Профілактика девіантної поведінки дівчат : навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТНПУ, 2017. 208 с.
5. Про захист тварин від жорстокого поводження : Закон України від 21 лютого 2006 року № 3447-IV. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3447-15> (дата звернення: 01.02.2018).
6. Про попередження насильства в сім'ї : Закон України від 15 листопада 2001 року № 2789-III (з наступними змінами і доповненнями). URL: <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/57> (дата звернення 10.02.2018).
7. Сидорович Р. Відповідальність за жорстоке поводження з тваринами повинна бути посилена. URL: <https://samopomich.ua/vidpovidalnist-za-zhorstoke-povodzhennya-z-tvarynamy-povynna-but-y-posylenaruslan-sydorovych> (дата звернення: 10.02.2018).
8. Юрків Я. Діяльність соціального педагога з попередження насильства в сім'ї. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 3. С. 39–46.
9. Alleyne E., Parfitt C. Adult-Perpetrated Animal Abuse: A Systematic Literature Review. *Trauma, Violence, & Abuse (TVA)*. 2019. Vol. 20. Issue 3. P. 344–357. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524838017708785> (дата звернення: 27.04.2021).
10. Jegatheesan B., Enders-Slegers M.-J., Ormerod E., & Boyden P. Understanding the Link between Animal Cruelty and Family Violence: The Bioecological Systems Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. No. 17 (9), 3116. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17093116> (дата звернення: 27.04.2021).



11. Newberry M. Pets in danger: Exploring the link between domestic violence and animal abuse. *Aggress. Violent Behav.* 2017. Vol. 34. P. 273–281. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.007> (дата звернення: 27.04.2021).

REFERENCES

1. Bielova, I. (2015). Domashni tvaryny mozhut staty likariamy [Pets can become doctors]. *pogliad.ua*. Retrieved from <https://pogliad.ua/news/chernivtsi/domashni-tvarini-mozhut-stati-likaryami-186352> [in Ukrainian].

2. Melnychenko, O. (2017). Plata za menshykh brativ: vsi osnovni aspekty skandalnoho zakonoproektu pro tvaryn [Fee for the smaller brothers: all the main aspects of the scandalous animal bill]. *news.finance.ua*. Retrieved from <https://news.finance.ua/ua/news/-/413347/plata-za-menshyh-brativ-vsi-osnovni-aspekty-skandalnogo-zakonoproektu-pro-tvaryn> [in Ukrainian].

3. Parfanovych, I. (2017). Profilaktyka deviantnoi povedinky divchat [Prevention of deviant behavior of girls]. Ternopil: TNPU [in Ukrainian].

4. Sydorovych, R. (2016). Vidpovidalnist za zhorstoke povodzhennia z tvarynamy povynna buty posylena. [Responsibility for animal cruelty must be strengthened]. Retrieved from <https://samopomich.ua/vidpovidalnist-za-zhorstoke-povodzhennia-z-tvarynamy-povynna-but-y-posylena-ruslan-sydorovych> [in Ukrainian].

5. Vseukrainska velyka entsyklopediia tvaryn [All-Ukrainian great animal encyclopedia]. (n.d.). *tvarunu.com.ua*. Retrieved from <http://tvarunu.com.ua> [in Ukrainian].

6. Yurkiv, Ya. (2013). Diialnist sotsialnoho pedahoha z poperedzhennia nasylstva v simi [Activities of a social

teacher on the prevention of domestic violence]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice*, 3, 39–46 [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy “Pro poperedzhennia nasylstva u simi” [The Law of Ukraine “On Prevention of Violence in the Family”]. (n.d.). Retrieved from <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/57> [in Ukrainian].

8. Zakon Ukrainy “Pro zakhyst tvaryn vid zhorstokoho povodzhennia” [The Law of Ukraine “On the Protection of Animals from Cruel Treatment”]. *zakon3.rada.gov.ua*. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3447-15> [in Ukrainian].

9. Alleyne, E., Parfitt, C. (2019). Adult-Perpetrated Animal Abuse: A Systematic Literature Review. *Trauma, Violence, & Abuse (TVA)*. Vol. 20, issue 3, 344–357. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524838017708785> (дата звернення: 27.04.2021).

10. Jegatheesan, B., Enders-Slegers, M.-J., Ormerod, E., & Boyden, P. (2020). Understanding the Link between Animal Cruelty and Family Violence: The Bioecological Systems Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. No. 17(9), 3116. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17093116> (дата звернення: 27.04.2021).

11. Newberry, M. (2017). Pets in danger: Exploring the link between domestic violence and animal abuse. *Aggress. Violent Behav.* Vol. 34, 273–281. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.007> (дата звернення: 27.04.2021).

Стаття надійшла до редакції 29.04.2021.

The article was received 29 April 2021.



УДК 343.226-053(477)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-10

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПИТАННЯ НАСИЛЬСТВА ЩОДО ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

Ревть Алла Борисівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
alla_revt@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8006-6186

Гук Орест Васильович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
orest_huk@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0308-6885

У статті здійснено комплексний аналіз вітчизняних і зарубіжних напрацювань з проблеми насильства та жорстокого поводження щодо дитини; обґрунтовано поняття «насильство»; розкрито змістове наповнення провідних понять проблеми. Висвітлено та систематизовано ознаки, види насильницьких дій щодо дитини. Проаналізовано причини виникнення насильства щодо дитини, оскільки скоєння насильства, особливо до дітей, набуває зараз надзвичайно великого масштабу.

Для розв'язання визначених задач у статті використано комплекс методів дослідження, який включав аналіз філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури, синтез, порівняння, систематизацію, узагальнення задля обґрунтування вихідних положень дослідження, виявлення сутності та факторів ризику виникнення насильства щодо дитини.

Досліджено та визначено, що проблема насильства не виникає сама по собі, їй передують інші. Причин виникнення насильства дуже багато, це можуть бути соціальні, економічні фактори; фактори, що обумовлені структурою сім'ї та моделлю спілкування у ній; фактори, що пов'язані з особистістю батьків, самої дитини тощо.

Поділяється насильство на такі основні види, як фізичне, психологічне, сексуальне, економічне або нехтування основними потребами дитини. Кожен із цих видів має свої типові ознаки, в сукупності яких психологу чи педагогу можна визначити дітей, що стали жертвами насильства.

Охарактеризовано фактори ризику виникнення насильства щодо дитини, такі як соціально-економічні фактори ризику, фактори ризику, що пов'язані з моделлю спілкування та структурою сім'ї, фактори ризику, що обумовлені особистістю батьків.

Акцентовано увагу на тому, що дитина, яка стала жертвою насильства, зазнає надзвичайно важких травм, а в майбутньому сама може стати потенційним агресором для суспільства та свого близького оточення. За результатами дослідження можемо дійти висновку, що важливим є впровадження обов'язкової програми роботи з дитиною, що стала жертвою насильства, щоб вона змогла подолати цю проблему, позбутися страху, переживань, емоційних потрясінь та повернутись до життя як психологічно здорова особистість.

Ключові слова: насильство, дитина, жорстоке поводження, види насильства, фактори ризику.

**MODERN APPROACHES TO THE QUESTION OF CHILD VIOLENCE IN UKRAINE**

Revt Alla Borysivna,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor at General Pedagogy and Preschool Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
alla_revt@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8006-6186

Huk Orest Vasyliovych,
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Social Pedagogy
and Correctional Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
orest_huk@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0308-6885

The article provides a comprehensive analysis of domestic and foreign researches of the problem of violence and abuse of children; the concept of “violence” is substantiated; the semantic content of the leading concepts of the problem is revealed. The signs and types of violence against a child are highlighted and systematized. The causes of violence against a child are analyzed, as the commitments of violence, especially against children, become widespread nowadays.

To solve the defined tasks, a set of research methods are used in the article, they include: analysis of philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature, synthesis, comparison, systematization, generalization to substantiate the starting points of the study, identify the nature and risk factors for violence against children.

It has been investigated and determined that the problem of violence does not arise by itself, it also brings other problems. There are many reasons for violence, it can be: social, economic factors; factors that determine the structure of the family and the model of communication in it; factors related to the identity of the parents, the child, etc.

Violence is divided into the following main types: physical, psychological, sexual, and economic or neglect of the basic needs of the child. Each of these types has its own typical features in the set of which a psychologist or educator can identify children who have become victims of violence.

The risk factors for violence against a child are described: socio-economic risk factors, risk factors related to the model of communication and family structure, risk factors due to the personality of the parents.

It has been emphasized that a child who has become victim of violence suffers serious injuries and may become in the future a potential aggressor both for the society and his own immediate environment. According to the results of the study, we can conclude that it is important to implement a mandatory program of work with a child victim of violence, so that he could overcome this problem, get rid of fear, anxiety, emotional shock, and return to life as a psychologically healthy personality.

Key words: *violence, child, abuse, types of violence, risk factors.*

Вступ

Насильство в суспільстві є давно поширеним явищем, яке існує ще з прадавніх часів та має різні прояви. Досліджуючи історію людства на нашій планеті, на жаль, можемо простежити тільки за розвитком насильства та несправедливості. Проблема насильства та жорстокого поводження щодо дітей та інших категорій населення в Україні залишається нерозв’язаною, тому стає дедалі актуальнішою, особливо на тлі зростання показників цього явища, яке набуває епідемічного характеру.

Протягом 2020 року понад 96 000 українців постраждали від насильства, у першому кварталі поточного року було зафіксовано близько 25 000 звернень. У 2019 році Міністерство соціальної політики України тільки

офіційно зафіксувало понад 120 тисяч випадків насильства (ЮНІСЕФ звітує, 2020).

Таким чином, проблема насильства над дитиною, причини виникнення, наслідки та психологічні особливості, профілактика та подолання є предметом дослідження психологів, соціологів, педагогів, соціальних працівників України та зарубіжжя.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Зокрема, теоретичні засади проблеми насильницької поведінки щодо дітей розглядають у своїх працях І. Зверева, А. Капська, Н. Максимова, К. Мілютіна; природу та наслідки насильства розкривають Т. Сафонова, Е. Цимбал. Соціально-педагогічні умови, причини та фактори виникнення, профілактику та шляхи подо-



ланья насильства над дітьми досліджують І. Гайдамашко, Т. Гончарова, О. Коломієць, О. Кочемировська.

Соціально-економічні, юридичні, психологічні та медичні аспекти запобігання насильству над дитиною представлені у працях В. Бондаровської, Г. Лактіонової, В. Міленко, Г. Христової.

Великий внесок у теорію подолання насильства над дітьми здійснили зарубіжні дослідники, такі як Д. Джіл, Д. Томпсон, М. Страус, К. Сміт, Д. Таттун.

Метою статті є розкриття аспектів проблеми насильства, окреслення сучасних підходів до цієї проблеми.

2. Методологія та методи

Для вирішення визначених завдань використано комплекс методів дослідження, який включав аналіз філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури, синтез, порівняння, систематизацію, узагальнення задля обґрунтування вихідних положень дослідження, виявлення сутності та факторів ризику виникнення насильства щодо дитини.

3. Результати та дискусії

Насильство може торкнутись будь-кого, і тут не важливо, який у людини культурний та економічний рівні. Проаналізувавши наукові матеріали та дані соціологічних досліджень, доходимо висновку, що насильство притаманне всім соціальним прошаркам, етносам, віковим категоріям, тому хибною є думка про те, що насильство в сім'ї нині зустрічається як поодинокий випадок. Ця проблема не зникає та не розв'язується навіть після того, коли зникають суворі звичаї та традиції.

Потенційно кожен із членів сім'ї може з тих чи інших причин стати об'єктом насильства. Дослідники констатують п'ять таких типів сімейної жорстокості:

- чоловіка щодо дружини чи навпаки (так зване подружнє насилля);
- з боку батьків щодо дітей;
- дітей та онуків щодо пристарілих родичів;
- старших дітей щодо молодших;
- одних членів сім'ї щодо інших.

Проблема насильства не виникає сама по собі, їй передують інші. Причин виникнення насильства дуже багато, це можуть бути соціальні, економічні фактори; фактори, що обумовлені структурою сім'ї та моделлю спілкування в ній; фактори, що пов'язані з особистістю батьків, самої дитини тощо.

В Енциклопедичному юридичному словнику зазначається, що насильство – це навмисний фізичний або психічний вплив однієї особи на іншу супроти її волі, що

може спричинити фізичну, моральну або майнову шкоду, а також має ознаки скоєння цієї шкоди зі злочинним умислом (Великий енциклопедичний юридичний словник, 2007: 501).

У роботі О. Грицевич зазначається, що жорстоким поведінням із дітьми є будь-які дії фізичного, психологічного, сексуального чи економічного характеру, які можуть відбутись як у сім'ї, так і поза нею, вони порушують права та свободи дитини, мають шкоду для її фізичного та психічного здоров'я. Жорстоким поведінням з дитиною вважається також бездіяльність батьків чи усиновителів, опікунів чи піклувальників, а також осіб, що їх замінюють, коли вона перешкоджає оптимальному розвитку дитини та несе шкоду для психічного та фізичного здоров'я. Сюди відносять зневажливе ставлення до основних потреб дитини, відсутність сприятливих умов для її нормальної життєдіяльності, а також відсутність турботи про здоров'я дитини та її розвиток (Грицевич, 2007: 7–8).

В. Москаленко надав таке визначення поняттю насильства. Насильство – це дії, пов'язані з прямим спричиненням фізичної, моральної чи психологічної шкоди іншій людині, а також безпосередня загроза його спричинення задля спонукання до певної поведінки (Москаленко, 2009: 23).

Виділяють такі основні чотири форми насильства щодо дітей, як фізичне, сексуальне, психічне, нехтування основними потребами дитини (моральна жорстокість). Такі дії проявляються у формі побиття, ударів, катувань, ляпасів, опіків від гарячих предметів, укусів, використання різних предметів, що здатні заподіяти шкоди. До фізичного насильства також належить залучення дитини до вживання наркотичних та психоактивних речовин, алкоголю та спиртних напоїв, пропонування їй отруйних речовин та медичних препаратів, які викликають стан сп'яніння, в тому числі медичних препаратів (наприклад, снодійного) без призначення лікаря (Овсяннікова, 2012).

1) Фізичне насильство є однією із найбільш поширених форм насильства щодо дітей. На жаль, у нашій країні така форма насильства є досі звичною практикою для покарання дітей. Часто в українських родинах, а інколи й навчальних установах, як дисциплінарне покарання використовують різні види фізичного покарання. Це можуть бути видиличники та ляпаси аж до покарань ременем, указкою чи іншими предметами. Слід визнати, що такі дії є прямим виявом насильства щодо дітей, і вони в нашій дер-



жаві є забороненими. Дитина, що страждає від фізичного насильства, отримує таку інформацію від референтних для неї осіб на невербальному рівні:

- вона вважає, що люди, які б'ють її чи завдають фізичної шкоди, найбільше люблять її, таким чином бажають їй добра;
- дитина думає, що у неї є право бити інших;
- вона не знає про інші заходи впливу на когось, а застосовує тільки фізичну силу.

Найчастіше така форма насильства супроводжується іншим, психологічним видом насильства (словесні образи, психологічний тиск) (Психолого-педагогічна робота, 2009: 8–9).

2) Психологічне насильство – це постійний або періодичний вплив на дитину з боку батьків, опікунів, педагогів через словесні образи гідності, тиск, погрози. Часто воно має прояв, коли без причини дитину в чомусь звинувачують, до неї демонструють відкрито нелюбов, ненависть, ставляться вороже до дитини. До цієї форми насильства також відносять постійний обман дитини, вживання постійної неправди, через що дитина втрачає довіру до дорослих, а також сюди відносять висування вимог дитині, які не відповідають її віковому розвитку та можливостям. Саме тому психологічне насильство супроводжує усі інші види насильства та може відбуватися у таких формах:

- ігнорування психоемоційних потреб дитини, яке виявляється у нездатності батьками чи опікунами виражати любов та прив'язаність до дитини, тоді дитина відчуває відсутність турботи про неї, позбавлення її емпатійного ставлення, її потреби ігноруються, вона не відчуває підтримки та спілкування з батьками;

- відторгнення, що може бути тоді, коли дитина відчуває своє постійне публічне приниження, до неї висувають надмірні та невідповідні вікові вимоги, демонструють публічно її негативні якості, у неї формують постійне почуття сорому та провини за прояв природних емоцій страху, гніву тощо, а також це проявляється у жорсткій та невідповідній її віку критиці;

- погрози та тероризування, що проявляються тоді, коли дитина відчуває приниження, чує постійні погрози покарання, побиття, погрози насильства щодо неї чи її рідних, а також лайку та нецензурну лексику на свою адресу;

- ізоляція, яка проявляється у вигляді заборони спілкування дитини з друзями, родичами чи іншими дорослими, відсутність права дитини покидати будинок чи кімнату, використання «домашнього арешту», коли

батьки накладають заборону на вихід із дому чи взагалі в навчальні заклади без підстав для цього;

- розбещення, яке формує у дитини девіантні прояви поведінки, що спонукає до крадіжок, самодеструктивну та адиктивну поведінку (Зінов'єва, 2003: 38).

3) Сексуальне насильство – це дії щодо втягнення дитини (зі згодою чи без) дорослими або іншими дітьми у дії чи вчинки сексуального характеру для задоволення сексуальних потреб, створення матеріалів порнографічного характеру або (і) отримання за це вигоди.

4) Економічне насильство охоплює зневагу до інтересів дитини, нехтування її потребами, такими як потреби в їжі, одязі, житлі, освітніх умовах та розвитку, вихованні, відсутність надання медичної допомоги через об'єктивні причини бідності, недосвідченості, психічні хвороби та без них (Мельник, 2003: 26–27).

Одним із типових прикладів зневажливого ставлення до дитини є залишення її без догляду дорослого, яке часто призводить до нещасних, а інколи й летальних випадків отруєнь, опіків, травм та інших наслідків порушення дитячого здоров'я. Такі випадки зустрічаються не тільки в сім'ях із низьким матеріальним становищем, але й через відсутність батьківської компетентності, яка найчастіше зустрічається у випускників інтернатів, а також через нелюбов до дитини.

У цивілізованих країнах проблемі насильства надають статусу важливої соціальної проблеми, що становить сферу інтересів різних соціальних інституцій. Не менш важливою та актуальною ця проблема є для українського суспільства, яке тривалий час перебуває у складному періоді переходу від одного суспільно політичного та економічного устрою до іншого.

В роботі І. Алексєєвої та І. Новосельського виділяються кілька таких основних підходів до пояснення причин насильства над дітьми:

- медико-психологічний або психіатричний підхід; тут причиною виникнення насильства та жорстокого поводження з дитиною є певні особистісні характеристики батьків та їхня власна сімейна історія;

- соціологічний підхід; він передбачає вплив негативних соціально-економічних чинників (бідність, безробіття, незадоволеність собою і життям загалом тощо) на насильницьку поведінку щодо дітей у сім'ї;

- ситуаційний підхід; він пояснює насильство щодо дітей особливостями поведінки дитини в мікросередовищі,



невідповідністю її очікуванням батьків, порушенням стосунків у сім'ї тощо (Алексеева, 2005: 24).

Важливою в контексті нашого дослідження є думка Т. Шипунової, що пояснює причини жорстокого поводження з дітьми у таких контекстах:

1) соціокультурний контекст, що аналізує приналежність сім'ї до певної класової структури суспільства та економічне становище цього класу (умови проживання, робота/безробіття, добробут/ситуація бідності), соціальні мережі, у яких зареєстровані члени сім'ї, формальні чи неформальні об'єднання тощо;

2) сімейний контекст, що характеризує сучасну сім'ю як соціальне утворення та зміни структури сім'ї (тенденції до зниження рівня народжуваності, збільшення кількості розлучень, альтернативність у виборі форм шлюбу та сім'ї), зміну структури відносин між членами сім'ї (наявність конфліктних ситуацій між поколіннями, неадекватний розподіл обов'язків між подружжям, неоднозначність взаємин, конфлікти між подружжям, викривлення ролей батьків і дітей), фрагментарність сімейних відносин;

3) індивідуальний контекст, що аналізує уявлення батьків про здоровий спосіб життя, специфічний погляд на власний досвід дитинства, рівень самооцінки й самоконтролю, уявлення про виховання і виховні методи, ступінь пристосування до фрустрації та здатність боротися зі стресами; з цієї позиції насильство над дітьми виражається за допомогою влади батьків і загалом дорослого світу;

4) кризовий контекст, що передбачає вивчення дефіциту матеріалів для встановлення й підтримки безконфліктної ситуації в сім'ї, а також навантажень, викликаних соціальними кризами, зниженням опірності батьків у кризових ситуаціях, компетентності дорослих людей у вирішенні конфліктів та зміною власних надій про молоде покоління в процесі їх соціалізації (Шипунова, 2002).

Н. Зинов'єва та Н. Михайлова виділили такі основні соціальні та культурні фактори ризику насильства щодо дітей, як відсутність негативної оцінки у суспільстві щодо фізичних покарань; постійна демонстрація насильства в засобах масової інформації; те, що право громадян на недоторканість приватного життя, а також сімейну та особисту таємницю в Конституції України заважає вчасно виявити факт насильства та здійснити втручання; відсутність у державі ефективної профілактики насильства; недостатнє розу-

міння у суспільстві значущості проблеми насильства; недостатня обізнаність населення та дітей щодо своїх прав, які закріплені в Конвенції ООН; недостатнє інформування дітей про їхні права; недосконале законодавство (Зинов'єва, 2003).

До соціально-економічних факторів ризику насильства над дітьми належать такі:

1) відсутність достатнього матеріального забезпечення, що викликає напруженість у сім'ї через те, що не задовольняються основні потреби членів сім'ї;

2) постійне безробіття та всякі тимчасові заробітки, низький трудовий статус у батьків (матері, які працевлаштовані, менше схильні до насильства);

3) чим більше родина, тим більше в неї емоційних та матеріальних витрат;

4) народження першої дитини у молодих батьків, які недостатньо зрілі, мають низький рівень освіти та професійної підготовки, що погіршує соціально-економічні умови такої родини;

5) матеріальне становище значно погіршується, коли родина неповна;

6) коли один із членів сім'ї або ціла сім'я належить до релігійних сект, це призводить до соціальної ізоляції, обмежує можливості підтримки та соціального контролю; спостерігається таке явище й тоді, коли така сім'я відокремлена від суспільства чи проживає в дуже маленькому селі;

7) може спровокувати насильство пере-населеність житлової площі чи наявність поганих житлових умов;

8) часто відсутність соціальної допомоги від держави та інших громадських організацій залишає родину наодинці з її проблемами; така байдужість викликає постійні стресові ситуації у сім'ї, провокує безпорадність, та негативний психологічний клімат у сім'ї (Психолого-педагогічна робота, 2009).

До факторів ризику, що пов'язані з моделлю спілкування та структурою сім'ї, належать такі.

1) Сім'ї, які багатодітні та неповні. В такій сім'ї більше умов для того, щоби переживати стрес, ніж у звичайній сім'ї. Вони частіше стикаються з проблемою важкого матеріального становища, дефіциту вільного часу в батьків для проведення спільного дозвілля, відсутністю часу для того, щоби приділити кожній дитині увагу.

2) Сім'я, де прийомні батьки або вітчим. У такій сім'ї збільшується ризик сексуального насильства над дівчинкою.

3) Подружня сумісність (сексуальна сумісність, емоційний комфорт, психологічна підтримка тощо). Жінка, яку покинув



чоловік, з високим ступенем імовірності не зможе проявити любов, емоційну близькість та ніжність щодо дитини.

4) Передача негативного батьківського сценарію. Батьки, котрі зазнавали насильства або бачили його в дитинстві, схильні до нього в спілкуванні зі своїми дітьми.

5) Проблема взаємин батьків з дитиною. За відсутності формування прихильності між батьками та дитиною зростає ризик насильства. Також від насильства страждають сім'ї з домінуючою гіперпротекцією та нерівномірним розподілом влади між батьками, а також воно має прояв у сім'ї, де не визначені ролі та функції батьків, тип виховання має суперечливий характер, до дітей застосовуються непослідовні вимоги.

6) Емоційна і фізична ізоляція в сім'ї. Вона проявляється за відсутності соціальних контактів, а також формальної та неформальної підтримки.

7) Насильні чи конфліктні відносини між членами сім'ї. Як показує практика, батьки, які вирішують конфлікти між собою шляхом насильства, також використовують такий спосіб під час розв'язання його з дітьми (Психолого-педагогічна робота, 2009: 64–65).

До факторів ризику, що обумовлені особистістю батьків, належать такі:

– особливості особистості батьків; сюди відносять психологічні особливості батьків, такі як тривожність, ригідність, низька самооцінка, депресивність, імпульсивність, низький рівень емпатії та відкритості, роздратованість, залежність, підозрілість, низький рівень стресостійкості, замкнутість, проблеми із самоідентифікацією;

– батьки негативно ставляться до соціального оточення, проявляють неадекватні (частіше завищені) очікування стосовно своєї дитини;

– у батьків низький рівень соціальних навичок, відсутні навички міжособистісної взаємодії та комунікації, вони не вміють вирішувати конфлікти та проблеми, самостійно справляться зі стресом, а також звертатись по допомогу до інших;

– у батьків наявні порушення в психічному здоров'ї, у них виражені психопатологічні відхилення, депресивність та знервованість, вони схильні до суїциду;

– у батьків, які залежні від алкоголю та наркотиків, наявні психосоматичні проблеми, внаслідок чого виникають роздратованість, агресія, гіперсексуальність, неконтрольованість поведінки та інші особистісні розлади;

– великий вплив має також наявність валеологічних проблем, сюди відносять

патологічну вагітність, ускладнені пологи тощо;

– у батьків наявні емоційна спрощеність та інтелектуальна відсталість, вони не розуміють власної відповідальності за дитину, тому часто залишають її без нагляду не розуміючи наслідків цього;

– у батьків не розвинені навички батьківства та почуттів (Психолого-педагогічна робота, 2009: 66–67).

Факти насильства щодо дітей, експлуатація дітьми відомі давно. Тривалий час ніхто не займався пошуком підтверджень наслідків цих явищ, які є такими згубними для фізичного та психічного здоров'я дитини. Довгий період часу поширеною позицією щодо дитини була власницька, коли дитина залишалась під абсолютною владою та контролем батьків (Шаргородська, 2007).

Документом, який все змінив та захистив права дитини, стала Загальна декларація прав людини, прийнята 10 грудня 1948 року Генеральною Асамблеєю ООН. Такою важливою вона є тому, що у ній вперше зафіксовано основи захисту прав дитини, а подальший її розвиток окреслений у пактах про права людини з гарантією рівних для всіх дітей прав та забезпечення їм основних соціальних потреб.

Висновки

Проведене нами дослідження проблеми насильства щодо дітей іще раз виявило нагальність цієї проблеми, підтвердивши її актуальність. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами уточнено сутність категорії «насильство», визначено його види, причини та фактори виникнення.

Причин виникнення насильства дуже багато, серед яких виокремлюємо соціальні, економічні фактори; фактори, що обумовлені структурою сім'ї та моделлю спілкування у ній; фактори, що пов'язані з особистістю батьків, самої дитини.

Аналіз літератури дає змогу стверджувати, що дитина, що стала жертвою насильства, зазнає надзвичайно важких травм. Сьогодні ніхто навіть не замислюється над тим, що з такої дитини в майбутньому може вирости потенційний агресор для суспільства та його близького оточення, тому таким важливим є впровадження обов'язкової реабілітаційної програми для дитини, що стала жертвою насильства, щоб вона змогла подолати цю програму, позбутися страху, переживань, емоційних потрясінь, а також повернулася до життя як психологічно здорова особистість.

