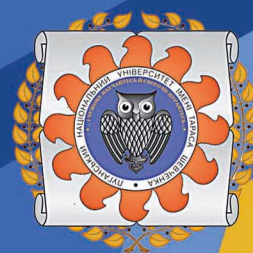


1 (355) 2023

ISSN 2227-2844

ВІСНИК



Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Педагогічні науки

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 1 (355) ЛЮТИЙ

2023



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (355) лютий 2023

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

Збірник наукових праць внесено до Переліку
наукових фахових видань України категорії «Б»
(педагогічні науки)

Наказ Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р.

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

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 8 від 01 березня 2023 року)

Виходить чотири рази на рік

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Юрків Я. І., доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», проректор з науково-педагогічної роботи (Україна).

Заступники головного редактора:

Караман О. Л. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ректор (Україна).

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

Шехавцова С. О. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри романо-германської філології (Україна).

Відповідальні редактори:

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

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

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

Кравченко О. І., доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», в. о. завідувача кафедри публічної служби та управління навчальними і соціальними закладами (Україна).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Си Цзюньцінь – доктор філологічних наук, професор, Ланьжоуський університет, факультет російської мови та літератури (КНР).

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

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

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

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Стаття оформляється у текстовому редакторі Word for Windows (шрифт Times New Roman 14, міжрядковий інтервал – 1,5).

Поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см. Сторінки не нумеруються.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

На початку вказують назву тематичної рубрики видання. Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я по-батькові автора (повністю, шрифт жирний).

На наступному рядку – учений ступінь, звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Назва статті друкується через рядок (шрифт жирний).

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

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

Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку «Список використаної літератури» (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015.

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

Статтю закінчують 2 анотації обсягом 1600–1800 знаків (українською та англійською мовами) із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

ЗМІСТ

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА МІЖНАРОДНА ОСВІТА

1. **Макєєв С. Ю.** Формування поняття про природничо-наукову компетентність на основі міжнародного дослідження PISA.....9

ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

2. **Алексєєва О. Р., Павленко І. Г., Курліщук І. І.** Формування моральної свідомості студентів закладів вищої освіти в умовах сучасних трансформацій українського суспільства.....20
3. **Краснова Н. П.** Коучинг у діяльності викладача закладу вищої освіти: специфіка, інструменти, труднощі сприйняття та використання.....32

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

4. **Карлова Н. М., Лапко О. А.** Компетентнісний підхід у позааудиторній роботі майбутніх учителів-словесників.....44
5. **Клімашевська Г. Р.** Сутність готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів.....52
6. **Chekhratova O. A.** Determining the level of learner autonomy of pre-service English teachers62
7. **Шинкарьов С. І., Костенко С. Ю.** Теоретико-методичні основи етапів, періодів розвитку проблем та аспектів спортивного відбору.....70

ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

8. **Дудко С. Г.** Сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей учнів базової середньої освіти.....80
9. **Лопуга Г. В., Решетилова В. М., Михайленко Ю. М., Присяжна М. К.** Особливості інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах.....88
10. **Швець Т. Е.** Характеристика складників соціально-особистісної компетентності учнів старших класів.....96

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

11. **Бєлова О. Б.** Дескрипція сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.....106

12. **Калініна Т. С., Яцинік А. В.** Особливості використання дидактичних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності дошкільників з особливими освітніми потребами.....115

МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТИ

13. **Гета А. В., Остапов А. В., Мороз О. В.** Значення фітнесу в рекреаційній підготовці майбутніх фахівців із фізичної культури.....122
14. **Martynova N. P., Khotiienko S. V., Prysiashna M. K.** Strength training as a means of increasing motor activity of female students of higher education institutions during distance learning.....130
15. **Отравенко О. В., Довгань Н. Ю., Діхтяренко З. М., Ганчева В. І.** Національно-патріотичне виховання здобувачів освіти засобами бойового хортингу під час воєнного стану.....136
16. **Полулященко Т. Л., Павлов Р. Г.** Особливості структури багаторічного тренування легкоатлетів із бігу на короткі дистанції.....147
17. **Радченко А. В., Березуєва Т. С., Очкалов О. Ф.** Використання терапевтичних вправ у разі грудного сколіозу другого ступеня для учнів середнього шкільного віку у форматі телереабілітації.....154

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

18. **Бойчук В. С.** Міжкультурна комунікація як наукова проблема: напрями дослідження.....161

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ / СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

19. **Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Трубник І. В.** Сутність і структура комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери.....173
20. **Молдованов А. В.** Дефініційний аналіз феномену «фасилітація».....180
21. **Юрків Я. І.** Суб'єкт-об'єктний компонент системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.....187

CONTENTS

COMPARATIVE PEDAGOGY AND INTERNATIONAL EDUCATION

1. **Makieiev S.** Formation of natural science competency concept based on PISA international research..... 9

HIGHER AND UNIVERSITY EDUCATION

2. **Aleksieieva O., Pavlenko I., Kurlishchuk I.** Formation of university students' moral consciousness in the context of modern transformations of Ukrainian society..... 20
3. **Krasnova N.** Coaching in the activity of a teacher of a higher education institution: specifics, tools, difficulties of perception and use.....32

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

4. **Karlova N., Lapko O.** Competency approach in the extracurricular work of future language teachers.....44
5. **Klimashevskya H.** The essence of readiness for creative professional activities of future primary teachers.....52
6. **Chekhratova O.** Determining the level of learner autonomy of pre-service English teachers62
7. **Shynkarov S., Kostenko S.** Theoretical and methodological foundations of stages, periods of development of problems and aspects of sports selection.....70

GENERAL SECONDARY EDUCATION

8. **Dudko S.** Modern approaches to the formation of health-preserving and health-developing competence of students of basic secondary education..... 80
9. **Lopuga H., Reshetilova V., Mikhailenko Yu., Prysiashna M.** Peculiarities of inclusive education in general educational institutions..... 88
10. **Shvets T.** Characteristics of components of the social and personal competences of senior students..... 96

SPECIAL EDUCATION

11. **Bielova O.** Description of the formation of verbal and logical thinking in older preschool children with logopathology.....106

12. **Kalinina T., Yatsynik A.** Specifics features of the use of didactic games in the formation of speech competence of pre-school children with special educational needs.....115

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION

13. **Heta A., Ostapov A., Moroz O.** The importance of fitness in the recreational training of future specialists in physical culture.....122
14. **Martynova N., Khotiienko S., Prysiashna M.** Strength training as a means of increasing motor activity of female students of higher education institutions during distance learning.....130
15. **Otravenko O., Dovhan N., Dihtyarenko Z., Hancheva V.** National and patriotic education of students by means of combat horting during martial law.....136
16. **Polulyashchenko T., Pavlov R.** Features of the structure of long-term training of sprinters on short distances.....147
17. **Radchenko A., Berezuieva T., Ochkalov O.** The use of therapeutic exercises for thoracic scoliosis of the second degree for secondary school students in the format of telerehabilitation.....154

PERSONALITY DEVELOPMENT

18. **Boichuk V.** Intercultural communication as a scientific problem: research aspects.....161

THEORY AND PRACTICE OF SOCIAL PEDAGOGY / SOCIAL WORK

19. **Konoshenko S., Konoshenko N., Trubnik I.** The essence and structure of the communicative culture of the future specialist in the social sector.....173
20. **Moldovanov A.** Definitional analysis of the phenomenon of “facilitation”.....180
21. **Yurkiv Ya.** Subject-object component of the system of professional training of future social pedagogues and social workers to work with vulnerable categories of the population.....187

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА МІЖНАРОДНА ОСВІТА

УДК 37.011:001.4

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-9-19](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-9-19)

Макєєв Сергій Юрійович,

кандидат педагогічних наук,

докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,

м. Харків, Україна.

s.j.makeev@hnpu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-1021-6003>

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПРО ПРИРОДНИЧО-НАУКОВУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ НА ОСНОВІ МІЖНАРОДНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ PISA

Перехід від знаннєвої освітньої моделі до компетентнісної є головним напрямом модернізації національної системи освіти, що відображено в законодавстві України, зокрема в Законі України «Про освіту», Державному стандарті базової середньої освіти та Концепції Нової української школи. Одним із дев'яти ключових компонентів Нової української школи, що становлять формулу нової школи, є «новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві» (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 7). З 2022 р., згідно із Законом України «Про освіту» та Концепцією Нової української школи (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 32), розпочалася робота базової школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі.

Серед компетентностей особливе місце посідає природничо-наукова, яка в зарубіжній педагогічній науці та освітніх документах має назви «science competency» і «competences in science and technology», а в Україні – «природничо-наукова компетентність» та «компетентності у природничих науках і технологіях». Зазначену компетентність і зарубіжні, і українські дослідники вважають ключовою. Формування поняття про природничо-наукову компетентність відбувалося поетапно та викликало численні дискусії, а особливу роль у його дефініції відіграють міжнародні дослідження якості загальної середньої освіти, зокрема PISA (Programme for International Student Assessment – Програма міжнародного оцінювання учнів), у рамкових документах якого компетентність знайшла остаточне оформлення.

Базові питання термінології природничо-наукової компетентності розглянуто в документах Європейської комісії, Європейського парламенту та Ради Європи. У відповідних освітніх рекомендаціях висвітлено розвиток поняття про саму компетентність та її компоненти: знання, навички, ставлення.

Найбільший внесок у питання визначення природничо-наукової компетентності зроблено Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), яка започаткувала міжнародне дослідження якості освіти PISA. Рамковими документами дослідження запропоновано комплексний термін «природничо-наукова грамотність» (science literacy) та виокремлено його аспекти: компетентності, контексти, знання та ставлення.

Серед зарубіжних науковців, які брали участь у формуванні поняття про природничо-наукову компетентність, варто виділити S. Duggan, R. Gott, F. Lubben, R. Millar, R. Roberts та інших. У наукових працях та аналітичних звітах вони досліджують формування необхідних

для компетентності знань, навичок і ставлень. Виокремлення й розвиток аспектів природничо-наукової грамотності в дослідженні PISA вивчали S. Collins, R. Duschl, J. Osborne, W. Schmidt, H. She, S. Simon, K. Stacey та інші автори.

Особливості формування природничо-наукової компетентності під час освітнього процесу та проблеми участі українських учнів у міжнародному дослідженні PISA розглядали Т. Вакулєнко, О. Козленко, С. Ломакович, С. Новікова, В. Терещенко та інші фахівці.

Автором також зроблено певний внесок у розкриття питання визначення природничо-наукової компетентності та її складників, а також ролі міжнародного дослідження PISA у формуванні компетентності в учнів (Макеєв, 2021; Макеєв, 2022; Макеєв та ін., 2021).

Метою статті є розкриття впливу міжнародного дослідження якості освіти PISA на формування поняттєво-термінологічного апарату природничо-наукової компетентності.

У роботі використані теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення, для опрацювання наукових джерел із теоретичних основ дослідження природничо-наукової компетентності як ключової.

Поняття про природничо-наукову компетентність як цілісний феномен виникло у 2002 р. завдяки дослідженню Інформаційної мережі з освіти в Європі (EURYDICE) за підтримки Європейської комісії, присвяченому ключовим компетентностям у базовій освіті. У документі «Ключові компетентності: розвиваюча концепція загальної обов'язкової освіти», що відобразив результати дослідження, компетентності з науки та технологій (competences in science and technology) визначені як такі, що «передбачають володіння науковою грамотністю – здатністю застосовувати наукові знання, ставити запитання та робити вмотивовані висновки для розуміння і прийняття рішень щодо довкілля та змін, спричинених діяльністю людини». Ця здатність сприяє розвитку загальних компетентностей щодо вирішення проблем, міркувань та аналізу, які пояснюють вплив людської діяльності на природу, сприяють екологічній обізнаності та активній громадянській позиції (European Education and Culture Executive Agency of the European Commission, 2002, p. 17).

Зазначений документ став базисом для створення Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2006 р.). У цій рекомендації сформульовано математичну компетентність та основні компетентності з науки й технологій (mathematical competence and basic competences in science and technology). Під науковою компетентністю розуміється «здатність та готовність використовувати сукупність знань і методологію для пояснення навколишнього світу, щоб виявити питання та зробити висновки на основі доказів». Технологічна компетентність розглядається як «застосування цих знань і методології у відповідь на ймовірні людські бажання чи потреби». Компетентність у науці та технологіях передбачає «розуміння змін, спричинених діяльністю людини, та відповідальність як окремого громадянина» (European Parliament and Council of the European Union, 2006, p. 15).

На основі цих наукових доробків Європейська комісія у 2007 р. розробила «Європейську довідкову систему ключових компетентностей для навчання протягом життя», де присутня математична компетентність та основні компетентності з науки й технологій (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission, 2007, p. 6). Її визначення та складники ідентичні представленим у рекомендації Європейського парламенту 2006 р.

Новою рекомендацією «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2018 р.) Рада Європи уточнила перелік і дефініції ключових компетентностей, до яких увійшли математична компетентність та компетентність із науки, технологій та інженерії (mathematical competence and competence in science, technology and engineering). Згідно із цим документом, наукова компетентність є «здатністю та готовністю пояснювати природний світ, використовуючи сукупність знань і методологію, включно зі спостереженнями й експериментами, щоб виявити питання та зробити висновки на основі доказів». Технологічна та інженерна компе-

тентність – це «застосування цих знань і методології у відповідь на ймовірні людські бажання чи потреби». Компетентність у науці, технологіях та інженерії передбачає «розуміння змін, спричинених людською діяльністю, та відповідальність як окремого громадянина» (Council of the European Union, 2018, р. 9). Отже, визначення, зроблене у 2018 р., суттєво не відрізняється від формулювання, наданого у 2006 р.

Рекомендація «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» виокремлює такі складники компетентності: знання, навички та ставлення. Базові знання включають основні принципи навколишнього світу, фундаментальні наукові концепції, теорії, принципи й методи, технології, технологічні продукти та процеси, а також розуміння впливу науки, технологій, інженерії і людської діяльності загалом на довкілля. Ці знання дадуть змогу краще зрозуміти досягнення, обмеження й ризики наукових теорій і технологій в суспільстві. Навички включають розуміння науки як процесу дослідження за допомогою конкретних методологій, включно зі спостереженнями та контрольованими експериментами, здатність використовувати логічне й раціональне мислення для перевірки гіпотези та готовність відкинути власні переконання, коли вони суперечать результатам. Вони включають здатність використання й розроблення технологічних інструментів і машин, а також наукових даних для досягнення мети або прийняття рішення чи висновків на основі доказів. Особистості також повинні мати можливість встановити суттєві особливості наукового дослідження та повідомити про висновки й міркування, які привели до них. Компетентність включає ставлення – критичну оцінку й допитливість, інтерес до етичних проблем та підтримку як безпеки, так і екологічної стабільності, зокрема щодо науково-технічного прогресу стосовно себе, сім'ї, громади та глобальних питань (Council of the European Union, 2018, р. 9).

Європейська комісія у 2019 р., базуючись на новій рекомендації, підготувала нову довідкову систему «Ключові компетентності для навчання протягом життя», де наявна математична компетентність та компетентність із науки, технологій та інженерії (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission, 2019, р. 9). Її визначення й компоненти не відрізняються від визначень, наданих у рекомендації 2018 р.

У рамкових документах Організації економічного співробітництва та розвитку для міжнародного дослідження якості освіти PISA замість терміна «ключова компетентність» застосовується тотожне поняття «грамотність». Природничо-наукова грамотність (scientific literacy) у дослідженнях PISA-2000 та PISA-2003 визначена як «здатність використовувати наукове знання, визначати питання та робити висновки на основі фактичних даних із метою розуміння й допомоги в ухваленні рішень стосовно довкілля та змін, що відбуваються в ньому внаслідок людської діяльності» (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2000, р. 76; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2004, р. 133). Визначення, надані у 2000 р. та 2003 р., знання науки та розуміння питань про науку поєднують в одному терміні «наукове знання». Визначення, надане у 2006 р., відокремило ці поняття, розділивши категорію «наукове знання» на два компоненти: «знання науки» та «знання про науку» (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006, р. 22). Однак обидва визначення пов'язані із застосуванням наукового знання для розуміння та прийняття обґрунтованих рішень, що стосуються довкілля. Для PISA-2006 визначення було розширене шляхом додавання знань про зв'язки між наукою і технологією.

Дефініція природничо-наукової грамотності для PISA-2015 представляє розвиток цих ідей. Головна відмінність полягає в тому, що поняття «знання про науку» було визначене більш чітко й поділене на два компоненти: «процедурне знання» та «епістемне знання» (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017, р. 21). Контексти для тестування PISA-2015 було змінено з «особистісного, суспільного та глобального» (2006 р.) на «особистісний, локальний/національний і глобальний», завдяки чому їх назви стали більш логічними й послідов-

ними (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017, p. 25). Отже, визначення, надане у 2015 р., спирається на визначення, надане у 2006 р., і доповнює його.

З 2015 р. та в подальших дослідженнях (2018 р., 2022 р.) у документах Організації економічного співробітництва та розвитку та дослідженні PISA природничо-наукова грамотність визначається як «здатність учня як свідомого громадянина вивчати й вирішувати питання, пов'язані з наукою та науковими ідеями». Науково грамотна особа повинна «аргументовано міркувати про науку й технології, що потребує від неї таких компетентностей: пояснювати різноманітні явища з наукової позиції, оцінювати та розробляти наукове дослідження, а також інтерпретувати дані й докази з наукової позиції» (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017, p. 22; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019, p. 100). Природничо-наукова грамотність, згідно з рамковими документами PISA-2015, складається із чотирьох взаємопов'язаних аспектів (див. рис. 1).



Рис. 1. Структура природничо-наукової грамотності в дослідженні PISA-2015

Згідно з рамковими документами PISA-2018, структура та дефініції аспектів природничо-наукової грамотності не змінилися, окрім видалення компонента «ставлення», тобто на цей час загальна кількість аспектів становить три елементи (див. рис. 2).

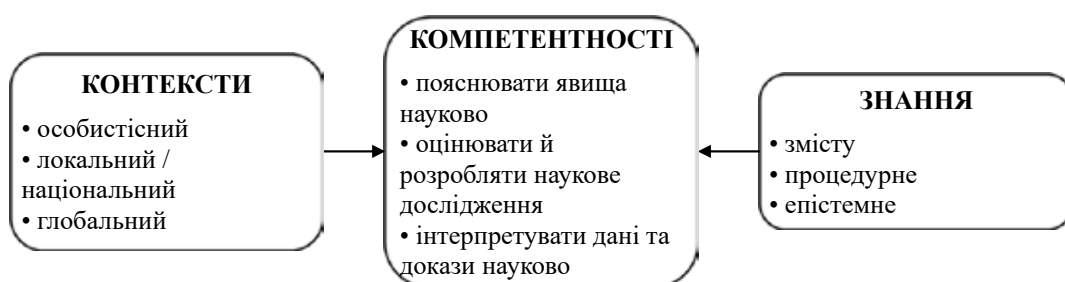


Рис. 2. Структура природничо-наукової грамотності в дослідженні PISA-2018

Розглянемо кожен з аспектів окремо. У дослідженні PISA оцінювання природничо-наукової грамотності зосереджене на ситуаціях, що стосуються життя особистості, родини та груп однолітків (особистісний контекст), життя громад (локальний і національний аспект) та життя людства в усьому світі (глобальний аспект) (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019, p. 103; Вакуленко та ін., 2018, с. 12). Наукові й технологічні питання, що застосовуються в ситуаціях, стосуються таких сфер, як здоров'я та захворювання, природні ресурси, стан навколишнього середовища, небезпечні явища, межі науки й технологій.

У цих сферах природничо-наукова грамотність має особливе значення як для кожної окремої людини, так і для суспільства загалом із позиції забезпечення належної якості життя, а також розроблення соціальної політики.