Отже, насильство – це дії, які завжди несуть шкоду для іншої людини, її фізич-



ному, психологічному, а також моральному стану або загрозу для її скоєння. Саме через постійне його замовчування, відсутність комплексної програми профілактики, діагностики, реабілітації насильство набуло такого епідемічного характеру. Багато людей, в тому числі дітей, не обізнані в темі насилля, не знають, де існують його межі, вважають це «нормою», а коли стають його жертвами, то просто не знають, куди звернутись, де шукати порятунку, як себе захистити.

Насильство потребує нового погляду на цю проблему, тому перспективними для подальших досліджень є питання вибору нових дослідницьких програм, нових методів роботи та методичних підходів до її вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И., Новосельский И. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. Москва : Генезис, 2005. 256 с.
2. Великий енциклопедичний юридичний словник / за ред. Ю. Шемшученка. Київ : Юридична думка, 2007.
3. Грицевич О., Лозован О., Онишко Ю. Попередження насильства над дітьми : інформаційно-методичні матеріали. Київ : Калита, 2007. 223 с.
4. Громова О. Конфліктологія. Москва : Юнити, 2000. 320 с.
5. Журавлева Т., Сафонова Т., Цымбал Е. Помощь детям – жертвам насилия. Москва : Генезис, 2006. 112 с.
6. Зиновьева Н., Михайлова Н. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 248 с.
7. Мельник Л. Насильство над дітьми як соціально-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 22 (2). С. 135–143.
8. Москаленко В. Программа социальной работы с семьями, в которых есть насилие. Москва : ЦОЦ, 2009. 135 с.
9. Овсяннікова Я. Форми і методи роботи з дітьми і підлітками, які пережили насильство. *Вісник Національного університету оборони України*. № 4 (29). URL: http://repositc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/2169/1/Vnaou_2012_4_46.pdf (дата звернення: 25.03.2021).
10. Психолого-педагогічна робота у загальноосвітніх навчальних закладах з профілактики насильства над дітьми : методичний посібник / автори-упоряд.: Т. Вовчок, Н. Степура, І. Даниленко та ін. ; заг. ред. Т. Цюман. Київ : ВПЦ «Експрес», 2009. 328 с.
11. Сушик Н. Сутність, види, фактори виникнення насильства над дітьми в сім'ї. *Дитинство без насильства: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 29–30 квітня 2014 року. Тернопіль, 2014. С. 189–193.

12. Шаргородська С. Насилля в сім'ї: види, наслідки, шляхи подолання. *Соціальний педагог*. 2007. № 2. С. 14–16.

13. Шипунова Т. Жестокое обращение с детьми в семье: определение, генезис, перспективы исследований. *Криминология: вчера, сегодня, завтра*. 2002. № 1 (2).

14. ЮНІСЕФ звітує. Громада, дружна до дітей та молоді. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/10986/file/communityfriendlychildrenandyouth_2020.pdf (дата звернення: 25.03.2021).

15. Finkelhor E. The main problem is still underreporting, not overreporting. *Current controversies on family violence* / R.J. Geeles, D.R. Loske (eds). London : SAGE Publications, 1993. P. 273–285.

16. Gil D.G. Violence against children. Physical child abuse in the United States. Cambridge : Harvard University Press, 1970.

17. Straus M.A., Smith C. Family patterns and primary prevention of family violence. *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. New Brunswick : Transaction Publishers, 1999. P. 507–529.

REFERENCES

1. Alekseeva I., Novoselskiy I. (2005) Zhestokoe obraschenie s rebenkom. Prichiny. Posledstviya. Pomosch. [Child abuse. The reasons. Effects. Help.]. M.: Genezis. 256 s. [in Russian]
2. Velykyi entsyklopedychnyi yurydychnyi slovnyk [Large encyclopedic legal dictionary] / za red. akad. NAN Ukrainy Yu.S. Shemshuchenka. K.: Iurydychna dumka, 2007. [in Ukrainian]
3. Hrytsevych O., Lozovan O., Onyshko Yu. (2007) Poperedzhennia nasylstva nad ditmy: inform.-metod. materialy [Prevention of violence against children: information and methodological materials]. Kyiv : Kalyta. 223 s. [in Ukrainian]
4. Gromova O. (2000) Konfliktologiya [Conflictology]. M.: Yuniti. 320 s. [in Russian]
5. Zhuravleva T., Safonova T., Tsyimbal E. (2006) Pomosch detyam – zhertvam nasiliya [Helping children who are victims of violence]. M. : Genezis. 112 s. [in Russian]
6. Zinoveva N., Mihaylova N. (2003) Psihologiya i psihoterapiya nasiliya. Rebenok v krizisnoy situatsii [Psychology and psychotherapy of violence. A child in a crisis situation]. SPb.: Rech. 248 s. [in Russian]
7. Melnyk L. (2013) Nasylystvo nad ditmy yak sotsialno-pedahohichna problema [Violence against children as a socio-pedagogical problem] // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriya : Sotsialno-pedahohichna. Vyp. 22(2). S. 135–143. [in Ukrainian]
8. Moskalenko V. (2009) Programma sotsialnoy raboty s semiyami v kotorykh est nasilie [A social work program for families with violence]. M.: TsOTs. 135 s. [in Russian]
9. Ovsyannikova Ya. (2012) Formy i metody roboty z ditmy i pidlitkami, yaki perezhlyly nasylystvo [Forms and methods of working with children and adolescents who have experienced violence] [Elektronnyi resurs] // Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy 4 (29). Rezhym dostupu do resursu: <http://repositc.nuczu.edu>



ua/bitstream/123456789/2169/1/Vnaou_2012_4_46.pdf. [in Ukrainian]

10. Psykholoho-pedahohichna robota u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh z profilaktyky nasylstva nad ditmy : metod. posib. [Psychological and pedagogical work in secondary schools for the prevention of violence against children: a guide] / avtor. – uporiad. : T. Vovchok, N. Stepura, I. Danylenko ta in.; za zah. red. T. Tsiuman. K. : VPTs “Ekspres”. 2009. 328 s. [in Ukrainian]

11. Sushyk N. (2014) Sutnist, vydy, faktory vynyknennia nasylstva nad ditmy v simi [The essence, types, factors of violence against children in the family] // Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii “Dytynstvo bez nasyllia: suspilstvo, shkola i simia na zakhysti prav ditei” (m. Ternopil, 29–30 kvitnia 2014 r.). Ternopil. S. 189–193. [in Ukrainian]

12. Sharhorodska S. (2007) Nasyllia v simi: vydy, naslidky, shliakhy podolannia [Domestic violence: types, consequences, ways to overcome it] // Sotsialnyi pedahoh. № 2. S. 14–16. [in Ukrainian]

13. Shipunova T. Zhestokoe obraschenie s detmi v seme: opredelenie, genezis, perspektivy issledovaniy [Child abuse in the family: definition, genesis, research

perspectives] // Kriminologiya: vchera, segodnya, zavtra. 2002. № 1 (2). [in Russian]

14. YUNISEF zvitue. Hromada, druzhnia do ditei ta molodi [UNICEF reports. A community friendly to children and youth] [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu do resursu: https://www.unicef.org/ukraine/media/10986/file/communityfriendlychildrenandyouth_2020.pdf. [in Ukrainian]

15. Finkelhor E. (1993) The main problem is still underreporting, not overreporting, in: Geeles R.J., Loske D.R. (eds). Current controversies on family violence. London: SAGE Publications. P. 273–285.

16. Gil D.G. (1970) Violence against children. Physical child abuse in the United States. Cambridge: Harvard University Press. 1970.

17. Straus M.A., Smith C. (1999) Family patterns and primary prevention of family violence // Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families. New Brunswick: Transaction Publishers. P. 507–529.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2021.

The article was received 26 April 2021.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 377.3:372.8:331.4
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-11

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ**

Абільтарова Ельвіза Нуріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри охорони праці
Кримський інженерно-педагогічний університет,
здобувач
Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України
elviza2008@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9747-3303

Стаття присвячена проблемі формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. **Мета статті** полягає в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов ефективного формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. **Методи.** Робота ґрунтується на працях учених, у яких застосовано принципи та ідеї культурологічного, гуманістичного, аксіологічного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, використано теоретичні методи (аналіз та систематизація наукової літератури, порівняння, узагальнення та систематизація інформації), емпіричні методи (практичний досвід, експертне оцінювання, ранжування, опитування експертів), методи математичної статистики. **Результати.** Визначено організаційно-педагогічні умови ефективного формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці, такі як формування позитивної мотивації до оволодіння культури безпеки професійної діяльності; оновлення змісту професійної підготовки інженерів з охорони праці з урахуванням компонента культури безпеки професійної діяльності на основі міждисциплінарної інтеграції; використання інноваційних технологій формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; розвиток творчої готовності у майбутніх інженерів з охорони праці до безпечної діяльності. Реалізація першої педагогічної умови передбачає створення позитивного ставлення та мотивації до безпечної поведінки та збереження здоров'я у процесі праці. Для впровадження другої педагогічної умови важливо забезпечити проєктування інтегративного змісту, який має містити такі компоненти, як працезохоронний, правовий, організаційно-управлінський, ергономічний, здоров'язберігаючий, комунікативний. Задля здійснення третьої та четвертої педагогічних умов актуальними є застосування та впровадження інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання, інформаційно-комунікативних технологій, систем дистанційного та змішаного навчання, соціальних мереж, блоків, сайтів міжнародних організацій у галузі охорони праці, створення атмосфери творчого розвитку, самонавчання та самореалізації. **Висновки.** Встановлено, що забезпечення результативних педагогічних умов формування культури безпеки у майбутніх фахівців у галузі охорони праці підвищить якість їх підготовки у вищому навчальному закладі. Зроблено висновок, що подальше дослідження потребує розгляду та експериментальної перевірки визначених педагогічних умов.

Ключові слова: культура безпеки, професійна підготовка, інженер з охорони праці, педагогічні умови, професійна діяльність, методика охорони праці.



ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE CULTURE OF SAFETY OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH ENGINEERS

Abiltarova Elviza Nurievna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Labor Protection
Crimean Engineering and Pedagogical University,
Applicant
*Institute of Vocational Education and Training
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*
elviza2008@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9747-3303

The article is devoted to the problem of forming the culture of safety of professional activity in future occupational safety and health engineers. **The purpose of the article** is to substantiate the organizational and pedagogical conditions for the effective formation of professional safety culture in future occupational safety and health engineers. **Methods.** The work is based on the works of scientists, who applied the principles and ideas of culturological, humanistic, axiological, activity, and personality-oriented approaches, used theoretical methods (analysis and systematization of scientific literature, comparison, generalization, and systematization of information), empirical methods (practical experience, expert evaluation, ranking, expert survey), methods of mathematical statistics. **Results.** The pedagogical conditions of effective formation of the culture of safety of professional activity (CSPA) in future occupational safety and health engineers are defined: formation of positive motivation to master CSPA; updating the content of professional training of occupational safety and health engineers taking into account CSPA component on the basis of interdisciplinary integration; use of innovative technologies of formation of CSPA in future occupational safety and health engineers; development of creative readiness of future occupational safety and health engineers to provide for safe activities. The implementation of the first pedagogical condition involves the creation of a positive attitude and motivation for safe behavior and health at work. To implement the second pedagogical condition, it is important to ensure the design of integrative content, which should contain the following components: labor, legal, organizational and managerial, ergonomic, health, communicative. In order to implement the third and fourth pedagogical conditions, it is topical to cover the application and implementation of innovative technologies, interactive teaching methods, and information and communication technologies, distance and mixed learning systems; investigation of social networks, blocks, sites of international organizations in the field of labor protection; creation of an atmosphere of creative development, self-learning and self-realization. **Conclusions.** It is established that ensuring effective pedagogical conditions for the formation of the safety culture in future professionals in the field of labor protection will improve the quality of their training in higher education institutions. It is concluded that further research requires consideration and experimental verification of the detected pedagogical conditions.

Key words: *safety culture, professional training, occupational safety and health engineer, pedagogical conditions, professional activity, labor protection methods.*

Вступ

Культура безпеки професійної діяльності інженера з охорони праці як інтегральна якість особистості фахівця, що виражається сукупністю професійних знань, умінь, навичок, професійно-особистісних якостей з профілактики нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань і проявляється мотиваційно-ціннісним ставленням до особистої безпеки та безпеки всього колективу, створення безпечних і нешкідливих умов праці, безпечного здійснення професійної діяльності, є важливим атрибутом їхнього професійного розвитку та самоідентичності. У ході наукового пошуку ми дійшли висновку, що наше дослідження з проблеми формування культури безпеки професій-

ної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці потребує та вимагає розгляду та обґрунтування організаційно-педагогічних умов, які ефективно впливають на цей процес.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Результати аналізу наукових публікацій свідчать про різнобічність підходів учених до класифікації педагогічних умов. Так, А. Снегірьов як психолого-педагогічні умови з формування культури безпечної життєдіяльності виділяє надання процесу формування культури безпеки життєдіяльності особистісного сенсу для тих, хто навчається; використання інноваційного потенціалу для забезпечення навчального процесу; реалізацію вимог індиві-



дуального та особистісно-орієнтованого навчання; інтеграцію освітнього процесу вищого навчального закладу та інших установ, організацій, зокрема не пов'язаних зі сферою освіти; введення спеціальних дисциплін, що забезпечують формування основ культури безпечної життєдіяльності в освітньому процесі (Снегірьов, 2007).

На думку А. Садретдінової, для формування культури безпеки життєдіяльності у старших дошкільників необхідно спроектувати такі педагогічні умови, як створення здоров'язберігаючого середовища; реалізація педагогічної технології як системотворювального чинника природовідповідного, здоров'язберігаючого освітнього процесу; діагностичний інструментарій визначення рівнів сформованості культури безпеки життєдіяльності старших дошкільників (Садретдінова, 2008). Л. Сорокіна вважає, що задля формування готовності підлітків до безпечної поведінки важливо забезпечити їх навчання комплексом дисциплін за допомогою доповнення навчального матеріалу питаннями забезпечення безпеки, встановлення міжпредметних зв'язків, межпредметної інтеграції; активувати самостійну діяльність підлітків через занурення в ситуації інформаційного та імітаційного типів, наявність системи моніторингу готовності (Сорокіна, 2010). О. Третьяков, О. Дашковська визначили такі умови формування культури безпеки в процесі підготовки бакалаврів з охорони праці, як забезпечення мотивації до безпечної поведінки; формування системи компетенцій, знань, умінь і навичок безпечної поведінки та переконаності в їх істинності; психологічна підготовка до безпечного поводження; забезпечення фізичної підготовки до дій в екстремальних умовах; розвиток творчої готовності до безпечної життєдіяльності (Третьяков, Дашковська, 2012).

Нам імпонує підхід Н. Кулалаєвої до впровадження педагогічних умов формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх кваліфікованих працівників будівельного профілю, до яких вона віднесла цілеспрямоване мотивування майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю до оволодіння КБПД; оновлення змісту професійного навчання майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю з урахуванням компонентів КБПД; застосування інтерактивних технологій для професійного навчання майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю КБПД; створення в установах професійної освіти будівельного профілю інноваційного культур-

но-освітнього середовища з пріоритетом безпеки життя й здоров'я людини; розроблення та використання інтегративного навчально-методичного комплексу формування КБПД у майбутніх будівельників (Кулалаєва, 2020: 216–217).

Велику зацікавленість викликає запропоновані А. Бородієнко педагогічні умови (використання технологій змішаного навчання, коучингових технологій і технологій моделювання діяльності) в процесі розвитку професійної компетентності керівників (Бородієнко, 2018: 211), а також засоби Internet-комунікації, запропоновані С. Алексеєвою (блог, чат, соціальні мережі, навчально-інформаційний сайт, Wiki-сайти, освітні платформи), що передбачають інформаційну організацію знань освітнього простору та педагогічний супровід майбутніх фахівців у підготовці до розвитку професійної кар'єри (Алексеєва, 2020: 195).

Систематизація та аналіз наукової літератури, різнобічність підходів учених до досліджуваного питання дали нам змогу згенерувати організаційно-педагогічні умови формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці. У процесі дослідження за допомогою методу фокальних об'єктів нами було складено перелік організаційно-педагогічних умов. Задля визначення вагомості організаційно-педагогічних умов та ефективності їх впливу на процес формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці застосований метод експертного оцінювання. Так, нами складено анкету експертного оцінювання, в опитувальному аркуші якої респондентам пропонувалося здійснити ранжування запропонованих 15 чинників за ступенем важливості та значущості за таким принципом: найвпливовішому чиннику на процес формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх фахівців у галузі охорони праці привласнити перший ранг; найменш впливовому чиннику – десятий ранг. Експертами виступили викладачі охорони праці вищих навчальних закладів, провідні фахівці в галузі охорони праці підприємств, організацій, критеріями відбору яких виступили кваліфікація; стаж роботи; глибокі знання в галузі охорони праці; періодичність ознайомлення із законодавчими та нормативно-правовими актами з охорони праці; участь у семінарах, конференціях, присвячених питанням охорони праці. Результати емпіричного дослідження з досліджуваної проблеми дали нам змогу виділити такі організаційно-педагогічні умови, що сприяють якісному формуванню культури безпеки майбутніх фахівців у галузі охорони



праці, як формування позитивної мотивації до оволодіння КБПД; оновлення змісту професійної підготовки інженерів з охорони праці з урахуванням компонента КБПД на основі міждисциплінарної інтеграції; використання інноваційних технологій формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці; розвиток творчої готовності у майбутніх інженерів з охорони праці до безпечної діяльності.

2. Методологія та методи

Методологічну основу дослідження складають наукові праці, в яких висвітлено ідеї та принципи культурологічного, гуманістичного, аксіологічного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, а також концепції та теорії сталого розвитку, нульового травматизму, здорового способу життя, культури профілактичних заходів з охорони праці. Для реалізації поставленої мети нами було застосовано такі методи дослідження, як теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури, методи системного аналізу для виокремлення та обґрунтування педагогічних умов ефективного формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці, аналіз навчальних планів задля визначення змістовних компонентів культури безпеки професійної діяльності, порівняння, узагальнення та систематизація наукової інформації); емпіричні (експертне оцінювання для визначення педагогічних умов, ранжування, опитування експертів); методи математичної статистики для визначення коефіцієнта конкордації задля виявлення узгодженості думок експертів.

3. Результати та дискусії

На основі проведеного експертного оцінювання нами було виділено ключову організаційно-педагогічну умову, що сприяє ефективному формуванню КБПД, а саме формування позитивної мотивації до оволодіння КБПД, оскільки висока мотивація є найважливішою умовою успіху будь-якої діяльності, зокрема із забезпечення безпеки праці. Вважаємо, що такі чинники, як позитивна зацікавленість студентів щодо планованих результатів з формування КБПД, наявність позитивних прагнень у саморозвитку, налаштування на виконання завдань майбутньої професійної діяльності з високою віддачею, зроблять значний внесок у досягнення цілей з формування КБПД.

У психологічній літературі відзначається, що мотивація – це внутрішній стан людини, пов'язаний з потребами, який активізує, стимулює та спрямовує її дії до поставленої мети, процес спонукання людини до

діяльності для досягнення мети (Дубровіна, 2015: 117).

Для формування позитивної мотивації до оволодіння КБПД важливо створити позитивні орієнтації до збереження здоров'я та життя в процесі праці, потреби до освоєння структурних компонентів КБПД (культури охорони праці, культури праці, культури здоров'я, загальної культури). Формування усвідомленого вибору безпечної поведінки з точки зору правових і моральних цінностей забезпечується осмисленням того, що життя й здоров'я – це найвища цінність людини, і їх збереження є важливим завданням забезпечення безпеки. Ціннісний зміст містить відповідальне ставлення працівника до власного здоров'я та життя, відповідальне ставлення інженера з охорони праці до здоров'я та життя оточуючих, розуміння принципів забезпечення безпеки праці та дотримання норм і правил з охорони праці. Для реалізації цієї педагогічної умови, що розглядається, необхідно забезпечити ефективно освітнє середовище, що передбачає спільну продуктивну інтерактивну діяльність викладачів і студентів у галузі безпеки, під час викладання навчального матеріалу доцільно підтримувати постійний інтерес до проблем культури безпеки, кожне заняття має супроводжуватися емоційним підкріпленням та установкою на важливість оволодіння КБПД. Крім того, під час створення мотиваційних орієнтацій особливе значення мають переконання студентів у практичній необхідності досліджуваного, активізація навчальної діяльності тих, хто навчається, за допомогою використання інтерактивних технологій навчання, засобів інтернет-комунікацій. Оскільки мотиваційне середовище тих, хто навчається, є досить динамічним, то позитивна мотивація може виникати як у процесі навчання у вищому навчальному закладі, так і в процесі особистісного самовдосконалення та саморозвитку. Отже, реалізація цієї умови свідчить про задоволення у майбутніх інженерів з охорони праці такої особистісної та професійної потреби, як підвищення культури праці, культури охорони праці, культури здоров'я.

Важлива організаційно-педагогічна умова, що сприяє ефективному формуванню КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці, – це оновлення змісту професійної підготовки інженерів з охорони праці з урахуванням компонента КБПД на основі міждисциплінарної інтеграції. Згідно з філософським та енциклопедичним словником, категорія «зміст» розглядається як відповідна сторона цілого, його особливостей, внутрішніх процесів, зв'язків про-



тиріч і тенденції (Філософський словник, 2001: 63). Під інтеграцією розуміється об'єднання елементів, яке супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків між ними (Козловська, 1999: 51). Необхідно відзначити, що під час інтегрування змісту культури безпеки треба дотримуватися логіки визначення особливості сучасної науки в галузі охорони праці, комплектності сучасних наукових знань і виробничих проблем. З огляду на визначені нами структурні компоненти, що входять до складу КБПД (загальна культура, культура охорони праці, культура праці, культура здоров'я), нами було здійснено аналіз навчальних планів підготовки інженерів з охорони праці щодо компонентів КБПД. Результати проведеного аналізу показали недостатність забезпечення навчальних дисциплін з означеної проблеми, що визначило важливість і необхідність структурування змісту формування КБПД на основі міждисциплінарної інтеграції. Так, нами було встановлено, що культура охорони праці має бути сформована працезахоронним, організаційно-управлінським, правовим компонентами, які передбачають наповнення змісту правовими, працезахоронними, організаційно-управлінськими, моніторинговими знаннями, що є основою таких професійно-орієнтованих дисциплін, як «Гігієна праці та виробнича санітарія», «Електробезпека», «Пожежна безпека», «Атестація небезпечних місць», «Розслідування та аналіз нещасних випадків», «Контроль і нагляд у сфері безпеки», «Управління професійними ризиками», «Безпека технологічних процесів», «Вентиляція та кондиціонування повітряного середовища», «Документообіг у сфері охорони праці», «Управління охороною праці», «Законодавчі та нормативні основи безпеки». Важливим елементом КБПД виступає культура праці, формування якої забезпечує ергономічний компонент за допомогою вивчення дисциплін «Ергономіка робочого місця», «Психологія безпеки праці», спрямовані на оволодіння студентами психологічними, ергономічними знаннями та вміннями. Під час трудової діяльності пріоритетом безпеки є збереження життя й здоров'я, вжиття профілактичних заходів з оздоровлення. З огляду на це в нашому дослідженні ми величезного значення надаємо формуванню культури здоров'я, що містить комплекс медико-біологічних і санітарно-гігієнічних знань, освоєння яких реалізується через дисципліну «Медико-біологічні основи безпеки». Слід звернути увагу на те, що комунікативна взаємодія для інженера з охорони праці дає можливість популяризувати питання

охорони праці, відстоювати інтереси законодавчих і нормативних актів з дотримання вимог охорони праці. У зв'язку з цим у процесі професійної підготовки інженера з охорони праці важливо передбачити вивчення дисциплін «Ділові комунікації», «Педагогіка безпеки», що сприяють формуванню комунікативних, педагогічних, андрагогічних знань та умінь. Отже, узагальнюючи вищевикладене, маємо підкреслити, що структурування культури безпеки ми розглядаємо через зміст таких ключових дисциплін, як законодавчі та нормативні основи безпеки, управління охороною праці, розслідування та аналіз нещасних випадків, ергономіка робочого місця, психологія безпеки праці, медико-біологічні основи безпеки, управління техносферною безпекою, ділові комунікації, педагогіка безпеки. Водночас з огляду на багатоаспектність технічного знання структура змісту культури безпеки, на нашу думку, має ґрунтуватись на модульному підході, який передбачає взаємозв'язок не тільки елементів інтегрованих знань різних дисциплін, але й їх взаємозв'язок з практичним складником модуля, що забезпечує формування у тих, хто навчається, відповідних практичних умінь і навичок. Реалізація педагогічної умови щодо оновлення змісту професійної підготовки інженерів з охорони праці компонентою КБПД на основі міждисциплінарної інтеграції забезпечується відбором і структуруванням змісту формування КБПД, а також упровадженням методичної системи, заснованої на використанні інноваційних технологій навчання.

Наступна організаційно-педагогічна умова, на думку експертів, передбачає, що ефективність формування культури безпеки у майбутніх інженерів з охорони праці буде залежати від впровадження до навчального процесу вищої школи інноваційних технологій навчання. В освітньому просторі поняття «інновація» (англ. "innovation" – «нововведення») трактується як запроваджене нововведення, впровадження нових форм, способів та вмінь (Макушина, 2014: 37). О. Дубасенюк вважає, що інновації у вищій школі передбачають створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організацію науково-дослідних (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних праць з проблем професійної освіти; вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; організацію та проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик (Дубасенюк, 2009: 6). Результати аналізу наукових публікацій



дають можливість визначити, що використання інноваційних технологій у процесі формування КБПД сприятиме підвищенню мотивації до безпеки праці, розвитку творчого мислення, розкриттю вмінь самоосвітньої діяльності та самостійної орієнтації в одержуваній інформації, умінь ухвалення конструктивних рішень у нестандартних ситуаціях, навичок комунікативної взаємодії. Для формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці вважаємо актуальним на лекційних заняттях використання таких типів лекцій, як лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, лекція-діалог, лекція з наперед запланованими помилками. Формування практичних умінь і навичок безпечної поведінки реалізується на практичних і лабораторних заняттях, де застосовуються ігрові, проектні, кейс-технології, технології занурення в професійну діяльність, графічні ілюстрації в навчальних комп'ютерних системах, мультимедіа та відеотехнології, вебсайти, вебквести, за допомогою яких розв'язуються багатогранні дидактичні задачі і які сприяють підвищенню пізнавальної активності тих, хто навчається, розвитку міжсуб'єктного комунікативного спілкування. Вважаємо за необхідне позначати велике значення таких інтерактивних методів навчання, як робота в малих групах, мозковий штурм, тренінг, ділова гра, моделювання виробничих ситуацій, унаслідок використання яких студенти отримують навички досвіду розв'язання проблемних ситуацій, навички самоаналізу та самооцінки своєї діяльності. У сучасних реаліях в умовах пандемії актуальності набуває впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, серед яких ми виділяємо систему дистанційного навчання Moodle, технології змішаного навчання, засоби Internet-комунікації (чати-сайти з охорони праці, портали законодавчої та нормативної бази з охорони праці, інформаційно-довідкові портали з охорони праці, блоги інженерів з охорони праці, відеоконференції). Вважаємо, що створення дистанційних онлайн-курсів за змішаного навчання дасть можливість викладачам і студентам вільного доступу для обміну освітнім контентом, підвищить самоосвітню діяльність тих, хто навчається, розширить процес навчання в часі та просторі. Використання соціальних мереж, блогів, програм для відеоконференцій, хмарних технологій, сайтів міжнародних організацій у галузі безпеки дасть змогу студентам самостійно орієнтуватися в потоках інформації, мати швидкий і широкий доступ до статистичних даних і баз, створить передумови для мотивації до навчальної діяльності, розширить

інноваційне поле освітнього середовища у вищому навчальному закладі. Узагальнюючи вищевикладене, маємо підкреслити, що реалізація цієї умови підвищує ефективність та якість навчання завдяки розширенню можливостей у формуванні комунікативних здібностей особистостей, використанню індивідуального та диференційованого підходів у процесі моделювання різних виробничих ситуацій.