Для того щоб розуміти проблеми, пов'язані з наукою і технологіями, брати участь у дискусіях щодо цих проблем, потрібні три компетентності, які становлять природничо-наукову грамотність, а саме:

1) пояснювати різноманітні явища з наукової позиції – розпізнавати, пропонувати та оцінювати пояснення різних природних і технологічних явищ, демонструючи таку здатність: згадувати й застосовувати належні наукові знання; виявляти, використовувати та створювати пояснювальні закономірності і представлення; робити й обґрунтовувати відповідні прогнози; пропонувати пояснювальні гіпотези; пояснювати потенційні результати наукового знання для суспільства;

2) оцінювати та розробляти наукове дослідження – описувати й оцінювати наукові дослідження та пропонувати шляхи розгляду питань із наукової позиції, демонструючи таку здатність: виявляти питомі питання в науковому дослідженні; розпізнавати питання, які можна вивчити з наукової позиції; пропонувати й оцінювати способи вивчення питання з наукової позиції; описувати й оцінювати те, як учені забезпечують надійність даних, об'єктивність та узагальнення пояснень;

3) інтерпретувати дані й докази з наукової позиції – аналізувати та оцінювати наукові дані, твердження й аргументи в різних формах репрезентації та робити відповідні висновки, демонструючи таку здатність: переносити дані з однієї форми подання в іншу; аналізувати й інтерпретувати дані та робити відповідні висновки; відрізняти аргументи, зроблені на основі наукових доказів і на основі теорії, від тих, що ґрунтуються на інших міркуваннях; оцінювати наукові аргументи та докази з різних джерел (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019, p. 104; Вакуленко та ін., 2018, с. 13).

Усі три компетентності необхідні для розуміння доквілля, змін, які в ньому відбуваються завдяки людській діяльності, та прийняття відповідних рішень. Тому вони виражені у вигляді переліку дій, які грамотна у природничій галузі людина розуміє та здатна вчиняти.

Для цих компетентностей необхідні знання. Базовим компонентом у природничо-науковій грамотності є розуміння основних фактів, понять і пояснювальних теорій, на яких ґрунтується наукове знання. Таке знання включає знання фактів, об'єктів, процесів і закономірностей доквілля та технологій (знання наукового змісту); знання про те, як наукові ідеї перевіряються, спростовуються або підтверджуються в експерименті чи на практиці (знання процедур); розуміння логічного обґрунтування цих процедур та обґрунтування щодо їх використання (епістемне знання) (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019, p. 99).

Процедурне й епістемне знання необхідні для визначення питань, які можна науково усвідомити, для оцінювання відповідності вживаних процедур із метою забезпечення обґрунтованості понять, а також для того, щоб відрізняти наукові питання від матеріальних або практичних ідей (Duschl, 2008; Millar et al., 1994). Для встановлення чіткого визначення природничо-наукової грамотності значення має те, що учні повинні набути знань не за допомогою наукових досліджень, а через підручники, посібники та інтернет. Процедурне й епістемне знання мають вагомe значення для здатності особи вирішувати, чи були твердження, у яких є посилання на певні наукові знання в сучасних засобах інформації, одержані з дотриманням відповідних процедур та чи є вони обґрунтованими (She et al., 2018; Вакуленко та ін., 2018, с. 7). Особистості потрібні всі три типи наукового знання, щоб виявити компетентності в межах природничо-наукової грамотності.

Варто також розглянути аспект «ставлення», що є частиною структури природничо-наукової грамотності в дослідженні PISA-2015, проте вилучений із рамкових документів дослі-

дження PISA-2018. Ставлення людей до науки відіграє важливу роль у формуванні їхнього інтересу, уваги та активності в галузях науки й техніки, а також у питаннях, які безпосередньо стосуються цих людей. Однією із цілей навчання природничих наук є розвиток такого ставлення, яке спонукає учнів брати активну участь у вирішенні наукових проблем. Таке ставлення сприяє наступному оволодінню науково-технічними знаннями та використанню їх на користь людству в різних масштабах (Bandura, 1997; Osborne et al., 2003). Природничо-наукова грамотність особи включає в себе певні форми ставлення, переконання, мотиваційну спрямованість, самоефективність і цінності.

У дослідженні PISA-2015 оцінювалося ставлення учнів до науки у трьох напрямках, які є базовими для природничо-наукової грамотності, а саме: а) зацікавленість наукою (інтерес до науки, наукових питань і прагнень; бажання оволодіти науковими знаннями й уміннями; стійкий інтерес до науки, бажання побудови наукової кар'єри); б) цінування наукових підходів до дослідження (схильність до доказів як до основи впевненості в поясненнях; схильність до наукового підходу й дослідження; цінування критики як засобу встановлення достовірності будь-якої ідеї); в) екологічна свідомість (стурбованість проблемами довкілля та сталістю життя; схильність до поведінки, що підтримує сталість довкілля). Позитивне ставлення до науки, турбота про довкілля та екологічно свідомий спосіб життя, а також уміння оцінити науковий підхід до дослідження – це характерні риси науково грамотної особи. Отже, ступінь того, як учні цікавляться наукою та визнають її значення, є важливим для вимірювання освітніх результатів (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017, p. 39; Вакуленко та ін., 2018, с. 58).

Українські дефініції природничо-наукової компетентності загалом повторюють зарубіжні та орієнтуються насамперед на рекомендації Ради Європи і рамкові документи Організації економічного співробітництва та розвитку з дослідження PISA. У Концепції Нової української школи (2016 р.) визначено основні компетентності у природничих науках і технологіях: «наукове розуміння природи й сучасних технологій, а також здатність застосовувати його у практичній діяльності; уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати» (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 11).

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) та Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.) це поняття було конкретизоване під назвою «компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій», що передбачають «формування наукового світогляду; здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи; набуття досвіду дослідження природи та формулювання доказових висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, зумовлених людською діяльністю; відповідальність за наслідки такої діяльності» (Кабінет Міністрів України, 2020).

Зазначена компетентність передбачає оволодіння учнями базовими знаннями й уміннями та формування певних ставлень. Базові знання містять два компоненти: методологію природничих наук (наукова термінологія, наукові факти, методи пізнання, наукове дослідження, гіпотеза дослідження, моделювання, вимірювання, мірні прилади, точність вимірювань, форми представлення даних, інтерпретація результатів дослідження, закони й принципи науки) та науковий світогляд і цілісну природничо-наукову картину світу (довкілля як джерело речовин, енергії та інформації, рівні організації природи, взаємодія і взаємозв'язки у природі, зв'язки людини з природою, екологічний баланс, природні ресурси, новітні технології, процеси, пристрої та матеріали, концепція сталого розвитку суспільства, значення науки й техніки) (Кабінет Міністрів України, 2020). Якщо порівняти з термінологією дослідження PISA, то перший складник базових знань відповідатиме процедурному та епістемному знанню, а другий – знанню змісту.

До другого компонента, згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, належать уміння здійснювати вимірювання, фіксувати їх результати та оцінювати точність; класифікувати й характеризувати об'єкти, пояснювати природні явища та технологічні процеси з використанням наукової термінології; виявляти дослідницькі проблеми, досліджувати природу, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, презентувати результати досліджень; використовувати наукові знання, здобутки техніки й технологій для розв'язання проблем (Кабінет Міністрів України, 2020). Цей складник можна співвіднести з аспектом «компетентності», представленим у матеріалах PISA.

Компонент «ставлення» характеризує емоційно-ціннісне сприйняття природи та її пізнання для успішного життя в соціоприродному середовищі; виявлення допитливості й пізнавального інтересу до природничих проблем, цивілізовану взаємодію з природою; критичне оцінювання здобутків природничих наук і техніки (Кабінет Міністрів України, 2020). Третій складник цілком відповідає однойменному аспекту в документах PISA.

Таким чином, аналіз європейських нормативних документів і матеріалів дослідження PISA дає змогу простежити шлях розвитку терміна «природничо-наукова компетентність» та його компонентів, що допомагає визначити перспективи і стратегії змін освітніх систем розвинених країн. З проведеного аналізу очевидно, що на розвиток природничо-наукової компетентності як цілісного поняття найбільше вплинуло регулярне проведення міжнародного дослідження PISA, у рамкахі документи якого кожні три роки вносяться певні корективи щодо визначення самої компетентності та її аспектів. Це дає змогу одержувати актуальні дані про розвиток світової педагогічної думки в галузі упровадження компетентнісного підходу, оновлювати зміст освіти й освітні стандарти в Україні та відстежувати загальні світові тенденції розвитку педагогічної науки.

Для подальших наукових розвідок перспективним напрямом вважаємо визначення змісту компонентів компетентнісної освіти та шляхів формування природничо-наукової компетентності в учнів базової школи.

Список використаної літератури

1. PISA: природничо-наукова грамотність / Т. Вакуленко, С. Ломакович, В. Терещенко, С. Новікова. Київ : Український центр оцінювання якості освіти, 2018. 119 с. URL: https://www.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2018/04/Science_PISA_UKR.pdf.
2. Макеєв С. PISA як дієвий інструмент моніторингу якості компетентнісно орієнтованої загальної середньої освіти. *Рідна школа*. 2021. № 3(1073). С. 67–73.
3. Макеєв С., Грановська Т., Сидоренко О. Формування природничо-наукової компетентності засобами ІКТ на уроках хімії у старшій школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Теорія та методика навчання природничих наук»*. 2021. № 1. С. 63–77. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2021-1-60-73>.
4. Макеєв С. Міжнародні системи моніторингу якості компетентнісно орієнтованої загальної середньої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2022. Вип. 58. С. 150–168. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2022.58.14>.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 35 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p>.
7. Vandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : W.H. Freeman and Company, 1997. 604 p.

8. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning / Council of the European Union. *Official Journal of the European Union*. 2018. Vol. 61. C 189. P. 1–13. URL: <https://op.europa.eu/s/xpLo>.

9. Duschl R. Science Education in Three-Part Harmony: Balancing Conceptual, Epistemic and Social Learning Goals. *Review of Research in Education*. 2008. Vol. 32. Iss. 1. P. 268–291. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X07309371>.

10. Key competences for lifelong learning / Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019. 17 p. DOI: <https://doi.org/10.2766/569540>.

11. Key competencies: a developing concept in general compulsory education / European Education and Culture Executive Agency of the European Commission. Brussels : Eurydice, 2002. 182 p. URL: <https://op.europa.eu/s/xpEV>.

12. Key competences for lifelong learning: European reference framework / Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 13 p. URL: <https://op.europa.eu/s/xpE3>.

13. Investigating in the school science laboratory: conceptual and procedural knowledge and their influence on performance / R. Millar, F. Lubben, R. Gott, S. Duggan. *Research Papers in Education*. 1994. Vol. 9. Iss. 2. P. 207–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/0267152940090205>.

14. Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006 / Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris : OECD, 2006. 192 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264026407-en>.

15. Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy / Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris : OECD, 2000. 103 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264181564-en>.

16. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving / Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris : OECD, 2017. 260 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>.

17. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework / Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris : OECD, 2019. 308 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

18. The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills / Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris : OECD, 2004. 200 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264101739-en>.

19. Osborne J., Simon S., Collins S. Attitudes towards Science: A Review of the Literature and its Implications. *International Journal of Science Education*. 2003. Vol. 25. Iss. 9. P. 1049–1079. DOI: <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>.

20. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning / European Parliament and Council of the European Union. *Official Journal of the European Union*. 2006. Vol. 49. L 394. P. 10–18. URL: <https://op.europa.eu/s/xpLp>.

21. She H.C., Stacey K., Schmidt W. Science and Mathematics Literacy: PISA for Better School Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2018. Vol. 16. P. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9911-1>.

References

1. Vakulenko, T., Lomakovych, S., Tereshchenko, V., & Novikova, S. (2018). *PISA: pryrodnycho-naukova hramotnist [PISA: Natural and scientific literacy]*. Kyiv: Ukrainian Center for Evaluation of the Quality of Education, 119 p. Retrieved from: https://www.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2018/04/Science_PISA_UKR.pdf [in Ukrainian].

2. Makieiev, S. (2021). PISA yak diievyi instrument monitorynhu yakosti kompetentnisno oriietovanoi zahalnoi serednoi osvity [PISA as an effective instrument for monitoring the quality of competence-oriented general secondary education]. *Ridna shkola – Native school*, 3(1073), 67–73 [in Ukrainian].

3. Makieiev, S., Hranovska, T., & Sydorenko, O. (2021). Formuvannia pryrodnycho-naukovoï kompetentnosti zasobamy IKT na urokakh khimii u starshii shkoli [Formation of natural science competence by ICT means during chemistry lessons in high school]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia “Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychikh nauk” – Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiyi State Pedagogical University. Section “Theory and methods of teaching natural sciences”, 1*, 63–77. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2021-1-60-73> [in Ukrainian].

4. Makieiev, S. (2022). Mizhnarodni systemy monitorynhu yakosti kompetentnisno oriietovanoi zahalnoi serednoi osvity [International quality monitoring systems of competence-oriented general secondary education]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of educational and research work*, 58, 150–168. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2022.58.14> [in Ukrainian].

5. Ministry of Education and Science of Ukraine (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]*. Kyiv, 35 p. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

6. Cabinet of Ministers of Ukraine (2020). Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898 [On some issues of state standards of comprehensive general secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 № 898]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п> [in Ukrainian].

7. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, 604 p. [in English].

8. Council of the European Union (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 61 (C 189), 1–13. Retrieved from: <https://op.europa.eu/s/xpLo> [in English].

9. Duschl, R. (2008). Science Education in Three-Part Harmony: Balancing Conceptual, Epistemic and Social Learning Goals. *Review of Research in Education*, 32(1), 268–291. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X07309371> [in English].

10. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 17 p. DOI: <https://doi.org/10.2766/569540> [in English].

11. European Education and Culture Executive Agency of the European Commission (2002). *Key competencies: a developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice, 182 p. Retrieved from: <https://op.europa.eu/s/xpEV> [in English].

12. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 13 p. Retrieved from: <https://op.europa.eu/s/xpE3> [in English].

13. Millar, R., Lubben, F., Gott, R., & Duggan, S. (1994). Investigating in the school science laboratory: conceptual and procedural knowledge and their influence on performance. *Research Papers in Education*, 9(2), 207–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/0267152940090205> [in English].

14. Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD, 192 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264026407-en> [in English].

15. Organisation for Economic Co-operation and Development (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD, 103 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264181564-en> [in English].
16. Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. Paris: OECD, 260 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en> [in English].
17. Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD, 308 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> [in English].
18. Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD, 200 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264101739-en> [in English].
19. Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards Science: A Review of the Literature and its Implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079. DOI: <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199> [in English].
20. European Parliament and Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 49 (L 394), 10–18. Retrieved from: <https://op.europa.eu/s/xpLp> [in English].
21. She, H.C., Stacey, K., & Schmidt, W. (2018). Science and Mathematics Literacy: PISA for Better School Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9911-1> [in English].

Макєєв С. Ю. Формування поняття про природничо-наукову компетентність на основі міжнародного дослідження PISA

У статті представлений аналіз формування поняттєвого апарату природничо-наукової компетентності та роль у цьому процесі міжнародного дослідження якості освіти PISA. Розглянуто складники й аспекти природничо-наукової компетентності, відображені в освітніх документах Європейського Союзу та Організації економічного співробітництва та розвитку. Розкрито, що в рекомендаціях Ради Європи та довідкових системах Європейської комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя» виділяються такі компоненти природничо-наукової компетентності, як знання, навички та ставлення.

Зазначено, що в рамкових документах Організації економічного співробітництва та розвитку для міжнародного дослідження якості освіти PISA сформульовано рівнозначне поняття «природничо-наукова грамотність», яке складається з низки аспектів: контексту, компетентностей, знань та ставлення. Проаналізовано зміни визначення природничо-наукової грамотності в дослідженні PISA за період 2000–2022 рр. та характеристики її аспектів. Значну увагу приділено специфіці термінології PISA, її комплексності та багатогранності.

Досліджено українські дефініції природничо-наукової компетентності в національних нормативних освітніх документах і концепціях. Визначено, що вони багато в чому орієнтуються на зарубіжні рекомендації та рамкові документи міжнародних досліджень і також виділяють окремі компоненти компетентності: базові знання, уміння та ставлення. Автором наголошено на необхідності подальшого запозичення національною системою освіти світового досвіду в галузі впровадження компетентнісного підходу у зв'язку з переходом базової школи на навчання за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі.

Ключові слова: природничо-наукова компетентність, наукова грамотність, ключові компетентності, компетентнісний підхід, PISA.

Makieiev S. Formation of natural science competency concept based on PISA international research

The article presents an analysis of conceptual apparatus formation of science competency and a role in this process of PISA international study of education quality. The components and aspects of science competency are considered, presented in educational documents of the European Union and the Organisation for Economic Co-operation and Development. It is revealed that recommendations of the European Council and reference frameworks of the European Commission “Key competences for lifelong learning” distinguish such components of science competency as knowledge, skills and attitudes.

It is noted that the Organisation for Economic Co-operation and Development framework documents for PISA international study of education quality formulates an equivalent concept of “science literacy”, consisting of a number of aspects – contexts, competencies, knowledge and attitudes. Changes in determination of science literacy in PISA study for the period 2000–2022 and characteristics of its aspects are analyzed. Significant attention is paid to specifics of PISA terminology, its complexity and versatility.

Ukrainian definitions of science competency in national normative educational documents and concepts are investigated. It is determined that they are largely focused on foreign recommendations and framework documents of international research, and also distinguish certain components of competency – basic knowledge, skills and attitudes. The author emphasized the need to further borrowing by national education system of world experience in the field of competency approach implementation, in connection with transition of basic school to study by new educational standards on competent basis.

Key words: science competency, science literacy, key competencies, competency approach, PISA.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 01.03.2023 р.
Прийнято до друку 23.03.2023 р.

ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

УДК 37.037.013.42

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-20-31](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-20-31)

Алексєєва Оксана Радиславівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

alekseevaoksana36@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3719-6775>

Павленко Ірина Григорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

igp7733@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7656-8039>

Курліщук Інна Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

innakurlishchuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7980-7090>

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Проблеми моралі, моральності, морального виховання як предмет пошуків смислу життя, як форма суспільної свідомості, як механізм регуляції поведінки людей через встановлені норми й правила, чинні в певному суспільстві, і як закони встановлення світового порядку є одними з найдавніших у філософському, етичному та психолого-педагогічному дискурсах від часів існування первісного суспільства з притаманними йому табу та зародженням цивілізації і культури людських взаємин (часів Протагора, Сократа, Арістотеля) до сучасних науковців, які цей феномен духовно-морального становлення особистості розглядають у контексті компетентнісного підходу. Проте формування моральної свідомості індивіда та суспільства загалом не втрачає своєї актуальності й сьогодні, у час, коли людське буття характеризується глобалізаційними процесами, тотальною інформатизацією, активізацією та зміною способів діяльності, які орієнтують людство на перехід від конфронтації до співробітництва в розв'язанні екологічних проблем, що загрожують планеті, а також у боротьбі з тероризмом, подоланні бідності, вирішенні питань біженців та інших суспільних катаклізмів на кшталт пандемії COVID-19 тощо. Цей перехід уявляється цілком реальним і природним, якщо сформується нова суспільна

й міждержавна мораль на основі гуманістичних принципів з утвердженням абсолюту добра, доброчесності, доброзичливості, милосердя, совісті, справедливості, працелюбності, рівноправності, поваги до прав і свобод людини та кожної нації, а також братерства, миролюбності.

Визнання важливості такого утвердження моральності багатьма країнами й народами знаходить підтвердження в багатьох міжнародних і національних документах: Декларації принципів толерантності, Декларації про виховання народів у дусі миру, Декларації про поширення серед молоді ідеалів миру, взаємної поваги і взаєморозуміння між народами, Рекомендаціях під егідою ЮНЕСКО про виховання в дусі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва і миру, виховання в дусі поваги прав людини та основних свобод, Хартії про партнерство заради інформаційних прав і свобод та захисту суспільної моралі, Законі України «Про захист суспільної моралі» тощо. Ці документи на законодавчому рівні засвідчують, що саме духовність, моральність – найважливіша основа, яка формує людину як особистість, створює умови гармонійного розвитку всіх потенційних її здібностей, є запорукою того, що результати її діяльності справді слугуватимуть найвищим цінностям буття особистості й суспільства.