Розвиток творчої готовності до безпечної діяльності під час розв'язання проблем, що виникають в екстремальних умовах, є наступною організаційно-педагогічною умовою формування культури безпеки у майбутніх інженерів з охорони праці, що посіла четверте місце в ранговій шкалі експертів. Творчість є предметом досліджень різних галузей науки. З філософської точки зору творчість розглядається як розумова й практична діяльність, результатом якої є створення нових цінностей, зв'язків, закономірностей. З точки зору психології, творчість – це діяльність людини зі створення нового, ранне невідомого для конкретного суб'єкта (Виготський, 1996). До основних умов, що сприяють творчій діяльності та самореалізації особистості в процесі навчання, С. Сисоева відносить забезпечення можливості творчої атмосфери, морально-психологічного клімату в колективі; формування демократичного стилю педагогічного спілкування (Сисоева, 2006: 221–222). Результати аналізу наукових публікацій дали нам змогу встановити, що творча готовність студентів до безпечної діяльності – це здатність майбутніх інженерів з охорони праці з оперативного реагування та прийняття точних, своєчасних і правильних рішень в екстремальних ситуаціях; наявність у них умінь передбачення та прогнозування небезпечних ситуацій, умінь своєчасного виявлення порушень у галузі охорони праці, умінь визначення способів і методів запобігання нещасним випадкам, професійним захворюванням та аваріям на виробництві відповідно до ступеня небезпеки, умінь здійснення професійних обов'язків на високому рівні; наявність професійно-особистісних якостей, що забезпечують професійну надійність, психологічну стійкість, організованість і самоорганізованість в екстремальних ситуаціях. Реалізація цієї умови можлива через використання технології формування безпечної поведінки особистості, що передбачає використання таких методів навчання, як ділова гра, метод проектів.

Висновки

Отже, на основі вищевикладеного можна зробити висновок, що якість формування



культури безпеки у майбутніх інженерів з охорони праці буде залежати від результативності застосування організаційно-педагогічних умов, що передбачають наявність позитивної мотивації до оволодіння КБПД; оновлення змісту професійної підготовки інженерів з охорони праці з урахуванням компонента КБПД на основі міждисциплінарної інтеграції; використання інноваційних технологій формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці; розвиток творчої готовності у майбутніх інженерів з охорони праці до безпечної діяльності. Подальше дослідження буде спрямовано на створення теоретичної моделі формування культури безпеки у майбутніх інженерів з охорони праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева С. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх дизайнерів художнього профілю до розвитку професійної кар'єри : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Інститут професійно-технічної освіти Національної академії наук України. Київ, 2020. 674 с.
2. Бородієнко О. Система розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Інститут професійно-технічної освіти Національної академії наук України. Київ, 2018. 829 с.
3. Выготский В. Психология развития как феномен культуры : избранные психологические труды. Москва ; Воронеж : Московская психолого-педагогический институт, 1996. 512 с.
4. Дубасенюк О. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики* : монографія. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
5. Дубровина О. Психология труда, инженерная психология и эргономика : учебное пособие. Тюмень : издательство Тюменского государственного университета, 2015. 224 с.
6. Козловська І. Теоретичні і методичні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичний аспект : монографія. Львів : Світ, 1999. 302 с.
7. Кулалаєва Н. Теоретичні і методичні основи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Інститут професійно-технічної освіти Національної академії наук України. Київ, 2020. 661 с.
8. Макушина А. Инновационные технологии в образовании. *Современное образование*. 2014. № 7. С. 36–40.
9. Садретдинова А. Проектирование педагогических условий формирования культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2008. Вып. 3. С. 407–411.
10. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
11. Снегирев А. Формирование культуры безопасной жизнедеятельности будущих учителей. *Высшее образование сегодня*. 2007. № 6. С. 55–56.
12. Сорокина Л. Педагогические условия формирования готовности подростков к безопасному поведению. *Вестник ЧГПУ*. 2010. № 8. С. 197–205.
13. Третьяков О., Дашковська О. Формування культури безпеки – головне завдання підготовки бакалаврів з охорони праці. *Вестник ХНАДУ*. 2012. Вып. 59. С. 80–83.
14. Философский словарь / под. ред. И. Фролова. 7-е изд. Москва : Республика, 2001. 719 с.

REFERENCES

1. Alieksieieva, S. (2020). Teoretychni i metodychni osnovy pidhotovky maibutnikh dyzaineriv khudozhnogo profilu do rozvytku profesiinoi kariery nt [Theoretical and methodological foundations of preparing future art designers for professional career development]. (Dys. d-ra ped. nauk). Kyiv : Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy [in Ukrainian].
2. Borodiienko, O. (2018). Systema rozvytku profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv strukturnykh pidrozdiliv pidpriemstv sfery zviazku [System for developing professional competence of heads of structural divisions of communications enterprises]. (Dys. d-ra ped. nauk). Kyiv : Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy [in Ukrainian].
3. Vygot'skij, V. (1996). Psihologiya razvitiya kak fenomen kul'tury: izb. psihol. trudy [Psychology of development as a cultural phenomenon: izb. psychological works]. Moscow, Voronezh : Mosk. psihol.-ped. in-t [in Russian].
4. Dubaseniuk, O. (2009). Innovatsiini osvitni tekhnolohii ta metodyky v systemi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Innovative educational technologies and methods in the system of professional and pedagogical training]. *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky : monohrafiya – Professional pedagogical education: innovative technologies and methods: monograph*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 14–47 [in Ukrainian].
5. Dubrovina, O. (2015). Psihologiya truda, inzhener-naya psihologiya i ergonomika: uchebnoe posobie [Labor psychology, engineering psychology and ergonomics: a textbook]. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].
6. Kozlovska, I. (1999). Teoretychni i metodychni aspekty intehratsii znan uchniv profesiino-tekhnichnoi shkoly: dydaktychnyi aspekt: monohrafiya [Theoretical and methodological aspects of integrating knowledge of vocational school students: didactic aspect: monograph]. Lviv : Svit [in Ukrainian].
7. Kulalaieva, N. (2020). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia kultury bezpeky profesiinoi diialnosti u maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv budivelnoho profilu [Theoretical and methodological foundations of forming a safety culture of professional activity among future qualified construction workers]. (Dys. d-ra ped. nauk). Kyiv : Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy [in Ukrainian].
8. Makushina, A. (2014). Innovacionnye tekhnologii v obrazovanii [Innovative technologies in education]. *Sovremennoe obrazovanie – Modern education*, 7, 36–40 [in Russian].



9. Sadretdinova, A. (2008). Proektirovanie pedagogicheskikh usloviy formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u starshih doshkol'nikov [Design of pedagogical conditions for the formation of a culture of life safety in older preschoolers]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta – Bulletin of the Saint Petersburg University*, 3, 407–411 [in Russian].
10. Sysoieva, S. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti: pidruchnyk [Fundamentals of pedagogical creativity: textbook]. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].
11. Snehyrev, A. (2007). Formyrovanye kultury bezopasnoi zhyzndeiatelnosti budushchikh uchytel'ei [Formation of a culture of safe life activity of future teachers]. *Vyshee obrazovanye sehodnia – Higher education today*, 6, 55–56 [in Russian].
12. Sorokina, L. (2010). Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti podrostkov k bezopasnomu povedeniyu [Pedagogical conditions for the formation of adolescents' readiness for safe behavior.]. *Vestnik CHGPU – Bulletin of CHSPU*, 8, 197–205 [in Russian].
13. Tret'yakov, O., Dashkovs'ka, O. (2012). Formuvannya kultury bezpeky – holovne zavdannia pidhotovky bakalavriv z okhorony pratsi [Creating a safety culture is the main task of training bachelors in labor protection]. *Vestnik HNADU – Bulletin of KHNADU*, 59, 80–83 [in Ukrainian].
14. Frolova, I. *Filosofskij slovar' (Red)*. (2001). Moscow : Respublika [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 27.04.2021.
The article was received 27 April 2021.



UDC 378:005.6
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-12

ENHANCING LEARNING IN HIGHER EDUCATION: FACTORS AND METHODOLOGY

Duzhyk Nataliia Stepanivna,
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Business Language
and International Communication
National University of Food Technologies
nduzhyk@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7211-6617

The purpose of this paper is to identify factors and methods enhancing the quality of learning in a university setting. It is pointed out that an overcritical attitude towards learners' incompetent public performance may cause anxiety and hinder their learning. However, group participation facilitates developing students' self-expression and life skills. Traditional views on teaching are evaluated with regard to the latest pedagogical trends.

The methodology of the paper relies on observation of the educational process, theoretical analysis of common and emerging frameworks for teaching English as a second language in a university setting, as well as synthesis, and generalization of research literature findings.

The paper demonstrates how a traditional framework for teaching English as a second language can be modified to accommodate learners' needs and investigates how innovative methods and technologies affect teaching of a foreign language and development of students' foreign language competence. It is shown that lessons incorporating pre-communicative and communicative activities can be structured differently. The key to successful learning by a group of students is to take into consideration the quality of tasks and to present materials in a flexible manner to the learners.

Our examples are based on fundamental principles, such as a variety of tasks, repetition and internationalization of the content. For warm-up or pre-communicative activities, we choose tasks preparing students for speaking and building their language competence. A number of "silent" activities enable learners to perform more or less simultaneously in order to lay the foundation for their internal language representation in an atmosphere free from anxiety and distraction. After completing exercises, students are expected to utilize previously learned grammar and vocabulary in their speech.

In conclusion, we reiterate that successful learning takes place when external and internal factors are accounted for. Modern technologies are an effective extension of in-class learning for improving students' pronunciation, enriching their vocabulary, and developing their speaking and writing skills.

Key words: *foreign and second language learning, principles of learning, approaches, technology-enhanced learning, the sequence of tasks.*

ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ФАКТОРИ ТА МЕТОДОЛОГІЯ

Дужик Наталія Степанівна,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри ділової іноземної мови
та міжнародної комунікації
Національний університет харчових технологій
nduzhyk@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7211-6617

Метою статті є визначення факторів і підходів, які сприяють підвищенню якості університетської освіти. Зазначено, що занадто критичне ставлення до неправильних відповідей студентів в аудиторії може спричинити бентежність та сповільнити навчання. Проте групова діяльність уможливує розвиток самовираження та життєво важливих навиків. Традиційні погляди на навчання оцінюються з огляду на новітні тенденції.

Методологія роботи ґрунтується на спостереженнях за навчальним процесом, теоретичному аналізі загальних та новітніх моделей навчання англійської мови як іноземної в університеті, а також на синтезі та узагальненні матеріалу.



У статті показано, як можна модифікувати традиційну модель для вивчення англійської мови як іноземної, щоб задовольнити потреби здобувачів, та досліджено, як інноваційні методи та технології впливають на викладання іноземної мови та розвиток іншомовної компетенції студентів. Заняття, яке включає домовленнєвий етап та власне мовленнєвий етап, можна структурувати по-різному. Ключовий момент полягає у врахуванні характеру завдань та гнучкості у навчанні здобувачів.

Наші приклади ґрунтуються на фундаментальних засадах, таких як різноманітність завдань, повторення та індивідуальне осмислення змісту. Для домовленнєвого етапу ми дібрали завдання, які готують студентів до мовленнєвої діяльності та формують їхню мовну компетентність. Низка завдань, які виконуються мовчки, має на меті відносно одночасне їх завершення, закладає основи внутрішньої мовної репрезентації в умовах, позбавлених бентежності та відволікання уваги. Очікується, що після виконання завдань студенти використовуватимуть засвоєну граматику та лексику у власному мовленні.

У висновках наголошується на тому, що навчання є успішним, коли до уваги беруться зовнішні та внутрішні фактори. Сучасні технології є ефективним продовженням аудиторної роботи, яка дає змогу покращувати вимову, збільшувати словниковий запас, а також розвивати навички усного та письмового мовлення.

Ключові слова: вивчення другої мови як іноземної, принципи навчання, підходи, цифрові технології навчання, послідовність завдань.

Introduction

An extensive body of research literature reveals that various factors affect, in complex ways, second language learning (Vygotsky, 1978; Littlewood, 1984: 51; Green & Bavelier, 2008; Maftoon & Ziafar, 2013; Yang & Quadir, 2018). They are divided into external and internal ones. Abilities, intelligence, psychological states and personality traits are internal to the learner while her or his educational input, social and cultural background are related to external influence.

The learner's motivation stems from the interplay between internal and external factors. According to Vygotsky's theory (1978), motivation highly depends on the individual's internal belief about her or his ability to meet the current challenge. Motivation is the highest and learning is the most efficient when tasks just slightly overpass the individual's current ability. Too difficult or too easy tasks might decrease the level of motivation and leads to reduce teach (Green & Bavelier, 2008).

Thus, learning tasks' difficulty should be at a maximum, but they still should be doable. Not only the quality of tasks, but also their sequence should be considered in the learning process. This involves carefully chosen methodology which is not readily available in academic literature or textbooks.

1. Theoretical substantiation of the problem

Setting a proper task difficulty is inevitably related to the additional factors that could potentially influence the outcome of learning. As a social process, learning involves group participation and a certain degree of stress or anxiety. When students do not perform adequately, their teacher might make some comments or corrections. Some students are embarrassed when they publicly receive negative feedback from the teacher and would rather avoid such

situations. This external factor should be taken into account because "anxiety can hinder learning and make learners reluctant to express themselves through the second language". This is why teachers should not be overcritical, but try to create a friendly atmosphere with co-operative relationships and avoid any barriers to communication. On the other hand, a certain amount of anxiety can stimulate the learner to invest more energy in the task (Littlewood, 1984: 97–98).

An effective way to alleviate the anxiety problem is group work. Asking learners with different abilities to complete creative tasks together helps achieve positive outcomes. Firstly, students learn from discussing different viewpoints, collaborating with each other and group brainstorming activities. Secondly, group work boosts students' confidence, leadership and negotiating skills, as well as sensitivity to other people's feelings while reaching a mutual decision (Conley, 2015). Thirdly, it fosters a positive attitude towards collective contributions. Fourthly, group work stimulates students' self-development by making it possible for them to compare their level of competence to that of other people. Finally, group work is an indispensable means of developing students' communicative skills in a foreign language. Without interaction with other students in the course of studying, language learning might fail.

Along with positive outcomes, some drawbacks have been pointed out by researchers. In particular, K. Fushino (Fushino, 2010: 701) admits that interaction in a group is rather unpredictable. Teachers cannot force their students to participate in collaborative activities properly when learners are influenced by a number of factors, including classroom layout, students' interpretation of their tasks and peer relationships.

The significance of internal factors, such as the individual's determination, need for



achievement and success, curiosity, desire of new experiences, is hard to overestimate. Highly motivated learners also build their confidence outside the classroom, and digital technologies provide ample opportunities for that. Although students' individual studies can produce solid results, the teacher's expertise in structuring learning is indispensable. Teachers choose from an immense variety of tasks and approach the most appropriate ones to suit learners' needs the best.

Until recently, the learner's input was carefully controlled. Teachers struggled to provide a comprehensible, interesting, relevant, and not too complex content. Their teaching was aimed at "controlling the learner's exposure to the language; making them aware of significant features and patterns; providing opportunities for practicing the language; ensuring that learners receive feedback about their performance" (Littlewood, 1984: 60).

The importance of formal instruction has been decreasing gradually. It is a major factor only when it is the learner's sole source of language experience. Teachers are now attempting to exploit recent technology developments to capture students' attention and respond to their needs.

Nowadays in-class activities provide communicative experience similar to communication in a real-life setting. The latest approaches to teaching consider the learner as a member of larger socioeconomic and political systems, holding multiple race, class, and gender subject positions. The emphasis is put on the conflicting perspectives that the learner faces beyond work and study – as a parent, a consumer, a citizen, a member of vernacular communities (Canagarajah, 2002), and the communities they dream of joining (Care, 2016: 5). Thus, English learning is also influenced by its practical dimensions and its responsiveness to personal and social challenges.

The purpose of the paper is to describe how external and internal factors affect learning. A number of specific examples demonstrate that the nature of tasks and their sequence facilitate certain learning styles and are important for reaching multifold purposes.

2. Methodology and methods

The methodology of the work encompasses general and specific methods of exploring pedagogical phenomena and techniques. Particularly, the emphasis is put on investigating the influence of traditional and innovative technologies on teaching of a foreign language and development of students' foreign language competence. With the help of observation of the educational process, theoretical analysis and synthesis, we eval-

uate methodological approaches' flexibility and potential for further use.

3. Results and discussions

Based on Littlewood's classification (Littlewood, 1984: 92–93), the basic framework for teaching English as a second language includes: (a) pre-communicative activities and (b) communicative activities.

Pre-communicative tasks aimed at part-skill training, mastering separate aspects of learning, such as sounds or meanings, through cognitive techniques (e.g. explanations, grammar exercises) or habit-forming techniques (e.g. repetition, drills). For some majors, reading and writing skills have greater importance than speaking and listening. This is the reason why students seek opportunities to practice the language outside school.

At the stage of communicative activities, learners integrate their separate sub-skills into an effective system for communicating meanings and acquiring the language through natural processes. Learners' attention is focused on meanings to be communicated rather than on language items to be learnt. However, some learners may display a limited communicative competence and express themselves inadequately. For example, making casual conversation may be difficult or frustrating for some students, especially when it causes misunderstanding and requires laborious efforts to clarify information.

Technology-driven learning is the latest strategy to improve students' speaking skills. There are two types of technology support for language speaking skills. The first one is Computer-Mediated Communication, such as voice chat or videoconferencing (e.g. Skype or Zoom). Videoconferencing has become the norm for the majority of tele-collaboration projects, tandem learning and social media exchanges. Under the lockdown conditions, when learning is distant, teachers are still able to maintain effective teaching practices, such as group work. Particularly, the videoconferencing platform Zoom facilitates team-building by enabling conference hosts to split participants into breakout rooms.

The second-type tools facilitate a self-speaking practice that strengthens learners' vocabulary and pronunciation. One of the most used speech technologies is automatic speech recognition (ASR) which captures learners' voice and then transcribes it into a text using a speech-to-text technology. It has been shown that the speech-to-text technologies have a positive impact on learning outcomes for non-native speakers (Nguyen et al, 2018: 130).

Similarly, students' writing activities have overgrown the classroom limits and have



found the way to social networks offering various opportunities for socialization. Young people often get emotionally engaged in interpersonal exchanges, demean opposing views and shift their criticism from ideas to the opponent's personality. For this reason, university teaching should reinforce ethical standards in online communication contexts close to the natural ones (Duzhyk, 2020: 63).

In spite of the ample opportunities for self-education, in-class interaction is still a powerful source of learning. The teacher's choice of tasks and their sequence help her or his students achieve language proficiency. Further, we explain how some activities included in an "English for specific purposes" course for master's and bachelor's students are structured to facilitate learning.

In planning and conducting lessons, we mainly adhere to fundamental principles, such as a variety of tasks, repetition and internalization of the content. In order to create an anxiety-free, friendly atmosphere, we choose a basic learning framework by opening the lesson with pre-communicative or "silent" activities which are not immediately related to speaking and writing.

William Littlewood (Littlewood, 1984: 93–94) argues that listening and reading as "silent" activities offer a number of practical advantages in the classroom, such as:

- introducing interesting and motivating materials, relevant to the learners' own concerns;
- offering a wide variety of tasks which provide learners with a clear purpose;
- enabling learners to perform more or less simultaneously;
- participating in a deeper sense, processing mentally the language to which they are exposed;
- laying the foundations for their internal representation of the language in the atmosphere free from anxiety and distraction.

Let us consider a number of activities from the "Experimental research" lesson developed on the basis of the textbook entitled "Cambridge English for Scientists" (Tamzen, 2011). The students can proceed with completing them in a given order (Exercise 1 – Exercise 2 – Exercise 3). This approach is appropriate for students who learn deductively (from rules to examples). We offer a reverse sequence (Exercise 3 – Exercise 2 – Exercise 1) to students who possess an inductive learning style (discovering rules from examples). Both approaches activate learners' ability to recognize the previously learned grammar and vocabulary as well as utilize them in their own speech at the communicative stage.

Pre-communicative activities

Exercise 1. Read the text. Describe the stages of an experiment.

The scientific method is a process in which experimental observations are used to answer questions. Scientists use the scientific method to search for relationships between items. That is, experiments are designed so that one variable is changed and the effects of the change observed. While the exact methodologies used vary from field to field, the overall process is the same. First, the scientist must define the question – what exactly they are trying to find out. Next comes the formation of a hypothesis, which is an idea or explanation for a situation based on what is currently known. The next stage of the method is the design of an experiment which will allow this hypothesis to be tested. Usually a primary run of the experiment is conducted, and any changes to the experimental set-up made. In each experimental run, data collection takes place, followed by data analysis. Finally the data is interpreted and from this the scientist is able to draw conclusions.

Exercise 2. Put the stages of the scientific method in order:

- A. The data is interpreted and from this the scientist is able to draw conclusions.
- B. The design of an experiment will allow the hypothesis to be tested.
- C. The formation of a hypothesis is usually based on what is currently known.
- D. The scientist must define a question – what exactly they are trying to find out.
- E. A primary run of the experiment is conducted, and changes to the experimental set-up are made.
- F. In each experimental run, data collection takes place, followed by data analysis.

Exercise 3. Match the beginnings of sentences (1–4) with their endings (a–c):

- 1) Scientists use the scientific method to...
 - 2) The scientific method is a process in which...
 - 3) Experiments are designed so that...
 - 4) While exact methodologies used vary from field to field...
- a) one variable is changed and the effects of the change observed.
 - b) the overall process is the same.
 - c) search for relationships between items.
 - d) experimental observations are used to answer questions.

Communicative activities are related students' experiences which establish the relevance of the topic for internalization:

Do you take part in research work at your university?

Have you conducted any experiments?



What kind of experiments have you conducted?

What kind of equipment have you used?

Have you ever received a grant?

Have you ever participated in any international or domestic conference? Share your experiences with the group.

Are you going to apply to a post-graduate program? Why or why not?

Would you like to study abroad? Where?

Once you graduate from the university should you stop learning?

What are some ways a person can continue to learn?

In order to minimize any pressure on learners while speaking, the student-oriented questions are introduced in familiar social situations after the flexibly structured pre-communication stage.

To facilitate an inductive learning style, teachers often choose to start a lesson or a new cycle of activities with a series of questions. For example, a lesson on Virtual Reality for computer science students at a bachelor's level can be complemented by reading the text about Augmented Reality. With the help of the following questions, an English teacher can check the understanding of the topic and the knowledge of the additional material.

1) What is virtual reality? What does it allow you to do?

2) What devices are used to experience virtual reality?

3) What applications of virtual reality do you know?

4) Why virtual reality is called "telepresence"?

5) What benefits and limitations does it have?

6) What is augmented reality?

7) Is there any difference between virtual reality and augmented reality?

8) What AR apps do you know?

9) Can you describe how does augmentation work?

10) Do you use any AR apps?

Then the discussion is followed by an exercise on matching sentences (a–i) to appropriate headings (1–8).

1. What is Augmented Reality?	a. The term itself was coined back in 1990, and one of the first commercial uses was in television and military.
2. A History of Augmented Reality	b. As the world continues to create more data, the workload for data center managers also increases. Augmented reality can simplify and lessen their tasks.

3. How does Augmented Reality work?	c. New AR games promote a more active outgoing way of life (PokemonGo, Ingress).
4. Types of Augmented Reality	d. A view of the physical real-world environment with superimposed computer-generated images, thus changing the perception of reality, is the AR.
5. Augmented Reality Devices	e. Like any other connected technology, AR is vulnerable to security threats and unauthorized access by hacker attacks and malware.
6. Possible Applications of Augmented Reality	f. Marker-based AR requires a special visual object and a camera to scan it. It may be anything from a printed QR code to special signs.
7. Potential Dangers of Augmented Reality	h. Cameras and devices are scanning the surroundings and with this info a device locates physical objects and generates 3D models.
8. The Future of Augmented Reality	i. AR hardware includes sensors, cameras, accelerometer, gyroscope, digital compass, GPS, CPU, displays etc.

After completion the task, students are asked to read the text about augmented reality which can be found at <https://thinkmobiles.com/blog/what-is-augmented-reality/>. At this stage of the lesson, students individually work on unfamiliar words and expression as well as learn new facts on the topic.

The blog's basic information is supplemented by a video representing augmented reality phenomena and reiterating the points expressed by the author. Through combining reading, watching and listening, students' sensory perception is activated, which improves understanding of the texts. Technology-enhanced learning has been readily exploited by educators to build non-linguistic representations of texts as a part of internal and external visualization strategies (De Koning & Van der Schoot, 2013).

Finally, students answer the following questions:

What new information about AR have you learned today?

What do you think of the future of AR?

Conclusions

Successful learning takes place when external and internal factors are accounted for.

Modern technology is a powerful source for self-education. With its help, it has become possible to enrich students' vocabulary, to improve their pronunciation, and generally enhance their language ability. Technolo-



gy-driven learning fosters self-awareness of personal shortcomings, the ability to find resources compatible with individual learning styles. This is why technology is being incorporated in lessons at all levels of education. However, digital reality makes an educational process more complex. As a necessary extension of curricular activities, it places more demands on teachers. According to Morgan (Morgan, 2009: 94), teachers will not be replaced by computers, but teachers who use computers for instructional purposes may replace those who do not.

At the same time, traditional approaches advancing students' knowledge have not lost their relevance. A broad variety of strategies are needed for productive learning as well as the teacher's professional expertise. Thus, integrated strategies enhancing learning should be part of modern teaching and serve as a basis for further research.

REFERENCES

1. Armer, Tamzen. (2011). *Cambridge English for Scientists*. Cambridge University Press.
2. Blake, R. (2016). Technology and four skills. *Language Learning & Technology*, 20 (2), 129–142.
3. Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1 (1), 29–44.
4. Care, E., Anderson K. & Kim H. (2016). Visualizing the breadth of skill movement across education systems. *Skills for a changing world*. Retrieved from: <https://www.brookings.edu/research/visualizing-the-breadth-of-skills-movement-across-education-systems> (date of access: 26.04.2021).
5. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Retrieved from: www.casel.org (date of access: 26.04.2021).
6. Conley, C. (2015). SEL in Higher Education. Handbook of Social and Emotional Learning. *Research and Practice, Faculty Publications*, 197–212. Retrieved from: https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://search.yahoo.com/&httpsredir=1&article=1035&context=psychology_facpubs (date of access: 26.04.2021).
7. De Koning, B., & Van der Schoot, M. (2013). Becoming Part of the Story! Refueling the Interest in Visualization Strategies for Reading Comprehension. *Educational Psychology Review*, 25 (2), 261–287. Retrieved April 22, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/43549775> (date of access: 26.04.2021).
8. Duzhyk, N.S. (2020). Employing Ethical Approach to Writing in Academic Settings. *Vcheni zapysky TNU im. V.I. Vernadskoho*. Serii: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii. Tom 31 (70), № 1, Ch. 2. S. 63–67.
9. Dymnicki, A. (2013). Improving College and Career Readiness by Incorporation Social and Emotional Learning. Retrieved from: https://ccrcenter.org/sites/default/files/Improving%20College%20and%20Career%20Readiness%20by%20Incorporating%20Social%20and%20Emotional%20Learning_0.pdf (date of access: 26.04.2021).
10. Fushino, Kumiko (2010). Casual Relationships between Communication, Confidence, Beliefs about Group Work, and Willingness to Communicate in Foreign Language Group Work. *TESOL Quarterly*. Vol. 44. No. 4, 700–724.
11. Green, C.S., Bavelier, D. (2008). Exercising Your Brain: A Review of Human Brain Plasticity and Training-Induced Learning. *Psychology and Aging*. Vol. 23. No. 4, 692–701.
12. Kovach, Nadia (2021). What is Augmented Reality (AR) and how does it work. Retrieved April 20, 2021 from: <https://thinkmobiles.com/blog/what-is-augmented-reality> (date of access: 26.04.2021).
13. Littlewood, William (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press.
14. Maftoon, P., & Ziafar, M. (2013). Effective Factors in Interactions within Japanese EFL Classrooms. *The Clearing House*, 86(2), 74–79. Retrieved February 19, 2021 from <http://www.jstor.org/stable/43999320> (date of access: 26.04.2021).
15. Morgan, B. (2009). Fostering transformative practitioners for critical EAP: possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 8 (2), 86–99.
16. Nguyen, T., Hwang, W., Pham, X., & Ma, Z. (2018). User-Oriented EFL Speaking through Application and Exercise: Instant Speech Translation and Shadowing in Authentic Context. *Journal of Educational Technology & Society*, 21 (4), 129–142. Retrieved February 22, 2021, from <https://www.jstor.org/stable/26511544> (date of access: 26.04.2021).
17. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
18. Wang N. et al (2012). Impact of a College Freshmen Social and Emotional Learning Curriculum on Student Learning Outcomes: An Exploratory Study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. Vol. 9. No. 2. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ984909.pdf> (date of access: 26.04.2021).
19. Yang, J., & Quadir, B. (2018). Effects of Prior Knowledge on Learning Performance and Anxiety in English Learning Online Role-Playing Game. *Journal of Educational Technology & Society*, 21 (3), 174–185. Retrieved April 20, 2021, from <https://www.jstor.org/stable/26458516> (date of access: 26.04.2021).

The article was received 29 April 2021.
Стаття надійшла до редакції 29.04.2021.



УДК [37.011.3-051:316.444.5]:[37.016:33]
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-13

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ НА ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

Ієвлев Олександр Миколайович,
кандидат технічних наук,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»
ievlev_lv@ukr.net
orcid.org/0000-0003-1567-4131

Чорна Ірина Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри економіки і маркетингу
Національний університет «Львівська політехніка»
iryna.chorna@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2728-9284

У статті визначено та охарактеризовано критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний, комунікативно-іншомовний), показники та рівні сформованості професійної мобільності майбутніх викладачів, що навчаються на економічних спеціальностях. Визначено, що такі критерії, як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний та комунікативно-іншомовний, відіграють значну роль у формуванні професійної мобільності майбутнього викладача закладу вищої освіти. Зроблено спробу привернути увагу до складових компонентів структури професійної мобільності майбутнього викладача закладу вищої освіти. Розглянуто критерії, до яких віднесено мотиваційно-ціннісний (усвідомлення важливості опанування великої кількості знань для ефективної професійної діяльності майбутнього викладача; наявність ціннісних орієнтирів на постійне оновлення набутих у процесі навчання знань для досягнення успіху у професійній діяльності; бажання ефективно використовувати професійно значущі знання, вміння та навички у майбутній професійній діяльності для кар'єрного росту); когнітивно-діяльнісний (володіння професійно-значущими знаннями у галузі своєї спеціальності на міжнародному рівні; володіння професійною термінологією; обізнаність із методами виконання професійних завдань із застосуванням професійно важливих знань та вмінь); особистісно-креативний (орієнтація на саморозвиток та самовдосконалення через усвідомлення необхідності вирішувати професійні завдання більшої складності; вільне оволодіння професією у формі творчого використання набутих загальних та професійних навичок; готовність до продукування нових ідей, здатність приймати блискавичні творчі рішення); комунікативно-іншомовний (наявність пріоритетних уявлень про комунікативні процеси у викладацькій діяльності; володіння засобами вербальної та невербальної комунікації іноземною мовою у межах професійної діяльності; здатність знаходити та опрацьовувати іншомовні автентичні професійні джерела для отримання інформації міжнародного рівня). Визначено, що володіння професійно важливими знаннями та засвоєння нових знань у професійній галузі відповідно до цих компонентів допоможе майбутньому викладачу закладу вищої освіти досягти високого рівня професійної мобільності, що вплине на результат та якість підготовки майбутніх фахівців. Професійно мобільний майбутній викладач має бути готовим до професійного спілкування, володіти іноземною мовою для просування у своїй кар'єрі; спроможним пристосовуватись до потреб соціуму, вирішувати проблемні ситуації; встановлювати професійні контакти з колегами; враховувати співпрацю з науково-педагогічними працівниками на міжнародному рівні; володіти знаннями з інформаційних технологій; орієнтуватись у комп'ютерних технологіях, працювати у мережі Інтернет, користуватись електронною поштою, вебплатформами; володіти знаннями культури, вміти правильно поводитись у професійній сфері.

Ключові слова: професійна мобільність, критерії, показники, викладач, викладацька (педагогічна) діяльність, професійно-педагогічна мобільність.



CRITERIA FOR FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE TEACHERS STUDYING ECONOMIC SPECIALTIES

Iyevlyev Oleksandr Mykolaiovych,
Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University
ievlev_lv@ukr.net
orcid.org/0000-0003-1567-4131

Chorna Iryna Ivanivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant at the Department of Economics and Marketing
Lviv Polytechnic National University
iryna.chorna@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2728-9284

The article defines and characterizes the criteria (motivational-value, cognitive-activity, personal creative, communicative-foreign) indicators and levels of professional mobility of future teachers studying in economic specialties. It is determined that such criteria as motivational-value, cognitive-activity, personal-creative and communicative-foreign language play a significant role in the formation of professional mobility of the future teacher of higher education. An attempt is made to draw attention to the components of the structure of professional mobility of the future teacher of higher education. The following criteria are considered: motivational and value (awareness of the importance of mastering a large amount of knowledge for effective professional activity of the future teacher; the presence of values for constant updating of knowledge acquired in the learning process to achieve success in professional activities; skills in future professional activities for career growth); cognitive-activity (possession of professionally significant knowledge in the field of their specialty at the international level; possession of professional terminology; familiarity with the methods of performing professional tasks using professionally important knowledge and skills); personal and creative (focus on self-development and self-improvement through awareness of the need to solve professional problems of greater complexity; free mastery of the profession in the form of creative use of acquired general and professional; willingness to produce new ideas, ability to make quick creative decisions); communicative-foreign language (availability of priority ideas about communicative processes in teaching; possession of means of verbal and nonverbal communication in a foreign language within professional activities; the ability to find and process foreign authentic professional sources to obtain information at the international level). It is determined that the possession of professionally important knowledge and the acquisition of new knowledge in the professional field in accordance with these components will help future teachers of higher education to achieve a high level of professional mobility, which in turn will affect the outcome and quality of training. A professionally mobile future teacher must be ready for professional communication, speak a foreign language to advance in his career; able to adapt to the needs of society, solve problem situations; establish professional contacts with colleagues; take into account cooperation with research and teaching staff at the international level; have knowledge of information technology; navigate in computer technology, work on the Internet, use e-mail, Web platforms; to have knowledge of culture, to be able to behave correctly in the professional sphere.

Key words: *professional mobility, criteria, indicators, teacher, teaching (pedagogical) activity, professional-pedagogical mobility.*

Вступ

Динамічні зміни, які відбуваються у сучасному світі, передбачають підготовку компетентних, високо кваліфікованих фахівців, що будуть відповідати міжнародним вимогам та стандартам якості на ринку праці. Педагогічна діяльність викладача вищої школи, як вважає О. Власенко, має свою специфіку, оскільки праця викладача закладу вищої освіти спрямована на професійну підготовку й виховання фахівців-професіоналів, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції. У цій діяльності поєднуються мистецтво педагога, знання та потенціал

науковця, ерудиція вченого, усвідомлення обов'язку та почуття відповідальності, зрілість, висока культура, інтелектуальність (Власенко, 2014). Як визначає український законодавець, «викладацька діяльність – це діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо) та яка провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником» (Закон про освіту, 2017).



Саме це породжує вимоги, що постають нині перед системою вищої освіти, яка повинна підготувати професійно мобільного конкурентоздатного викладача. Сучасне законодавство не передбачає працевлаштування на посади викладачів вищої школи лише осіб із педагогічної освітою, отже, існує практика залучення випускників магістратури до викладацької діяльності.

Розглянемо критерії рівня сформованості професійної мобільності майбутніх викладачів, що навчаються на економічних спеціальностях.

У зв'язку з інтеграцією освіти України у європейський освітній простір виникає потреба в підготовці викладача нового покоління, у формуванні компетентного, висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, який буде відповідати міжнародним стандартам якості. Постійний розвиток науки та освіти, впровадження сучасних інформаційних технологій навчання, постійне оновлення змісту освітніх програм (навчальних планів, робочих програм навчальних дисциплін тощо) змінюють умови професійної діяльності викладача у закладах вищої освіти. Водночас кризові явища в економіці приводять до відтоку кваліфікованих кадрів освітян, що зумовлює необхідність їх підготовки у ЗВО. Як правило, така підготовка здійснюється в умовах магістратури.

Сучасний викладач закладу вищої освіти повинен бути готовим постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність; дотримуватися педагогічної етики; сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти (Закон про освіту, 2017), швидко засвоювати нову інформацію, оновлювати загальну методику викладання та методики викладання навчальних дисциплін економічних спеціальностей тощо.

Швидкий темп науково-технічного прогресу передбачає старіння попередньо отриманих знань та змушує науково-педагогічних працівників безперервно їх нарощувати у галузі своєї спеціальності. Щоразу гострішою стає потреба всебічного розвитку особистості на всіх рівнях, максимально швидкого розвитку професійних здібностей, навичок та якостей, щоби бути успішним і затребуваним працівником.

Фахівець у будь-якій галузі, особливо в педагогічній, повинен мати певні особистісні якості, а саме бути рухливим, готовим до змін, мати рефлексію, швидко та ефективно адаптуватися до будь-яких умов, тобто володіти високим ступенем професійної мобільності.

Метою статті є визначення критеріїв та характеристика показників рівнів сформованості професійної мобільності майбутніх викладачів, що навчаються на економічних спеціальностях.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Ефективність професійної підготовки майбутнього викладача, що навчається за спеціальностями економічного профілю, визначається рівнем сформованості його професійної мобільності.

Професійну мобільність педагогів досліджували Л. Амірова, О. Безпалько, Ю. Біктуганов, Є. Горанська, Б. Ігошев, Н. Коробко, Р. Пріма, Н. Кожемякіна, Г. Меденкова, О. Малишевський, О. Нікітіна, М. Пазюкова. Водночас актуальні проблеми професійної мобільності і професійної мобільності студентів непедагогічних спеціальностей досліджували Є. Боярко, А. Ващенко, Л. Вороновська, Л. Горюнова, В. Дюніна, Є. Іванченко, С. Капліна, Н. Мерзлякова, Л. Меркулова, Є. Самоделкін, Л. Сушенцева, Н. Хакімова, І. Хом'юк.

2. Методологія та методи

Майбутній мобільний викладач із високим рівнем професійної мобільності, що навчається на економічній спеціальності, повинен бути здатним вільно оперувати інформацією, а також бути готовим до професійного спілкування, володіти іноземною мовою для просування у своїй кар'єрі; спроможним пристосовуватися до потреб соціуму, вирішувати проблемні ситуації, пов'язані з освітнім процесом; встановлювати професійні (суб'єкт-суб'єктні) контакти з людьми; володіти знаннями з інформаційних технологій (у сфері освіти); орієнтуватись у комп'ютерних технологіях, працювати у мережі Інтернет, користуватись електронною поштою, вебплатформами; володіти знаннями культури, вміти правильно поводитись у професійній сфері.

Виникає актуальне завдання з визначення рівня сформованості професійної мобільності такого викладача. Це доцільно зробити за допомогою критеріального підходу.

3. Результати та дискусії

Варто зазначити, що розроблення та застосування критеріїв посідає важливе місце серед наукових проблем, адже тільки за наявності правильно розроблених критеріїв, якими можна керуватись під час оцінювання педагогічних процесів або явищ, можна аналізувати та узагальнювати результати педагогічного впливу (Батищев, 1987: 17).

У контексті нашого дослідження критерій розуміємо як ознаку, на основі якої здійснюватиметься оцінювання сформо-



ваності професійної мобільності майбутніх викладачів закладу вищої освіти, при цьому визначення кожного критерія відображається у відповідних показниках, які допомагають оцінити якість і рівень сформованості професійної мобільності.

Науковці виокремлюють загальні критерії сформованості професійної мобільності, такі як якості особистості (гнучкість, відкритість, швидкість, толерантність); уміння самовизначатись, саморегулюватись, покладати цілі, креативно вирішувати проблеми, пристосовуватись до змін; здатність бачити, розуміти та аналізувати сутність змін, вміння мислити продуктивно, проектувати зміни у соціумі (Тернопільська, 2012); діяльнісно-гностичний критерій, суб'єктивний критерій та критерій професійної спрямованості, функціональний компонент (в межах професійної діяльності) і мотиваційно-особистісний та інформаційно-комунікаційний компоненти (в межах індивідуальних особливостей) (Гордеева, 2014); педагогічні компетенції та компетентність, предметні компетенції та компетентність, світоглядні установки й цінності, особистісні ціннісні орієнтації та потреби, професійно важливі якості особистості, наявність технологічної складової частини, педагогічна рефлексія (Ващенко, Гринько, 2013); рівень професійних знань і якостей, рівень «надпрофесійних» знань і якостей, прагнення до професійного та кар'єрного зростання, рівень сформованості позитивної «Я-концепції» (Іванченко, 2005).

З урахуванням предмета нашого дослідження під критерієм будемо розуміти ознаку, завдяки якій відбувається оцінювання, визначення або класифікація певного явища або процесу (Семенова, 2006). При цьому ми розглядаємо критерій як ознаку, на підставі якої здійснюється оцінювання професійної мобільності майбутнього викладача. Як зазначає Л. Сушенцева, для визначення рівня сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта відповідно до визначеного критерія визначаються показники, що мають кількісну і якісну характеристики сформованої характеристики (Сушенцева, 2011).

Проведений нами аналіз дав змогу визначити такі критерії сформованості професійної мобільності майбутніх викладачів, що навчаються на економічних спеціальностях, як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний та комунікативно-іншомовний. Відповідно до кожного критерія нами розроблено показники його сформованості.

З огляду на особливості професійної діяльності майбутнього викладача закладу

вищої освіти розкриємо більш детально їх зміст.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризують такі показники, як усвідомлення важливості опанування великої кількості знань для ефективної професійної діяльності майбутнього викладача; наявність ціннісних орієнтирів на постійне оновлення набутих у процесі навчання знань для досягнення успіху у професійній діяльності; бажання ефективно використовувати професійно значущі знання, вміння та навички у майбутній професійній діяльності для кар'єрного росту. Мотиваційний критерій відображає готовність майбутнього викладача закладу вищої освіти до пізнання, дослідження, досягнення успіху у професійній діяльності.

Мотивація є першим і найважливішим кроком для здійснення чогось, досягнення бажаного результату. Таким чином, мотиваційно-ціннісний критерій є важливою складовою частиною визначення сформованості професійної мобільності майбутніх викладачів, адже у процесі навчання у ЗВО майбутні викладачі повинні самостійно визначити для себе ті мотиви, які б сприяли прагненню до безперервного навчання, самовдосконалення для безперервного освоєння знань нових технологій, методів та способів їх набуття, що сприятимуть ефективному формуванню їхньої професійної мобільності. Критерій визначає рівень сформованості важливих і необхідних якостей та здібностей особистості, необхідних для професійної діяльності. Зокрема, гнучкість, відкритість, швидкість, толерантність – це ті якості, які забезпечують майбутньому професійно мобільному викладачу швидке реагування на зміни у змісті професійної діяльності. Водночас у зв'язку з постійним розвитком і змінами в науці та освіті викладач повинен бути готовим швидко та ефективно перенавчатись та здобувати нові знання професійної сфери, бути відкритим до оновлення знань.

Когнітивно-діяльнісний критерій включає як показники володіння професійно значущими знаннями у галузі своєї спеціальності на міжнародному рівні; володіння професійною термінологією; обізнаність із методами виконання професійних завдань із застосуванням професійно важливих знань та вмінь. Для формування професійної мобільності високого рівня майбутні викладачі повинні знати та розуміти всі особливості науково-педагогічної діяльності, в тому числі на міжнародному рівні. Для цього у процесі навчання важливо максимально глибоко засвоювати професійно необхідну інформацію. Так, необхідність



когнітивного критерія виражається в тому, що він забезпечує здатність майбутнього фахівця засвоювати та постійно вдосконалювати знання, засвоювати нові вміння та навички, які необхідні для виконання професійно важливих завдань. Відповідно, когнітивно-діяльнісний критерій характеризується рівнем набутих професійних знань та вмінь, засвоєних майбутнім викладачем у процесі навчання; володінням конструктивно-продуктивним мисленням; обізнаністю у новітніх інформаційних технологіях у системі освіти; знаннями законодавчих та нормативно-правових актів.

Особистісно-креативний критерій характеризується такими показниками, як орієнтація на саморозвиток та самовдосконалення через усвідомлення необхідності вирішувати професійні завдання більшої складності; вільне оволодіння професією у формі творчого використання набутих загальних та професійних знань; готовність до продукування нових ідей, здатність приймати блискавичні творчі рішення. Він відображає ставлення майбутнього викладача до умов навколишньої дійсності, орієнтацію в системі можливих варіантів професійної діяльності, їх оцінювання, визначення, вибір та обґрунтування. Так, особистісно-креативний критерій є невід'ємною складовою частиною здатності майбутнього викладача спрямовувати свою поведінку на певні цінності та норми у процесі праці, відповідально ставитися до неї та проявляти ініціативність.

Наступним критерієм сформованості професійної мобільності майбутніх викладачів закладу вищої освіти є комунікативно-іншомовний, який виражається в таких показниках, як наявність пріоритетних уявлень про комунікативні процеси у викладацькій діяльності; володіння засобами вербальної та невербальної комунікації іноземною мовою у межах професійної діяльності; здатність знаходити та опрацювати іншомовні автентичні професійні джерела для отримання інформації міжнародного рівня. Його важливість зумовлюється тим, що професійна діяльність викладача вимагає наявності у фахівця високого рівня активного, етичного спілкування, вміння знаходити та опрацювати необхідну інформацію, в тому числі іноземною мовою.

Необхідність комунікативно-іншомовного критерія професійної мобільності майбутнього викладача закладу вищої освіти зумовлюється можливістю використовувати знання іноземної мови як засіб ділового спілкування, пошуку інформації, що забезпечується знанням як базової, так

і професійно важливої лексики та спеціальної термінології.

Комунікативність відіграє важливу роль у взаємодії із суб'єктами освітнього процесу, що входить у професійні обов'язки викладача. Отже, майбутні викладачі у процесі навчання повинні оволодіти комунікативною компетентністю. Науковці по-різному визначають комунікативну компетентність, а саме не тільки як знання про те, що щось є формально можливим у мові, але й як знання того, чи вони є відповідними у певному мовному середовищі (Richards, 2006: 90); як соціальну обізнаність у тому, як люди спілкуються (взаємодіють) між собою (Lusting, Koester, 2010: 65); знання правил та здатність застосовувати доречно мову (Vorbala, 2006: 200).

Комунікація відбувається в процесі вирішення проблем, пов'язаних із професійною діяльністю, та забезпечується здатністю спілкуватись усно та письмово, в тому числі на міжнародному рівні, а також знаходженням шляхів вирішення професійних завдань із використанням інформаційних джерел іноземною мовою для підвищення кваліфікації, пошуку інформації, наукової діяльності. Важливо акцентувати увагу на тому, що кваліфікований професійно мобільний викладач закладу вищої освіти повинен бути універсальним та багатограним спеціалістом у сфері своєї діяльності. Він повинен володіти правилами складання робочих (навчальних) програм, конспектів, написання статей, звітів, брати участь у всесвітніх та міжнародних наукових конференціях, міжнародних стажуваннях, семінарах, знати трудове законодавство, бути готовим опрацювати інформаційні джерела, які постійно оновлюються, вирішувати професійні завдання, набувати нових знань на міжнародному рівні, опановувати нові технології для ефективної професійної діяльності, володіння інформаційними технологіями.

Висновки

Майбутній мобільний викладач із високим рівнем професійної мобільності, що навчається на економічній спеціальності, повинен бути здатним вільно оперувати інформацією, а також бути готовим до професійного спілкування, володіти іноземною мовою для просування у своїй кар'єрі; спроможним пристосовуватись до потреб соціуму, вирішувати проблемні ситуації, пов'язані з освітнім процесом; встановлювати професійні (суб'єкт-суб'єктні) контакти з людьми; володіти знаннями з інформаційних технологій (у сфері освіти). Аналіз наукових джерел дав змогу визначити критерії сформованості професійної мобільності



таких викладачів, такі як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний та комунікативно-іншомовний. В роботі охарактеризовано показники, які покладені в основу діагностики (на основі визначених критеріїв) рівня сформованості професійної мобільності майбутніх викладачів, що навчаються на економічних спеціальностях. Одержані результати буде використано під час проведення констатувального й формувального експериментів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-19. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 02.02.2021).
2. Батищев Г. Особенности культуры глубинного общения. *Вопросы философии*. 1995. № 3. С. 109–129.
3. Borbala R. *First Steps in Theoretical and Applied Linguistics*. Budapest Konzorcium. 2006. URL: <https://docplayer.net/6565405-First-steps-in-theoretical-and-applied-linguistics-borbala-richter.html> (дата звернення: 02.02.2021).
4. Гордєєва Т. Критерії професійної мобільності соціальних працівників. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 1 (22). С. 98–110.
5. Іванченко Є. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Одеса, 2005. 20 с.
6. Lusting M.W., Koester J. *Intercultural Competence: Interpersonal Competence across Cultures*. 6th ed. Pearson Education. 2010. URL: <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Lustig-Intercultural-Competence-Interpersonal-Communication-Across-Cultures-6th-Edition/PGM120744.html> (дата звернення: 02.02.2021).
7. Richards J.S. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 82 p.
8. Семенова А. Словник–довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
9. Сушенцева Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / ред. Н. Ничкало. Кривий Ріг, 2011. 439 с.
10. Тернопільська В. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2012. Вип. 9. С. 208–213.
11. Ващенко І., Гринько В. Критерії діагностики рівня професійної мобільності у викладачів вищої школи. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 19. С. 97–105.
12. Власенко О. Педагогічна діяльність викладача вищої школи: теоретичний аспект. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 3. С. 73–78.

REFERENCES

1. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] from 05. 09. 2017. № 2145-19 Vidomosti Verhovnoi Rady. (2017). № 38–39, p. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov>

ua/laws/show/2145-19/page [in Ukrainian] (accessed: 02.02.2021).

2. Batushchev, G. (1995). Osobennosti kulturyi glubinnogo obscheniya pedagoga [Features of the culture of deep communication]. *Voprosy filosofii – Questions of Philosophy*, 3, 109–129 [in Russian].
3. Borbala, R. (2006). *First Steps in Theoretical and Applied Linguistics*. Budapest Konzorcium. URL: <https://docplayer.net/6565405-First-steps-in-theoretical-and-applied-linguistics-borbala-richter.html> [in English] (accessed: 02.02.2021).
4. Gordeeva, T. (2014). Kriterii profesiynoi mobilnosti sotsialnykh pratsivnykiv [Criteria for professional mobility of social workers]. *Visnik Zaporizkogo natsionalnogo universitetu – Pedagogichni nauky: Pedagogical sciences*, 1 (22), 98–110 [in Ukrainian].
5. Ivanchenko, E. (2005). Formuvannya profesiinoi mobilnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi navchannia u vyshchikh navchalnykh zakladakh: [Formation of professional mobility of future economists in the process of studying in higher educational institutions]. avtoreferat, Pivdenoukrainskyi derzh. pedahohichniy un-t im. K. Ushynskoho, 20 [in Ukrainian].
6. Lusting, M.W. & Koester, J. (2010). *Intercultural Competence: Interpersonal Competence Across Cultures*. 6th ed. Pearson Education. URL: <https://www.pearson.com/uk/educators/higher-education-educators/program/Lustig-Intercultural-Competence-Interpersonal-Communication-Across-Cultures-6th-Edition/PGM918744.html> [in English] (accessed: 02.02.2021).
7. Richards, J.S. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. 82 [in English].
8. Semenova, A. (2006). [Slovnyk-dovidnyk z profesiynoi pedahohiky: Dictionary-reference book on professional pedagogy], Odessa, Palmira – Palmyra, 272 [in Ukrainian].
9. Sushentseva, L. (2011). Formuvannya profesii-noi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka [Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice]. Monohrafiya. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
10. Ternopil'ska, V. (2012). [Struktura profesii-noi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia: The structure of professional competence of the future specialist]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Seriya: Pedahohika: Pedagogy*, 9, 208–213 [in Ukrainian].
11. Vaschenko, I. & Grynko, V. (2013). [Kryterii diagnostyky rivnia profesii-noi mobilnosti u vykladachiv vyschoi shkoly: Criteria for diagnosing the level of professional mobility in high school teachers]. *Problemy suchasnoi psyhologii – Problems of Modern Psychology*, 19, 97–105 [in Ukrainian].
12. Vlasenko, O. (2014). [Pedahohichna diialnist vykladacha vyshchoi shkoly: teoretychnyi aspekt: Pedagogical activity of a high school teacher: theoretical aspect]. *Tavriiskyi visnyk osvity – Tauride Bulletin of Education*, 3, 73–78 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 27.04.2021.
The article was received 27 April 2021.



УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:81'243]:[006.032:[061.1ЄС:37]]
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-14

МІЖНАРОДНІ КВАЛІФІКАЦІЙНІ ВИМОГИ ТА СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Колісніченко Ангеліна Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови та методики її навчання
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
a.kolisnichenko@udpu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2727-5042

Наукова стаття присвячена питанню формування переліку міжнародних кваліфікаційних вимог та загальних і специфічних стандартів до підготовки вчителів іноземних мов у європейській моделі педагогічної освіти. Авторка висвітлює стан дослідження питання та здійснює аналіз загальноєвропейських вимог до професії педагога загалом та вчителя іноземних мов зокрема, який дав можливість дослідити ключові аспекти професії та шляхи її розвитку у найближчій перспективі. Визначено актуальність досліджуваного питання, яка полягає у впровадженні та дотриманні запропонованих міжнародних вимог у процесі підготовки вчителів іноземних мов протягом формальної педагогічної освіти. У публікації наведено визначення поняття «професійна підготовка вчителя іноземних мов», унаслідок чого аналізується відповідність програм підготовки вчителів міжнародним вимогам та стандартам, які впроваджені у європейському освітньому просторі.

У статті здійснено огляд етапів створення міжнародної кваліфікаційної рамки та передумов її виникнення, а також з'ясовано, яка рамка було базовою, час її прийняття й запровадження. Авторка розкриває особливості національних кваліфікаційних рамок країн Європи, їх мету створення та функції.

У публікації визначено етапи створення переліку міжнародних вимог до якості кваліфікацій фахівців, описано їхню сутність та особливості. У результаті дослідження виявлено структурні компоненти кваліфікаційної рамки, серед яких слід назвати знання, уміння, компетентності. Також наведено структуру кваліфікаційних вимог до професії вчителя іноземних мов.

В процесі огляду кваліфікаційної рамки у питанні якості підготовки фахівців виокремлено вимоги до професійної підготовки, які зазначені в освітніх стандартах окремих країн, а також розкрито поняття стандарту у педагогічній освіті. Виокремлено чотири основних цілі укладання міжнародних стандартів для підготовки вчителів та їх види. Визначено перелік стандартів для підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які поділяються на три базові секції, такі як професійні цінності та якості; професійні знання та вміння; професійні навички. У результаті дослідження кваліфікаційних вимог кваліфікаційної рамки, міжнародних вимог та стандартів навчання іноземних мов виявлено позитивний вплив на якість підготовки вчителів іноземних мов у педагогічній освіті Європейського освітнього простору.