Однак сучасні реалії, з якими наразі зіткнувся весь світ і найбільше – Україна, на жаль, продемонстрували абсолютно протилежне: є країни, для яких співробітництво й партнерство, категорії братерства та миролюбності не є пріоритетними в подальшій розбудові світового співтовариства. Ідеться про розпочату ще у 2014 р. агресію Російської Федерації – анексію Криму і сходу України та ескалацію цього геополітичного конфлікту відкритим воєнним вторгненням у лютому 2022 р. Війна не лише стала яскравим прикладом відкритої неповаги до територіальної цілісності й незалежності визнаної всім світом держави, неприйняття української духовно-моральної культури та її заперечення як автентичного способу буття цілого народу, а й продемонструвала проблеми моралі як конкретної країни-агресорки, так і тих держав, які з різних причин стали підтримувати Російську Федерацію або дотримуватися нейтралітету в оцінках того насилля, яке чинить російська армія і її військово-політичне керівництво в захоплених областях України. Вищезазначене, на наше глибоке переконання, актуалізує проблему моральності, формування моральної свідомості особистості та суспільства загалом ще й тому, що воєнне протистояння відбувається не лише на полі бою і в дипломатичній сфері, а й у свідомості людей як в Україні, так і в інших державах, оскільки агресор веде війну також на інформаційному фронті, використовуючи особливості сучасного інформаційного суспільства.

Відтак актуальність проблеми формування моральної свідомості зумовлюється основними протиріччями сьогодення, зокрема зміною структури суспільства та способів взаємодії на рівні держав унаслідок соціально-політичних і ринково-економічних трансформацій на тлі інформатизації і глобалізації та породжених цими процесами невідомості, що лякає, нестабільності й невизначеності не лише в політико-економічній, а й у духовно-моральній сферах, що призводить до зниження моральних цінностей на тлі боротьби за матеріальні блага. Агресивність, жорстокість, які наразі панують у світі, скептицизм, невпевненість у майбутньому, соціальна розгубленість і тривожність підвищують роль моральних цінностей як накопиченої впродовж усього цивілізаційного становлення людства константи, здатної стати міцним підґрунтям для виживання та забезпечити сталий поступ суспільства.

Формування моральної свідомості в молодого покоління, якому завжди належала роль наступництва в розбудові комфортного й щасливого буття, стає нині першочерговою проблемою для української системи освіти та знов-таки посилюється в умовах війни, коли патріотично свідомою молодь стає на захисті наших національних прав і свобод, обстоюючи право жити в незалежній державі та розбудовувати її за демократичними принципами.

Питання морального становлення людини завжди привертало увагу мислителів та науковців різних галузей і різних епох: античних Протагора, Сократа, Арістотеля, Платона, Цицерона, Сенеки, Квінтіліана, які стояли у витоків теоретичного обґрунтування ваго-

мого значення морального виховання й морального самовдосконалення людини як основи формування ідеальної особистості та розбудови щасливого суспільства; середньовічних філософів і богословів (Аль-Фарабі, Авіценни, П. Абеляра), які наповнили поняття моралі й моральності релігійним ученням про любов до ближнього; гуманістів доби Відродження (Ф. Рабле, Т. Мора, М. Монтеня, Я. Коменського, Дж. Локка, І. Канта, Дж. Дьюті, Г. Сквороди), які прагнули сформувавши високоморальну особистість – вільного громадянина – на засадах любові, поваги до прав і свобод дитини з урахуванням її фізіологічних і духовних потреб; сучасних педагогів та психологів (це, зокрема, М. Бердяєв, М. Боришевський, І. Бех, О. Киричук, М. Красовицький, Г. Костюк, Ю. Приходько, В. Сухомлинський, К. Чорна та інші автори), які намагалися теоретично обґрунтувати різні аспекти морального становлення особистості, узагальнити накопичений історичний досвід і дослідити нові аспекти цього феномену.

Фундаментальні ідеї морального розвитку особистості розроблялися такими зарубіжними та вітчизняними вченими, як І. Кон, Я. Корчак, Ж. Піаже, Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Якобсон та інші.

Різні аспекти моральної свідомості особистості висвітлено в багатьох працях із філософії, етики, педагогіки та психології. Так, у роботах І. Беґа, М. Боришевського, І. Булах, П. Гальперіна, М. Гінзбурґа, Д. Ельконіна, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, С. Максименка, С. Рубінштейна, М. Савчина, Д. Фельдштейна, Н. Чепелевої здійснено психологічну інтерпретацію проблеми, простежено логіку переходу зовнішнього морально-етичного припису в категорію особистісної норми. Окремі аспекти проблеми формування моральної свідомості розглядалися в дослідженнях моральної оцінки та оцінних міркувань (цими питаннями займалися С. Ангелов, В. Василенко, О. Глушенко, Т. Драгунова, В. Мясищев, Н. Фокіна), стійких форм і мотивів поведінки особистості (ці проблеми аналізували Л. Божович, І. Зимня, А. Зосимовський, Л. Славіна, В. Чудновський, С. Якобсон), закономірностей формування моральних переконань (їх вивчали О. Богданова, М. Боришевський, І. Мар'єнко, А. Ситникова, Л. Рувінський та інші вчені).

Проблема формування моральних цінностей студентів перебуває в центрі уваги таких сучасних вітчизняних дослідників, як І. Бех, О. Бойван, Г. Васянович, А. Вербицький, О. Глузман, М. Євтух, Є. Зеленов, І. Зязюн, О. Коберник, Н. Коляда, О. Падалка, С. Совгіра, Н. Селіванова, О. Сухомлинська та інші.

Формування моральних цінностей студентів є предметом дисертаційних досліджень, у яких вивчалися такі питання: виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями (О. Хорошайло); виховання моральних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури (О. Панасюк); формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства (Л. Панченко); виховання духовно-моральних цінностей у студентів педагогічних університетів (Є. Костик); теоретико-методичні засади виховання морально-етичної культури майбутніх учителів (Л. Москальова); формування моральних якостей особистості майбутнього вчителя у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін (Н. Рожкова); формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів (Т. Авксентєва); формування моральних механізмів поведінки студентської молоді (А. Донцов); формування духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури (С. Гуров) тощо. Отже, більше уваги приділено моральному становленню майбутніх педагогів і значно менше – формуванню моральної свідомості студентів непедагогічних спеціальностей.

Тому метою статті буде теоретичне висвітлення проблеми формування моральної свідомості студентів закладів вищої освіти в освітньому процесі в сучасних умовах, у яких перебуває українське суспільство.

Методологічним підґрунтям роботи стане ідея інтеріоризації суспільних моральних понять і цінностей, когнітивно-еволюційна концепція (Ж. Піаже, Л. Кольберг, Г. Гілліган, Дж. Гіббс) та діяльнісний підхід у формуванні моральної свідомості студентів. Для реалізації поставленої мети буде використано комплекс дослідницьких теоретичних методів: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, систематизацію.

Р. Павелків зазначає: «Моральна сфера – складний конструкт людської психіки і поведінки, в основі якого лежить унікальне утворення, що отримало назву моральної свідомості» (Павелків, 2005).

Поняття «моральна свідомість» виводиться з двох слів: «мораль» і «свідомість».

У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття «мораль» (від лат. *mores* – звичаї) визначається як одна з форм суспільної свідомості, соціальний інститут, який виконує функцію регулювання поведінки людей у всіх без винятку галузях суспільного життя (Шинкарук, 2002, с. 541). Мораль не має речового вираження та матеріального втілення в інститутах влади, апаратах управління, вона об'єктивується в мовленні, проте насамперед виявляється в ознаках і властивостях інших суспільних явищ.

У сучасних дослідженнях мораль визначається як система оцінок, застосованих до людських вчинків, їхніх цілей і результатів, що визначають їх абсолютну цінність незалежно від конкретної користі й задоволення, що надаються ними; загальнолюдські норми та зразки поведінки, прийняті в деякому суспільстві; реально існуючий феномен, що має абсолютний, а не культурно-історичний характер (Без'язичний, 2016, с. 69).

З позицій діяльнісного підходу мораль розглядається, по-перше, як оцінно-імперативний спосіб опанування дійсності, який регулює поведінку людей у площині «добро – зло», і як спосіб духовного самовизначення людини; по-друге, як специфічний духовно-практичний спосіб взаємодії соціальних суб'єктів, продукт і результат міжлюдської, міжсуб'єктної взаємодії; по-третє, як властивість поведінки індивіда, яка оцінюється з позиції доброї волі людини, безкорисливості для утвердження категорії добра.

Тож мораль, як ознака саме людського існування, надає людському співжиттю сенс, при цьому не нівелює певні вміння, навички, форми діяльності, оскільки особливістю моралі є єдність свободи волі та всезагальності (об'єктивності, загальнозначущості, необхідності), а її фундаментальним правилом є золоте «(не) роби іншим так, як ти (не) хотів би, щоб інші вчиняли щодо тебе».

Отже, мораль – складне соціальне утворення, особлива форма суспільної свідомості, вид суспільних відносин, суспільні норми поведінки, які регулюють діяльність людей; це практико-оцінний, активно-перетворювальний спосіб ставлення людини до дійсності, який регулює поведінку людей із погляду принципового протистояння добра та зла.

У науковому дискурсі досить часто поряд із поняттям «мораль» уживається термін «моральність» як синонім. Однак вважати їх тотожними не варто. Під моральністю зазвичай розуміють рівень добродійної діяльності у практиці окремої людини або народу. Інакше кажучи, це виконання людьми тих обов'язків, які через свою багатогранність не можуть бути підведені під дію одного конкретного закону, тому їх необхідно оцінювати з огляду на суспільну добродійність і чесність. Мораль, на відміну від моральності, є насамперед певною формою свідомості особистості, тобто сукупністю усвідомлюваних людьми принципів, правил, норм поведінки тощо. Що ж до моральності, то її здебільшого розуміють як регулятивну функцію людської поведінки, утілення принципів, правил і норм у реальній поведінці людей, у їхніх стосунках. У такому розумінні моральність – це вияв рівня сформованості моральної свідомості особистості (Маєвська, 2003, с. 129).

У процесі аналізу ролі моральної свідомості Л. Виготський зазначав, що принципово важливим є розуміння свідомості як передумови організації поведінки. По-перше, свідомість зумовлює пізнання людиною світу. По-друге, свідомість спонукає особистість до адекватної

поведінки та рефлексії. По-третє, свідомість є вищим рівнем психічного відображення, який властивий лише людині як суспільно-історичній соціальній істоті (Выготский, 1996).

Частиною свідомості є моральна свідомість як сутність асиміляції особистісно-суспільної моралі, як відображення у свідомості людини принципів і норм моралі, що регулюють взаємовідносини людей, їх ставлення до суспільної справи й суспільства, характеризуються глибоким особистісним змістом (І. Бех, В. Блюмкін, Л. Виготський, А. Гусейнов, Д. Шимановський). До категорій моральної свідомості відносять категорії добра, зла, чесності, совісті, обов'язку, відповідальності, справедливості, гуманності, щастя тощо. Людина в житті пізнає їх, виробляючи певні моральні знання, на основі яких формує моральні принципи й переконання, які стають мотивами для поведінки, тобто втілення моральної свідомості в діяльності та спілкуванні.

Більш прийнятним для нас із позиції вищезазначених суспільних трансформацій є розуміння моральної свідомості як раціональної основи поведінки особистості, що розглядається в когнітивно-еволюційній концепції (Ж. Піаже, Л. Кольберг, Г. Гілліган, Дж. Гіббс), філософською основою якої є розуміння моралі як справедливості, що ґрунтується на взаємній повазі до гідності кожної людини (Kohlberg et al., 1983; Gibbs et al., 1991). Ключовою для цього підходу є теза про неможливість розвитку моральної свідомості шляхом лише засвоєння особистістю моральних норм і формування відповідних навичок поведінки. Особистість має не просто оволодіти певними моральними знаннями, а й навчитися самостійно осмислювати моральні поняття, розпізнавати та аналізувати моральні проблеми, ухвалювати адекватні рішення в ситуаціях морального вибору.

Моральна свідомість – одна з форм суспільної свідомості, що відображається в суспільному бутті людей і містить у собі цінності, норми, ідеали; моральність виявляється при цьому у прагненні до досконалості. Моральна свідомість діє на двох рівнях регуляції людських стосунків: емоційно-чуттєвому та раціонально-теоретичному. Емоційно-чуттєвий рівень – це психічна реакція людини на подію, ставлення, явище (емоції, почуття, настрої). Цей рівень визначає ставлення людини до інших (співчуття чи обурення, довіра або недовіра, ревності, ненависть тощо), до себе (скромність, гідність, марнославство, гордість, суворість тощо), до суспільства загалом (почуття громадського обов'язку, патріотизм). Раціонально-теоретичний рівень – це моральні знання про норми, принципи, ідеали, оцінки, поняття, які теоретично обґрунтовують моральність та її структурні елементи. Цей рівень свідчить про те, якою повинна бути дійсність. Це ідеальний варіант того, що необхідно досягти (загальноісторичні потреби суспільного розвитку) (Невмержицький, 2020, с. 158).

Найбільш поширеним у педагогіці та прийнятним для нас є визначення моральної свідомості, надане О. Бондаревською: «Моральна свідомість особистості – це процес відображення індивідуальною свідомістю морального аспекту суспільних подій та актів поведінки, унаслідок яких здійснюється їх моральна оцінка, робиться вибір та відбувається регуляція діяльності й поведінки відповідно до інтересів суспільства, які виявляються у вимогах (нормах) суспільної моралі» (Бондаревская, 2007, с. 41).

Численні дефініції окресленої категорії свідчать про те, що серед науковців немає однаковості як у визначенні самого поняття, так і у виокремленні структури моральної свідомості. Зокрема, одні дослідники (М. Боришевський, Р. Павелків, А. Титаренко) з-поміж складників цього феномену віддають перевагу когнітивному компоненту та виділяють моральні знання у вигляді уявлень, понять і ставлення до оточуючих як прояв засвоєння моральних знань. Інші автори (наприклад, М. Савчин, П. Якобсон) наголошують на емоційно-ціннісному складнику, а деякі науковці (зокрема, С. Якобсон) на перший план висувають оцінку актів поведінки, на основі якої робиться вибір, та її регуляцію, акцентують на важливості самоконтролю, моральної саморегуляції та дій як показника поведінкового складника моральної самосвідомості.

Для нас найбільш прийнятною є структура моральної свідомості, яку пропонує А. Малихін у процесі узагальнення різних підходів учених до визначення структури моральної свідомості. Він поклав в основу прояви активності особистості в певній діяльності, зокрема пізнавальній, трудовій, моральній, під час спілкування (Малихін, 2005). Наочно представимо цю модель на рисунку 1.



Рис. 1. Структура моральної свідомості

Безумовно, усі структурні компоненти моральної свідомості функціонують як єдине ціле. Адже когнітивний компонент поза його органічним зв'язком із поведінковим та емоційним складниками становить просте знання особистістю етичних норм, етичних правил. Емоційний компонент, відповідно, поза зв'язком зі складниками когнітивного та світоглядного – це певні моральні переживання, почуття, які, до речі, навіть не можуть виникнути в індивіда, який не володіє відповідними етичними знаннями. І, звичайно ж, поведінковий компонент без моральних знань, ціннісних орієнтацій та моральних почуттів унеможлиблює моральну поведінку, і тоді вже йдеться про аморальність особистості.

Реалії українського сьогодення актуалізують проблему моральної поведінки молоді, зокрема життєвого вибору стати на захист рідної землі від агресора, продовжити чи не продовжити навчання в закладах освіти на окупованій території всупереч привабливим пропозиціям здобувати освіту на безплатній основі, відвідувати або не відвідувати культурно-масові заходи нової «патріотичної» тематики, пристати чи не пристати на пропозицію працевлаштування в новостворених агресором установах, отримувати документи Російської Федерації, підтримувати «істинність» моральних цінностей, які несе окупант, чи розуміти їх хибність та не інтеріоризувати їх і не культивувати в суспільстві тощо. Звісно, в основі вибору лежать стійкі моральні переконання, сформовані на підставі моральних уявлень, знань, понять і вироблених на їх основі моральних почуттів, які прищеплюються особистості з раннього дитинства, коли ще в родині закладаються основи понять про добро та зло, честь і безчестя, совість і безсовісність, безкорисливе й корисливе, гуманне та негуманне, відповідальність і безвідповідальність тощо.

Формування й розвиток моральної свідомості – це процес усвідомлення, засвоєння, прийняття індивідом моральних норм і правил та перетворення їх на дієвий регулятор поведінки, який повинен мати подальший неперервний характер на наступних вікових стадіях розвитку особистості з урахуванням специфіки ситуацій розвитку.

Оскільки у статті нас цікавлять студенти закладів вищої освіти, охарактеризуємо специфіку формування їхньої моральної свідомості.

У працях вітчизняних класиків студентський період, який за віковою періодизацією збігається здебільшого з юнацтвом, характеризується як найбільш активний і значущий у розвитку моральних якостей, формуванні світогляду, оволодінні комплексом соціальних ролей дорослої людини (професійних, сімейних, громадянських). У цей період відбувається формування моральної самосвідомості, здійснюється вироблення й закріплення ціннісних орієнтацій та ідеалів, сталого світогляду, громадянських якостей особистості (Донцов, 2000).

Незважаючи на досить інтенсивні міждисциплінарні розвідки, у суспільних науках на сьогодні немає єдиного підходу до визначення студентства, його місця в соціальній структурі суспільства, специфіки цієї групи молоді та навіть до визначення його соціального статусу. Так, С. Савченко, узагальнюючи відмінні погляди щодо цих питань, визначає студентство як одну з найпроблемніших соціальних груп, якій властиві динамічні внутрішні зміни та пов'язані з ними ускладнення взаємозв'язків і відносин у соціальній структурі суспільства. Це зумовлено мобільністю студентства за статевими, соціальними й віковими показниками, його відносною автономністю та підвищеною адаптивністю до соціально-економічних і політичних змін у суспільстві, інституціональних та ціннісно-нормативних актів; активною участю студентства в соціальних змінах; високим інтелектуальним потенціалом і відчуттям соціального альтруїзму, що забезпечує «соціальний ліфт» між різними групами; суперечливістю соціальної ролі студентства, яке, з одного боку, є суб'єктом нової соціальної діяльності, а з іншого – фактором соціальної стабільності, адже володіє своєрідним привілеєм на майбутнє (Савченко, 2003, с. 79).

Студентський період є сензитивним для усвідомлення власних моральних якостей, а також отримання та осмислення нових знань із проблем моралі. Провідним видом діяльності в цьому віці є навчально-професійна, а основними новоутвореннями – розвиток самосвідомості, формування світогляду, професійне самовизначення. Самосвідомість юнацтва розвивається з позиції усвідомлення себе членом суспільства з власною життєвою позицією, що перебуває у процесі самовизначення.

Для цього періоду характерне цілком усвідомлюване й добровільне підпорядкування своєї поведінки моральним принципам. Основними моральними новоутвореннями в цей період є самостійні (від оцінок інших людей) моральні судження, переконання та погляди, потреби й спроможності до здійснення у практичній діяльності. У студентський період процес кардинальних новоутворень у моральній сфері здебільшого завершується, мораль юнака зіставна за своїм змістом із мораллю дорослої людини: моральне мислення стає глибоким і діалектичним, а моральні оцінки набувають цілком об'єктивного характеру. Почуття морального обов'язку охоплює всі сфери діяльності та характеризується як усвідомлене, стійке й багатогранне.

Виховання моральної поведінки є забезпеченням єдності мотивів і дій особистості, де саме мотиви становлять систему механізмів моральної регуляції студента, зумовлюють діяльність і надають поведінці особистісного сенсу. Моральна поведінка студента своєю чергою залежить від його моральної свідомості, саме вона характеризує систему установок, відносин і ставлень до тих чи інших моральних норм, проте вони також можуть мати свою невизначеність щодо різних підходів, критеріїв і моральних цінностей. Для будь-якої моральної норми характерна відносна консервативність, яка може не відповідати сучасності, проте водночас підтримуватися громадською думкою більшості, тому специфіка природи моральності полягає в забезпеченні саморегуляції поведінки. Так, моральна норма сама по собі не може бути надійним гарантом моральної поведінки студента. Моральна поведінка залежить від міри усвідомлення соціальної цінності тієї чи іншої моральної норми, її об'єктивних вимог, відповідності власним інтересам особистості.