Ключові слова: кваліфікаційні вимоги, стандарти професійної підготовки, національна кваліфікаційна рамка, професійна підготовка вчителя іноземних мов, якість формальної педагогічної освіти, Європейський освітній простір.

INTERNATIONAL QUALIFICATION REQUIREMENTS AND STANDARDS FOR THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL AREA

Kolisnichenko Anhelina Ivanivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the English Language Department
and Methods of its Teaching
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
a.kolisnichenko@udpu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2727-5042

The scientific article is devoted to the formation of the international qualification requirements list and general and specific standards for the foreign language teacher training in the European model of teacher education. The author highlights the state of research and analyzes the European requirements for the profession of teacher in general and foreign language teachers in particular, which provided an opportunity to explore key aspects of the profession and ways of its development in the nearest future. The topicality of the researched question,



which consists of the introduction and observance of the international requirements in the course of foreign languages teacher training during formal pedagogical education, is defined. The publication also defines the concept of “professional foreign language teacher training”, as a result of which the compliance of teacher training programs and international requirements with standards which are implemented in the European educational area is analyzed.

The article reviews the stages of creating an international qualifications framework, and the preconditions for its emergence, as well as clarifies which framework were the basis and the time of its adoption and implementation. The author reveals the features of the national qualifications framework of European countries, their purpose and function.

The publication identifies the stages of creating a list of international requirements for the quality of specialist qualifications, describes their essence and features. The study revealed the structural components of the qualification framework, including knowledge, skills, and competencies. The structure of qualification requirements for the foreign language teacher profession is also exposed.

In the process of reviewing the qualification framework, the requirements for professional training, which are specified in the educational standards of the countries and the concept of standard in teacher education, are revealed. There are four main goals of international standards for FL teacher training and their types. The list of standards for the future foreign language teacher training is defined, which are divided into three basic sections: professional values and qualities; professional knowledge; professional skills. As a result of the qualification requirements, the qualification framework study, international requirements and standards of foreign language teaching, a positive impact on the quality of foreign language teacher training in pedagogical education of the European educational area was revealed.

Key words: *qualification requirements, professional training standards, national qualification framework, professional foreign language teacher training, quality of formal pedagogical education, European educational area.*

Вступ

У глобальному світі країни прагнуть адекватно реагувати на всі соціальні та економічні виклики й відповідним чином удосконалювати свої освітні системи. Учителі, яких можна вважати найважливішим ресурсом у процесі навчання, мають очолювати систему професійного зростання, причому незалежно від типу закладу чи рівня освіти. Підвищення ефективності та якості навчання значною мірою залежить від бажання здібних до педагогічної діяльності людей працювати вчителями та від доступу студентів до високоякісного кваліфікованого навчання.

Поняття «професійна підготовка вчителя іноземних мов» набуває конкретизації в контексті педагогічного напрямку, охоплюючи особистість майбутнього вчителя, його професійну придатність (особисті якості, необхідні для цього фаху); зміст (знання, уміння, навички, тобто професійні компетентності та дотримання стандартів якості освіти); застосування (підходи, методи, зразки для спрямування до певного напрямку), тобто професійна підготовка вчителя іноземних мов – це безперервна система академічних заходів різної інтенсивності, спрямованих на відбір осіб, які відповідають вимогам для здобуття педагогічної кваліфікації, що передбачає оволодіння ними комунікативною, лінгвістичною, соціокультурною та іншими професійними компетентностями для реалізації комунікативно-навчальної, виховної, розвивальної та освітньої функцій (Колісниченко, 2020).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Питання стандартизації освіти та професійної підготовки вчителів іноземних мов у різних країнах ставало об'єктом досліджень багатьох українських науковців, таких як І. Білецька (2014 рік), Я. Бондарук (2013 рік), С. Гринюк (2013 рік), О. Заболотна (2014 рік), О. Комар (2019 рік), Є. Процько (2016 рік), які частково згадують стандарти та вимоги до формальної освіти в окремих країнах. Вбачаючи важливість дотримання міжнародних вимог для якості професійної формальної освіти вчителів, окреслюємо потребу у більш детальному вивченні цього питання. Для дослідження питання використано методи узагальнення та систематизації, порівняльно-історичний та хронологічний методи, системно-функціональний та емпіричний методи.

Кожна країна має свої особливості підготовки фахівців для різних сфер функціонування суспільства. У зв'язку з цим виникла необхідність у міжнаціональній структурі, яка б допомогла реалізувати всі освітні можливості у міжнародному просторі задля національного розвитку систем освіти окремих країн, які є членами такої структури. Йдеться про створення міжнаціональної рамки (Brockmann, Clarke, Winch, 2010), яка включає такі виміри, як освіта; кваліфікація; знання; компетентність; якість використання праці; зміна роботи; менеджмент. Для створення такої рамки необхідно було дослідити не лише всі галузі освіти, але й ринки праці та взяти до уваги вимоги суспільства.



Європейська рамка кваліфікацій, яка була прийнята Європейським Парламентом у 2008 році, може вважатися «метарамкою» (базовою рамкою). Її призначення полягає у просуванні як загальної термінології, так і загальних орієнтирів для порівняння кваліфікацій країн-членів ЄС (Coles, 2007).

2. Методологія та методи

З'являються національні кваліфікаційні рамки, на основі яких завдяки дослідженням створюється міжнародна кваліфікаційна рамка. Метою створення таких рамок є більша прозорість і раціоналізація кваліфікації, особливо тоді, коли національні кваліфікації різноманітні та численні. У цьому контексті міжнародна кваліфікаційна рамка є намаганням побудувати міжнародну кваліфікаційну систему, яка потім впливатиме на створення національних кваліфікаційних систем у різних країнах-членах ЄС. Фактично певна кількість країн, які підтримують процес створення спільної рамки, отримує матрицю та дорожню карту для розвитку національної системи освіти, метою якої є якісна підготовка фахівців.

3. Результати та дискусії

Внаслідок взаємодії національної та міжнародної кваліфікаційної рамок є можливість виокремити низку таких типових освітніх цілей:

- усунення бар'єрів між професійною, вищою та загальною освітою, тобто підняття рівня професійної освіти шляхом її наближення до її вищої ланки, яка поступово стає професійною;
- сприяння безперервній освіті протягом усього професійного життя;
- окреслення цілей навчання, вимог до якості освіти, професійних стандартів;
- аналіз національних рамок для виокремлення найефективніших практик задля запозичення позитивного досвіду й впровадження їх у системи освіти інших країн-учасниць (Mihaut, 2009; Bosch, Charest, 2015).

Для такого аналізу необхідно порівняти кваліфікаційні рівні між країнами, що сприяє ефективності у налагодженні співпраці в контексті академічної мобільності учнів і студентів. Задля цього ж було здійс-

нено порівняння системи освіти у межах кожної окремої держави та можливостей трансферу студентів між університетами для отримання певної кваліфікації. Ще один аспект, який варто було врахувати, – це зіставлення кваліфікацій і професійних стандартів, результатів навчання, компетентностей. Вищезазначені цілі перегукуються з основними аспектами визначення поняття «професійна підготовка вчителя іноземних мов».

Створення переліку міжнародних вимог до підготовки вчителів відбувалось у кілька етапів, починаючи з широкого розуміння якості фахівця будь-якої сфери, а саме діяльності до безпосередньої підготовки педагогічних кадрів для реалізації іншомовної освіти (рис. 1).

Першим етапом можна вважати працю Мікаели Брокманн (Michaela Brockmann), Лінди Кларк (Linda Clarke), Крістофера Вінч (Christopher Winch), які у своєму дослідженні «Укладання системи кваліфікацій у Європі» (Bricklaying is more than Flemish bond. Bricklaying qualifications in Europe) виклали основну градацію та перелік вимог до загальної підготовки фахівців, беручи до уваги потреби роботодавців та ринку праці загалом. Автори визначили секторальну рамку та її структуру у межах трьох компонентів, таких як знання, уміння, компетентності (рис. 2).

Як показано на рис. 2, кожен із секторів поділяється на компоненти, що дало змогу окреслити вимоги до підготовки фахівців більш чітко, виділивши їх у так звану структуру вимог, яку було названо «Кваліфікації зони взаємної довіри» (Qualification and Zones of Mutual Trust, ZMTs) та відображено безпосередньо в Європейській кваліфікаційній рамці. Створення ЄКР відбулось як наступний етап виокремлення загальних професійних вимог. Вона містить поділ на два типи компетентностей, які поділяються на окремі компоненти (рис. 3).

До компонента професійних знань також належать інструменти, обладнання, матеріали, але увагу акцентовано на якості знань, а саме їх глибині, новизні, систематичності. Професійна здатність поділя-

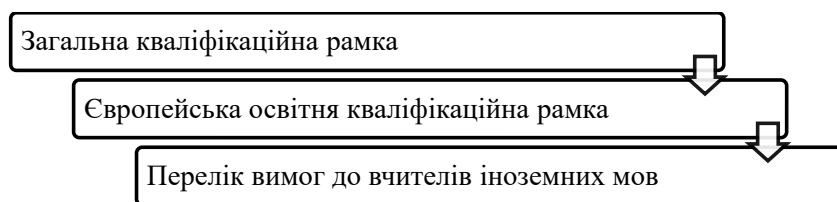


Рис. 1. Етапи створення переліку міжнародних вимог до якості кваліфікацій фахівців



Рис. 2. Структурна кваліфікаційна рамка

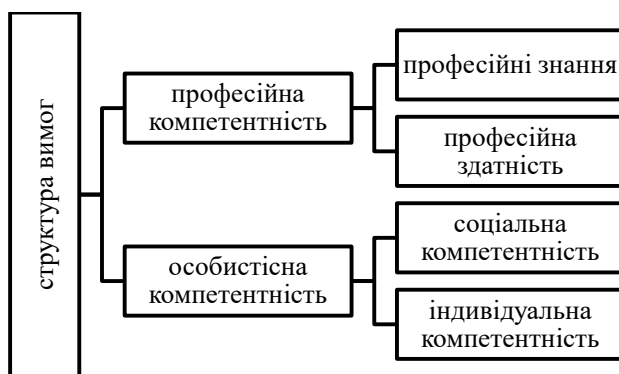


Рис. 3. Структура кваліфікаційних вимог

ється на ще два компоненти, такі як професійні уміння (фізичні та інтелектуальні, необхідні для роботи у певній галузі діяльності) та різнобічні здібності (планування, організація, контроль, оцінювання певної галузі діяльності). Компоненти особистісної компетентності пов'язані з придатністю працівника здійснювати професійну діяльність у певній галузі. Компонент соціальної компетентності охоплює уміння працювати в команді, лідерські якості, навички спілкування та здатність активного залучення до професійної діяльності. Індивідуальна компетентність включає автономність, відповідальність, прагнення досягати результатів, прагнення до саморозвитку (Brockmann, Clarke, Winch, 2010). Результати цього дослідження містять загальні характеристики до підготовки фахівця, однак існувала потреба у специфікації вимог для підготовки вчителів іноземних мов, хоча наступним етапом було окреслення вимог для педагогічних працівників загалом.

В огляді кваліфікаційної рамки у питанні якості підготовки фахівців варто виокре-

мити вимоги до професійної підготовки, які зазначені в освітніх стандартах окремих країн, та зупинитися на самому понятті «стандарт». Стандарти можна розуміти як перелік знань, умінь та навичок, тобто компетентності у професійній або освітній сфері. Іншими словами, стандарти – це визначення меж продуктивності у сфері навчання, досягнення чого контролюється та відповідним чином оцінюється (СЕРРЕ, 2013).

Національні стандарти допрофесійної підготовки визначаються відповідними державними органами у межах окремої країни. Міжнародні освітні вимоги мають обговорюватися та затверджуватися на рівні спільних міждержавних угод і підтримуватися у рамках спілок чи союзів. На політичному рівні національні та міжнародні стратегії протягом деякого часу визнавали необхідність переосмислення та перепрофілювання освіти відповідно до мінливих умов суспільства. Наприклад, із європейської точки зору, стратегія ЄС «Переосмислення освіти» (2012 рік) закликає до фундаментальних змін в освіті й підкреслює роль технології та освіти вчителів як агентів змін (Jalkanen, 2015).

У 2013 році було опубліковано результати дослідження міжнародних освітніх стратегій на рівні студентів, учителів та директорів шкіл, яке здійснювалось Організацією економічної співпраці та розвитку (OECD). У результаті цього дослідження визначено цілі, характеристики, зміст, шляхи подальше вдосконалення, оцінювання та впровадження освітніх стандартів.

Стандарти викладання використовуються як орієнтири відповідності якості освіти на рівні викладання предмета пев-



ним учителем або функціонування закладу освіти загалом державним або національним вимогам уряду. Існує уніфікований перелік стандартів, який передбачає сертифікацію вчителів, оцінювання їхньої роботи та акредитацію закладів освіти для вчителів. Таким чином, виокремлено чотири такі основні цілі укладання міжнародних стандартів для підготовки вчителів:

- підтримка підвищення ефективності роботи вчителів;
- сертифікація вчителів незалежно від досвіду та наявності особливого педагогічного статусу;
- оцінювання роботи вчителя;
- акредитація закладів освіти для підготовки вчителів (СЕРРЕ, 2013).

Дотримання стандартів є необхідною умовою професійності вчителя. Так, наприклад, в Англії вчитель-початківець повинен продемонструвати відповідність стандартам для отримання звання кваліфікованого вчителя. Крім того, стандарти використовуються як критерії для підготовки вчителів і як критерії для державної інспекції під час оцінювання діяльності закладів освіти для підготовки вчителів (Higginson, 2010).

Стандарти для підготовки вчителів класифікуються за двома категоріями відповідно до ступеня їхньої специфічності. Загальні стандарти описують загальні риси викладання без деталізації напрямів та дисциплін, спеціальні стандарти – це вузькі напрями, які описують викладання різних дисциплін, роботу з окремими студентами на різних рівнях або етапах професійного розвитку. Спеціальні стандарти також характеризують передовий досвід викладачів різних предметів і навіть різні етапи їхнього професійного розвитку.

Як зазначалось раніше, для створення міжнародних стандартів необхідна співпраця країн в освітній галузі у певному просторі, тобто у середовищі, де легко знайти однодумців та опонентів у специфікованому напрямі підготовки фахівців. Низка міжнародних організацій просуває всі новітні тренди в іншомовній освіті, які об'єднують освітян різних країн для спільної роботи задля успішних трансформацій. До таких організацій належать Британська Рада (British Council), TOEFL, IATEFL тощо.

Британська Рада дуже широко представлена в усьому світі. Серед нормативних документів Британської Ради існує перелік стандартів для підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які були окреслені у 2014 році та визначені як професійні стандарти. Вони поділяються на три базові секції, такі як професійні цінності та якості;

професійні знання та вміння; професійні навички.

Секція професійних цінностей та якостей визначає стандарти для набуття особистого досвіду шляхом апробації та відбору ефективних засобів і способів навчання іноземних мов. Перелік професійних стандартів має персоніфікований характер, тобто залежить передусім від особистості вчителя та його персональних якостей.

Друга секція окреслює процес здобування освіти, який значною мірою залежить не лише від майбутнього фахівця, але й від закладу освіти та викладачів, які візьмуть активну участь у формуванні необхідної бази знань для його подальшої ефективної роботи у галузі освіти. Метою цієї секції професійних стандартів є здобуття глибоких та критично осмислених знань, компетентності в теорії та практиці. Стандарти другої секції мають чітко сформований професійний напрям і базуються на педагогічній освіті майбутнього вчителя іноземних мов.

Третя секція, а саме професійні навички, стосується методичного напрямку та здатності безпосередньо навчати іноземної мови, тобто фахівець повинен постійно розвивати власний досвід і навички, щоб учні могли досягнути найкращих результатів в оволодінні іноземними мовами.

Висновки

Зазначені професійні стандарти впливають із кваліфікаційних вимог Європейської кваліфікаційної рамки та міжнародних вимог навчання іноземних мов. Вони визначають чітко окреслені очікування ефективності педагогічної діяльності в іншомовній освітній сфері; надають можливість учителям та викладачам визначити напрями для власного професійного розвитку; визначають національний орієнтир для закладів освіти. За умови використання міжнародних професійних стандартів підготовки вчителів іноземних мов у реформуванні вищої педагогічної освіти розкриються можливості для підвищення академічного рівня фахівців окресленого освітнього напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька І. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01. Умань, 2014. 494 с.
2. Бондарук Я. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у США : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Черкаси, 2013. 302 с.
3. Гринюк С. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах Фінляндії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2013. 20 с.



4. Заболотна О. Альтернативна освіта дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01. Тернопіль, 2014. 35 с.
5. Колісниченко А. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Умань, 2020. 273 с.
6. Комар О. Організаційно-педагогічні засади неперервної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04. Умань, 2019. 509 с.
7. Процько Є. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Бельгії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Кіровоград, 2016. 20 с.
8. Bosch G., Charest J. Vocational Training: International Perspectives. 1st Edition. Routledge, 2015. 31 p.
9. Brockmann M., Clarke L., Winch Ch. Bricklaying is more than Flemish bond Bricklaying qualifications in Europe. 2010. 87 p. URL: https://www.academia.edu/10176692/Bricklaying_is_more_than_Flemish_bond_Bricklaying_qualifications_in_Europe (дата звернення: 03.11.2018).
10. Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE). Chile "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study". *OECD Education Working Papers*. 2013. No. 99. Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqt90v-en> (дата звернення: 23.08.2019).
11. Coles M. Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform. *Making the European Learning Area a Reality* : a paper for the conference, 3–5 June 2007, Munich. URL: https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/glacier/qual/eqf/mike_coles_eqf.pdf (дата звернення: 09.11.2019).
12. Higginson C. Structures of Education and Training Systems in Europe: United Kingdom. England 2009/10. 2010. Eurydice. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_UKEngland_EN.pdf (дата звернення: 27.06.2019).
13. Jalkanen J. Future language teachers' pedagogical landscapes during their subject studies. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2015. Vol. 10. URL: https://www.idunn.no/dk/2015/02/future_language_teachers_pedagogical_landscapes_during_the (дата звернення: 28.06.2019).
14. Méhaut Ph. Vocational training in France: towards a new vocationalism? 2009. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00414410> (дата звернення: 13.07.2019).
2. Bondaruk Ya. (2013). Orhanizatsiia navchalnoho protsesu v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii uchyteliv u SShA. *Candidate's thesis*. Cherkasy [in Ukrainian].
3. Hryniuk S. (2013). Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv inozemnykh mov v universytetakh Finliandii. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Zabolotna O. (2014). Alternatyvna osvita ditei ta molodi shkilnoho viku u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
5. Kolisnichenko A. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov v universytetakh Niderlandiv. *Candidate's thesis*. Uman [in Ukrainian].
6. Komar O. (2019). Orhanizatsiino-pedahohichni zasady neperervnoi osvity vchyteliv anhliskoi movy v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu. *Candidate's thesis*. Uman [in Ukrainian].
7. Protsko Ye. (2016). Profesiina pidhotovka vchyteliv anhliskoi movy v Belhii. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kirovohrad [in Ukrainian].
8. Bosch G., Charest J. (2015). Vocational Training: International Perspectives. 1st Edition. Routledge.
9. Brockmann M., Clarke L., Winch Ch. (2010). Bricklaying is more than Flemish bond Bricklaying qualifications in Europe. URL: https://www.academia.edu/10176692/Bricklaying_is_more_than_Flemish_bond_Bricklaying_qualifications_in_Europe (last accessed: 03.11.2020).
10. Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE). Chile "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study". *OECD Education Working Papers*. 2013. No. 99. Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqt90v-en> (last accessed: 23.08.2019).
11. Coles M. (2007). Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform. *Making the European Learning Area a Reality*: A paper for the conference, 3–5 June 2007, Munich. URL: https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/glacier/qual/eqf/mike_coles_eqf.pdf (last accessed: 09.11.2019).
12. Higginson C. (2010). Structures of Education and Training Systems in Europe: United Kingdom. England 2009/10. Eurydice. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_UKEngland_EN.pdf (last accessed: 27.06.2019).
13. Jalkanen, Juha. (2015). Future language teachers' pedagogical landscapes during their subject studies. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 10. URL: https://www.idunn.no/dk/2015/02/future_language_teachers_pedagogical_landscapes_during_the (last accessed: 28.06.2019).
14. Méhaut Philippe. (2009). Vocational training in France: towards a new vocationalism? URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00414410> (last accessed: 13.07.2019).

REFERENCES:

1. Biletska I. (2014). Polikulturni zasady inshomovnoi osvity u serednikh navchalnykh zakladakh SShA. *Candidate's thesis*. Uman [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.04.2021.
The article was received 26 April 2021.



УДК 378.147:81'255
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-15

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПЕРЕКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Перова Світлана В'ячеславівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та практики перекладу
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
svitlanaperova15@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1758-2284

Необхідність підготовки висококваліфікованих перекладачів диктує необхідність підготовки професійних викладачів перекладу в закладах вищої освіти України. Метою нашої роботи є аналіз ситуації у сфері підготовки викладачів перекладу у закладах вищої освіти України та інших країн, аналіз способів і методів підготовки викладачів перекладу сьогодні та вироблення пропозиції щодо можливих форматів підготовки цих фахівців. Задля визначення вимог до викладачів перекладу та поняттєво-категоріального апарату дослідження було використано низку методів, таких як аналіз, синтез, порівняння й узагальнення науково-освітніх джерел (вітчизинських і закордонних), а також спостереження, анкетування та опитування для виявлення проблем у професійному зростанні викладачів перекладу. Було виявлено, що сьогодні склалася ситуація, коли перекладу навчають або перекладачі, які не мають педагогічної освіти, або викладачі іноземних мов, які не мають диплома перекладача і часто не мають практичного досвіду перекладу. Обидві категорії потребують додаткової підготовки, яка доповнювала б їх освіту. Наявна система короткострокових курсів підвищення кваліфікації не зовсім відповідає завданню заповнення прогалів у професійній освіті викладачів перекладу. Автором пропонується розроблення та впровадження програм для перепідготовки та підготовки викладачів перекладу, що передбачає різне наповнення залежно від їхнього попереднього досвіду. В обох типах програм педагогічний і перекладацький компоненти освіти будуть доповнювати один одного, отже, випускники зможуть сформувати освітні компетентності, необхідні для кваліфікованого викладача перекладу у закладах вищої освіти. Особливу увагу необхідно зосередити на перекладацькій дидактиці, яка досі не викладалася ні в освітніх програмах підготовки перекладачів, ні в програмах підготовки та підвищення кваліфікації викладачів. Перспективи подальших наукових пошуків у цьому напрямі полягають у проєктуванні та розробленні з урахуванням сучасних досягнень у науці та практиці перекладу змістового наповнення такої програми та впровадження її у закладах вищої освіти, які цього потребують.

Ключові слова: викладачі перекладу, освітня програма, переклад, програма перепідготовки, підвищення кваліфікації, заклади вищої освіти.

TRANSLATION TEACHERS TRAINING AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Perova Svitlana Vyacheslavivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Translation Studies Department
Luhansk Taras Shevchenko National University
svitlanaperova15@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1758-2284

The need to train highly qualified translators necessitates the need to train professional translation teachers in higher education institutions of Ukraine. The purpose of our work is to analyze the situation in the field of training translation teachers in higher education institutions of Ukraine and other countries, analyze the ways and methods of training translation teachers today and develop proposals for possible formats for training these specialists. In order to determine the requirements for translation teachers and determine the conceptual and categorical apparatus of our research we used a number of methods: analysis, synthesis, comparison and generalization of scientific and educational sources (Ukrainian and foreign ones), as well as observation, questionnaires and surveys to identify problems in the professional growth of translation teachers. It was revealed that today there is a situation when translation is taught either by the translators who do not have pedagogical education, or by the teachers of foreign languages who do not have translator's diplomas and often do not have practical translation experience. Both categories require additional training that complements their education. The current system of short-term advanced training courses does not fully meet the task of filling gaps in the professional education of translation teachers. The author suggests the development and implementation of programs for retraining and training translation teachers that can be provided for different content depending



on the previous experience of translation teachers. In both types of programs, the pedagogical and translation components of education will complement each other, so that graduates will be able to form the educational competencies necessary for a qualified translation teacher in higher education institutions. Special attention should be paid to translation didactics which has not yet been taught either in educational program for training translators, or in programs for training and advanced training of teachers. The prospects for further scientific research in this direction consist in designing and developing with taking into account modern achievements in science and practice of translating the content of the program and implementing it in higher education institutions that need such programs.

Key words: *translation teachers, educational program, translation, retraining program, advanced training, higher education institutions.*

Вступ

У сучасному глобалізованому світі кожного дня відбуваються численні міжнародні контакти у різних сферах життя, які вимагають міжмовного та міжкультурного посередництва (безпосереднього або дистанційного), яке зазвичай забезпечується професійними усними та письмовими перекладачами. Такий стан речей спричиняє необхідність підготовки таких фахівців, які можуть слугувати посередниками у міжкультурній комунікації. Системи освіти більшості країн світу, України зокрема, зіткнулися з цим викликом ХХІ століття і зробили спробу адаптуватись до нього максимально швидко та ефективно. Ефективність таких змін можна оцінити, як мінімум, за зростаючою кількістю навчальних закладів, які готують письмових/усних перекладачів у конкретних країнах. Ця тенденція поширилась навіть на ті регіони, які раніше примудрялися обходитися без великих перекладацьких послуг, що надаються громадянами (Афганістан, Бангладеш, Замбія тощо).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Розвиток підготовки перекладачів у закладах вищої освіти дав поштовх розвитку перекладацької дидактики. Багато зарубіжних учених здійснили в процес становлення цього педагогічного напрямку свій внесок. Так, загальний огляд розвитку перекладацької дидактики був запропонований Ампаро Уртадо Альбіром (Amparo Hurtado Albir) (Albir, 2017). Дослідники Чакіб Бніні (Chakib Bnini) (Bnini, 2016) і Дуглас Робінсон (Douglas Robinson) (Robinson, 2007) виклали загальні принципи підготовки письмових та усних перекладачів. Марія Брандер де ла Іглесія (Maria Brander de la Iglesia) і Жан-Хендрік Опденхофф (Jan-Hendrik Opdenhoff) (Brander de la Iglesia, Opdenhoff, 2014) наслідували приклад Данейля Жіля (Daneil Gile) (Gile, 1995) у визначенні компетентностей, якими повинен володіти перекладач. Франц Рцххакер (Franz Rцchhacker) (Rцchhacker, 2004) розглянув найбільш поширені моделі та методологічні підходи у сфері навчання усного перекладу

для суддівських і медичних потреб. Хорхе Діас Сінтас (Jorge Diaz Cintas) (Diaz Cintas, 2008) розробив основи дидактики аудіовізуального перекладу. Крістіна Лара Плаза (Cristina Lara Plaza), наприклад, розглядає перекладознавство як міждисциплінарний напрям, на основі чого вивчає багатоконпонентні моделі компетентностей перекладачів (Lara Plaza, 2016).

Вітчизняні науковці також не залишилися осторонь процесу розвитку перекладацької дидактики. Так, професор Л. Черноватий ґрунтовно підійшов до цієї проблеми, і у своєму підручнику «Методика викладання перекладу як спеціальності» він розглядає теоретичне поняття «методика викладання перекладу», зміст формування фахової компетентності перекладача, навчання письмового та усного перекладу (етапи, уміння, навички, вправи для навчання цих видів перекладу), проблеми оцінювання якості перекладу (Черноватий, 2013).

Формуванню інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у фаховій підготовці присвячено дослідження Р. Тарасенка (Тарасенко, 2017), Г. Плахотнюк (Плахотнюк, 2018). С. Панов розробив теоретико-методичні основи професійної підготовки технічних перекладачів у вищих навчальних закладах (Панов, 2017).