На думку А. Донцова, моральна поведінка особистості студента пов'язана з високою культурою мислення, що передбачає широкий тезаурус, самостійність оцінок, поглядів і суджень,

творчий підхід до розв'язання будь-якої моральної ситуації, уміння відмежувати принципове, суттєве від особливого й малозначущого. До основних моральних якостей особистості студента вчений відносить розумність, альтруїзм (або чуттєвість до справедливості), науковий світогляд, наявність морального ідеалу, моральну стійкість та самовизначеність, об'єктивність, здатність до самоаналізу власної поведінки. Почуття совісті є ключовим внутрішнім моральним імперативом поведінки особистості студента, оскільки совість результує усвідомлення й переживання інтересів інших людей, колективу або всього суспільства, є результатом внутрішньої боротьби особистості щодо вибору між егоїстичними та альтруїстичними мотивами поведінки, у якій останні переважають і переборюють егоїстичні почуття. Совість – внутрішній механізм поведінки особистості, що функціонує лише за умови її звільнення від механізмів зовнішнього соціального контролю та надання особистості права самостійного морального вибору. Механізм совісті включається в моральну регуляцію поведінки особистості лише тоді, коли вона має чітке уявлення про сутність добра й зла, героїчного та ганебного (Донцов, 2000).

Як уже зазначалося, період навчання в закладі вищої освіти співпадає з періодом формування ціннісно-сміслових характеристик особистості та сприяє їх подальшій інтеріоризації, що визнається важливою умовою самореалізації особистості як суб'єкта професійної діяльності та як суб'єкта суспільства – носія моральних цінностей. Заклад вищої освіти є інституціоналізованою формою трансляції цінностей: протягом навчання в ньому студент засвоює суспільні ідеали, які спонукають його до активності, унаслідок якої відбувається їх предметне втілення. Проте цінності є джерелом індивідуальної мотивації поведінки особистості лише в тому випадку, коли інтеріндивідуальні ціннісні відносини трансформуються в інтраіндивідуальні механізми самовладання та саморегуляції.

Студентський період розвитку характеризується чутливістю до моральних проблем, прагненням надавати моральну оцінку явищам і вчинкам. У формуванні моральних переконань виключно провідну роль відіграють емоції, адже поняття моралі не вичерпується визначеннями раціонального змісту, у ньому залишається певний емоційний «залишок», що переживається індивідом у чуттєвій формі (Донцов, 2000). Без емоційного переживання моральна дія залишається або випадковою, або формальною, а моральне переконання є надійним та ефективним керівником дій тільки тоді, коли наповнене як інтелектуальним, так і емоційним змістом.

Наразі емоційні моральні переживання українського студентства зумовлені не лише соціально-економічним розвитком держави, а й війною, що породжує нестабільність, розгубленість у визначенні вектору власного розвитку. Сталі моральні ідеали та ціннісні переконання (добро і зло, любов і ненависть, честь і безчестя, гуманізм, альтруїзм, справедливість, толерантність, благородство, утвердження миру та взаємоповаги до соціокультурної інакшості представників різних народів тощо) виявилися знівельованими воєнною агресією Російської Федерації та зумовили конфлікт у свідомості не лише молоді, яка має недостатній соціальний досвід, а й дорослих. Тому молоді люди постали перед непростим вибором власної життєвої позиції в умовах маніпуляції агресора на історичній правді та підміні істинних моральних цінностей невідомими юнацтву моральними цінностями минулого, здебільшого комуністичного й нібито єдиноправильного, яке може забезпечити щасливе майбутнє. Варто зазначити, що в ролі трансляторів знання про «істинність» таких цінностей зараз постає старше покоління (бабусі, дідусі), для яких здебільшого комуністичні ідеали асоціюються з власною молодістю та позначені позитивними емоційними переживаннями. Однак водночас очевидним є факт, що старше покоління, яке зростало в іншій реальності, не може визначати долю молодого покоління, а надто ще й тому, що саме об'єктивно не може знайти пояснення та виправдання воєнній агресії «братнього» народу.

У цьому плані провідна роль у формуванні моральної свідомості студентства належить закладам освіти, які мають освітньою діяльністю утверджувати професіоналізм, гуманізм, національні та загальнолюдські морально-духовні цінності, особливо в умовах війни, коли

весь цивілізований світ прагне миру як вияву гуманізації суспільного життя. І вирішення цього питання полягає, на нашу думку, у створенні ефективних педагогічних умов, якими мають бути створення морально-етичного освітнього середовища закладу вищої освіти та залучення студентської молоді до активної діяльності, спрямованої на утвердження моральних переконань, наприклад волонтерства.

Сформованість зрілої моральної свідомості студента в сучасних складних українських реаліях визначається сукупністю певних якостей: комунікативною спроможністю та вправністю, навичками управління власною поведінкою, навичками прийняття відповідальних рішень, високим рівнем свідомості, здатністю орієнтуватися у складних життєвих обставинах, здатністю робити свій вибір, керуючись загальнолюдськими й національними духовно-моральними цінностями.

Отже, проведене дослідження дає змогу дійти висновку про те, що нині формування моральної свідомості студентів закладів вищої освіти є актуальною проблемою та відбувається в надто складних суспільних умовах. Проте саме юнацький період, з яким співвідноситься студентство, – це важливий етап морального становлення особистості, для якого характерне утворення моральних суджень, переконань і поглядів, що не залежать від оцінок інших людей, потреба застосовувати їх у практичній професійній та суспільній діяльності, а також усвідомлюване, добровільне підпорядкування власної поведінки моральним принципам. Тож студентство, будучи наступником у розбудові демократичної і незалежної української державності та гарантом суспільного поступу, потребує посиленої уваги й нових підходів у питаннях формування моральної свідомості громадянина своєї країни, унікальної завдяки своїм морально-духовним цінностям. Відтак створення в закладі вищої освіти сприятливого морально-етичного середовища та залучення здобувачів освіти до активної діяльності морального спрямування як педагогічні умови, реалізація яких сприятиме формуванню моральної свідомості студентської молоді, можуть окреслювати перспективи подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Павелків Р. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 40 с.
2. Філософський енциклопедичний словник / ред. кол. : В. Шинкарук (гол.) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
3. Без'язичний Б. Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки : дис. ... докт. психол. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 435 с. URL: http://uipa.edu.ua/files/2016/04/15/bezyazichniy/dis_bezyazichniy.pdf.
4. Маєвська Л. Мораль як категорія філософського постмодернізму. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. № 13. С. 127–130.
5. Выготский Л. Педагогическая психология / примеч. и послесл. В. Давыдова. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 553 с.
6. Kohlberg L., Levine Ch., Hewer A. Moral stages: a current formulation and a response to critics. Basel, NY : Karger, 1983. 377 p.
7. Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection / J. Gibbs, K. Basinger, D. Fuller, R. Fuller. New York : Routledge, 1991. 232 p.
8. Невмержицький В. Розвиток моральної свідомості особистості. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ірпінь, 21 квітня 2020 р. Ірпінь : Університет державної фіскальної служби України, 2020. С. 158–161. URL: https://lib.iitta.gov.ua/722536/1/Невмержицький_тези.pdf.

9. Бондаревская Е. Формирование нравственного сознания личности. *Человек и мир*. 2007. № 3. С. 40–43.

10. Малихін А. Моральна свідомість особистості: сутність та структура. URL: http://bdpu.org/scientific_published/2005/Pedagogical_studios/9.

11. Донцов А. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді : монографія. Харків : Шлях, 2000. 227 с.

12. Савченко С. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. Луганск : Альма Матер, 2003. 406 с.

References

1. Pavelkiv, R. (2005). Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi [Development of moral awareness and self-awareness in primary school age]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 40 p. [in Ukrainian].

2. Shynkaruk, V. (ed.) et al. (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]*. Kyiv: Abrys, 742 p. [in Ukrainian].

3. Beziazychnyi, B. (2016). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury u protsesi profesiinoi pidhotovky [Theoretical and methodological principles of the formation of ethical competence of the future teacher of physical culture in the process of professional training]. *Doctor's thesis*. Kharkiv, 435 p. Retrieved from: http://uipa.edu.ua/files/2016/04/15/bezyazichniy/dis_bezyazichniy.pdf [in Ukrainian].

4. Maievska, L. (2003). Moral yak katehoriia filosofskoho postmodernizmu [Morality as a category of philosophical postmodernism]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 13, 127–130 [in Ukrainian].

5. Vygotskiy, L. (1996). *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow: Pedagogika-Press, 553 p. [in Russian].

6. Kohlberg, L., Levine, Ch., & Hewer, A. (1983). *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel, NY: Karger, 377 p. [in English].

7. Gibbs, J., Basinger, K., Fuller, D., & Fuller, R. (1991). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. New York: Routledge, 232 p. [in English].

8. Nevmerzhytskyi, V. (2020). Rozvytok moralnoi svidomosti osobystosti [Development of moral consciousness of the individual]. *Materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Aktualni problemy psykhologichnoi ta sotsialnoi adaptatsii v umovakh kryzovoho suspilstva" [Materials of the 5th International scientific and practical conference "Actual problems of psychological and social adaptation in a crisis society"]* (Irpin, April 21, 2020). Irpin: University of the State Fiscal Service of Ukraine, pp. 158–161. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/722536/1/Невмержицький_тези.pdf [in Ukrainian].

9. Bondarevskaya, E. (2007). Formirovanie нравственного soznaniya lichnosti [Formation of the moral consciousness of the individual]. *Chelovek i mir – Human and the world*, 3, 40–43 [in Russian].

10. Malykhin, A. (2005). Moralna svidomist osobystosti: sutnist ta struktura [Moral consciousness of the individual: essence and structure]. Retrieved from: http://bdpu.org/scientific_published/2005/Pedagogical_studios/9 [in Ukrainian].

11. Dontsov, A. (2000). *Formuvannia moralnykh mekhanizmiv povedinky studentskoi molodi: monohrafiia [Formation of moral mechanisms of student youth behavior: monograph]*. Kharkiv: Shliakh, 227 p. [in Ukrainian].

12. Savchenko, S. (2003). *Sotsializatsiya studencheskoy molodezhi v usloviyakh regional'nogo obrazovatel'nogo prostranstva [Socialization of student youth in the conditions of regional educational space]*. Luhansk: Al'ma Mater, 406 p. [in Russian].

Алексєєва О. Р., Павленко І. Г., Курліщук І. І. Формування моральної свідомості студентів закладів вищої освіти в умовах сучасних трансформацій українського суспільства

Статтю присвячено дослідженню теоретичних аспектів формування моральної свідомості студентської молоді закладів вищої освіти в сучасних надскладних умовах воєнної агресії в Україні. Доведено актуальність окресленої проблеми, яка зумовлюється основними протиріччями сьогодення. Розкрито сутність феномену «мораль» як оцінно-імперативного способу опанування дійсності, який регулює поведінку людей у площині «добро – зло», і як способу духовного самовизначення людини. Розглянуто категорію «моральна свідомість» як відображення у свідомості людини принципів і норм моралі, що регулюють взаємовідносини людей, їх ставлення до суспільства, з позиції інтеріоризації суспільних моральних понять і цінностей, когнітивно-еволюційної концепції та діяльнісного підходу. Виділено чотирикомпонентну структуру моральної свідомості (когнітивний, світоглядний, емоційний та поведінковий складники) на основі активності особистості в різнобічній діяльності. Акцентовано на тому, що всі структурні компоненти моральної свідомості функціонують як єдине ціле. Охарактеризовано особливості формування моральної свідомості студентів закладів вищої освіти з урахуванням специфіки ситуації вікового розвитку, провідного виду діяльності та суспільної ситуації сьогодення українського суспільства, яка ставить перед молоддю низку непростих виборів і моральних випробувань. Визначено якості зрілої моральної свідомості у студентстві на сучасному етапі: комунікативну вправність, керівництво власною поведінкою, навички прийняття відповідальних рішень, високий рівень свідомості, здатність орієнтуватися у складних життєвих обставинах. Окреслено перспективи подальших досліджень у плані пошуків та теоретичного обґрунтування ефективних педагогічних умов формування моральної свідомості студентів у закладі вищої освіти.

Ключові слова: мораль, моральна свідомість, студенти закладів вищої освіти, воєнна агресія.

Aleksieieva O., Pavlenko I., Kurlishchuk I. Formation of university students' moral consciousness in the context of modern transformations of Ukrainian society

The article is devoted to the study of theoretical aspects of the moral consciousness formation of higher education institutions' students in the context of current military aggression in Ukraine. The authors prove the relevance of the outlined problem that is determined by the main contradictions of our time. The researchers reveal the essence of the phenomenon of "morality" as an evaluative and imperative way of mastering reality, which regulates human behavior in the concept of "the good and evil" and as a way of spiritual self-determination of a person; "moral consciousness" as a medium of reflection the main principles and norms of morality in human minds that regulate the human relationship as well as their attitude to society, from the standpoint of internalization of public moral concepts and values, cognitive and evolutionary concept and activity approach. It is identified a four-component structure of moral consciousness (cognitive, worldview, emotional and behavioral components) that based on the individual's activity in various activities. It is emphasized that all structural components of moral consciousness work as one. The issues of the formation of university students' moral consciousness are characterized, including such as the peculiarities of the situation of age development, the leading type of activity and the social situation in modern Ukrainian society, which poses a number of difficult choices and moral tests for nowadays young people. The qualities of students' mature moral consciousness at the present stage are defined. Among them are: communication skills, management of their own behavior, skills of making responsible decisions, high level of consciousness, ability to navigate in difficult life circumstances. Prospects for further research in terms of searching and theoretical substantiation

of effective pedagogical conditions for the formation of moral consciousness of students in higher education institutions are outlined.

Key words: morality, moral consciousness, university students, military aggression.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 09.03.2023 р.
Прийнято до друку 20.03.2023 р.

УДК 378.035.91 (045)

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-32-43](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-32-43)

Краснова Наталія Павлівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

krasnova.natulya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5308-3909>

КОУЧИНГ У ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СПЕЦИФІКА, ІНСТРУМЕНТИ, ТРУДНОЩІ СПРИЙНЯТТЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ

Інтеграція України в європейський освітній простір, перехід до компетентнісної освітньої парадигми зумовили зміни у стратегії професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної та соціально-педагогічної сфери в закладі вищої освіти, здатних добре орієнтуватися в реаліях сьогодення та адекватно реагувати на них, знаходити оптимальні шляхи попередження й подолання проблем, що виникають, працювати з високою продуктивністю й ефективністю, а також готових до постійного особистісного та професійного саморозвитку.

Тенденції, що проявляються в сучасному соціумі, суттєво впливають на сфери вищої освіти. Перша полягає у зростанні доступної студентам інформації, через що знання, які надаються викладачами, вступають у конкуренцію з не завжди достовірними даними, при цьому студенти віддають перевагу не стільки широкому висвітленню та глибокому аналізу того чи іншого питання, скільки легкості отримання готової відповіді. Така орієнтація входить у суперечність з іншою тенденцією – динамічністю сфери професій. Тому студент, який звик до «відповідей» і «рецептів», неминуче зіткнеться із суттєвими труднощами в умовах невизначеності ринку праці та варіативності вимог до працівника соціальної сфери. Згідно з третьою тенденцією замість «професії на все життя» звичайною стає неодноразова зміна не тільки спеціалізацій, а й сфер діяльності, що потребує від майбутнього фахівця високої адаптивності до різноманітних соціальних і професійних контекстів.

Через зазначені обставини найважливішим аспектом підготовки соціального працівника стає формування у студентів суб'єктності, насамперед уміння самостійно й усвідомлено проєктувати свій розвиток, вибудовувати та гнучко коригувати «контур діяльності». Одним із продуктивних способів вирішення цього завдання може стати використання коучингу.

Поняття «коуч» має англійське походження та перекладається як «карета», «репетиторство, підготовка». У загальному розумінні цього слова (доставити людину туди, куди вона прагне) коуч – це провідник, який допомагає людині в будь-якій ситуації та в будь-якому питанні знайти більш правильне рішення й реалізувати його. При цьому коуч не надає поради та не нав'язує свою думку (Аткінсон & Чойс, 2009). Саме таке тлумачення поняття «коучинг» є досить актуальним, тому що повністю відповідає меті, завданням професійної діяльності фахівця із соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми, показав, що теоретичною основою методології та інноваційних технологій у соціальній, соціально-педагогічній діяльності є дослідження О. Безпалько, М. Кларина, Г. Селевко та інших учених. Питання модернізації освітнього процесу у вищій школі висвітлено у працях таких науковців,

як В. Кремень, В. Кушнірук, В. Лозова, П. Олійник, І. Прокопенко, О. Сухомлинська та інші. Проблеми професійної підготовки фахівців соціальної та соціально-педагогічної сфери знайшли відображення в наукових розвідках С. Архипової, Н. Зобенко, А. Капської, А. Ляшенко, І. Мельничук, В. Поліщук та інших авторів.

Серед визнаних зарубіжних науковців і практиків, які розглядали метод коучингу в освітньому просторі, варто згадати таких фахівців, як М. Аткинсон, С. Беттлі, Т. Голві, К. Дуглас, Е. Парслоу, Д. Пітерсон, Т. Шуелл та інші. Коучинг як чинник розкриття потенціалу особистості в різноманітних галузях діяльності досліджували М. Дауні, С. Беттлі, Д. Уїтмор та інші вчені.

Роль та особливості впровадження коучингової технології у вітчизняну освітню систему стали об'єктом уваги таких науковців, як Т. Борова, О. Бородієнко, Н. Горук, О. Нежинська, Т. Тищенко, Т. Чернова, С. Шевчук та інші. Можливості використання коучингу в навчальному процесі розглянуто в роботах В. Гульчевської, Н. Доліної, О. Дмитрівої, В. Нагари, С. Романової та інших авторів.

Незважаючи на значну кількість досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи, неоднозначним залишається розуміння освітнього коучингу, можливості використання різних методик і технік коучингу в закладі вищої освіти як інноваційної технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців. З огляду на вищесказане було визначено мету статті, яка полягає у визначенні специфіки, інструментарію, труднощів сприйняття та використання коучингу в діяльності викладача закладу вищої освіти.

Нині у вітчизняній системі освіти компетентнісний підхід детермінує використання інноваційних технологій особистісно орієнтованого навчання: проблемно-дослідницького, модульного, проектного, інформаційно-комунікаційного тощо. Тим часом інтенсифікація розвитку суспільства загалом і системи освіти зокрема трансформує інтерактивні інноваційні технології, такі як практика, трансляція матеріалу, кейс-стаді, гейміфікація, рольова гра, соціально-психологічний тренінг, імітація, проєкт, що входять у категорію найчастіше використовуваних. Однак вказані виклики сучасної дійсності детермінують необхідність розширення спектру форм, методів, технологій навчання. Однією з найцікавіших практик, що інтенсивно розвивається, є коучинг; його застосування як освітньої технології у процесі професійної освіти майбутніх фахівців із соціальної роботи є актуальним і перспективним напрямом та відповідає соціальним ризикам.

Коучинг і соціальна робота, як самодостатні професійні практики, водночас є певною мірою компліментарними, тотожними за ціннісно-смісловими контекстами їх застосування, а саме з метою підтримки людини в її життєдіяльності.

Філософія коучингу – це досягнення поставленої мети в різних сферах життєдіяльності людини, а оскільки соціальна робота базується на актуалізації латентного потенціалу клієнта, відмінною рисою стає те, що в соціальній роботі цілі звужуються до «важкої життєвої ситуації», що вимагає вирішення (Борова, 2011а). Таким чином, коучинг можна розглядати як технологію соціальної роботи, яка дає змогу повною мірою реалізувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, а соціальну роботу – як сферу застосування коучингу; тобто коучинг – це особливий стиль навчальної взаємодії, що дає можливість обґрунтувати використання його як педагогічної технології у професійній підготовці. Це підтверджується безперервністю особистісно-професійного розвитку, яка є невід'ємною частиною успішності та конкурентоспроможності професіонала.