Заслуговує на окрему увагу в контексті нашої роботи дослідження Н. Зінукової, яке присвячене розгляду методичної системи навчання студентів магістратури усному перекладу у зовнішньоекономічній сфері (Зінукова, 2018), а також праця І. Сімкової, яка розробила теорію та методику професійної підготовки майбутніх перекладачів до здійснення усного двостороннього науково-технічного перекладу (Сімкова, 2018).

Як засвідчує перелік пропозицій від закладів вищої освіти щодо підготовки перекладачів, вона розвивається кількісно і, маємо надію, якісно. Однак у зв'язку з цим виникла ще одна проблема, а саме необхідність підготовки кваліфікованих фахівців для навчання перекладачів, тобто викладачів перекладу (translator/interpreter trainers). Отже, необхідність створення системи під-



готовки викладачів перекладу існує, більш того, вона є необхідною для забезпечення відповідності підготовки перекладачів усім міжнародним стандартам. Однак зазначимо, що те, що робиться в цьому напрямі, є недостатнім сьогодні. Тим часом саме життя й потреби навчальних закладів змушують нас шукати відповіді на питання про те, хто зараз готує перекладачів, який їхній шлях до професії викладача перекладу, які компетентності необхідні для викладачів перекладу в закладах вищої освіти.

Метою роботи є аналіз ситуації у сфері підготовки викладачів перекладу у закладах вищої освіти України та інших країн, аналіз способів і методів підготовки викладачів перекладу сьогодні та вироблення пропозицій щодо можливих форматів підготовки цих фахівців.

2. Методологія та методи

У процесі роботи нами було використано низку методів, таких як аналіз, синтез, порівняння й узагальнення науково-освітніх джерел (вітчизняних і закордонних) задля визначення вимог до викладачів перекладу і поняттєво-категоріального апарату дослідження, а також спостереження, анкетування та опитування для виявлення проблем у професійному зростанні викладачів перекладу.

3. Результати та дискусії

У галузі підготовки викладачів перекладу існує потреба в узагальненні набутого досвіду із застосуванням методів емпіричних досліджень задля виявлення тенденцій та особливостей у підготовці таких фахівців у системі освіти. Ця проблема існує у зарубіжній дидактиці перекладу, оскільки хоча й існують деякі роботи за проблематикою професійного становлення викладачів перекладу, однак вони є нечисленними.

Аналіз освітніх програм перекладознавчої спрямованості («Переклад», «Переклад (англійська мова)», «Галузевий переклад: англійська мова, німецька мова», «Германська філологія та переклад», «Англійська мова і література, друга іноземна мова, переклад» тощо), які пропонуються здобувачам у вітчизняних закладах вищої освіти, свідчить про те, що в Україні не існує спеціалізованих програм підготовки вчителів або викладачів перекладу. На нашу думку, так склалося історично, оскільки, на відміну від викладачів інших дисциплін, які навчаються в педагогічних інститутах, університетах або чия професійна підготовка за овіраною спеціальністю у ЗВО доповнюється додатковою кваліфікацією «викладач вищого навчального закладу», майбутніх перекладачів мало де навчають викладати теорію і практику перекладу. Огляд поточ-

ної ситуації на перекладацьких факультетах і кафедрах показує, що люди, які викладають там, або мають вищу освіту в галузі перекладознавства та іноземної філології, але ніколи не вчилися професійно викладати будь-що та згідно зі своєю базовою освітою не мають фахових знань, умінь і навичок у галузі дидактики перекладу, або мають вищу педагогічну освіту і були навчені викладати іноземні мови, але не мають професійної підготовки в сфері перекладознавства. Викладачів ЗВО, які мають науковий ступінь у галузі викладання перекладу, нами не було виявлено у процесі дослідження.

У 90-ті роки ХХ століття, коли наша країна перебувала у стані становлення незалежної держави та початку побудови численних міжнародних зв'язків у практично кожній галузі, суспільство раптово зіткнулося з необхідністю перекладу величезного обсягу інформації, виникла потреба у великій кількості перекладачів, яких потрібно було готувати в якомога більшій кількості університетів та інститутів. Вчителів і викладачів перекладу тоді було мало, тому завдання з виконання різних видів перекладу було покладено на вчителів іноземних мов. Органи освіти вважали (а подекуди вважать досі), що все, що потрібно для перекладу й навчання перекладу, – це вільне володіння іноземною мовою, тому вчителі та викладачі, які не мали перекладацької освіти і часто були впевнені в тому, що переклад полягає лише в заміні знаків однієї мови знаками іншого, самі вийшли на ринок перекладів та одночасно стали навчати цього дилетантського підходу до перекладу, займаючись самоосвітою за допомогою випадково вибраних, часто непоєднаних перекладацьких посібників, але доступних для опанування. За такої еkleктичної системи самоосвіти вони, зрозуміло, ніяк не могли дати студентам цілісного, всеосяжного уявлення про переклад. Значна частина цих викладачів продовжує навчати студентів сьогодні. Із сумом констатуємо, що деякі з них розглядають заняття з перекладу як один з аспектів навчання іноземної мови. Анонімно опитування, проведене в рамках дослідження, свідчить про те, що сьогодні майже 60% перекладачів не мають диплома перекладача.

Одночасно 40% опитуваних складають люди, які закінчили перекладацькі факультети та відділення. Питання про те, наскільки якісно і якого типу перекладу вони навчалися, залишимо для подальших наукових розвідок. У контексті нашого дослідження важливим є те, що, не маючи



профільної освіти в галузі перекладацької дидактики, вони почали відтворювати на своїх заняттях те, чого їх самих вчили. Як зазначає Л. Черноватий, «це була типова середньовічна система навчання «майстер – учень», яка більш-менш спрацьовувала в умовах невеликої кількості викладачів та студентів і якість якої значною мірою залежала від випадкових чинників» (Черноватий, 2013). У зв'язку з цим виникають два питання. По-перше, чи були ці викладачі достатньо професійними? По-друге, чому деякі викладачі перекладу продовжують досі відтворювати те, чого самі були навчені багато років тому без змін?

Ситуація у сфері теорії і практики перекладу XXI століття змінилася і продовжує стрімко розвиватися як за кількістю, якістю і термінами, так і за тими інструментами, які використовує сучасний перекладач. Примітною рисою є те, що письмовий переклад і навіть усний переклад перетворились на надзвичайно технологічну діяльність, що вимагає спеціальних цифрових навичок і знань від перекладачів і викладачів перекладу. Більш того, без перебільшення можна сказати, що технологізація перекладацької діяльності змінює професійний менталітет перекладачів та їх підхід до перекладу тексту. Цей факт був підкреслений Івзом Гамб'є (Yves Gambier), який стверджує, що в перекладознавстві з'явилася нова парадигма, а саме та, «яка відображає платформи і засоби, за допомогою яких зараз здійснюється процес перекладу» (Gambier, 2019: 357).

Логічно зробити висновок, що для підготовки перекладачів, здатних відповідати новим сучасним світовим вимогам, викладачі самі мають, як мінімум, бути обізнаними з цими вимогами та розуміти, що придбані раніше знання зараз є недостатніми й дещо застарілими.

Результати усного опитування показали, що багато викладачів перекладознавчих дисциплін вважають, що їхні методи навчання застаріли, а деякі з них розуміють, що їм потрібно більше вчитися, щоби впоратися з новими викликами. Деякі вітчизняні університети, асоціації перекладачів, перекладацькі компанії і проекти у сфері масової онлайн-освіти пропонують короткострокові курси для підвищення перекладацької кваліфікації, але лише обмежена кількість з них пропонує модулі для тих, хто хоче вдосконалити свої навички у викладанні перекладу. Практика короткострокових курсів підвищення кваліфікації зазвичай не перевищує 3 кредитів ЄКТС (90 годин), з яких аудиторних годин не більше 54, чого не завжди достатньо для

підготовки висококваліфікованих перекладачів-тренерів. Вони можуть допомогти тільки у вирішенні деяких конкретних проблем, з якими викладачі перекладознавчих дисциплін можуть мати труднощі в аудиторії (наприклад, методи навчання різних видів письмового або усного перекладу). Окремо можна виділити застосування сучасних інформаційних технологій і систем автоматизованого перекладу (CAT) для потреб письмового та усного перекладу як найбільш затребувану тематику для підвищення кваліфікації. Безумовно, такі теми є необхідними та обов'язковими для опанування, але лише їх недостатньо для підготовки викладачів перекладу.

Отже, можемо з жalem стверджувати, що наявні вітчизняні формати з підготовки викладачів перекладу неповністю відповідають поставленій меті. Оскільки короткострокових курсів підвищення кваліфікації не завжди достатньо для усунення цієї проблеми, ми можемо говорити про відсутність у системі нашої вищої освіти будь-якого ефективного формату навчання саме викладача перекладознавчих дисциплін, а не іноземних мов.

Картина з підготовки викладачів перекладу в інших країнах, особливо на Заході, дещо інша. Як ми вже зазначали, особлива увага в контексті цього питання була приділена проблемі підготовки вчителів/тренерів перекладу або принаймні підвищенню рівня компетентностей, якими повинні володіти викладачі перекладу.

У межах цієї теми були проведені дослідження, в результаті яких було сформульовано переліки компетентностей викладача перекладу. Так, Дороти Келлі (Dorothy Kelly) у своїй найбільш відомій праці стверджує, що «різними аспектами компетентностей або досвіду, необхідними для компетентного тренера-перекладача, є професійна перекладацька практика, перекладознавство як академічна дисципліна, викладацькі навички» (“the different areas of competence or expertise required to be a competent translator trainer are: professional translation practice, Translation Studies as an academic discipline, teaching skills”) (Kelly, 2005: 151). Зазначимо, що викладацькі навички розуміються автором як найважливіша компетентність, яка містить «субкомпетенції: організаційну, міжособистісну, навчальну, контекстуальну або професійну, інструментальну» (“subcompetences: organizational, interpersonal, instructional, contextual or professional, instrumental”) (Kelly, 2005: 151).

Цей погляд на проблему дослідження може бути доповнений ще однією класифікацією компетентностей викладача пере-



кладу/тренера-перекладача, що була розроблена експертною групою EMT (European Master's in Translation, або Європейська магістратура з письмового перекладу), яка запропонована Генеральною Дирекцією письмового перекладу Європейської Комісії на період 2018–2024 років. Вона включає перекладацьку компетентність, міжособистісну компетентність, організаційну компетентність, навчальну компетентність, оціночну компетентність (Field Competence, Interpersonal Competence, Organizational Competence, Instructional Competence, Assessment Competence) (The EMT Translator Trainer Profile, 2020). Очевидно, що ці дві класифікації перетинаються, що легко пояснити, адже вони засновані на схожому баченні завдань, які вирішуються викладачем перекладу, і практичних завдань, які використовуються в процесі викладання.

Цікавою в контексті тематики, на нашу думку, є класифікація перекладацьких компетентностей Д. Шлепнева (Sdobnikov, Shamilov, Shlepnev, 2020). Він розрізняє перекладацькі компетенції на такі групи, як загальні і специфічні, загальні дидактичні компетенції і спеціальні дидактичні компетенції також підрозділяються на загальні і специфічні (Sdobnikov, Shamilov, Shlepnev, 2020). Особлива увага автора зосереджена на дидактичних компетенціях, які не були окреслені окремо в класифікаціях Д. Келлі та EMT, хоча вони там мають на увазі, але розчленовані в компетентностях з іншими назвами.

Ми не будемо тут детально зупинятися на номенклатурі кожної компетенції за класифікацією Д. Шлепнева. Найбільш важливим для нас є питання того, як ці компетенції можуть бути набуті тими, хто хоче стати компетентним викладачем перекладу.

Більшість дослідників переконана в тому, що для цього необхідно мати професійний перекладацький досвід, а саме досвід письмового або усного перекладу чи їх разом. Ця думка з'явилася в професійному середовищі достатньо давно. Дональд Кіралі (Donald Kiraly) прямо висловив цю ідею: «Не можна очікувати, що викладачі мови, які не мають професійного досвіду перекладу, самі матимуть розвинене самоусвідомлення професійних перекладачів або що вони зможуть допомогти своїм студентам-перекладачам розвинути його» ("It cannot be expected that language instructors without professional translation expertise will have a professional translator self-concept themselves or that they will be able to help their translation students develop one") (Kiraly, 1995: 3).

Немає сумніву, що практичний досвід у галузі перекладу є необхідною умовою успішного викладання перекладознавчих дисциплін, тому може здаватися, що достатньо займатися перекладацькою діяльністю професійно або не зовсім професійно залежно від обставин, щоби розвинути професійне самоусвідомлення себе як перекладача, набути глибокого розуміння сутності перекладацької діяльності та оволодіти способами й засобами вирішення проблем, що виникають у процесі перекладу. Можна було би припустити, що ті професійні перекладачі-практики, які вирішили присвятити себе викладанню перекладу, можуть задуматися про набуття певних знань про теоретичні аспекти перекладу, як того вимагає Дороті Келлі, і, можливо, про дидактику перекладу, хоча незрозуміло, за яким принципом вони мають вибрати джерела інформації для отримання таких знань. Однак шляхи й способи набуття практичного досвіду перекладу, звичайно, мають неабияке значення для фахівців такого рівня.

Даніель Гоуадек (Daniel Gouadec) відповідає на питання про досвід викладача перекладу таким чином: викладачі програми підготовки перекладачів повинні провести один місяць у всіх трьох таких ситуаціях, як робота в перекладацькій фірмі (або в ролі перекладача, або в ролі редактора, або в ролі термінолога); робота у власній службі письмового перекладу; робота перекладачем-фрілансером (Gouadec, 2003: 13). Схоже, що Д. Гоуадек занадто оптимістичний у своєму переконанні, що для досягнення мети, сформульованої Д. Кіралі, достатньо мати тримісячний досвід професійного перекладу. На наш погляд, за такий період можна отримати мінімальні знання про те, як влаштований ринок перекладів, але не глибоке розуміння самої професії.

Так чи інакше, але давня ідея про те, що викладання на перекладацьких факультетах і відділеннях має проводитися перекладачами-практиками, міцно закарбувалася у свідомості суспільства. Однак сьогодні в адміністрації таких закордонних закладів освіти є можливість вибрати викладацький склад. Марк Орландо (Marc Orlando) зазначає, що «багато викладачів і вчених <...> рекомендують впроваджувати виробничу практику одночасно з навчанням на освітніх програмах з усного і письмового перекладу, тому багато навчальних закладів, які готують усних і письмових перекладачів, вирішили запрошувати викладати на практичних заняттях фахівців-практиків, які діляться своїм досвідом, не звертаючи особливої уваги на теорію, а також науков-



ців, які є експертами у теорії письмового і усного перекладу, які діляться своїми науковими знаннями, але мають обмежений досвід або взагалі не мають досвіду в практиці письмового і усного перекладу» (Orlando, 2019: 4). Однак дослідник одночасно висловлює думку, з якою ми погоджуємося, що бути досвідченим фахівцем-практиком у сфері письмового та усного перекладу або бути шанованим науковцем з численними публікаціями ще не є гарантією набуття педагогічної компетентності та навичок і вміння викладати перекладацькі дисципліни.

Наш досвід роботи у закладах вищої освіти, а також аналіз досвіду роботи колег у галузі підготовки майбутніх перекладачів дає змогу стверджувати, що в нашій країні склалась аналогічна ситуація. Умовно всіх викладачів усного й письмового перекладу у закладах вищої освіти можна розділити на такі дві групи: ті, хто має великий практичний досвід роботи в галузі письмового і/або усного перекладу, і ті, чий практичний досвід обмежений або дорівнює нулю, але вони займаються науковими дослідженнями у галузі теорії перекладу. Перекладачі-практики, які викладають перекладацькі дисципліни студентам, як правило, не мають ніяких знань про методологію усного й письмового перекладу, а обидві групи викладачів ніколи не вчилися викладати переклад. Існує ще одна нечисленна категорія викладачів перекладу, які мають базову педагогічну освіту з іноземних мов, одночасно викладають дисципліни з іноземної філології і мають досвід роботи перекладачами (частіше письмовими) та займаються науковою діяльністю у сфері освіти. Однак і ця група має знання та певний досвід у викладанні іноземної мови, а не перекладознавства. Звідси випливає питання про те, що допомагає всім цим групам викладачів ефективно виконувати свої обов'язки. Результати їх опитування показали, що практично всі вони копіюють ті методи викладання, які колись використовували їх власні викладачі, однак навряд чи це можна вважати найкращим способом формування необхідних педагогічних компетентностей.

Отже, логічно можна стверджувати, що нині існує необхідність розроблення програм, спрямованих на професійну підготовку викладачів письмового та усного перекладу у закладах вищої освіти.

Наш досвід показує, що необхідно розробити два типи програм для перепідготовки/підвищення кваліфікації, а саме для викладачів, які мають науковий ступінь із перекладознавства, але не мають педаго-

гічної освіти; для викладачів, які мають науковий ступінь з методики викладання іноземних мов, теорії та практики професійної освіти, але не мають базової освіти в галузі теорії перекладу. Ці дві категорії потребують абсолютно різних програм.

Щоб стати хорошим викладачем вищої школи, перекладачам-практикам необхідна певна підготовка в галузі педагогіки вищої школи, педагогічної психології, методики викладання, загальної дидактики й дидактики перекладу. Крім того, існує велика вірогідність того, що такі викладачі потребуватимуть проходження оглядового курсу з індустрії перекладу, тому що багато хто з них концентрується на якомусь конкретному сегменті ринку та схильні екстраполювати свій досвід на всю перекладацьку індустрію, вводячи студентів в оману і готуючи їх до чогось відмінного від того, з чим вони насправді зіткнуться у своєму професійному житті. Ця група також може потребувати оновити свої знання з курсу теорії перекладу і, можливо, з практики перекладу, де вони будуть викладати різні типи текстів, виходячи за рамки свого профілю роботи.

На нашу думку, програма для викладачів перекладу, які не мають базової педагогічної освіти, повинна бути гнучкою, конкретний зміст якої може варіюватися. Це пов'язано перш за все з тим фактом, що 48,5% викладачів перекладу, згідно з опитуванням, які мають вищу освіту або науковий ступінь з перекладознавства, – це люди віком старше 40 років, причому половина з них старше 45 років, а це означає, що їх теоретична підготовка може виявитися дещо застарілою. Водночас решта 51,5% краще підготовлені з точки зору теорії, але мають більш обмежений викладацький і перекладацький досвід, тому з цією групою акцент необхідно зробити на практичних заняттях з перекладу. Враховуючи різноманітність віку та досвіду роботи перекладачів, які викладають зараз в університетах та інститутах, усі програми перепідготовки/підвищення кваліфікації повинні бути індивідуальними, адаптованими до конкретних потреб конкретної особи. Більшість викладачів перекладу старшого віку, ймовірно, потребуватиме курсу із застосування ІТ-технологій у перекладі, а також курсу постредагування.

Для перепідготовки/підвищення кваліфікації викладачів перекладу, які мають науковий ступінь з перекладознавства, необхідна якісна модульна програма з базовим психолого-педагогічним блоком і низкою модулів, присвячених методичним аспектам перекладу.



З викладачами іноземних мов, які стали перекладачами, ситуація, на нашу думку, зовсім інша. Перш за все їм знадобиться базовий практичний курс письмового та усного перекладу, а також курс із теорії перекладу. На перший погляд може здаватися, що немає потреби в практичному курсі перекладу для людей, які мають більш-менш тривалий досвід як практичного здійснення перекладу, так і викладання перекладу. Однак сам факт практики чогось не обов'язково гарантує, що люди роблять це правильно. Не новим є той факт, що багато вчителів іноземних мов, які ніколи не вчилися перекладу, мають дещо дилетантське уявлення про те, що таке переклад. Як засвідчують наші спостереження, вони перекладають окремі слова й фрази, передаючи лексичні значення, а не сенс, вони інтерпретують принцип наближеності до тексту оригіналу як вимогу відтворити іноземний текст буквально, копіюючи всі його форми та конструкції. Викладачі самі практикують цей вид перекладу й вчать своїх учнів робити те ж саме. Це додатково дає підстави стверджувати, що перекладачі, які не мають диплома перекладача, потребують і курсу з теорії перекладу, і курсу з практики перекладу, яким би довгим не був їх досвід роботи перекладачами та викладачами перекладу.

Крім того, таким викладачам буде корисно опанувати великий курс, що познайомить їх зі специфікою перекладацької галузі, її структурою, різними вимогами до перекладів і перекладачів, а також їм необхідно отримати базові практичні знання й довідкову інформацію про сучасні технології та інструменти, що використовуються в перекладі.

Слід зазначити, що основна проблема з такими програмами перепідготовки/підвищення кваліфікації полягає не у відсутності бажання та мотивації у викладачів, а в межах часу для того, щоб можна було якось втиснути їх у щільний графік викладачів закладів вищої освіти. Власне, це є головною причиною того, чому такі профільні курси підвищення кваліфікації тепер рідко розраховані більше, ніж на 1 кредит ЄКТС (30 годин).

Програма перепідготовки/підвищення кваліфікації викладачів перекладу, на наш погляд, має бути більш комплексною. У сучасних (COVID and post-COVID) умовах заняття в таких курсах можуть бути організовані в комбінованому форматі, причому деякі заняття проводяться в режимі онлайн, а деякі, якщо дозволяє ситуація, – у формі контактної, особистої взаємодії. Однак проведення такої програми виключно

в онлайн-режимі також видається нам цілком можливим. Звичайно, слухачі повинні бути забезпечені деякими матеріалами для самостійного вивчення. Однак результати цієї самостійної роботи обов'язково треба обговорювати з лекторами курсів, хоча б у форматі відеоконференції, яка дає мінімальне відчуття особистої взаємодії. Такий процес не може бути повністю формалізований за допомогою тестів, а повинен включати аналіз, критичне мислення, обговорення та пошук альтернатив.

Висновки

Для того щоб відповідати вимогам сучасного перекладацького ринку, необхідно професійно підготувати висококваліфікованих письмових та усних перекладачів, а це вимагає підготовки професійних викладачів перекладу у закладах вищої освіти. Проаналізувавши ситуацію, яка склалася у сфері підготовки викладачів перекладу в закладах освіти різних країн, можемо констатувати, що існує тенденція розрізнення підготовки усного та письмового перекладача, а також приділення значної уваги підвищенню рівня компетентностей викладачів різного виду перекладу. Для вдосконалення дидактичної компетентності для таких фахівців пропонуються спеціальні курси, однак все одно основна увага приділяється практичному досвіду роботи викладача у галузі перекладу, під час навчання спеціалістів з усного та письмового перекладу увага приділяється тестуванню на професійну профпридатність для професії перекладача, а не викладача перекладу.

Аналіз освітніх програм з галузі перекладознавства й наш власний досвід роботи на кафедрі теорії та практики перекладу дають змогу дійти висновку, що вітчизняні заклади вищої освіти поки не пропонують спеціалізованих дипломних програм для викладачів перекладу. Перекладознавчі дисципліни викладають здебільшого викладачі, які мають великий практичний досвід роботи в галузі письмового і/або усного перекладу, а також ті, чий практичний досвід обмежений або дорівнює нулю, але вони займаються науковими дослідженнями у галузі теорії перекладу. Перекладачі-практики, які викладають перекладацькі дисципліни студентам, як правило, не мають теоретичної підготовки щодо методів навчання усного й письмового перекладу, а їхній практичний досвід у викладанні перекладу складається з копіювання роботи їх власних викладачів. Єдиним виходом з цієї ситуації є розроблення та впровадження програм перепідготовки/підвищення кваліфікації для тих викладачів, які



зараз викладають переклад. Така програма має містити освітні компоненти, спрямовані на розвиток дидактичної компетентності викладачів перекладу та на практичні знання про сучасні інформаційні технології і можливості використання інформаційного інструментарію в процесі перекладу. Перспективи подальших наукових пошуків у цьому напрямі полягають у розробленні з урахуванням сучасних досягнень у науці та практиці перекладу змістового наповнення такої програми та впровадженні її у тих закладах вищої освіти, які цього потребують.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зінукова Н.В. Методична система навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері (на матеріалі англійської та української мов) : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2018. 500 с.
2. Панов С.Ф. Теоретико-методичні основи професійної підготовки технічних перекладачів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 42 с.
3. Плахотнюк Г.М. Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2018. 314 с.
4. Сімкова І.О. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх перекладачів до здійснення усного двостороннього науково-технічного перекладу : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ; Київський національний авіаційний університет. Київ, 2018. 539 с.
5. Тарасенко Р.О. Теоретичні і методичні засади формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» ; Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2017. 40 с.
6. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця : Нова Книга, 2013. 376 с.
7. Albir A.H. Researching Translation Competence by PACTE Group. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2017.
8. Díaz Cintas J. The Didactics of Audiovisual Translation. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2008.
9. European Master's in Translation (EMT) – EMT Competence Framework, 22 May 2017. URL: https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en (дата звернення: 10.04.2021).

10. Gambier Y. Impact of Technology on Translation and Translation Studies. *Russian Journal of Linguistics*. 2019. № 23 (2). P. 344–361.
11. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam : John Benjamins Publishers, 1995.
12. Gouadec D. Position paper: notes on translator training. *Innovation and E-Learning in Translator Training*. Tarragona : Universitat Rovira i Virgili, 2003.
13. Kelly D. A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice. Manchester : St. Jerome. 2005.
14. Kelly D. Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. *Traduction, terminologie, rüdaction*. № 21 (1). P. 99–125.
15. Kiraly D. Pathways to Translation. Pedagogy and Process. Kent (Ohio) : Kent State University Press, 1995.
16. Lara Plaza C. The competence paradigm in education applied to the multicomponent models of translator competences. *Journal of Translator Education and Translation Studies*. 2016. Vol. 1. Issue 2. P. 4–19.
17. Orlando M. Training and educating interpreter and translator trainers as practitioners-researchers-teachers. *The Interpreter and Translator Trainer*. 17 August 2019. URL: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656407> (дата звернення: 10.04.2021).
18. Brander de la Iglesia M., Opdenhoff J.-H. Retour interpreting revisited: tuning competences in interpreter education. *Current Trends in Translation Teaching and Learning*. 2014. Vol. 1. P. 4–43.
19. Pöchhacker F. Introducing Interpreting Studies. London and New York : Routledge, 2004.
20. Robinson D. Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation. 2nd edition. London and New York : Routledge, 2007.
21. Sdobnikov V., Shamilov R., Shlepnev D. The Basic Requirements to Translator Trainers Competence. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*. 2020. Vol. LXXXVI–WUT. URL: https://www.researchgate.net/publication/343401553_The_Basic_Requirements_To_Translator_Trainers_Competence (дата звернення: 10.04.2021).
22. Bnini Ch. Didactics of Translation. Text in Context. Cambridge Scholars Publishing, 2016.

REFERENCES

1. Zinukova N.V. Metodichna systema navchannya studentiv mahistratury usnoho perekladu u zovnishnioekonomichnyy sferi (na materialy angliyskoi ta ukrainiskoi mov) [Methodological System of Training Interpreting in Foreign Economic Field to Masters (English and Ukrainian)]. Thesis for a Doctor of Sciences Degree in Pedagogical Studies. Specialization 13.00.02. Kyiv National Linguistic University of Ministry of Education and Sciences of Ukraine. Kyiv, 2018. 500 p. [in Ukrainian].
2. Panov S.F. Teoretyko-metodychni osnovy profesiynoi pidhotovky tekhnichnykh perekladachiv u vyshchikh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodical basics for the formation of interpreters of professional technical direction in Universities.] Abstract of the Thesis for the Doctor's Degree in Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 National Pedagogical University by M.P. Dragomanov. Kyiv, 2017. 42 p. [in Ukrainian].