Дослідження західних учених свідчать про те, що коучинг – це не просто «модний» напрям, який замінив тренінги, це вже парадигма, побудована насамперед на основі рефлексії методології в галузі соціального консультування, філософії, психологічного консультування, він є особливим стилем навчальної взаємодії (Парслоу & Рэй, 2003). Так, науковці зазначають, що суттю коучингу є розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктив-

ності та ефективності. Він більше допомагає особистості навчатися, ніж навчає. Мета – допомогти людям вчитися та підтримати їх намір самостійно проводити навчання, щоб вони могли максимізувати свій потенціал, розвинути навички, покращити виконання своїх безпосередніх трудових обов'язків і досягти бажаного ідеалу як в особистісному, так і у професійному плані (Ives, 2008).

У практиці підготовки фахівців із соціальної роботи є поняття «навчальна організація», де одна з ключових функцій коуча – допомогти людині вийти із ситуації байдужості до навчання або стадії неусвідомлюваної некомпетентності, навчити відчувати постійну потребу в русі, початковим пунктом якого є поточний рівень її компетентності, що спрямовується на досягнення її найвищих рівнів, тобто допомогти усвідомити, що постійне навчання є ключем до безперервного поліпшення якості виконуваної роботи (Романова, 2010). Ця функція набуває особливої значущості та актуальності в освітній організації. Використання технік коучингу дає змогу навчити вчитися, мотивувати безперервне навчання, професійне й особистісне зростання, рефлексію на ранніх етапах професійного становлення, що своєю чергою дасть можливість превентувати ситуацію «неприходу» у професію. Крім того, ідея безперервної освіти фахівців у галузі соціальної роботи є дуже актуальною, оскільки індивідуальний підхід у роботі з клієнтом, нестандартність окремо взятої важкої його життєвої ситуації зумовлюють необхідність постійного вдосконалення у професії.

Сьогодні дедалі частіше з'являються публікації, у яких відзначається значимість коучингу для вирішення низки освітніх завдань, описуються його основні положення та прийоми (Горук, 2015; Нежинська & Тименко, 2015; Симодейко, 2011). Однак при цьому рідко розглядаються конкретні способи застосування коучингу викладачами, а також деякі потенційно проблемні моменти, пов'язані зі сприйняттям ними сутності коучингового підходу та особливостями його включення в діяльність.

Починаючи знайомитися з коучингом, викладач стикається з відсутністю його загально-прийнятого визначення. Різні автори (часто навіть у межах однієї роботи) розглядають його як засіб (сукупність технік, умінь), стиль менеджменту, систему світоглядних установок, мистецтво, процес, послугу тощо. Ця тенденція відображає багатогранність феномену коучингу, який включає два нерозривно пов'язані складники: «ідеологічний» (сукупність принципів та етичних норм) та «операційний» (конкретні інструменти). Крім того, говорячи про коучинг, учені можуть мати на увазі окрему професію або ж застосування його підходів у межах інших форм діяльності. Водночас більшість науковців сходяться на розумінні коучингу як одного з «недирективних» видів діяльності, що допомагає, базується на діалоговій взаємодії та спрямовується на сприяння в більш ефективному вирішенні життєвих і професійних завдань (Нежинська & Тименко, 2017).

Проблемним для сприйняття коучингу часто стає його досить поширене «негативне» позиціонування (як «не психотерапія», «не консультування», «не викладання» тощо) (Поберезська, 2017). На нашу думку, такі формулювання частково пов'язані із цілком зрозумілим прагненням представників коучингу «відокремитися» від інших практик, які допомагають. Однак вони відображають і реальну складність відмежування коучингу від інших видів діяльності щодо надання підтримки у скрутних ситуаціях або таких, що орієнтовані на розширення можливостей людини. Пояснення цього питання видається важливим, адже з огляду на ту чи іншу відповідь викладач буде робити висновки про те, чи є коучинг чимось новим (або це «модна» назва вже відомого), чи буде коучинг корисним у його професійній сфері, чи варто особисто «занурюватися» в його освоєння та якою мірою використовувати.

Вагоме значення має питання про те, якою мірою коучинг належить до психологічних практик і чи може викладач, що не має психологічної освіти, застосовувати його. На нашу думку, коучинг у цьому аспекті посідає особливе місце. З одного боку, більшість завдань, з якими

працює коуч, зовні не має психологічного «звучання» (підвищення ефективності роботи співробітника, підготовка студентом доповіді на наукову конференцію), а здійснювати їх можуть люди, які не обов'язково є психологами: керівники, педагоги (саме із цього посилу виходили засновники коучингу).

З іншого боку, коучинг має суттєвий психологічний складник (оскільки реалізується через міжособистісну взаємодію, а результатом є поведінка, що впливає на зміну мислення, переконання, емоції людини). Крім того, у ході обговорення «непсихологічного» завдання об'єктивно можуть розглядатися аспекти, які мають явно психологічне та навіть психотерапевтичне навантаження. Із цього постає декілька важливих положень. По-перше, викладач, який використовує коучинг, повинен добре усвідомлювати свою зону компетентності та виявляти розумну обережність. По-друге, згідно з одним з етичних правил коучингу в разі виникнення «нештатної ситуації» необхідно коректно «переадресувати» студента до профільного спеціаліста. По-третє, наявність у коуча певного психологічного підґрунтя є безперечною перевагою, що дає змогу більш успішно працювати з різноманітними запитами, які часто мають декілька граней.

У процесі вивчення літератури викладач може зіткнутися з тезою, що коучинг як особливий вид діяльності «не є» викладанням (Рудницьких, 2014). Це формулювання дуже парадоксальне у світлі того, що коучинг «генетично» пов'язаний із проблемами навчання та розвитку. Так, уже з ХІХ ст. термін «коуч» застосовувався в Англії для позначення викладача (репетитора), який готував студента до екзаменів (Симодейко, 2011). Крім того, одним із важливих результатів коучингу стає поява нових знань і вмінь, формування навичок їх застосування (що об'єктивно зумовлює наявність точки зіткнення між коучингом та освітою). Тому необхідно врахувати, що коучингу в цьому контексті протиставляється не будь-яке навчання, а певна форма, характерними рисами якої є, з одного боку, передача викладачем студентові готового знання («відповідей») з огляду на своє розуміння освітнього компоненту і традицій, а з іншого – заздалегідь задана програма підготовки, яка орієнтована, як правило, на групу, що не допускає варіативності у змісті, логіці викладу матеріалу та використовуваних методах (Романова, 2010).

Базові підходи до використання коучингу іноді прямо протилежні. Насамперед це, як правило, індивідуальна робота, під час якої студент сам «створює» для себе нові знання та моделі поведінки, а коуч надає допомогу в самостійному знаходженні відповідей, оскільки його головний обов'язок – не вчити, а сприяти навчанню (Якимова, 2010). Із цією орієнтацією нерозривно пов'язана низка важливих для коучингу положень. З одного боку, це відповідальність самої людини за те, що розробляється в ході спільної роботи («проект» і його втілення в життя), тоді як коуч забезпечує якість процесуальної сторони розвитку. З іншого боку, це теза про те, що сама особистість є «експертом у власній ситуації» та знає відповіді на свої запитання. Людина здатна сама ставити такі цілі та знаходити такі шляхи їх досягнення, які максимально будуть враховувати унікальність її життєвого контексту, а тому будуть суб'єктивно значущими. Обов'язком же коуча, який не володіє універсальною істиною та чия позиція не завжди підходить особистості в конкретному випадку, стає сприяння тому, щоб особа змогла найбільш повно взяти до уваги всі нюанси ситуації та свої особливості.

У світлі сказаного можна провести паралель із колишнім розумінням коуча як репетитора. На відміну від викладача, який працює з групою для досягнення єдиного результату, репетитор-професіонал уважно вивчає запит учня (часто обговорюючи та коригуючи його реалістичність), намагається зрозуміти сильні й слабкі сторони людини як у навчальному, так і в особистісному плані. Отже, він не навчає всього «заново», а розробляє план дій, що дає можливість у визначений термін продемонструвати необхідні результати з обов'язковою «поправкою» на вмотивованість і відповідальність особистості.

Певним аргументом на користь тези «коуч не вчить» є такі особливості коучингової роботи. По-перше, студент, починаючи її, як правило, формулює запит на сприяння в досягненні певної

мети, а не на навчання чогось певного. Тому, як не парадоксально це, розширення знань і вмінь є «побічним» наслідком коучингу (наприклад, під час обговорення в такому форматі стратегії підготовки курсової роботи цим результатом може бути оволодіння прийомами проєктної роботи, хоча така мета спочатку студентом не ставилася). До числа особливостей, що відрізняють коучинг від традиційних і звичних форм навчання, варто віднести інтеграцію вирішення конкретних завдань із процесом розвитку. По-друге, парадоксальність роботи коуча полягає в тому, що він не обов'язково повинен досконально розумітися на предметній галузі, щодо якої особистість відчуває труднощі. Найважливішу роль у цьому випадку відіграє компетентність у коучингових технологіях, що створюють основу перебудовування студентом своєї відповіді (Симодейко, 2011), а наявність у студентів експертних знань може провокувати підказку «правильного рішення» і цим заважати неупередженому спільному аналізу ситуації (Рудницьких, 2014). Ця особливість коучингу здатна допомогти викладачеві коректно й продуктивно вибудувати свої дії в ситуації звернення студента за сприянням у «непрофільному» питанні. Однак багато гуманістично орієнтованих освітніх практиків близькі до коучингу за світоглядними установками (переконання в наявності в будь-якої людини потенціалу розвитку та ресурсів для його реалізації, акцент на індивідуалізації педагогічного процесу, необхідність рівноправної співпраці викладача та студента на основі взаємної довіри й відкритості тощо) (Парслоу & Рэй, 2003). Тому в межах таких підходів викладачі успішно використовують методи та прийоми, які за своїм напрямом відповідають коучинговим інтенціям або змістовно збігаються з ними. Ця обставина здатна, з одного боку, полегшити прийняття коучингу викладачами, а з іншого – часом мимоволі нівелювати розуміння та врахування його специфіки.

Відштовхуючись від сказаного, спробуємо позначити основні функції, які виконує викладач-коуч. Якщо використовувати поширені в коучингу формулювання, то це «сприяння підвищенню усвідомленості» та «прийняття відповідальності за вирішення конкретного завдання і свій розвиток загалом». Зазначимо, що в межах коучингу ці аспекти нерозривно пов'язані: тільки повністю усвідомивши ситуацію та себе, людина може усвідомлено прийняти на себе відповідальність. Важливим напрямом роботи коуча стає допомога студентові в ініціації та поглибленні рефлексії здійснюваної ним активності. Ідеться насамперед про формування більш багатомірного та реалістичного погляду на різні аспекти діяльності (сенси, цілі, способи й умови їх досягнення, необхідні ресурси, можливі труднощі тощо) та на себе як її суб'єкта (сильні і слабкі сторони, накопичений досвід).

Не менш значущий інший напрям, а саме допомога студентові в усуненні внутрішніх перешкод для підвищення й реалізації потенціалу (невпевненості в собі, побоювання помилок, відволікання на «побічні» цілі, деструктивних переконань). Так, супроводжуючи студента у процесі досягнення цілей, викладач-коуч фокусує його увагу на ознаках успіху (що є значимим для підтримки мотивації і віри в себе) та організовує рефлексію проблемних ситуацій і невдач (з позиції їх розвиваючого значення). У цьому випадку термін «коучинг» («coaching») можна трактувати як установку на спільне зі студентом досягнення успіху («co-achieving») (Голви, 2007).

Базовим інструментом коучингу, що дає можливість реалізувати зазначені функції, є питання. Цей вид спілкування добре знайомий викладачам та освоєний ними, однак саме це може ускладнювати освоєння коучингових підходів. У традиційній педагогічній практиці питання виконують насамперед контрольну функцію (на них потрібно дати правильну відповідь). Крім того, вони застосовуються для виявлення того, що саме не зрозуміло студентам, і викладу на цій основі правильної інформації.

У межах коучингу питання відіграють іншу роль. Основною метою коучингових питань є сприяння студентам у більш глибокому і всебічному вивченні проблеми, ситуації та самого себе, а не в «постачанні» інформації викладачем. Дж. О'Коннор та А. Лейджес зазначили:

«Питання схожі на прожектор, що висвічує темні місця. Гарне питання висвітлить нову область. Ставлячи клієнту “провокаційне” запитання, ви даєте йому можливість по-іншому “просіяти” свій досвід і ресурси та знайти відповіді, які раніше йому й на думку не спали» (О’Коннор & Лейджес, 2008, с. 111). Тому в коучингу йдеться про «навчальні» («розвиваючі») питання, на які не можна відповісти «правильно» чи «неправильно».

Провідну роль у коучингу відіграють «відкриті запитання», що дають людині можливість без обмежень відобразити своє розуміння проблеми і ставлення до неї та при цьому «примують думати самостійно». Вони можуть бути орієнтовані як на спонукання учня до викладу своєї позиції, так і на уточнення (прояснення) формулювань. Крім того, у коучингу використовується послідовне поєднання (у ході діалогу) двох типів запитань: «розширювальних» і «звужувальних» (конкретизуючих) (Уйтмор, 2005).

На першому етапі застосовуються «розширювальні» запитання, які націлені на максимально повне виявлення позицій і виходять із того, що спочатку сказане не є «вичерпним». Наприклад, запитавши «Як може розвиватися ситуація під час написання курсової роботи?» та вислухавши відповідь студента, викладач декілька разів ставить запитання: «А що ще може статися?», «А що ще, крім уже сказаного?» тощо. Це дає можливість студенту виявити варіанти, які не лежать «на поверхні», а педагогу – адекватно оцінити уявлення студента про можливі труднощі. Далі ставляться «звужувальні» запитання, що орієнтовані на конкретизацію висловлених положень і їх більш детальний аналіз («Який із перелічених варіантів Ви вважаєте найвірогіднішим?», «Що дає підстави думати саме так?»). Після цього можливий новий цикл запитань, наприклад щодо особливості вибраного варіанта та визначення його аспекту, що потребує уваги. Як зазначав Дж. Уйтмор, питання спочатку повинні бути широкими та поступово концентруватися на деталях (Уйтмор, 2005). Таке прагнення до більшої деталізації підтримує концентрацію та інтерес підопічного, дає можливість «не упустити» значиму інформацію, про наявність якої в себе студент навіть не підозрював, що повною мірою відповідає принципу коучингу (клієнт є експертом у своїй проблемі).

У коучингу часто використовується термін «ефективні (просувні) питання». Вони дають можливість максимально домогтися істотної зміни у трактуванні проблеми або побачити «точку опори» для її вирішення. Так, у разі сумнівів студента у своїй здатності впоратися із завданням просувним може стати запитання «Скільки часу Вам потрібно, щоб подолати труднощі?», у формулюванні якого вже закладена думка про те, що проблему загалом можна вирішити, необхідно тільки знайти відповідний варіант. Оскільки думки про свою нездатність часто мають «автоматичний» характер, іноді продуктивно звернутися до рефлексії та запитати: «Що дає підставу вважати, що Ви не впораєтесь?», обговоривши далі правомірність такого переконання та шляхи його практичного спростування.

У ситуації пошуку варіантів часто ефективним буде питання, що орієнтує на вихід за межі звичного погляду, у форматі «якби» («Якби у Вас було досить часу, як би Ви його розподіляли?»). Іноді просувними виявляються запитання, які є парадоксальними і саме тому допомагають подолати стереотипне мислення («Чому може навчити ця невдача?»). При цьому бажано уникати використання неефективних (деструктивних) питань. У коучингу до них відносять ті, що починаються із «чому». Це формулювання часто має на увазі критику та провокує захисну реакцію (Уйтмор, 2005), не даючи змогу повноцінно визначити нюанси ситуації.

Окрім володіння питаннями, не менш вагоме значення для успіху коучингу має вміння слухати студента. За зауваженням Т. Голві, навчитися ставити запитання, які допомагають клієнту дедалі більше відкривати себе для себе, – це природний результат слухання (Голві, 2007; О’Коннор & Лейджес, 2008). Крім того, уважне слухання – це суттєвий показник поваги до студента та фактор встановлення довірчих коучингових відносин. Уміле використання викладачем питань у поєднанні з техніками активного слухання (резюмування, уточнення, групу-

вання) допомагає студентів навчитися краще структурувати своє мислення. Однак використання викладачем слухання може бути пов'язане з певними труднощами. Через специфіку професійної ролі педагог звик більшою мірою до «говоріння», а не до «слухання». З тієї ж причини в багатьох викладачів часто домінує «оцінне» слухання: за першочергового сприйняття сказаного як правильного чи неправильного різко підвищується ризик пропустити щось змістовно важливе зі сказаного студентом або суб'єктивно значуще для нього. Умовою продуктивного ставлення запитань і слухання є «цікавість», щирий інтерес до того, що говорить студент. Також у ході діалогу важливо не поспішати та дати учню досить часу для роздумів; зрештою, особливу роль відіграє стиль, у якому ставляться запитання.

До переваги використання коучингу в навчанні можна віднести рольову позицію викладача. Так, одним із базових принципів коучингу є рівність сторін коучингової взаємодії. Проте навіть якщо викладач щиро прагне займати щодо студента партнерську позицію, то він об'єктивно виявляється включеним у відносини «старший – молодший» (віковий фактор і відмінність соціальних статусів у межах навчального закладу). Це здатне вплинути як на учня, так і на педагога. Відповідно, власне коучинг може підмінятися наставництвом. Імовірність цього підвищується в разі актуалізації ролі транслятора еталонних відомостей про проблему викладачем (Борова, 2011b). Під її впливом він може сконцентруватися на передачі готового знання й поради замість того, щоб допомагати студентів самому виробляти його, не звертати увагу на власні знахідки учня.

Включеність в організаційні відносини має ще низку наслідків, здатних ускладнити виконання викладачем функцій коуча. По-перше, викладач-коуч не повинен прагнути обов'язково отримати певний позитивний результат, оскільки саме студент несе відповідальність за нього. Однак у сучасній освітній практиці за результати учнів часто «питають» не з них самих, а з викладача. Наслідком цього з боку студентів виявляється падіння відповідальності, а з боку викладача – прагнення форсувати процес коучингу всупереч природній динаміці змін у студента (що також є суттєвою коучинговою помилкою) або ж відмова від коучингу на користь наставництва.

По-друге, спостерігається складність прямолінійної реалізації принципу «коуч не дає поради» (оскільки викладач володіє у своїй сфері експертними знаннями, а через свою роль не може усунути від їх передачі). З одного боку, ми вважаємо, що коучинг – це лише одна з форм викладацької діяльності, яка не перешкоджає застосуванню інших форм навчання. З іншого боку, педагог не повинен підходити до вказаного принципу формально, оскільки в коучингу визнається допустимість більш «прямого» навчального впливу. Це можуть бути ситуації різного плану: коли викладач має важливу інформацією (наприклад, про існування рідкісної наукової публікації) або способи подолання скрути, які не відомі студентів; коли студент зазнає суттєвих труднощів у самостійному пошуку рішення або воно вимагатиме надміру багато часу; коли людина втомилася чи відчуває виражені негативні переживання (Нежинська & Тименко, 2015). Діючи в такий спосіб, проте бажаючи залишитися в межах коучингового підходу, викладач повинен не нав'язувати своє знання, а за його допомогою розширювати простір вибору студента. При цьому будь-яка пропозиція коуча повинна оцінюватися так само, як і всі інші зі списку можливостей (Утімор, 2005).

По-третє, виникає питання про застосування в освітньому коучингу принципу «клієнт сам формулює свої цілі» (якщо, наприклад, ідеться про поліпшення успішності студента або написання ним курсової роботи). У цьому випадку мова повинна йти не про цілі як такі, а про їхні особистісно значущі параметри. Так, у контексті коучингу доречно запитання «Яку оцінку Ви хочете отримати за курсову роботу?». Якщо рівень домагань студента, з погляду викладача, є заниженим, то подальша робота може бути спрямована на корекцію цієї позиції: пояснення причин ситуації (невіра у свої здібності, небажання витратити зусилля на

завершення навчання із суб'єктивно непотрібної спеціальності тощо), допомогу в усвідомленні наслідків та опрацюванні найбільш ефективних (реалістичних для самого студента) способів отримання більш вагомого навчального результату. Можлива й зворотна ситуація, наприклад коли студент заявляє про бажання отримати високу оцінку за відсутності для цього достатніх підстав. У цьому випадку запитання викладача повинні допомогти студентові сфокусуватися на оцінці реалістичності його позиції («Якою має бути робота, щоб відповідати Вашим домаганням?», «На скільки балів зможете її підготувати (у потрібній якості / до потрібного терміну)? Ви в цьому впевнені?»), виявленні та оцінці можливих перешкод і необхідних ресурсів.

По-четверте, викладач через свої обов'язки має контролювати студентів та виставляти їм оцінки (що входить у певну суперечність із таким принципом коучингу, як безоцінність). З одного боку, це може впливати на сприйняття педагогом студента, перешкоджаючи об'єктивності погляду на нього. З іншого боку, з тієї самої причини студент може боятися відверто обговорювати з викладачем свої проблеми, тому дуже важливо формувати у викладачів рольову гнучкість, тобто здатність оптимально поєднувати виконання ролей «експерта», «наставника», «контролера» з ролями «фасилітатора» та «проблематизатора».

Друге положення полягає в необхідності організаційно-методичного «ув'язування» використання коучингу в навчальному процесі з його більш традиційними формами та технологіями оцінки якості підготовки.

Таким чином, застосування коучингу дає викладачеві змогу більш індивідуалізовано й ефективно взаємодіяти зі студентами, підвищити ступінь їх усвідомленої залученості в навчальну діяльність з урахуванням їхніх власних цілей і сенсів. Своєю чергою студент отримує можливість не тільки ефективно вирішувати власні навчальні завдання, а й розвивати рефлексивність і прогностичність мислення, навички саморегуляції та відповідального прийняття рішень (акмеологічні інваріанти), що створюють основу майбутньої успішності у сфері соціальної діяльності.

Перевагою коучингу є множинність форм його використання: безпосередньо в межах вивчення освітніх компонентів, під час позааудиторної індивідуальної навчальної роботи (наукового керівництва чи консультацій), під час здійснення творчих проєктів тощо. У цьому контексті вважаємо досить точним трактування коучингу як однієї із соціально-педагогічних технологій або стилю викладання. Крім того, не можна виключати використання коучингу в ситуації звернення студента для обговорення ширших життєвих проблем (варіанта дій), при цьому реальна продуктивність роботи багато в чому залежить від самого викладача, зокрема не лише володіння ним навичками ставлення запитань і слухання, а й усвідомленості включення ним коучингу у свою діяльність та відповідальності за реалізацію його техніки на практиці.

Також варто сказати про те, що обговорення розглянутих у статті питань не вичерпує тему про коучинг в освіті, що включає в себе низку важливих аспектів: з одного боку, використання коучингу керівництвом освітніх структур у роботі з викладачами та іншими категоріями персоналу (що потенційно може впливати й на оцінку коучингу педагогами), а з іншого – мова може йти про специфіку коучингу, який проводить не викладач, а співробітник психологічної служби закладу вищої освіти або іншого підрозділу роботи зі студентами. Усі ці аспекти, безперечно, вимагають спеціального аналізу в межах окремих публікацій.

Список використаної літератури

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі : методичний огляд / уклад. Л. Якімова. Київ : Видавничий дім «Персонал», 2010. 32 с.
2. Аткинсон М., Чойс Р. Наука и искусство коучинга: внутренняя динамика. Пер. с англ. Киев : Companion Group, 2009. 208 с.

3. Борова Т. Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 12. С. 12–16.
4. Борова Т. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія. Харків : СМІТ, 2011. 381 с.
5. Бородієнко О. Коучинг як особистісно-розвивальна технологія: особливості застосування коучингового підходу в процесі розвитку професійної компетентності керівників. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2014. Вип. 31. Додаток 5 : Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». С. 19–25.
6. Горук Н. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 11. С. 99–104.
7. Нежинська О., Тименко В. Використання коучингу в системі вищої освіти України. *Вісник післядипломної освіти*. 2015. Вип. 15(28). С. 236–245.
8. Нежинська О., Тименко В. Основи коучингу : навчальний посібник. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
9. О'Коннор Дж., Лейджес А. Коучинг с помощью НЛП: практическое руководство по достижению поставленных целей / пер. с англ. М. Котельниковой. Москва : ФАИР, 2008. 288 с.
10. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 204 с.
11. Поберезська Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*. 2017. № 4(58). С. 99–107.
12. Романова С. Коучінг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2010. № 3. С. 83–86.
13. Рудницьких О. Коучінг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2014. № 2(8). С. 173–176.
14. Симодейко С. Коучинг як інноваційний метод навчання студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2011. Вип. 20. С. 131–133.
15. Стар Дж. Коучинг. Полное руководство по методам, принципам и навыкам персонального коучинга. Пер. с англ. Москва : Бизнес Психология, 2011. 384 с.
16. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Пер. с англ. Москва : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. 168 с.
17. Голви Т. Максимальная самореализация: работа как внутренняя игра. Пер. с англ. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2007. 264 с.
18. Carey W., Philippon D., Cummings G. Coaching models for leadership development: an integrative review. *Journal of Leadership Studies*. 2011. Vol. 5. № 1. P. 51–69. DOI: <https://doi.org/10.1002/jls.20204>.
19. Austin J., Brain Sh. Counselling and Coaching: What is the Connection? *Insights: Newsletter of the BC Association of Clinical Counsellors*. 2002. Vol. 13. № 3. URL: <https://juliettaustin.com/coaching-counseling-connection/>.
20. Ives Y. What is “Coaching”? An Exploration of Conflicting Paradigms. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2008. Vol. 6. № 2. P. 100–113.
21. Stober D. Coaching from the humanistic perspective. *Evidence-Based Coaching Handbook / D. Stober, A. Grant (eds.)*. New York : Wiley, 2006. P. 124–129.

References

1. Yakymova, L. (ed.) (2010). *Aktivizatsiia navchalnoho protsesu u suchasniy vyshchii shkoli: metodychnyi ohliad [Activation of the educational process in modern higher education: methodological review]*. Kyiv: Publishing house “Personal”, 32 p. [in Ukrainian].

2. Atkinson, M., & Choisis, R. (2009). *Nauka i iskusstvo kouchinga: vnutrennyaya dinamika* [Science and art of coaching: internal dynamics] (transl. from English). Kyiv: Companion Group, 208 p. [in Russian].

3. Borova, T. (2011a). Kontsepsiia osvitnoho kouchynhu [The concept of educational coaching]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 12, 12–16 [in Ukrainian].

4. Borova, T. (2011b). *Teoretychni zasady adaptivnoho upravlinnia profesiinym rozvytkom naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoho navchalnoho zakladu: monohrafiia* [Theoretical principles of adaptive management of professional development of scientific and pedagogical workers of a higher educational institution: monograph]. Kharkiv: SMIT, 381 p. [in Ukrainian].

5. Borodiienko, O. (2014). Kouchynh yak osobystisno-rozvyvalna tekhnolohiia: osoblyvosti zastosuvannia kouchynhovooho pidkhodu v protsesi rozvytku profesiinoy kompetentnosti kerivnykiv [Coaching as a personal development technology: features of the application of the coaching approach in the process of developing the professional competence of managers]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ “Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody” – Humanitarian Bulletin of Pereiaslav-Khmelnitskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda*, 31, appendix 5: Thematic issue “Problems of empirical research in psychology”, pp. 19–25 [in Ukrainian].

6. Horuk, N. (2015). Kouchynh yak efektyvna tekhnolohiia formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti studentiv [Coaching as an effective technology for forming students’ self-educational competence]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of modern teacher training*, 11, 99–104 [in Ukrainian].

7. Nezhynska, O., & Tymenko, V. (2015). Vykorystannia kouchynhu v systemi vyshchoi osvity Ukrainy [The use of coaching in the higher education system of Ukraine]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education*, 15(28), 236–245 [in Ukrainian].

8. Nezhynska, O., & Tymenko, V. (2017). *Osnovy kouchynhu: navchalnyi posibnyk* [The basics of coaching: study guide]. Kyiv – Kharkiv: LLC “DISA PLUS”, 220 p. [in Ukrainian].

9. O’Connor, J., & Lages, A. (2008). *Kouching s pomoshch’yu NLP: prakticheskoe rukovodstvo po dostizheniyu postavlennykh tseley* [Coaching with NLP: A practical guide to achieving your goals] (transl. from English M. Kotel’nikova). Moscow: FAIR, 288 p. [in Russian].

10. Parsloe, E., & Wray, M. (2003). *Kouching v obuchenii: prakticheskie metody i tekhniki* [Coaching in education: practical methods and techniques]. Saint Petersburg: Piter, 204 p. [in Russian].

11. Poberezska, H. (2017). Kouchynh yak pedahohichna tekhnolohiia studentotsentrychnoho navchannia u VNZ [Coaching as a pedagogical technology of student-centered learning in higher education institutions]. *Tekhnolohiia i tekhnika drukarstva – Printing technology and technique*, 4(58), 99–107 [in Ukrainian].

12. Romanova, S. (2010). Kouchinh yak nova tekhnolohiia v profesiinii osviti [Coaching as a new technology in professional education]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriya “Pedahohika. Psykholohiia” – Bulletin of the National Aviation University. Series “Pedagogy. Psychology”*, 3, 83–86 [in Ukrainian].

13. Rudnytskykh, O. (2014). Kouchinh yak interaktyvna tekhnolohiia v osviti [Coaching as an interactive technology in education]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya “Pedahohika i psykholohiia” – Bulletin of Alfred Nobel University of Dnipropetrovsk. Series “Pedagogy and psychology”*, 2(8), 173–176 [in Ukrainian].

14. Symodeiko, S. (2011). Kouchynh yak innovatsiinyi metod navchannia studentiv [Coaching as an innovative method of teaching students]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho*

universytetu. Seriiia "Pedagogika. Sotsialna robota" – *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series "Pedagogy. Social work"*, 20, 131–133 [in Ukrainian].

15. Starr, J. (2011). *Kouching. Polnoerukovodstvo po metodam, printsipam i navykam personal'nogo kouchinga* [Coaching. A complete guide to the methods, principles and skills of personal coaching] (transl. from English). Moscow: Biznes Psikhologiya, 384 p. [in Russian].

16. Whitmore, J. (2005). *Kouching vysokoy effektivnosti* [High performance coaching] (transl. from English). Moscow: International Academy of Corporate Governance and Business, 168 p. [in Russian].

17. Gallwey, T. (2007). *Maksimal'naya samorealizatsiya: rabota kak vnutrennyaya igra* [Maximum self-realization: work as an internal game] (transl. from English). Moscow: Al'pina Biznes Buks, 264 p. [in Russian].

18. Carey, W., Philippon, D., & Cummings, G. (2011). Coaching models for leadership development: an integrative review. *Journal of Leadership Studies*, 5(1), 51–69 DOI: <https://doi.org/10.1002/jls.20204> [in English].

19. Austin, J., & Brain, Sh. (2002). Counselling and Coaching: What is the Connection? *Insights: Newsletter of the BC Association of Clinical Counsellors*, 13(3). Retrieved from: <https://julietastin.com/coaching-counseling-connection/> [in English].

20. Ives, Y. (2008). What is "Coaching"? An Exploration of Conflicting Paradigms. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(2), 100–113 [in English].

21. Stober, D. (2006). Coaching from the humanistic perspective. *Evidence-Based Coaching Handbook*, D. Stober, A. Grant (eds.). New York: Wiley, pp. 124–129 [in English].

Краснова Н. П. Коучинг у діяльності викладача закладу вищої освіти: специфіка, інструменти, труднощі сприйняття та використання

У статті розглянуто коучинг як інноваційну технологію особистісно орієнтованого навчання у процесі професійної освіти майбутніх фахівців із соціальної роботи, що є актуальною і перспективною та відповідає соціальним ризикам сьогодення. Охарактеризовано коучинг як стиль навчальної взаємодії, що дає змогу обґрунтувати використання його як педагогічної технології у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників, оскільки коучинг і соціальна робота, як самодостатні професійні практики, водночас є певною мірою компліментарними, тотожними за ціннісно-смісловими контекстами їх застосування, а саме з метою підтримки людини в її життєдіяльності. Розкрито конкретні способи застосування коучингу викладачами, а також деякі потенційно проблемні моменти, пов'язані зі сприйняттям ними сутності коучингового підходу та особливостями його включення в діяльність, зокрема: відсутність загальноприйнятого визначення коучингу, складність його відмежування від інших видів діяльності щодо надання підтримки у скрутних ситуаціях або орієнтованих на розширення можливостей людини, усвідомлення викладачем своєї зони компетентності. Виділено функції викладача, який використовує коучингові техніки, до яких належать сприяння підвищенню усвідомленості та прийняття відповідальності за вирішення конкретного завдання, допомога студенту в ініціативі та поглибленні рефлексії здійснюваної ним активності, допомога студенту в усуненні внутрішніх перешкод для підвищення й реалізації його потенціалу. Визначено базові інструменти коучингу: контрольні, навчальні, розвивальні, відкриті, ефективні (просувні) питання, а також уміння слухати, рольову позицію викладача, індивідуальний підхід у роботі зі студентами.

Ключові слова: коучинг, інструменти коучингу, викладач, рефлексивність, студенти, суб'єктність.

Krasnova N. Coaching in the activity of a teacher of a higher education institution: specifics, tools, difficulties of perception and use

The article discusses coaching as an innovative technology of personally oriented training in the process of professional education of future specialists in social work, which is relevant and promising and meets the social risks of today. Coaching is characterized as a style of educational interaction, which makes it possible to justify its use as a pedagogical technology in the professional training of future social workers, since coaching and social work, as self-sufficient professional practices, are at the same time complementary to a certain extent, identical in terms of value and meaning contexts of their application, and precisely for the purpose of supporting a person in his life activities. The specific ways of applying coaching by teachers are revealed, as well as some potentially problematic points related to their perception of the essence of the coaching approach and the features of its inclusion in activities, in particular: the lack of a generally accepted definition of coaching, the difficulty of distinguishing it from other types of activities regarding the provision of support in difficult situations or focused on expanding human capabilities, the teacher's awareness of his area of competence. The functions of a teacher who uses coaching techniques are highlighted, which include promoting awareness and accepting responsibility for solving a specific task, helping the student initiate and deepen reflection on the activity he is carrying out, helping the student eliminate internal obstacles to increase and realize his potential. The basic tools of coaching are defined: control, educational, developmental, open, effective (advancing) questions, as well as the ability to listen, the teacher's role position, an individual approach in working with students.

Key words: coaching, coaching tools, teacher, reflexivity, students, subjectivity.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 15.03.2023 р.
Прийнято до друку 13.04.2023 р.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

УДК 37.091.3:811.161.2-051+378.011.3

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-44-51](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-44-51)

Карлова Надія Миколаївна,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

nadin2007.07@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3020-1391>

Лапко Олена Анатоліївна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української та зарубіжної літератури

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

olena.lapko1212@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2953-0596>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Успішність формування професійних компетентностей здобувача вищої освіти зумовлена, по-перше, якісною реалізацією освітніх компонентів, визначених освітньо-професійною програмою; по-друге, оптимальною організацією не менш важливого складника освітнього процесу – позааудиторної роботи. Цю тезу обґрунтовують Л. Задворняк, І. Ляшенко, О. Смалько, Н. Уйсімбаєва та інші вчені (Задворняк, 2020; Ляшенко, 2014; Смалько, 2014; Уйсімбаєва, 2015).

Пропоновані здобувачеві освіти різноманітні види позааудиторної роботи в закладі вищої освіти дають йому змогу спробувати себе насамперед у творчій і практичній діяльності, поглибити знання й удосконалити вміння (і загальні, і фахові), на формування яких зорієнтована освітньо-професійна програма, а також дають можливість апробувати та інтегрувати набутий у процесі опанування різних освітніх компонентів досвід, перетворити його на комплексне індивідуальне досягнення в особистісному розвитку. Факультативність позааудиторних заходів уможливорює вибір виду діяльності залежно від уподобань здобувача освіти, а отже, і вибіркові освітні компоненти, і позааудиторна робота дають змогу студентів сформуванню оптимальну індивідуальну освітню траєкторію. Важливість позааудиторної роботи в реалізації освітньо-професійних програм, пропонованих закладами вищої освіти, зумовлює актуальність порушеної проблеми.

Теоретичні аспекти питання позааудиторної роботи в закладах вищої освіти висвітлюють Л. Задворняк, О. Кучерява, О. Смалько, Н. Уйсімбаєва та інші вчені (Задворняк, 2020; Кучерява, 2009; Смалько, 2014; Уйсімбаєва, 2015). Водночас ґрунтовне вивчення проблеми вимагає подальшого аналізу й узагальнення досвіду організації позааудиторних заходів у вищій школі. Мета розвідки – узагальнити й розглянути в аспекті компетентнісного підходу досвід позааудиторної роботи, яку здійснюють на факультеті української філології та журналістики Держав-

ного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», зокрема досвід проведення мовно-літературних тижнів.

Кафедра української мови традиційно проводить цикл заходів «Тиждень української мови» до Дня української писемності та мови (9 листопада). У програмі заходів передбачена участь здобувачів вищої освіти в конкурсі наукових або науково-популярних статей про мовознавців, у конкурсі творчих робіт про українську мову, у конкурсі виразного читання віршів про рідну мову «Мова наша, мова – літ минулих повість, вічно юна мудрість, сива наша совість», у всеукраїнській акції «Радіодиктант національної єдності», у щорічних Всеукраїнській науково-практичній конференції «Слобожанська бесіда» та Всеукраїнській науково-практичній конференції імені Віктора Ужченка «Образне слово Луганщини» тощо (Клещова & Карлова, 2022). За традицією цикл заходів «Шевченківського тижня» на факультеті української філології та журналістики проводять у першій декаді березня з нагоди річниці від дня народження Тараса Шевченка. У межах програми здобувачі освіти мають змогу стати і учасниками, і організаторами творчих конкурсів: конкурсу ілюстрацій до творів Тараса Шевченка; конкурсу тематичних фотографій (щорічно оголошують новий тематичний напрям, зокрема: «Садок вишневий коло хати» (2018 р.), «Зоре моя вечірняя...» (2019 р.), «Нічого кращого немає, як тая мати молода з своїм дитяточком малим» (2020 р.), «Зацвіла в долині червона калина, ніби засміялась дівчина-дитина» (2021 р.) тощо); конкурсу виразного читання поезій Тараса Шевченка; конкурсу присвячених його творчості есе «Не поет – бо це ж до болю мало...», а також реалізувати себе під час підготовки й проведення літературно-музичної композиції, яка підсумовує цикл заходів «Шевченківського тижня».

У процесі підготовки та проведення мовно-літературних тижнів майбутні вчителі української мови та літератури можуть бути як учасниками або виконавцями, так і організаторами окремих етапів пропонованих заходів. Цю функцію традиційно виконують студенти старших курсів бакалаврату та магістранти, які вже мають досвід вивчення освітніх компонентів психолого-педагогічного й методичного циклів.

Участь здобувачів освіти у творчих конкурсах і в їх організації передбачає види діяльності, пов'язані зі створенням висловлювань різних стилів і жанрів, що сприяє «формуванню мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників, зокрема поглибленню знань про норми й стилі української літературної мови, використання усного та писемного мовлення», про що йдеться у професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (далі – профстандарт), а також удосконаленню вміння використовувати їх у професійній усній і письмовій комунікації державною мовою (с. 10 профстандарту (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020)). Зокрема, конкурс наукових або науково-популярних статей про мовознавців вимагає оформлення результатів дослідницької роботи в тексті із чітко визначеними жанрово-стильовими та змістовими параметрами. Участь у конкурсах есе й тематичних фотографій (умови цього конкурсу передбачають написання до конкурсних світлин короткого супровідного тексту, у якому може бути відображена історія створення фотографії, подані авторські коментарі щодо задуму тощо), а також висвітлення перебігу та результатів творчих конкурсів (додамо: і всіх інших заходів у межах мовно-літературних тижнів) на сайті університету та офіційних сторінках у соціальних мережах дають змогу здобувачам освіти підвищити рівень володіння мовними засобами, які використовують у висловлюваннях публіцистичного чи художньо-публіцистичного характеру. На етапах планування творчого конкурсу та оприлюднення інформації про нього студенти, які виконують ролі організаторів, мають змогу набутися вправності в офіційно-діловому стилі, оформлюючи тексти положень про конкурси та оголошень про їх проведення.