3. Plakhotniuk G.M. Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv u fakhoviy pidgotovtsi [Formation of information competence of future translators in professional training]. Thesis for a Candidate Degree in Pedagogic Sciences in the specialty 13.00.04. Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky. Vinnytsia, 2018. 314 p. [in Ukrainian].
4. Simkova I.O. Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh perekladachiv do zdiisnennia usnogo dvustoronnioho naukovo-tekhniчного perekladu [Theory and methodology of future translators' professional training to perform bilateral interpreting in scientific and technical domains]. Thesis for a Doctor Degree in Pedagogical Studies. Specialization 13.00.04. National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", National Aviation University. Kyiv, 2018. 539 p. [in Ukrainian].
5. Tarasenko R.O. Teoretychni i metodychni zasady formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv dlia ahrarnoi haluzi u vyshchikh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of formation of information competence of translators for the agricultural sector in higher educational institutions]. Abstract of the thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialties 13.00.04 and 13.00.10. National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Kyiv, 2017. 40 p. [in Ukrainian].
6. Chernovatyi L.M. *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti [Methodology of translation teaching as a speciality]*. Textbook for high school institutions students of "Translation" major. Vinnytsia. Nova Knyha, 2013. 376 p. [in Ukrainian].
7. Albir, Amparo Hurtado. *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. [in English].
8. Díaz Cintas, Jorge. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. [in English].
9. European Master's in Translation (EMT) – EMT Competence Framework, 22May 2017. [Online]. Available: https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en. Accessed on: April. 10, 2021. [in English].
10. Gambier, Yves. "Impact of Technology on Translation and Translation Studies." *Russian Journal of Linguistics* 23(2) (2019) : 344–361. [in English].
11. Gile, Daniel. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins Publishers, 1995. [in English].
12. Gouadec, Daniel. "Position paper: notes on translator training". *Innovation and E-Learning in Translator Training*. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, 2003. [in English].
13. Kelly, Dorothy. *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome. 2005. [in English].
14. Kelly, Dorothy. Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. *Traduction, terminologie, rüdaction* 21 (1): 99–125. [in English].
15. Kiraly, Donald. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent (Ohio), Kent State University Press, 1995. [in English].
16. Lara Plaza, Cristina. "The competence paradigm in education applied to the multicomponent models of translator competences." *Journal of Translator Education and Translation Studies*, vol.1, issue 2 (2016) : 4–19. [in English].
17. Orlando, Marc. "Training and educating interpreter and translator trainers as practitioners-researchers-teachers". *The Interpreter and Translator Trainer* (17 August 2019). [Online]. Available: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656407> Accessed: April 10, 2021. [in English].
18. Brander de la Iglesia, Maria, Opdenhoff, Jan-Hendrik. "Retour interpreting revisited: tuning competences in interpreter education". *Current Trends in Translation Teaching and Learning*. Vol. 1 (2014) : 4–43. [in English].
19. Pöchhacker, Franz. *Introducing Interpreting Studies*. London and New York: Routledge, 2004. [in English].
20. Robinson, Douglas. *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. 2nd edition. London and New York: Routledge, 2007. [in English].
21. Sdobnikov Vadim, Shamilov Raviddin, Shlepnev Dmitry. The Basic Requirements to Translator Trainers Competence. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences* Vol. LXXXVI–WUT 2020. [Online]. Available: https://www.researchgate.net/publication/343401553_The_Basic_Requirements_To_Translator_Trainers_Competence. Accessed: April 10, 2021. [in English].
22. Bnini, Chakib. *Didactics of Translation. Text in Context*. Cambridge Scholars Publishing, 2016. [in English].

Стаття надійшла до редакції 26.04.2021.
The article was received 26 April 2021.



УДК 378.147:355.237
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-16

ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ШКОЛИ

Сваричевська Анжела Петрівна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціально-гуманітарних
та фундаментальних дисциплін
*Інститут військово-морських сил
Національного університету «Одеська морська академія»*
rugena@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0954-101X

У статті розглянуто актуальні проблеми гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів під час навчання у військових закладах вищої освіти, проаналізовано залежність досліджуваного процесу від загального стану модернізації системи вищої професійної освіти та інших обставин соціальної та військової практики. Професійна діяльність сучасних офіцерів є багатофункціональною, полізмістовою за своєю сутністю, є ареною взаємодії безлічі чинників, взаємодії людей, утвердження всебічного співробітництва. Мета статті полягає у виявленні напрямів модернізаційних перетворень гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів у вищій військовій школі. Методологічний складник дослідження базується на комплексі теоретичних методів, які взаємозбагачують та взаємодоповнюють один одного, серед яких слід назвати історико-педагогічний, системно-структурний, термінологічний, факторний і порівняльно-теоретичний аналіз, метод систематизації отриманих результатів.

Гуманітарна підготовка, здійснювана в інтересах особистості, держави й суспільства, інтегрує завдання освіти, самоосвіти, виховання та самовиховання майбутніх офіцерів, а також механізми формування у них компетентностей і такого способу мислення, які забезпечують єдність гуманітарних знань і гуманістичної поведінки, прагнення та вміння співвідносити власні службові та особисті інтереси з гуманістичними нормами. Основи модернізації гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів розглянуто як упорядковану оптимальну сукупність гуманістичних стратегій, умов, суб'єктів, методів і засобів, що забезпечують збіг досягнутих результатів з поставленими цілями формування майбутніх офіцерів соціально-професійних компетентностей і гуманістичних якостей, які задають життєві сенси та державно-патріотичні підстави служіння Батьківщині. Встановлено, що модернізаційні перетворення гуманітарної складової частини освітнього процесу нерозривно пов'язані з творчою інноваційною діяльністю професорсько-викладацького складу військових закладів вищої освіти, їхнім умінням проектувати та створювати відповідне гуманітарне освітнє середовище, збагачувати зміст навчання й виховання майбутніх офіцерів новими ідеями, досвідом практичної діяльності військ.

Ключові слова: гуманітаризація, мовна особистість, військова освіта, гуманітарна освіченість, модернізація, гуманітарне освітнє середовище.

HUMANITARIAN TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION TRANSFORMATIONS OF THE HIGHER MILITARY SCHOOL

Svarychevska Anzhela Petrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Social, Humanitarian
and Fundamental Disciplines
*Naval Institute
of the National University "Odesa Maritime Academy"*
rugena@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0954-101X

The article deals with the current problems of humanitarian training of future officers while studying in military institutions of higher education, analyzation of the dependence of the studied process on the general state of modernization of the system of higher vocational education and other circumstances of social and military practice. Professional activities of modern officers is multifunctional, poly-semantic in its nature, is an arena of interaction of many factors, interrelation of people, the establishment of comprehensive cooperation. The



purpose of article is to identify the directions of modernization transformations of humanitarian training of future officers in the higher military school. The methodological component of research is based on the complex of theoretical methods, which mutually enrich and complement each other, including historical-pedagogical, system-structural, terminological, factorial and comparative-theoretical analysis, the method of systematization of the obtained results.

Humanitarian training, carried out in the interests of the personality, the state and society, integrates the tasks of education, self-education, upbringing and self-upbringing of future officers, as well as mechanisms for the formation of their competencies and such way of thinking, which ensure the unity of humanitarian knowledge humanistic behavior, desire and ability to correlate their own official and personal interest with humanistic standards. The fundamentals of modernization of humanitarian training of future officers have been considered as an ordered optimal set of humanistic strategies, conditions, subjects, methods, and means, which provide coincidence of the achieved results with the set goals of formation of future officers' social and professional competencies and humanistic qualities that set vital meanings and state-patriotic bases of service to the Motherland. It has been found that modernization transformations of the humanitarian component of educational process are inextricably related to the creative innovative activity of teaching staff of the military institutions of higher education, their abilities to design and create appropriate humanitarian educational environment, to enrich the content of training and upbringing of future officers with new ideas, experience in practical activities of troops.

Key words: *humanitarization, linguisticpersonality, militaryeducation, humanitarian erudition, modernization, humanitarian educational environment.*

Вступ

Офіцерський корпус був і залишається системотвірним стрижнем військової організації країни, а в умовах формування нового вигляду Збройних сил роль і значення сучасних офіцерів, рівень їхніх професійних знань, умінь, навичок і компетентностей, морально-психологічних якостей набувають ще більшого значення. Згідно із соціальним замовленням, Збройним силам України потрібні такі офіцери-професіонали:

- мотивовані на тривалу військову службу, які свідомо вибрали професію захисника Батьківщини, володіють системним мисленням, інтелектуально-моральним потенціалом, емоційною стабільністю, реалістичною налаштованістю, ініціативою і соціально-відповідальною самосвідомістю;

- гуманітарно освічені та гуманно виховані, що мають широкий погляд на всі сторони життя армії та суспільства,

- ті, що вільно орієнтуються в складній системі цінностей, змістотвірних мотивів і вміють приймати самостійні обґрунтовані рішення, які стосуються долі та життя інших людей;

- здатні бачити самоцінність особистості підлеглого, її гідності та право на повне розкриття сутнісних сил і здібностей.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Отже, місія гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів полягає в тому, щоби бути невід'ємною складовою частиною їхньої багатогранної комплексної підготовки, найважливішою умовою для вияву творчого гуманістичного потенціалу на основі традиційних духовних і культурних цінностей,

що характеризують офіцера-професіонала й громадянина своєї Батьківщини.

В сучасних умовах гуманітарний розвиток, духовно-моральне виховання нового покоління українських офіцерів постає як найважливіший імператив модернізації вищої військової школи. Водночас аналіз наукової літератури (Лесик, 2016; Owens, 2015) свідчить про те, що особливості модернізаційних перетворень у системі гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів визначаються загальними проблемами модернізації сучасної України (коли середня школа не справляється з якісною масовою освітою і вихованням, вища школа – з підготовкою затребуваних суспільством категорій професіоналів, армія – з відтворенням офіцерського корпусу належного професійного та етичного рівня). Гуманітарна підготовка фахівців у вищій школі перебуває на недостатньо високому рівні з огляду на низку об'єктивних і суб'єктивних причин, серед яких слід назвати такі:

- роздробленість і низький рівень наукового осмислення соціального досвіду людства, країни, суспільства, особистості;

- відсутність належного зв'язку з власне людськими проблемами, пошуком особистісних сенсів і розвитком внутрішньої духовної культури;

- реалізація циклу гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти (ЗВО) поза єдиного культурного поля, традицій світової та вітчизняної культури;

- спотворення сенсу поняття «освічена людина» (підміна поняття «культурний» поняттям «інформований»);

- втрата критеріїв моральності, духовності та зниження етичних уявлень у свідомості та поведінці людей;



- розвиток псевдокультурних та антикультурних тенденцій;
- недостатність відомостей гуманітаризації щодо доповнення навчальних планів новими дисциплінами (небезпеки обмеження одних дисциплін на користь інших) (Янковець, 2019).

2. Методологія та методи

Сучасна ситуація з реалізацією гуманітарної складової частини військової освіти йде в розріз із досвідом військових ЗВО розвинених закордонних країн, де на гуманітарну підготовку відводиться до 60% бюджету навчального часу (Нао, Liu, 2015). Актуальність теми дослідження також підтверджується її недостатньою науковою розробленістю. Окремі питання гуманітарної підготовки майбутніх фахівців розглянуто в низці досліджень, зокрема вивчено основи теорії гуманітарної підготовки студентів на базі педагогічної технології (Лесик, 2016); відбір змісту гуманітарних дисциплін з орієнтацією на його розвивальний потенціал (Бойко, 2017); гуманітарну підготовку студентів, а саме історико-педагогічний та організаційно-управлінський аспекти (Ортинський, Ряшко, 2016); теоретичні основи розвитку гуманітарного освітнього середовища військових ЗВО (Бабіч, 2018); розвиток пізнавальної активності курсантів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу (Ковальчук, 2018). Аналіз розглянутих досліджень свідчить про те, що, попри наявність наукового інтересу до проблем гуманітарної підготовки майбутніх фахівців, зокрема військовослужбовців, у наукових пошуках не розглянуто модернізаційні перетворення гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів у межах військової освіти.

Отже, гуманітарна підготовка майбутніх офіцерів повинна модернізуватися, саморозвиватися і видозмінюватися залежно від умов розвитку системи державно-патріотичних і духовних цінностей у суспільстві та Збройних силах, а також умов формування гуманістичних сенсів предметної та розумової діяльності курсантів (від-рефлексованих ними «ідеальних» норм підготовки себе до майбутньої професії).

З огляду на це необхідно на основі теоретичного аналізу розкрити сутність гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів як результат гуманізації та гуманітаризації військової освіти в контексті модернізаційних перетворень вищої військової школи.

Основними методами дослідження є методи теоретичного пізнання, такі як аналіз, синтез, систематизація, класифікація, узагальнення, для з'ясування змісту базових понять наукового пошуку, обґрун-

тування сутності гуманітарної підготовки як складника системи вищої військової освіти. Теоретичною та методологічною основою дослідження є фундаментальні та сучасні положення педагогічної теорії, напрацювання закордонних і вітчизняних науковців-педагогів та фахівців у галузі вищої військової освіти.

3. Результати та дискусії

Для формування у військового фахівця сучасного підходу до професійної діяльності система військової освіти особливо потребує гуманітаризації. Нині потрібні гуманітарно-освічені та виховані офіцери, які володіють високим рівнем соціальної відповідальності, здатні бачити в підлеглому передусім людину, визнавати цінність особистості, її гідність, володіти культурою спілкування, мати високий рівень психолого-педагогічної підготовки. Так, у структурі гуманітаризації військової освіти С. Бойко виокремлює такі напрями, як підвищення ролі та ефективності викладання соціально-гуманітарних дисциплін; посилення гуманітарної спрямованості всіх інших дисциплін, що вивчаються в закладах вищої освіти (ЗВО); створення у військовому ЗВО комфортного гуманітарного середовища (Бойко, 2017). У дослідженні Л. Маслак також підкреслюється, що гуманітаризація військової освіти досягається і забезпечується особливою системою взаємовідносин учасників освітнього процесу. Завдання полягає передусім у тому, щоби перейти до якісно нового стилю спілкування між викладачем та курсантом. Ключовий вектор змін – це відмова від елементів адміністрування, повчальності та декларування, ставлення до курсантів як до пасивних об'єктів впливу (Маслак, 2008). Отже, у цивільних та військових ЗВО важливим завданням залишається реалізація ідей педагогіки співробітництва, суб'єкт-суб'єктного підходу в поєднанні з підвищенням вимог до підготовленості, вихованості курсантів.

Гуманітарна підготовка, на думку В. Ортинського та В. Ряшко, призначена для того, щоби допомогти людині (майбутньому офіцеру), цілісному суб'єкту культури та діяльності (в його екзистенціальній та онтологічній повноті) побудувати образи світу, сформувати ціннісне ставлення до нього. Науковці зазначають, що гуманітарна підготовка у військових ЗВО не існує у вигляді підручників і навчальних посібників, адже настільки складним є її предмет – людина. Будучи частиною знанневої парадигми різних наук, вона відрізняється за функціональною спрямованістю, яка має на меті розкриття гуманних, сві-



тоглядних основ сучасної військово-професійної діяльності (Ортинський, Ряшко, 2016). Гуманітарна підготовка майбутніх офіцерів також детермінована специфікою національно-культурного світу (Нао, Yin-shan, 2015), зумовленого історією, мовою, філософією, літературою, традиціями та психологією; представляє ідеали, сформовані в надрах культури і передусім у релігійно-філософських, етичних і педагогічних системах та концепціях. Саме тому вона виконує найважливіші функції трансляції та відтворення культурних цінностей і смислів життя.

Основна (генеральна) мета гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів визначається як гармонійний розвиток професійних і моральних якостей, що ґрунтується на засвоєнні соціокультурних цінностей, сформованих умінь курсантів самостійно виробляти керівні принципи власної професійної діяльності та соціальної поведінки з позицій гуманізму, а також вихованих прагнень до вияву соціально значущої, творчої активності.

Натомість І. Ковальчук ототожнює гуманітарну підготовку з психолого-педагогічною підготовкою майбутніх офіцерів військових ЗВО та трактує її як процес формування професійно компетентної особистості офіцера, що володіє гуманітарною, педагогічною культурою, соціальною компетентністю, знаннями, навичками та вміннями педагогічної взаємодії, організації, управління та здійснення процесів навчання, виховання, розвитку і психологічної підготовки військовослужбовців (Ковальчук, 2018).

У вузькому психолого-педагогічному, суб'єктивному сенсі гуманітарна підготовка майбутніх офіцерів полягає в тісній єдності гуманітарних знань і гуманістичної поведінки, прагненні та вмінні співвідносити власні службові та особисті інтереси з гуманістичними нормами. У широкому сенсі в гуманітарній підготовці «зливаються» завдання освіти, самоосвіти, виховання і самовиховання майбутніх офіцерів. Отже, модернізацію гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів розглядаємо як цілеспрямовану спільну діяльність її суб'єктів щодо внесення інноваційних змін у зміст гуманітарної складової частини вищої військової освіти та створення організаційно-педагогічних умов особистісного розвитку випускників військових ЗВО як патріотів своєї Вітчизни та носіїв сучасної гуманітарної культури.

Отже, в меті модернізації вищої військової школи має бути закладена динаміка розвитку особистості, індивідуальності,

міжособистісних відносин, піднесення соціального інтелекту тощо. Шляхи розв'язання цих питань визначені в Наказі Міністерства оборони України «Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти» (Про затвердження..., 2020), у якому на перший план висунуто такі завдання модернізації військової освіти, як забезпечення її на якісно іншому рівні (відповідність актуальним і перспективним потребам особистості) за умови збереження фундаментальності; підготовка офіцерів (з урахуванням сучасних вимог до освіти), які повинні володіти підвищеним почуттям відповідальності за ввірені підлеглих і долю Вітчизни; самостійно приймати відповідальні рішення (в ситуації вибору, прогножуючи можливі наслідки); відрізнятися мобільністю, динамізмом, конструктивністю; бути готовими й здатними успішно вирішувати гуманітарно-професійні завдання під час військової служби.

По-перше, модернізація гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів уможливорюється шляхом підвищення рівня її адекватності вимогам педагогічної та психологічної наук, створення організаційно-педагогічних та державно-громадських механізмів стимулювання педагогічних інновацій, спрямованих на досягнення нової якості військово-освітнього процесу. По-друге, інваріантом відповідних модернізаційних перетворень постає використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, активних методів і форм навчання; введення в навчальні плани дисциплін за вибором майбутніх офіцерів; збагачення гуманітарного освітнього середовища військових ЗВО; здійснення зовнішньої експертизи процесу й результатів гуманітарної підготовки у військових ЗВО. По-третє, відбувається інтеграція з військовою наукою в результаті розвитку інституційної діяльності нової науково-педагогічної спільноти. По-четверте, вдосконалення гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів відбувається внаслідок виявлення та цілеспрямованого створення певних організаційно-педагогічних умов, а саме обставин діяльності суб'єктів вищої військової школи, покликаних надати їй розвитку соціально-гуманітарний формат її розвитку позитивно-перетворювальний сенс, що дає змогу забезпечити інтеріоризацію курсантами гуманістичних цінностей та освоєння ними основ гуманітарно-професійної діяльності в держав-



но-патріотичних і культурно-розвиваючих формах.

Таким чином, якість гуманітарної освіченості майбутніх офіцерів постає як синтез ефективного навчання, виховання, розвитку та психологічної підготовки; виявляється в діяльності, спрямованій на формування стійкого зв'язку з об'єктами навколишнього світу, коли ці об'єкти набувають особистісного сенсу та розцінюються як щось значуще для життя держави, суспільства і його самого; залежить від позитивного впливу на розвиток мотиваційної сфери майбутніх офіцерів.

Орієнтація освітнього процесу на особистість майбутніх офіцерів є ключовою складовою частиною організації їхнього навчання у військових ЗВО. Окрім того, майбутні офіцери є носіями певних соціальних цінностей і норм, досвіду, установок та поглядів. Внаслідок цього ми розглядаємо майбутніх офіцерів як цілісний суб'єкт певної (української) культури, невід'ємним компонентом якої є мова (Селіванова, 2011). Отже, можемо стверджувати, що факти мови є фактами культури, які для майбутніх офіцерів ціннісно пов'язані з його мотиваційною та пізнавальною складовими частинами. У 80-х роках ХХ століття стало активно використовуватися поняття «мовна особистість» (Соколовська, 2005). Мовна особистість повинна володіти всіма видами мовленнєвої діяльності, а саме говорінням, письмом, читанням, аудіюванням. Майбутній офіцер як мовна особистість повинен уміти вступати в мовну комунікацію, користуватися різними мовними засобами, володіти мовними вміннями, здібностями згідно з рівнями мови, лексикою, граматиною, фонетикою.

Спрямування гуманітарної підготовки на формування мовної особистості майбутніх офіцерів є надзвичайно важливим, оскільки в професійній діяльності для них актуальними є майстерне володіння лексико-фразеологічним складом мови; наявність розвинутої професійної мови; вміння контролювати власний ситуативний образ в очах підлеглих та підтримувати спілкування як чинник мобілізації волі, активізації інтелекту, бажання спілкуватися (Ягупов, 2004).

Підтвердження цьому знаходимо у дослідженні О. Бабіч, яка зазначає, що в сучасних умовах військового конфлікту на Сході держави зростає авторитет офіцера української армії та Збройних сил, зумовлений підвищеною увагою до їхнього професіоналізму, забезпечення обороноздатності країни, тому особливої актуальності набувають проблеми вдосконалення культури мови офіцерів, роз-

витку та корегування їхніх комунікативних умінь (Бабіч, 2018). Одним із пріоритетних завдань є підготовка офіцера не лише технічно, але й психологічно та лінгвістично. Л. Пелепейченко справедливо стверджує, що сьогодні потрібні освічені та виховані офіцери, здатні бачити в підлеглому насамперед особистість зі своїми цінностями та гідністю, що володіють культурою спілкування (Пелепейченко, 2009).

Отже, перед сучасним офіцером стоять завдання не лише оволодіння технікою та отримання тактичних навичок ведення бойових дій, але й адекватної комунікативної взаємодії зі своїми командирами та підлеглими. Статут вимагає дотримання певних норм спілкування, поваги честі та гідності військовослужбовців, дотримання статутних взаємовідносин (Rongzheng, 2014). Підсилюється це тим, що комунікація в армії має суттєві особливості, серед яких слід назвати жорстку регламентованість відносин між військовослужбовцями, сувору дисципліну, єдиноначальність, використання засобів військової субмови, абревіатур. Високий рівень культури мови є обов'язковим складником гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів, що забезпечує таке:

- коректність мови, що забезпечує точність команд, несуперечливість розпоряджень, однозначність суджень, адекватність висловлювання ситуації спілкування, правильний відбір мовних засобів для точних висловлювань;

- чіткість і зрозумілість мови, які досягаються дотриманням просодичних норм проголошення, забезпечують її доступність для тих, кому вона адресована;

- чистота мови, яка забезпечується вживанням літературних виразів, відсутністю в мові вульгаризмів, жаргонізмів, ненормативної лексики та слів-паразитів (Kuzmenko, Pakulova, Nagorna, 2018).

Отже, модернізацію гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів з орієнтацією на формування мовної особистості розглядаємо як освітній процес, який створює необхідні елементи для всебічного розвитку особистості військовослужбовця в природному мовному середовищі. Такий підхід до вивчення української мови передбачає зміну лінгвістичної доміанти навчання майбутніх офіцерів, де процес комунікації є засобом індивідуального використання мови. Гуманітарну підготовку майбутніх офіцерів необхідно будувати як елемент формування комунікативної ситуації. Будь-яка комунікативна ситуація може стати об'єктом вивчення в межах гуманітарної підготовки у військових ЗВО.



Висновки

Таким чином, модернізаційні перетворення в підготовці майбутніх офіцерів на основі гуманізму, духовності, культуровідповідності, діалогічності в сучасних умовах є нагальною потребою держави, суспільства і Збройних сил України. Цінності та норми культури, моральність, всі досягнення духовної сфери життя повинні бути звернені до людської особистості, проникати в усі структури цілісного освітнього процесу, забезпечувати його орієнтацію на гуманітарно-особистісний розвиток майбутніх офіцерів. З огляду на це модернізація гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів постає як сукупність концептуально виражених гуманістичних цілей і завдань розвитку гуманітарного освітнього середовища, наукових гуманітарних знань, ціннісних орієнтирів, змісту та способів спільної діяльності суб'єктів вищої військової школи, що забезпечують гуманітарно-професійну підготовленість, розвиток творчих сил і здібностей випускників військових ЗВО.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в модернізації гуманітарної складової частини військової освіти як основи аксіологізації вищої військової школи та організаційно-педагогічних основ використання інноваційних педагогічних технологій під час викладання гуманітарних дисциплін; координації організаційно-педагогічних заходів суб'єктів вищої військової школи з управління якістю гуманітарної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабіч О. Формування комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2018. 269 с.
2. Бойко С. Досвід і проблеми гуманітарної освіти офіцерських кадрів. *Сучасна війна: гуманітарний аспект* : матеріали науково-практичної конференції, 30 червня 2017 року. Харків : ХНУПС ім. І. Кожедуба, 2017. С. 203–206.
3. Ковальчук І. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2018. 142 с.
4. Лесик Г. Методологічні особливості соціально-гуманітарної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України. *Молодий вчений*. 2016. Вип. 12.1. С. 453–458.
5. Маслак Л. Основні етапи та принципи формування професійної іншомовної компетентності майбутнього офіцера. *Наукові записки кафедри педаго-*

гіки Харківського національного університету імені В. Каразіна. 2008. Вип. 3. С. 143–149.

6. Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку: теоретичні засади галузевої комунікації : монографія / ред. Л. Пелепейченко. Харків : АВВ МВС України, 2009. 272 с.

7. Оргинський В., Ряшко В. Актуальні проблеми виховання курсантів у вищих навчальних закладах системи МВС України : навчально-методичний посібник. Львів, 2016. 272 с.

8. Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти : Наказ Міністерства оборони України від 5 березня 2020 року № 250/34533. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE34533.html (дата звернення: 03.04.2021).

9. Селіванова О. Мовна професійна компетентність майбутнього військового керівника як історична необхідність сучасного навчального процесу. *Studia Methodologica*. 2011. Вип. 33. С. 59–64.

10. Соколовська К. Українська мова та її втілення у військовому середовищі. *Народна армія*. 2005. 17 листопада.

11. Ягупов В. Військова психологія : підручник. Київ : Тандем, 2004. 656 с.

12. Янковець А. Використання аудіо- і відеоматеріалів з інтернет-ресурсів для навчання професійно-орієнтованого аудіювання у військових навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 1. С. 215–222.

13. Kuzmenko V., Pakulova T., Nagorna Yu. Teaching the humanities to future law enforcement officers. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2018. № 2. С. 214–218.

14. Rong-zheng L. On Ideological Education of Border-control Forces of Public Security Guided by Service Function. *Journal of Chinese People's Armed Police Force Academy*. 2014. Vol. 11. P. 53–56.

15. Owens G. The Model in "Universities Quarterly". *Universities Quarterly, Higher education and society*. 2015. Vol. 25 (1). P. 117–129.

16. Hao X., Yin-shan L. On Optimizing the Identity Education Environment of the Chinese Dream for the Young Officers and Soldiers of Border-control Forces of the Public Security. *Journal of Chinese People's Armed Police Force Academy*. 2015. Vol. 3. P. 30–34.

REFERENCES

1. Babich O. (2018). Formuvannia komunikativno-dyskursyvnoi kultury maibutnix ofitseriv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Formation of communicative-discursive culture of future officers of the State Border Guard Service of Ukraine]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Nats. akad. Derzh. prykord. sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho, Khmelnytskyi. 269 s. [in Ukrainian].
2. Boiko S. (2017). Dosvid i problemy humanitarnoi osvity ofitseriv kadriv [Experience and problems of humanitarian education of officers]. "Suchasna viina: humanitarnyi aspekt" – "Modern war: the humanitarian aspect": materialy nauk.-prakt. konf. Kharkivskoho nats. un-tetu Povitrianykh Syl im. I. Kozheduba (30 chervnia



2017 r.). Kh.: KhNUPS im. I. Kozheduba, S. 203–206 [in Ukrainian].