Творчі конкурси, які тривають у межах мовно-літературних тижнів, зорієнтовані на роботу з текстом: на його мистецьку або виконавську інтерпретацію, на створення різних за жанрово-стильовим характером і змістовим наповненням власних текстів, на аналіз та оцінювання цього творчого продукту (за умови участі здобувача освіти в роботі журі). Отже, розглядаємо згадані форми позааудиторної роботи як органічне продовження й доповнення освітніх компонентів мовознавчо-літературознавчого змісту та як реалізацію принципу текстоцентричності мовно-літературної освіти поза навчальними дисциплінами. Діяльність здобувачів освіти в цьому випадку спрямована на пізнання тексту, що є об'єктом вивчення в мовно-літературній науковій галузі. Окрім того, мистецька або виконавська інтерпретація неможливі без глибокого літературознавчого аналізу художнього твору, вивчення пов'язаних із ним фактів і явищ літературно-мистецького процесу, так само як написання статті або есе передбачає самостійний пошук відомостей про митця чи науковця, заглиблення в інформацію поза змістом відповідних освітніх компонентів. Усе це розширює філологічну ерудицію здобувача освіти, сприяє формуванню предметно-методичної компетентності, одним зі складників якої, згідно з профстандартом (с. 11), є «ґрунтовні знання освітньої галузі / навчального предмета (інтегрованого курсу)» (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020).

У поглибленні знань про інтонаційні й позамовні засоби виразності мовлення та розвитку вмінь застосовувати їх у професійній усній комунікації, що необхідні, згідно з профстандартом (с. 10), учителю закладу середньої освіти (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020), особливого значення набуває участь здобувачів освіти в конкурсі виразного читання віршів про рідну мову «Мова наша, мова – літ минулих повість, вічно юна мудрість, сива наша совість» та конкурсі виразного читання поезій Тараса Шевченка, а також участь як ведучих або читців у сценічному втіленні літературно-музичної композиції, оскільки виконавська інтерпретація художнього тексту, без сумніву, є найвищим рівнем володіння інтонаційним багатством і невербальними засобами виразності мовлення. Ці види діяльності не лише є різновидами публічного виступу, але й включають елементи акторської майстерності, а отже, є дотичними до формування і мовно-комунікативної, і емоційно-етичної компетентності в тій її частині, яка передбачає здатність до усвідомлення й самоаналізу свого емоційного стану, емпатії, саморегуляції, керування власними емоціями тощо (с. 10, 17 профстандарту (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020)).

Важливою функцією здобувачів освіти у процесі підготовки та проведення творчих конкурсів є участь у роботі журі. Традиційно до складу журі залучають представників студентської спільноти із числа переможців аналогічних творчих конкурсів минулих років. Проведенню конкурсу передують ґрунтовна підготовка, яку забезпечують члени журі: розроблення методики, критеріїв і шкали оцінювання творчого продукту, представленого учасниками. В основі формування системи критеріїв лежить компетентнісний підхід. Ця система базується на сукупності якостей, що становлять своєрідний «портрет» конкурсанта, здатностей, які він має продемонструвати у творчій роботі. Наприклад, для учасника конкурсу виразного читання поезій актуальною є здатність дотримуватися орфоепічних норм української мови та досконало володіти технікою усного мовлення. Із цього постає один із критеріїв оцінювання – правильність і технічна вправність мовлення. Участь здобувачів освіти в роботі журі дає змогу поглиблювати уявлення про механізм оцінювання досягнень здобувачів освіти на засадах компетентнісного підходу, про критерії та методики оцінювання, про засоби забезпечення дотримання академічної доброчесності, а також удосконалювати вміння застосовувати ці знання у професійній діяльності. Отже, це сприяє формуванню відповідних складників предметно-методичної та оцінювально-аналітичної компетентностей (с. 13, 23–24 профстандарту (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020)).

Здобувач освіти, який бере участь у роботі журі творчого конкурсу, за традицією виконує функцію секретаря, тобто організовує взаємодію всіх членів журі та забезпечує технічну підтримку їх комунікації, зокрема й в умовах дистанційного спілкування. Такі обов'язки передбачають і функціональну грамотність у використанні цифрового обладнання та програмного забезпечення, і здатність застосовувати цифрові технології для організації групової взаємодії, тобто вдосконалюють уміння, пов'язані з технічним та організаційно-технічним складниками інформаційно-цифрової компетентності (с. 13–14 профстандарту (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020)).

Окремі види діяльності здобувачів освіти під час підготовки та проведення мовно-літературних тижнів пов'язані зі створенням, обробкою та монтуванням цифрових фото-, аудіо- й відеоматеріалів, текстової і графічної інформації. Підготовка творчої роботи до конкурсу тематичних фотографій, відеозапису виступу до конкурсу виразного читання, який проводиться, зокрема, і в дистанційному форматі (зауважимо, що в цьому випадку критеріями оцінювання додатково є технічна якість, режисерська майстерність, інформативність та естетичність аудіовізуального супроводу), створення учасниками наукових конференцій цифрових презентацій матеріалів до своїх доповідей, монтування аудіовізуального супроводу літературно-музичної композиції, підготовка графічних, фото- й відеоматеріалів для розміщення на сайті університету є своєрідним позааудиторним практикумом, що дає змогу відпрацювати відповідні вміння та навички, визначені інформаційно-цифровою компетентністю (с. 13–14 профстандарту (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020)).

Участь студентів в оформленні сценічного простору для літературно-музичної композиції, аудиторій для проведення конкурсів виразного читання (зазначимо, що вже стало традицією готувати до цього заходу «Шевченківського тижня» виставку творчих робіт, поданих на конкурс ілюстрацій до творів митця) та пленарних і секційних засідань у межах наукових конференцій дає можливість набутти певного досвіду роботи зі змістовим наповненням освітнього середовища, необхідного для формування проєктувальної компетентності (с. 22 профстандарту (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020)).

Види творчої та наукової роботи, пов'язані з пошуком і використанням інформації (формування джерельної бази наукової / науково-популярної розвідки або есе, пошук фото-, аудіо- й відеоматеріалів, текстової та графічної інформації для літературно-музичної композиції або творчої роботи конкурсанта), дають змогу засвоїти на практиці правила медіаграмотності, критичного й коректного використання ресурсів мережі Інтернет, вимоги академічної доброчесності, що передбачено інформаційно-цифровою компетентністю (с. 13–14 профстандарту (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020)). Діяльність здобувачів освіти на всіх етапах проведення наукового дослідження та оприлюднення його результатів у публікаціях і доповідях під час наукових заходів, пропонує у межах мовно-літературних тижнів, закладає основи для формування інноваційної компетентності, зокрема здатності «застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі» (с. 25 профстандарту (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020)).

Участь майбутніх учителів-словесників у заходах мовно-літературних тижнів як конкурсантів та/або виконавців, а особливо як організаторів виводить їх за межі звичного кола спілкування, спонукає до комунікації не лише зі студентами свого факультету, а й зі здобувачами освіти з інших структурних підрозділів університету, не лише з викладачами, які забезпечують реалізацію освітньо-професійної програми, а й із науково-педагогічними працівниками та співробітниками інших інститутів, факультетів, коледжів, відділів і центрів університету, інших закладів освіти або культури. Так, по-перше, програма творчих конкурсів розрахована на участь як здобувачів вищої освіти, так і студентів коледжів, викладачів, співробітників уні-

верситету; по-друге, підготовка літературно-музичної композиції неможлива без фахової допомоги співробітників центру культури й дозвілля та без участі студентських творчих колективів, що діють на базі різних структурних підрозділів; по-третє, до складу журі творчих конкурсів традиційно запрошують фахівців із Луганської обласної універсальної наукової бібліотеки тощо. Отже, підготовка й проведення позааудиторних заходів дає змогу набути досвіду спілкування з різними представниками університетської та професійної спільноти, необхідного для формування здатності до конструктивної і безконфліктної комунікації з учасниками освітнього процесу, що, згідно з профстандартом (с. 17), є однією з професійних вимог до вчителя (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020).

Загалом участь майбутніх учителів-словесників в організації заходів мовно-літературних тижнів у контексті вивчення освітніх компонентів психолого-педагогічного й методичного змісту варто розглядати як своєрідну ділову гру, що дає змогу простежити специфіку того чи іншого етапу їх підготовки та проведення, спроекувати набутий досвід на майбутню професійну діяльність у системі середньої освіти. Окремі форми позааудиторної роботи, пропонувані в межах мовно-літературних тижнів, в адаптованому до вікових особливостей учнів вигляді прийнятні в умовах базової, а ще більшою мірою – в умовах профільної школи. Види діяльності, передбачені такими формами позакласної роботи в середній школі, згідно з положеннями Державного стандарту базової середньої освіти, мають значний компетентнісний потенціал, відкривають можливості для вдосконалення ключових компетентностей учнів (зокрема, вільного володіння державною мовою, інноваційності, інформаційно-комунікаційної, культурної, громадянських і соціальних компетентностей) та наскрізних умінь, спільних для всіх компетентностей (зокрема, умінь усвідомленого читання, сприйняття інформації та розуміння тексту, умінь висловлювати власну думку, діяти творчо, конструктивно співпрацювати з іншими) (Державний стандарт базової середньої освіти, с. 2–4, 6–7 (Кабінет Міністрів України, 2020)).

Отже, майбутні вчителі української мови та літератури у процесі оволодіння на практиці методикою організації розглянутих позааудиторних заходів удосконалюють уміння, які становлять визначений профстандартом зміст предметно-методичної, психологічної, організаційної компетентностей (с. 11–13, 16–17, 23 профстандарту (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020)), набувають досвіду, корисного для формування здатностей розвивати в учнів ключові компетентності й уміння, спільні для всіх компетентностей, добирати та використовувати сучасні й ефективні методики і технології навчання, виховання й розвитку учнів, формувати в них ціннісні ставлення, формувати мотивацію учнів, організовувати різні види та форми їх навчальної і пізнавальної діяльності (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020). Окрім того, для студентів, які здобувають кваліфікацію вчителя української мови та літератури, участь в організації конкурсів, що передбачають продукування власного висловлювання (від розроблення положень про конкурси і промоакцій до оголошення результатів та заохочення конкурсантів до подальшої творчої роботи), дає змогу на практиці опанувати методи і прийоми сприяння мовній творчості учнів, що, згідно з профстандартом (с. 10), є складником мовно-комунікативної компетентності вчителя (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020).

Таким чином, у статті ми зробили спробу розставити лише найбільш вагомі, на нашу думку, акценти, з'ясувати компетентнісний потенціал форм позааудиторної роботи, реалізовуваних на факультеті української філології та журналістики Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Водночас цей короткий аналіз досвіду роботи свідчить про те, що види діяльності, до яких майбутні вчителі української мови та літератури можуть долучитися у процесі підготовки й проведення мовно-літературних тижнів, сприяють формуванню широкого спектру професійних компетентностей майбутнього фахівця.

Компетентнісний підхід в організації позааудиторної роботи у вищій школі реалізується в тісному зв'язку і нерозривній взаємодії з принципом особистісно орієнтованого навчання та діяльнісним підходом. Отже, комплексне осмислення досвіду проведення позааудиторних заходів, на нашу думку, визначає напрям подальших студій.

Список використаної літератури

1. Задворняк Л. Організація позааудиторної роботи зі студентською молоддю як умова підвищення ефективності освітнього процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. Вип. 58. С. 91–98. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-58-91-98>.

2. Ляшенко І. Організація позааудиторної роботи у вищій школі як умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу. *Народна освіта*. 2014. Вип. 1(22). URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2196 (дата звернення: 25.01.2023).

3. Смалько О. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 8. С. 76–80. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/6766/1/17.pdf> (дата звернення: 25.01.2023).

4. Уйсімбаєва Н. Зміст, структура та особливості організації позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складова його особистісного самовдосконалення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Vol. III(36). Iss. 74. P. 69–71. URL: <https://www.slideshare.net/SocietyforCulturalan/science-and-education-a-new-dimension-pedagogy-and-psychology-issue-74> (дата звернення: 25.01.2023).

5. Кучерява О. Форми та види позааудиторної роботи з математики в педагогічному університеті. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*. 2009. Iss. 31. P. 79–83. URL: http://www.dm.inf.ua/eng/eng_31.htm (дата звернення: 25.01.2023).

6. Клещова О., Карлова Н. Проведення «Тижня української мови» в закладі вищої освіти (з досвіду роботи). *Образне слово Луганщини* : матеріали XXI Всеукраїнської науково-практичної конференції імені Віктора Ужченка, присвяченої 140-річчю від дня народження українського вченого Івана Огієнка, м. Полтава, 15–16 грудня 2022 р. / за заг. ред. А. Нікітіної. Полтава : Видавництво Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 2022. С. 89–93.

7. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. № 2736-20 / Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 25.01.2023).

8. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 25.01.2023).

References

1. Zadvorniak, L. (2020). Orhanizatsiia pozaudytornoi roboty zi studentskoiu moloddu yak umova pidvyshchennia efektyvnosti osvitnoho protsesu [Organization of extracurricular work with student youth as a condition for increasing the effectiveness of the educational process]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* – *Modern information technologies and innovative teaching methods in the*

training of specialists: methodology, theory, experience, problems, 58, 91–98. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-58-91-98> [in Ukrainian].

2. Liashenko, I. (2014). Orhanizatsiia pozaaudytornoï roboty u vyshchii shkoli yak umova pidvyshchennia efektyvnosti navchalno-vykhovnoho protsesu [Organization of extracurricular work in higher education as a condition for increasing the effectiveness of the educational process]. *Narodna osvita – Public education*, 1(22). Retrieved from: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2196 [in Ukrainian].

3. Smalko, O. (2014). Pozaaudytorna vykhovna robota yak chynnyk profesiino-osobystisnoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv [Extracurricular educational work as a factor in the professional and personal development of future specialists]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriiia “Pedahohichni nauky” – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka East European National University. Series “Pedagogical sciences”*, 8, 76–80. Retrieved from: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/6766/1/17.pdf> [in Ukrainian].

4. Uisimbaieva, N. (2015). Zmist, struktura ta osoblyvosti orhanizatsii pozaaudytornoï roboty maibutnoho vchytelia yak skladova yoho osobystisnoho samovdoskonalennia [The content, structure and features of the organization of extracurricular work of the future teacher as a component of his personal self-improvement]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(36) (74), 69–71. Retrieved from: <https://www.slideshare.net/SocietyforCulturalan/science-and-education-a-new-dimension-pedagogy-and-psychology-issue-74> [in Ukrainian].

5. Kucheriava, O. (2009). Formy ta vydy pozaaudytornoï roboty z matematyky v pedahohichnomu universyteti [Forms and types of extracurricular work in mathematics at a pedagogical university]. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*, 31, 79–83. Retrieved from: http://www.dm.inf.ua/eng/eng_31.htm [in Ukrainian].

6. Klieshchova, O., & Karlova, N. (2022). Provedennia “Tyzhnia ukraïnskoï movy” v zakladi vyshchoï osvity (z dosvidu roboty) [Conducting “Ukrainian Language Week” in a higher education institution (from work experience)]. *Materialy XXI Vseukraïnskoï naukovo-praktychnoi konferentsii imeni Viktora Uzhchenka, prysviachenoï 140-richchiiu vid dnia narodzhennia ukraïnskoho vchenoho Ivana Ohiiienka “Obrazne slovo Luhanshchyny” [Proceedings of the 21st All-Ukrainian scientific and practical conference named after Viktor Uzhchenko, dedicated to the 140th anniversary of the birth of the Ukrainian scientist Ivan Ohienko “Figurative word of Luhansk region”]* (Poltava, December 15–16, 2022), A. Nikitina (ed.). Poltava: Publishing House of Taras Shevchenko Luhansk National University, pp. 89–93 [in Ukrainian].

7. Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine (2020). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiïamy “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoï osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)”: Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23 hrudnia 2020 r. № 2736-20 [On the approval of the professional standard for the professions “Teacher of primary classes of a general secondary education institution”, “Teacher of a general secondary education institution”, “Teacher of primary education (with a diploma of a junior specialist)”: Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated December 23, 2020 № 2736-20]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian].

8. Cabinet of Ministers of Ukraine (2020). Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898 [On some issues of state standards of comprehensive general secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 № 898]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].

Карлова Н. М., Лапко О. А. Компетентнісний підхід у позааудиторній роботі майбутніх учителів-словесників

Статтю присвячено актуальним питанням організації позааудиторної роботи, що є одним із важливих чинників успішної реалізації освітньо-професійних програм підготовки фахівців у галузі мовно-літературної освіти. Мета розвідки полягає в узагальненні досвіду позааудиторної роботи, яку здійснюють на факультеті української філології та журналістики Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», зокрема досвіду проведення мовно-літературних тижнів. Передбачені проаналізованими формами позааудиторної роботи види діяльності здобувачів вищої освіти розглянуто в аспекті компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів української мови та літератури.

У статті з'ясовано компетентнісний потенціал форм позааудиторної роботи, реалізовуваних у межах програм заходів «Тиждень української мови» та «Шевченківський тиждень». Розглянуто різні види діяльності, до яких здобувачі вищої освіти долучені і як учасники, і як організатори під час підготовки й проведення творчих конкурсів, науково-практичних конференцій, літературно-музичних композицій тощо. Окреслено значення цих видів діяльності для формування мовно-комунікативної, предметно-методичної, інформаційно-цифрової, оцінювально-аналітичної, проєктувальної, психологічної, організаційної та інших професійних компетентностей учителя української мови та літератури.

Ключові слова: вища освіта, професійні компетентності вчителя-словесника, компетентнісний підхід, позааудиторна робота, мовно-літературний тиждень.

Karlova N., Lapko O. Competency approach in the extracurricular work of future language teachers

The article is devoted to topical issues of the organization of extracurricular work, which is one of the important factors in the successful implementation of educational and professional programs for the training of specialists in the field of language and literature education. The purpose of the research is to generalize the experience of extracurricular work at the Faculty of Ukrainian Philology and Journalism of the State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University", specifically the experience of language and literature weeks. The types of activities provided by the analyzed forms of extracurricular work for higher education students are considered in the context of the competence approach to training future Ukrainian language and literature teachers.

The article clarifies the competence potential of the forms of extracurricular work implemented within the framework of the programs of the "Ukrainian Language Week" and "Shevchenko Week" events. Considered various types of activities in which higher education students are involved both as participants and as organizers during the preparation and realization of creative competitions, scientific and practical conferences, literary and musical compositions, etc. The importance of these types of activities for the formation of language-communicative, subject-methodical, informational-digital, evaluative-analytical, projective, psychological, organizational and other professional competencies of the teacher of Ukrainian language and literature is outlined.

Key words: higher education, professional competences of a language teachers, competence approach, extracurricular work, language and literature week.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 07.02.2023 р.
Прийнято до друку 23.02.2023 р.

УДК 378.091.33-027.561:373.3]-026.15(045)

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-52-61](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-52-61)

Клімашевська Ганна Романівна,

аспірантка кафедри теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна.
annklm19@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3735-5035>

СУТНІСТЬ ГОТОВНОСТІ ДО КРЕАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Модернізація сучасної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах Нової української школи, в основі якої лежить гуманізація освітнього процесу, визначає нові орієнтири її розвитку. Як зазначено в Концепції Нової української школи, сучасна школа потребує вмотивованого вчителя, який має свободу творчості та розвивається професійно (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 16). Відповідно, професійна підготовка майбутнього вчителя має організовуватися на засадах пріоритетності розвитку суб'єктності студента, актуалізації його духовного потенціалу, створення умов для його плідного творчого самовираження та креативного розвитку, що безпосередньо пов'язано з ефективністю підготовки до професійної креативної діяльності.