3. Kovalchuk I. (2018). Formuvannia profesiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional and communicative competence of future officers in the process of studying humanities in higher military educational institutions]: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / Zhytomirskiy derzh. un-tet im. I. Franka, Zhytomir. 142 s. [in Ukrainian].

4. Lesyk H. (2016). Metodolohichni osoblyvosti sotsialno-humanitarnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Methodological features of social and humanitarian training of specialists in higher educational institutions of Ukraine]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*. Vyp. 12.1. S. 453–458 [in Ukrainian].

5. Maslak L. (2008). Osnovni etapy ta pryntsypy formuvannia profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti maibutnoho ofitsera [The main stages and principles of formation of professional foreign language competence of the future officer.]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. Karazina – Scientific notes of the Department of Pedagogy of Karazin Kharkiv National University*. Vyp. 3. S. 143–149 [in Ukrainian].

6. Movna komunikatsiia v diialnosti syl okhorony pravoporiadku (2009): Teoretychni zasady haluzevoi komunikatsii [Linguistic communication in the activities of law enforcement: Theoretical principles of sectoral communication]: monohrafiia / red. L. Pelepeichenko. Kharkiv: AVV MVS Ukrainy. 272 s. [in Ukrainian].

7. Ortynskyi V., Riashko V. (2016). Aktualni problemy vykhovannia kursantiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh systemy MVS Ukrainy [Actual problems of education of cadets in higher educational institutions of the system of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]: navch.-metod. posibnyk. Lviv. 272 s. [in Ukrainian].

8. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osoblyvosti orhanizatsii osvithoi diialnosti u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh Ministerstva oborony Ukrainy ta viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh zakladiv vyshchoi osvity [About the statement of the Situation on features of the organization of educational activity in higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine and military educational divisions of higher education institutions: the Order of the Ministry of

Defense of Ukraine]: Nakaz Ministerstva oborony Ukrainy № 250/34533 vid 05.03.2020 r. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE34533.html [in Ukrainian].

9. Selivanova O. (2011). Movna profesiina kompetentnist maibutnoho viiskovoho kerivnyka yak istorychna neobkhdnist suchasnoho navchalnoho protsesu [Linguistic professional competence of the future military leader as a historical necessity of the modern educational process.]. *Studia Methodologica*. Vyp. 33. S. 59–64 [in Ukrainian].

10. Sokolovska K. (2005). Ukrainska mova ta yii vtilennia u viiskovomu seredovyshchi [Ukrainian language and its embodiment in the military environment]. *Narodna armii – People's Army*. 17 lystopada [in Ukrainian].

11. Yahupov V. (2004). Viiskova psykholohiia [Military psychology]: pidruchnyk. Kyiv: Tandem. 656 s. [in Ukrainian].

12. Yankovets A. (2019). Vykorystannia audio i video materialiv z Internet-resursiv dlia navchannia profesiino-oriantovanoho audiiuvannia u viiskovykh navchalnykh zakladakh [Use of audio and video materials from Internet resources for training of professionally-oriented listening in military educational institutions]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Ser.: Pedahohika – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Ser.: Pedagogy*. Vyp. 1. S. 215–222 [in Ukrainian].

13. Kuzmenko V., Pakulova T., Nagorna Yu. (2018). Teaching the humanities to future law enforcement officers. *Naukovyi visnyk Dnipropetrovskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav*. № 2. C. 214–218 [in English].

14. Liu Rong-zheng (2014). On Ideological Education of Border-control Forces of Public Security Guided by Service Function. *Journal of Chinese People's Armed Police Force Academy*. Vol. (11). P. 53–56 [in English].

15. Owens G. (2015). The Model in “Universities Quarterly”. *Universities Quarterly, Higher education and society*. 2015. Vol. 25 (1). P. 117–129 [in English].

16. Xiao Hao, Liu Yin-shan (2015). On Optimizing the Identity Education Environment of the Chinese Dream for the Young Officers and Soldiers of Border-control Forces of the Public Security. *Journal of Chinese People's Armed Police Force Academy*. 2015. Vol. (03). P. 30–34 [in English].

Стаття надійшла до редакції 27.04.2021.
The article was received 27 April 2021.



СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК [37.091.31: 005.591.6]: 378.015.31:17.022.1:656.071.1
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-95-17

**ІННОВАЦІЯ «ФІШБОУН» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ**

Нагрибельна Інна Анатоліївна,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
та інноваційної педагогіки

Херсонська державна морська академія
innanagribelna@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6393-3754

Нагрибельний Ярослав Анатолійович,
доктор педагогічних наук, доцент,
декан факультету судноводіння
Херсонська державна морська академія
yar1507@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3266-5798

У дослідженні проаналізовано проблему формування академічної доброчесності у сучасних випускників закладів вищої освіти.

Мета статті полягає в аналізі інноваційних засобів формування академічної доброчесності майбутніх фахівців морської галузі.

У процесі дослідження застосовано **методи** аналізу, синтезу, узагальнення.

Результати наукового пошуку дали змогу визначити трактування ключової категорії наукового дослідження «академічна доброчесність» у контексті державно-нормативних документів, які декларують вимоги до освітнього процесу у вищій школі. Акцентовано увагу на тому, що в системі другого (магістерського) рівня вищої освіти домінує стратегія розвитку дослідницьких навичок майбутнього фахівця. Продукування нових знань набуває нових форм, адже здобувачі освіти не тільки опановують фахові курси, але й працюють над власними науковими проєктами, зокрема кваліфікаційною роботою, науковою статтею, доповіддю на попередньому захисті та на захисті дослідження, студентських наукових читаннях, у дискусіях, наукових студіях. У статті підкреслено, що, враховуючи професійні можливості здобувачів освіти РВО «Магістр» та траєкторію дуальної освіти у вищій школі, в подальшому вони можуть викладати окремі фахові курси. Відповідно, набуті знання, уміння й навички сприятимуть формуванню професійно-методичних компетентностей (вмінню методично, грамотно організувати освітню діяльність, працювати з науковими текстами та науковими джерелами тощо), допоможуть у роботі та спілкуванні в колективі (як у сталому, так і в змінному), соціальній адаптації, допоможуть створити навколо себе сприятливу емоційну атмосферу.

Логіка дослідження підтверджує необхідність практичного спрямування освітнього процесу в аспект розвитку наукового мовлення здобувачів освіти. Відзначено, що засобом інноваційної стратегії «Фішбоун» здобувачі – майбутні фахівці морської галузі ефективно опановують важливі категорії, що дають змогу уникнути плагіату у власних текстах (кваліфікаційні роботи, курсові проєкти, наукові статті, доповіді, відгуки тощо). У статті репрезентовано вправи й завдання, які практико-орієнтовані на опанування параметрів наукової ідентифікації ORCID, DOI, h-індекс автора тощо.

Висновки. У процесі наукового пошуку обґрунтовано потребу розвитку та вдосконалення наукової етики магістрантів – майбутніх фахівців морської галузі в процесі формування академічної доброчесності; репрезентовано методіку застосування стратегії «Фішбоун» в освітньому процесі майбутніх морських фахівців.

Ключові слова: науково-дослідницька компетентність, наукова етика, мовна культура, науковий продукт.



“FISHBONE” INNOVATION IN THE PROCESS OF FORMING THE ACADEMIC INTEGRITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MARITIME INDUSTRY

Nahrybelna Inna Anatoliivna,
Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor,
Professor at the Department of Social Sciences and Humanities
and Innovative Pedagogy

Kherson State Maritime Academy
innanagribelna@gmail.com
ORCID 0000-0001-6393-3754

Nahrybelnyi Yaroslav Anatoliiovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of Navigation Faculty

Kherson State Maritime Academy
yar1507@ukr.net
ORCID 0000-0003-3266-5798

The study analyzes the problem of formation of academic integrity in modern graduates of higher education institutions.

The purpose of the article is to analyze the innovative means of forming the academic integrity of future professionals in the maritime field.

In the process of research the **methods** of analysis, synthesis, generalization, induction, and deduction were applied.

The results of the scientific research allowed determining the interpretation of the key category of scientific research “academic integrity” in the context of state and regulatory documents that declare the requirements for the educational process in higher education. Emphasis is placed on the fact that the system of the second (master’s) level of higher education is dominated by the strategy of developing research skills of the future specialist. The production of new knowledge takes new forms: students not only master professional courses, but also work on their own research projects: qualification work, scientific article, report on preliminary defense and defense of research, student scientific readings, discussions, research studies and more. The article emphasizes that taking into account the professional capabilities of students of RVO “Master” and the trajectory of dual education in higher education, in the future they can teach some professional courses. Accordingly, the acquired knowledge, skills and abilities will contribute to the formation of professional and methodological competencies (ability to methodically, competently organize educational activities, work with scientific texts and scientific sources, etc.), help in work and communication in the team (both permanent and variable), social adaptation; will help to create a favorable emotional atmosphere around you.

The logic of the study confirms the need for practical orientation of the educational process in the plane of development of scientific speech of students. It is noted that by means of the innovative strategy “Fishbone” applicants-future specialists in the maritime industry effectively master important categories that avoid plagiarism in their own texts (qualifications, course projects, research articles, reports, reviews, etc.). The article presents exercises and tasks that are practice-oriented to master the parameters of scientific identification ORCID, DOI, author’s h-index, etc.

Conclusions. In the process of scientific research the need for development and improvement of scientific ethics of undergraduates-future specialists in the maritime field in the process of formation of academic integrity is substantiated; the method of applying the “Fishbone” strategy in the educational process of future marine specialists is represented.

Key words: *research competence, scientific ethics, language culture, scientific product.*

Вступ

Тенденції розвитку суспільства останнього десятиліття акцентують увагу на ролі науки та її впливі на всі сфери життя. Освітня площина не є винятком, проте стрімкий науковий прогрес закономірно випереджує можливості вищої освіти. Розвиток науки не тільки створює нові перспективи, але й фіксується великою кількістю наукової продукції, якісний рівень якої не завжди відповідає вимогам і критеріям до

наукової джерельної бази. Такий дисонанс між передовими досягненнями та науковою продукцією, що їх відтворює, створює певні проблеми в системі підготовки здобувачів вищої освіти. Тут акцентуємо увагу на науково-дослідницькій компетентності, мовній культурі наукової комунікації випускника сучасного ВНЗ. Означені категорії структурують загальну академічну доброчесність здобувача вищої освіти та посилюють його конкурентоспроможність.



Концепція сучасної вищої освіти передбачає, що її другий рівень підготовки посилює науково-дослідницьке спрямування та заохочує аспекти академічної доброчесності. Означене спрямування не є винятком для вищої освіти майбутніх фахівців морської галузі. Водночас специфіка фахової підготовки майбутніх моряків обумовлює певні труднощі, пов'язані з їх мовно-комунікативною підготовкою, вільним послуговуванням українською науковою мовою в її стилях, субстилях та підстилях.

З огляду на означене окреслюються постановка та актуальність проблеми академічної доброчесності майбутніх фахівців морської галузі та застосування інноваційних засобів для її ефективного формування.

Загальні орієнтири та ключові дефініції проблеми академічної доброчесності уже увійшли в освітній простір вищої школи та здебільшого зрозумілі здобувачам освіти. Нині окреслюється інше, а саме потреба переходу від теоретичних понять та «розмитих» символів академічної недоброчесності. Досвід викладання у вищій школі дає змогу стверджувати, що нині виникає потреба в доборі та впровадженні ефективних практико-зорієнтованих засобів навчання, які дадуть змогу сформуванню у магістрантів науково-дослідницьку компетентність та якісно оволодіти відповідними практичними навичками задля опрацювання наукових ресурсів та власного наукового продукування.

Новизну дослідження вбачаємо в методичі застосування стратегії «Фішбоун» у процесі формування академічної доброчесності майбутніх фахівців морської галузі в системі вищої освіти другого рівня.

Мета дослідження полягає в аналізі інноваційних засобів формування академічної доброчесності майбутніх фахівців морської галузі.

Логіка порушеної проблеми мотивує до визначення таких завдань дослідження:

- проаналізувати ключові норми академічної доброчесності сучасного випускника ВНЗ;
- обґрунтувати потребу розвитку та вдосконалення наукової етики магістрантів – майбутніх фахівців морської галузі в процесі формування академічної доброчесності;
- продемонструвати методику застосування стратегії «Фішбоун» в освітньому процесі магістрів – майбутніх фахівців морської галузі.
- розробити та репрезентувати вправи та завдання, спрямовані на формування та розвиток науково-дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У системі вищої освіти другого (магістерського) рівня підготовки сучасного закладу освіти домінує стратегія розвитку дослідницьких навичок майбутнього фахівця. Здобувачі освіти не тільки опановують фахові курси, але й працюють над власними науковими проектами, зокрема кваліфікаційною роботою, науковою статтею, доповіддю на попередньому захисті та захисті дослідження, студентських наукових читаннях, у дискусіях, наукових студіях. З огляду на означене набуває ролі вміння здобувача освіти застосовувати норми наукової української мови, опрацьовувати наукову літературу, формувати джерельну базу дослідження, готувати тези виступу, уникати наукового плагіату, доцільно та науково грамотно висловлювати свою позицію як у писемній, так і в усній формах. Означені вміння формують науково-дослідну компетентність сучасного здобувача вищої освіти. Володіння означеною компетентністю входить в аспект категорії «академічна доброчесність здобувача вищої освіти».

Усвідомлення сказаного акцентує таку тезу, що імпонує нам: «на сучасному етапі розвитку суспільства освіта має бути орієнтована не на репродукцію знань, а на якісне продукування їх засобом сучасних методів, прийомів та форм роботи на уроках. З огляду на означене актуалізується проблема педагогічної інноватики у структурі наукового знання» (Нагрибельна, 2021).

У державно-нормативних документах декларується таке тлумачення: «академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності задля забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» (Лист МОН України від 23 жовтня 2018 року № 1/9-650).

Закон України «Про освіту» містить розширений глосарій термінів та понять, у якому регламентуються основні дефініції та норми академічної доброчесності для всіх учасників освітньо-наукового процесу (Закон України «Про Освіту», стаття 42 «Академічна доброчесність»).

Усвідомлюючи правила наукової етики, що дотичні до академічної доброчесності, хочемо також привернути увагу до проблеми наукової мовної культури, яку різноманірно порушували у своїх дослідженнях науковці. В аспекті наукового пошуку відображено питання наукової мови як комунікативного феномена; культури наукового



тексту; композиційно-логічної побудови наукової доповіді, виступу, статті тощо (Семенов, Земка, 2014). Акцентовано увагу на специфіці інновацій наукового стилю та його підстилів (Shabarina, Verbytska, Vitiuk, 2020).

Репрезентований досвід у науковій та державно-нормативній аспектах дає змогу інтегрувати теоретико-методичне та нормативне підґрунтя для розроблення актуальної методики формування академічної доброчесності майбутніх фахівців морської галузі та представити її в межах освітньої компоненти «Сучасне українське наукове мовлення».

2. Методологія та методи

Ефективному розробленню порушеної проблеми сприяла методологічна основа дослідження. Методологічним підґрунтям визначаємо філософське вчення про мову як засіб спілкування, збереження й передавання інформації; студії про академічну доброчесність; державно-нормативні документи, такі як Закони України «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», Рекомендації МОН України щодо академічної доброчесності у закладах вищої освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. У процесі наукового пошуку було застосовано методи узагальнення, аналізу, синтезу.

3. Результати та дискусії

Магістерська підготовка здобувача освіти спрямована не тільки на вдосконалення фахових компетентностей, але й на розвиток дослідницької компетентності, яка є ключовою для сучасного випускника ВНЗ. Її розвиток відбувається в аспекті, який регламентує академічна доброчесність. Тут значущими є вміння здобувача освіти застосовувати доцільно норми наукової української мови; ефективно опрацювати наукову літературу; формувати джерельну базу власного дослідження; структурувати тези виступу; уникати наукового плагіату; доцільно та науково грамотно висловлювати свою позицію як у писемній, так і в усній формах; працювати з програмами антиплагіат-системи; орієнтуватися в наукових ідентифікаторах та ресурсах. Для набуття означених умінь, навичок та формування стійких компетентностей щодо роботи з текстами наукового стилю та сформованого наукового мовлення розроблено курс «Сучасне українське наукове мовлення». Він допоможе здобувачам освіти зі спеціальності 271 «Річковий та морський транспорт» засвоїти сучасні норми української наукової мови й досягти автоматизму в застосуванні їх; сприятиме

виробленню цілісного наукового погляду на мову, набуттю вмінь і навичок аналітичного опрацювання різних джерел наукової інформації про мову; правильного використання мовних засобів залежно від сфери й мети наукового спілкування, створення якісних наукових текстів тощо.

Цікаво, що, враховуючи професійні можливості здобувачів освіти РВО «Магістр» та траєкторію дуальної освіти у вищій школі, в подальшому вони можуть викладати окремі фахові курси. Відповідно, набуті знання, уміння й навички сприятимуть формуванню професійно-методичних компетентностей (вмінню методично, грамотно організувати освітню діяльність, працювати з науковими текстами та науковими джерелами тощо), допоможуть у роботі та спілкуванні в колективі (як сталому, так і змінному), соціальній адаптації, допоможуть створити навколо себе сприятливу емоційну атмосферу.

Отже, розуміння параметрів академічної доброчесності в цьому курсі не тільки відбувається на теоретичному рівні, але й передбачає практико-орієнтовану діяльність. На цьому етапі дослідження вважаємо доцільним застосування інноваційних, ефективних засобів навчання.

Задля цього продемонструємо методику застосування стратегії «Фішбоун», яка сприятиме засвоєнню магістрантами способів уникнення академічної недоброчесності під час опрацювання наукових ресурсів та власного наукового продукування.

У буквальному перекладі «фішбоун» означає риб'ячу кістку або скелет. Саме з цим пов'язана специфіка застосування цього методичного засобу. Його дидактична сутність полягає в тому, щоб за допомогою графічної техніки продемонструвати стратегічну проблему, її аналіз, причини, факти, обґрунтувати висновки. Структурно це виглядає таким чином: голова риби – це досліджувана проблема (явище, процес); кістки зверху – причини (важливі параметри, положення, що досліджуються); кістки знизу – факти, приклади; хвіст – висновки, обґрунтування.

Застосування означеної стратегії дає змогу виокремити ключові дефініції проблеми, означити характеристики складного явища, пояснити сутність процесу в доступній та раціональній формі. Означена модель дає змогу систематизувати теоретичний матеріал та сприяє візуалізації неконкретних категорій, актуалізує причинно-наслідкові зв'язки тощо.

Унаочнимо сказане за допомогою рис. 1 «Стратегія «Фішбоун» у науковому мовленні ЗВО».

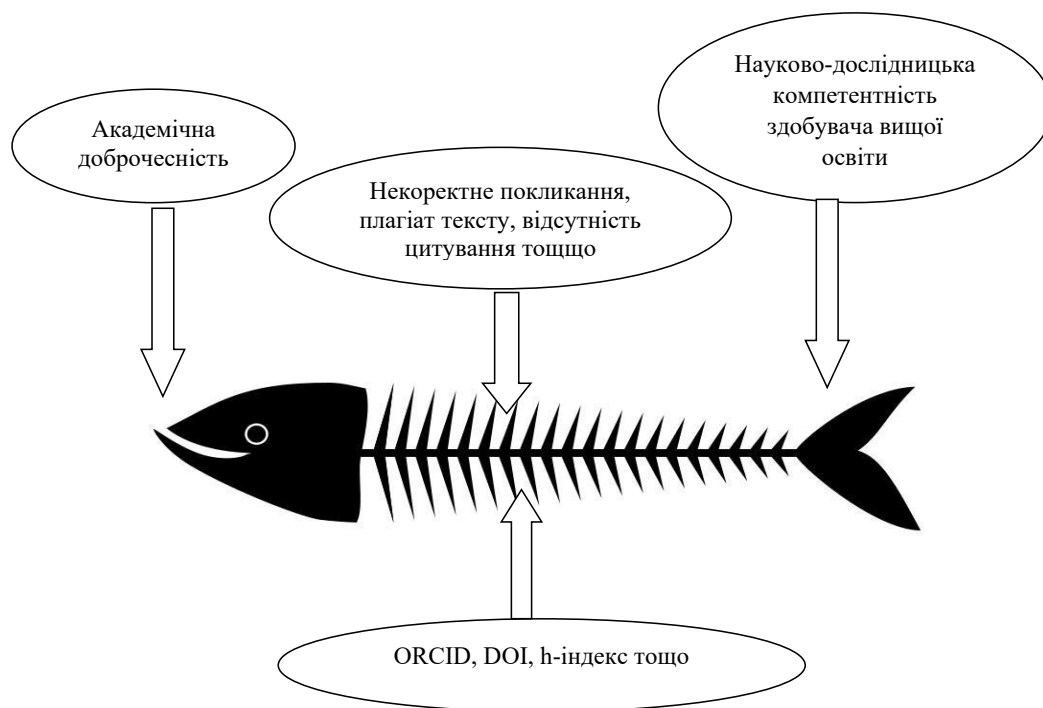


Рис. 1. Стратегія «Фішбоун» в науковому мовленні ЗВО

У процесі формування академічної доброчесності здобувача вищої освіти другого рівня, а саме майбутнього фахівця морської галузі, засобом означеної стратегії відбувається тлумачення категорій, що обумовлюють фактори доброчесності/недоброчесності під час продукування власного наукового продукту (кваліфікаційна робота, курсовий проект, наукова стаття, тези, текст доповіді тощо). Курсанти (студенти) опановують знання щодо того, як уникнути некоректного покликання, уникнути в тексті плагіату, унеможливити текстові збіги тощо. Водночас для багатьох з них є новими такі поняття, як «ORCID», «DOI», «h-індекс автора», «ключові слова», «Гугл-профіль потрібного автора». Нефілологічна специфіка фаху нівелює роль цих актуальних для наукового пошуку категорій. Водночас проста фішбоун-візуалізація дає змогу викладачеві доступно пояснити означені поняття. Здобувач освіти, опанувавши їх значення, уникає багатьох труднощів у пошуку правдивої, науково обґрунтованої інформації або в написанні власного тексту, наприклад, випускної роботи.

Ефективність застосування стратегії «Фішбоун» підкріплюється практичною діяльністю. Задля цього магістрантам – майбутнім фахівцям морської галузі після теоретичної складової частини курсу пропонується комплекс вправ і завдань. Проілюструємо сказане за допомогою конкретних прикладів.

1) Доберіть текст наукового стилю відповідно до вашої професійної діяльності. Визначте його структуру, обґрунтуйте відповідність науковому стилю.

2) Підготуйте наукову доповідь на одну з вибраних тем:

- «Дотримання положень Морської Конвенції в професійній діяльності моряка»;
- «Специфіка роботи фахівця морської галузі в мультинаціональному колективі»;
- «Комунікація в умовах роботи полікультурного екіпажу судна».

3) Обґрунтуйте, які чинники ви задіяли для досягнення успішної наукової комунікації на вибрану тему.

4) Спираючись на вимоги до написання кваліфікаційної роботи в ХДМА, обґрунтуйте структуру свого магістерського дослідження.

5) Підготуйте фрагмент зі своєї кваліфікаційної роботи, що містить цитати та покликання. Обґрунтуйте їх оформлення в контексті академічної доброчесності здобувача освіти.

6) Перевірте фрагмент своєї кваліфікаційної роботи (статті) за програмою перевірки на плагіат (Unicheck або ін.). Проаналізуйте отриманий звіт, які параметри звіту програми треба доопрацювати?

7) На прикладі фахової статті поясніть сутність і значення таких реквізитів автора:

- ORCID;



- DOI;
- h-індекс.

8) Проаналізуйте вимоги до наукових статей у фахових виданнях.

9) Підготуйте статтю за темою вашої кваліфікаційної роботи, дотримуючись усіх етапів наукового дослідження.

Практика застосування стратегії «Фішбоун», структурантами якої є опрацювання теорії проблеми, виконання практико-орієнтованого комплексу завдань і, власне, фішбоун-графіка, підтверджує свою ефективність у процесі формування наукової етики здобувача освіти, його академічної культури та доброчесності. Доказовим аргументом на користь означеної інновації вважаємо сформованість науково-дослідної компетентності сучасного випускника ВНЗ.

Висновки

Студіювання порушеної проблеми формування академічної доброчесності сучасного здобувача вищої освіти дало змогу констатувати її актуальність, різновекторність та перспективність. У дослідженні виокремлено тлумачення категорії «академічна доброчесність», яке декларують державно-нормативні документи; обґрунтовано потребу розвитку та вдосконалення наукової етики магістрантів – майбутніх фахівців морської галузі в процесі формування академічної доброчесності; репрезентовано методику застосування стратегії «Фішбоун» в освітньому процесі майбутніх морських фахівців. Практичної значущості розробленню проблеми надають розроблені вправи й завдання, спрямовані на розвиток науково-дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти.

Проведена наукова розвідка не вичерпує порушеної проблеми, а ілюструє її різноплановість. Перспективу подальшого наукового дослідження вважаємо в розробленні методичних рекомендацій щодо формування академічної доброчесності здобувачів вищої освіти засобом інноваційних методичних стратегій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нагрибельна І. Методична інноватика в навчанні початкового курсу української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимом-

ря. Т. 6. № 27. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 110–113.

2. Семенов О., Земка О. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика : монографія. Суми : Ніко, 2014. 254 с.

3. Лист МОН України від 23 жовтня 2018 року № 1/9-650 щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text> (дата звернення: 24.02.2021).

4. Про Освіту : Закон України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page3> (дата звернення: 24.02.2021).

5. Vitiuk V., Danyliuk O. Primary school students' orographic literacy: psychological factors. *Pedagogy, Psychology and Sociology*. 2016. № 11. Vol. 8. P. 7–10.

6. Shabarina M., Verbytska K., Vitiuk V., Shemchuk V., Saleychuk E. Development of Pedagogical Creativity of Future Teachers of Primary School By Means of Innovative Education Technologies. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020. Vol. 12. Issue 4. ISSN: 2066-7329 | e-ISSN: 2067-9270. No. 2. P. 32–41.

REFERENCES

1. Nahrybelna I. (2020) *Metodychna innovatyka v navchanni pochatkovoho kursu ukrayins'koyi movy* [Methodical innovation in teaching the initial course of the Ukrainian language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka* / [redaktory-uporiadnyky M. Pantiuk, A. Dushnyi, I. Zymomria]. – Drohobych: Vydavnychiy dim “Helvetyka”, 2020. Tom 6, № 27, p. 110–113 [in Ukrainian].

2. Semenoh O., Zemka O. (2014) *Formuvannia doslidnytskykh umin u maibutnykh uchyteliv-slovesnykiv: teoriia i praktyka* [Formation of research skills in future teachers of vocabulary: theory and practice] monograph. Sumy : Niko, 2014. 254 p. [in Ukrainian].

3. Lyst MON Ukrainy vid 23.10.2018 № 1/9-650 shchodo rekomendatsii z akademichnoi dobrochesnosti dlia zakladiv vyshchoi osvity. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text> [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy “Pro osvitu”. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page3> [in Ukrainian].

5. Vitiuk V., Danyliuk O. (2016) Primary school students' orographic literacy: psychological factors. *Pedagogy, Psychology and Sociology*. № 11. Vol. 8. P. 7–10.

6. Shabarina M., Verbytska K., Vitiuk V., Shemchuk V., Saleychuk E. (2020) Development of Pedagogical Creativity of Future Teachers of Primary School By Means of Innovative Education Technologies. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020. Volume 12. Issue 4. ISSN: 2066-7329 | e-ISSN: 2067-9270. No. 2, pp. 32–41.

*Стаття надійшла до редакції 27.04.2021.
The article was received 27 April 2021.*

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 95

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 14,65.
Замов. № 0721/235. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39 95 80, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.