Проблема формування готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів надзвичайно актуальна в теорії професійної підготовки. В українських дисертаційних дослідженнях останніх років, присвячених вивченню процесів креативності, креативного розвитку у професійній діяльності педагогів, творчого саморозвитку у професійній діяльності, досліджені такі аспекти зазначеної проблеми:

- формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації у процесі фахової підготовки (О. Башкір);
- формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (І. Гавриш);
- психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів (В. Фадєєв);
- формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень (Л. Коржова);
- формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя у процесі професійної педагогічної підготовки (Л. Мільто);
- підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності (А. Лісниченко);
- педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя (М. Костенко).

Тому метою представленої розвідки є теоретичне обґрунтування сутності готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Теоретичне осмислення феномену готовності до креативної професійної діяльності передбачає розкриття її сутнісних характеристик і структурних компонентів. У сучасній психолого-педагогічній літературі визначені два підходи до вивчення готовності до діяльності: функціональний (його представляють Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, М. Д'яченко, Є. Ільїн, М. Левітов,

Д. Мехіладзе) та особистісний (його представляють Ю. Бойко, Р. Гаспарян, М. Д'яченко, М. Мазмазян, О. Харченко, Т. Шестакова).

Прибічники функціонального підходу розглядають готовність до діяльності як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду (Пенькова, 2015); специфічний стан, в основу якого покладено установку особистості до виконання певної діяльності, спрямованої на задоволення її актуальної потреби; психологічні установки, утворення яких відбувається за здатності індивіда відбивати у свідомості вплив зовнішніх умов (Узнадзе, 1961); складне багаторівневе утворення, динамічну систему з пізнавальними, вольовими, мотиваційними та емоційними характеристиками; налаштованість особистості на певну поведінку, установку на активні дії, пристосування особистості для успішних дій у певний момент, що зумовлені мотивами та психічними особливостями особистості (Д'яченко & Кандыбович, 1976, с. 50).

Отже, з позиції функціонального підходу готовність – це певний функціональний стан, психологічне й соціальне налагодження стосунків, які характеризують поведінку особистості.

Прибічники особистісного підходу розглядають готовність до діяльності як особистісне утворення, інтегративну стійку характеристику, що сприяє успішній діяльності (Казміренко, 2015); складне особистісне утворення (Кондрашова, 1987); внутрішньо цілісне поєднання всіх структурних складників психіки (Харченко, 2009); основу активності, спрямованості особистості, наявність якої є необхідною умовою успішної професійної діяльності фахівця в майбутньому, що буде успішною лише за умови формування готовності до неї (Ємчик, 2018).

Можна зробити висновок, що особистісний підхід розглядає готовність як єдність особистісно значущих професійних властивостей, які відрізняються за їх впливом на регуляцію професійної та емпіричної діяльності. При цьому провідну інтегруючу роль відіграють особисті якості, що виражають спрямованість на відповідну діяльність.

У тлумачних словниках можна знайти різні визначення готовності, а саме: активно-дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання (Побірченко, 2007, с. 64); згода, бажання відразу ж зробити що-небудь (Всесвітній словник української мови, н.д.); підготовка, оперативність, схильність, бажання робити (Merriam-Webster, n.d.).

Як зазначає О. Матвієнко, стан розробленості проблеми вказує на те, що поняття «готовність» переважно розглядають як результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності; передумову до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність, виконує регулятивну функцію, є сталою; інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності; суб'єктивний, активно-дієвий стан особистості, що спонукає до діяльності, спрямований на її виконання (Матвієнко, 2012, с. 239).

Варто детально розглянути поняття готовності до професійної діяльності. Для цього проаналізуємо декілька теорій відомих теоретиків педагогічної діяльності: концепцію загальної теорії готовності як видове явище щодо родового «готовність до діяльності», що розуміється як установка (Д. Узнадзе); виражений часовий ситуативний стан (Г. Рудик); стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, які забезпечують ефективне виконання певних дій, мобілізація сил на подолання перешкод (Ф. Генон та інші автори); сукупність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), зокрема здібностей людини ставити мету, вибирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани й програми (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); синтез властивостей особистості (В. Крутецький, С. Либік); інтегрована якість особистості (К. Платонов); складне особистісне утворення (Ю. Гільбух, Л. Кондрашова, О. Мороз та інші вчені) (Матвієнко, 2012, с. 239).

У наукових розвідках поняття «готовність до професійної діяльності» розглядається з різних боків, зокрема:

а) готовність до педагогічної діяльності як інтегративна характеристика особистості (І. Гавриш, Л. Кадченко, Л. Красюк, А. Лисенко, В. Моляко, Л. Савенкова, В. Староста);

б) готовність до творчої навчально-виховної діяльності як цілісна система (І. Бех, С. Крисюк, О. Матвієнко, Р. Нью);

в) готовність до професійної діяльності як складна динамічна структура (В. Бондар, Л. Григоренко, О. Дубасенюк, М. Д'яченко, І. Зязюн, О. Пехота, І. Підласий, О. Самойленко, Ю. Шаповал, О. Ярошенко).

Наведемо деякі визначення поняття готовності до професійної педагогічної діяльності.

Низка науковців (наприклад, В. Євдокимов, В. Луценко, Г. Пономарьова) розглядає готовність до педагогічної діяльності як таку характеристику особистості, що передбачає позитивне ставлення до педагогічної професії, наявність необхідних професійних знань, відповідних навичок і вмінь, спрямованість почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль на учнів (Євдокимов, 2004, с. 98).

Л. Кадченко визначає готовність як складне особистісне утворення, що забезпечує високі результати педагогічної роботи та включає професійно-моральні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння, навички, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потребу у професійному самовдосконаленні (Кадченко, 1992).

Своєю чергою О. Самойленко розглядає готовність учителів до професійної діяльності як складне комплексне утворення, інтегративну діяльнісно-функціональну характеристику фахівця, в основу якої покладено мотиви діяльності, знання й уміння виконувати певні професійні функції (Самойленко, 2015).

На думку І. Дичківської, професійна готовність є психічним, активно-дієвим станом особистості, складною її якістю, системою інтегрованих властивостей, яка регулює діяльність, забезпечує її ефективність та є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання (Дичківська, 2004).

У дослідженні Г. Троцько готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності визначається як цілісне, складне особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності та охоплює професійно-педагогічні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися (Троцько, 1997, с. 15).

Цінним для дослідження є визначення Д. Біди, яка розглядає готовність педагога до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і тлумачить її як інтегральне особистісне утворення, комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують високу ефективність професійного функціонування; складову частину підготовки вчителя до педагогічної діяльності; результат підготовки педагога до цього виду діяльності (Біда, 2010, с. 24–26).

О. Зозуля готовність до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти визначає як інтегративне особистісне утворення, що є результатом відповідної підготовки майбутніх вихователів та характеризується спроможністю молодих людей до діяльності з оволодіння узагальненими способами саморозвитку, застосування отриманих знань у професійній діяльності та виражається в уміннях передавати способи творчого перетворення дійсності дітям дошкільного віку (Зозуля, 2021).

У наукових роботах В. Бикова готовність до професійної діяльності розглядається як інтегративна характеристика особистості, що виявляється в активному, вибірково-позитивному ставленні до діяльності, соціально-ціннісному професійному виборі та практичному включенні до виробничої діяльності, здатності активно й швидко адаптуватися до виробництва, досягати високих успіхів (Биков, 2009).

Отже, можна зробити висновок, що готовність здобувачів вищої освіти як професійно важлива якість особистості є складним психологічним утворенням і містить позитивне ставлення до професії, досить стійкі мотиви діяльності; адекватність вимог професійної діяльності до рис характеру, здібностей, проявів темпераменту; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно важливі особливості сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, емоційних, вольових процесів тощо (Дьяченко & Кандыбович, 1998, с. 146–147).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає нам змогу визначити готовність до професійної діяльності як інтегративну якість особистості, що є результатом спеціальної професійної освіти, виховання й самовиховання та характеризується професійною спрямованістю особистості на отримання професійних знань і вмінь та налаштованістю на творчу навчально-виховну діяльність.

Дослідження будь-якого об'єкта, процесу чи явища потребує обґрунтування його структури та змісту. Науковці наголошують на тому, що структура досліджуваного об'єкта становить упорядкованість зовнішніх і внутрішніх, тривалих та стійких взаємозв'язків між його окремими компонентами, які забезпечують стійкість і цілісність розуміння об'єкта дослідження. З огляду на ці міркування принциповим моментом під час дослідження проблеми готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів є розкриття їх змісту та визначення структурних компонентів, за допомогою яких можна найбільш чітко дослідити сам процес і результат педагогічного впливу.

Незважаючи на вагомі дослідження з питання готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів, у визначенні структурних компонентів готовності немає єдиної думки – залежно від досліджуваного напрямку науковці наводять різні компоненти готовності.

Наприклад, Ю. Биков ототожнює структуру готовності зі структурою відповідної функціональної психологічної системи та включає такі компоненти: мотиви діяльності, цілі діяльності, інформаційну основу діяльності, програму діяльності, блок прийняття рішення та підсистему професійно важливих якостей особистості (Биков, 2009).

У наукових розвідках М. Д'яченко, Л. Кандыбовича, В. Понамаренко до структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності віднесено мотиваційний (відповідальність за виконання діяльності, почуття обов'язку), орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до особистості), операційний (володіння засобами та прийомами діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), вольовий (самоконтроль, самообілізація), оцінний (самооцінка своєї підготовленості).

Своєю чергою В. Синявський та О. Сергеєнкова до структури готовності особистості до професійної діяльності відносять такі компоненти: мотиваційний (ставлення до професії, інтерес до неї); орієнтаційний (уявлення про особливості та зміст професійної діяльності, її вимоги до особистості працівника); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями й навичками); вольовий (самоконтроль, саморегуляція, уміння керувати собою у процесі виконання професійних обов'язків), оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки та її відповідності вимогам діяльності) (Побірченко, 2007).

У науковому дослідженні Л. Красюк представлено мотиваційний (зацікавленість і позитивне ставлення до педагогічної діяльності, усвідомлення необхідності оволодіння певним обсягом знань для продуктивної педагогічної діяльності в середовищі), когнітивний (репрезентований системою знань) та процесуальний (наявність умінь і навичок до педагогічної діяльності) компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності (Красюк, 2013, с. 156–160).

У процесі проведеного аналізу наукових джерел та реальної практики підготовки майбутніх учителів В. Староста виокремлює такі структурні компоненти їх готовності до педагогічної

діяльності: мотиваційний (мотиви, ставлення до педагогічної діяльності тощо); когнітивний (цей компонент передбачає сформованість теоретико-методологічних, професійно-практичних знань; деякі автори розглядають його як змістовий, теоретичний, професійно-когнітивний); процесуальний (наявність умінь і навичок професійної діяльності; аналогічний компонентам готовності, які в низці досліджень визначаються як практичний, виконавчий, конструктивний, технологічний компонент); рефлексивний (адекватна самооцінка власних можливостей, аналіз і самоаналіз освітньої діяльності, аналітичне мислення тощо) (Староста, 2019).

Аналогічний підхід використовує В. Уруський, який виокремлює такі компоненти готовності до професійної діяльності: мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності), когнітивний (сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності), операційний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності), особистісний (сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності) (Уруський, 2005).

У процесі дослідження структурних компонентів готовності майбутніх учителів математики до професійної діяльності О. Самойленко виокремлює такі з них:

а) мотиваційний (цілі, мотиви формування професійно-педагогічної спрямованості; потреби у створенні, поширенні й реалізації інноваційного середовища, у вивченні математичних дисциплін, використанні різних форм, методів, засобів навчальної та позааудиторної діяльності; установку на самовдосконалення, саморозвиток, самореалізацію; прагнення до використання сучасних технологій навчання у професійній діяльності й самовдосконаленні, підвищенні власного рівня знань, умінь і навичок; наявність високого рівня сприйнятливості до нововведень, необхідність підвищення рівня математичної компетентності, професійної культури);

б) інформаційно-теоретичний (наявність інтегрованої системи знань про сутність роботи вчителя в загальноосвітніх навчальних закладах, про загальнопедагогічні та специфічні форми й методи навчання і виховання учнів; він передбачає формування в суб'єктній свідомості бакалаврів – учителів математики цілісної, системної, діалектичної картини світу та визначається змістом професійної діяльності, яка характеризується обсягом загальнопрофесійних і спеціальних знань, стилем розумової діяльності; цей компонент визначає рівень володіння основними поняттями та положеннями у сфері дистанційного навчання, розуміння сутності технології дистанційного навчання та усвідомлення можливостей її реалізації у професійній діяльності на заняттях із предмета спеціалізації, знання інформаційних та мультимедійних технологій, комп'ютерних комунікацій і мереж, володіння системою знань, необхідних та достатніх для успішної майбутньої професійної діяльності);

в) практично-технологічний (здатність до застосування професійних умінь (гностичних, проєктувальних, організаторських, дослідницьких, інформаційно-аналітичних, оцінно-результативних), що необхідні для продуктивної професійної діяльності в умовах швидкої технологічної зміни) (Самойленко, 2015, с. 91–92).

Якщо узагальнити різні підходи до структурних компонентів готовності до професійної діяльності вчителів, то науковці переважно виокремлюють мотиваційний, когнітивний, рефлексивний, процесуальний, особистісний та операційний компоненти.

У межах нашого дослідження варто підкреслити, що сутність готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів визначається такими аспектами та положеннями:

– креативна діяльність передбачає поступове освоєння особистістю власного внутрішнього світу, що стає засобом самопізнання та застосування отриманих знань і вмінь у подальшій професійній діяльності;

– креативна діяльність забезпечує збільшення творчого потенціалу особистості, що дає змогу сформувати навички професійної діяльності;

– завдяки креативному розвитку майбутніх фахівців відбувається розширення суб'єктного простору, професійне й моральне збагачення особистості, збільшується потреба в самовдосконаленні, а отже, удосконалюється індивідуальний стиль креативної професійної діяльності;

– розвиток креативності на етапі підготовки в закладі вищої освіти забезпечує формування «спеціальної» креативності як здатності до творчості, яка пов'язана з професійною сферою діяльності;

– креативна діяльність у період студентства пов'язана з формуванням власного світогляду, визначенням професійного «Я», освоєнням способів репродуктивної та творчої діяльності, що дають позитивну мотивацію на формування пізнавального інтересу студентів у професійній діяльності;

– креативна діяльність майбутнього вчителя початкових класів є інтегративною властивістю особистості (особистісні здібності, знання, уміння, переконання, відношення), що є основою для ефективної професійної діяльності вчителя та спонукає до творчої самореалізації, а також розвитку особистості й потенціалу дітей молодшого шкільного віку.

Узагальнюючи наукові позиції та погляди вітчизняних і закордонних дослідників стосовно змісту й структури готовності до професійної діяльності, визначаємо готовність до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів як інтегративне особистісне утворення в єдності позитивної мотивації до творчого опанування професії вчителя (мотиваційний компонент), інтегрованої системи знань про сутність технологій креативної професійної діяльності вчителя (когнітивний компонент) та вмінь і навичок творчої навчально-виховної діяльності (діяльнісний компонент).

Список використаної літератури

1. Всесвітній словник української мови. URL: <https://uk.worldwidedictionary.org/%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата звернення: 03.03.2021).

2. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.

3. Біда Д. Формування готовності вчителів природничих дисциплін до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 230 с.

4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

5. Дьяченко М., Кандыбович Л. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование. Минск : Хэлтон, 1998. 399 с.

6. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Издательство Белорусского государственного университета, 1976. 175 с.

7. Ефективність навчання студентів : навчальний посібник / за ред. В. Євдокимова. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2004. 222 с.

8. Ємчик О. Розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2018. 318 с.

9. Зозуля О. Формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобом фреймової технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2021. 20 с.

10. Кадченко Л. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6316/3/12.pdf> (дата обращения: 15.05.2022).

11. Психологія / Л. Казміренко, О. Кудерміна, О. Мойсєєва ; за заг. ред. Л. Казміренко. Київ : Національна академія внутрішніх справ, 2015. 213 с.
12. Кондрашова Л. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 56 с.
13. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 35 с. URL: <https://zakinprou.org.ua/images/2017/docs/10/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 12.06.2021).
14. Красюк Л. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності: теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія.* 2013. Вип. 28(1). С. 156–160.
15. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2012. № 6. Ч. 1. С. 238–244.
16. Пенькова Н. Психологічна готовність військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності у процесі проведення Антитерористичної операції : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2015. 242 с.
17. Психологічний словник / В. Синявський, О. Сергєєнкова ; за ред. Н. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf (дата звернення: 13.03.2021).
18. Самойленко О. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти».* 2015. Вип. 7(3). С. 87–93.
19. Староста В. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. *Народна освіта.* 2019. Вип. 3(39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923 (дата звернення: 13.03.2021).
20. Троцько Г. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 1997. 54 с.
21. Узнадзе Д. Экспериментальные основы психологической установки. Тбилиси, 1961. 210 с.
22. Уруський В. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль : Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2005. 96 с.
23. Харченко О. Розвиток пізнавальної активності студента як педагогічна умова застосування інноваційних технологій навчання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2009. № 17. С. 49–56.
24. Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/activity> (дата звернення: 03.03.2021).

References

1. N.a. (n.d.). Vsesvitnii slovnyk ukrainskoi movy [World dictionary of the Ukrainian language]. Retrieved from: <https://uk.worldwidedictionary.org/%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C> [in Ukrainian].
2. Вуков, В. (2009). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia [Models of organizational systems of open education: monograph]*. Kyiv: Atika, 684 p. [in Ukrainian].
3. Bida, D. (2010). Formuvannia hotovnosti vchyteliv pryrodnychkykh dystsyplin do orhanizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of the readiness of

science teachers to organize the educational and cognitive activities of secondary school students]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia, 230 p. [in Ukrainian].

4. Dychkivska, I. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navchalnyi posibnyk [Innovative pedagogical technologies: study guide]*. Kyiv: Akademydav, 352 p. [in Ukrainian].

5. D'yachenko, M., & Kandybovich, L. (1998). *Kratkiy psikhologicheskii slovar': lichnost', obrazovanie, samoobrazovanie [Brief psychological dictionary: personality, education, self-education]*. Minsk: Khelton, 399 p. [in Russian].

6. D'yachenko, M., & Kandybovich, L. (1976). *Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti [Psychological problems of readiness for activity]*. Minsk: Belarusian State University Publishing House, 175 p. [in Russian].

7. Yevdokymov, V. (ed.) (2004). *Efektivnist navchannia studentiv: navchalnyi posibnyk [The effectiveness of student learning: study guide]*. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 222 p. [in Ukrainian].

8. Yemchyk, O. (2018). Rozvytok tvorchoho potentsialu mahistriv doshkilnoi osvity u protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of the creative potential of masters of preschool education in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Lutsk, 318 p. [in Ukrainian].

9. Zozulia, O. (2021). Formuvannia hotovnosti do navchalno-piznavalnoi diialnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity zasobom freimovoi tekhnolohii [Formation of readiness for educational and cognitive activities of future teachers of preschool education institutions by means of frame technology]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kharkiv, 20 p. [in Ukrainian].

10. Kadchenko, L. (1992). Formirovanie gotovnosti studentov pedvuza k professional'noy deyatel'nosti sredstvami inostrannogo yazyka [Formation of readiness of pedagogical university students for professional activities by means of a foreign language]. Retrieved from: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6316/3/12.pdf> [in Russian].

11. Kazmirenko, L. (ed.) (2015). *Psykhologhiia [Psychology]*. Kyiv: National Academy of Internal Affairs, 213 p. [in Ukrainian].

12. Kondrashova, L. (1987). *Moralna psykhologichna hotovnist studenta do vchytelskoi diialnosti [The student's moral and psychological readiness for teaching]*. Kyiv: Vyshcha shkola, 56 p. [in Ukrainian].

13. Ministry of Education and Science of Ukraine (2016). *Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian School]*. Kyiv, 35 p. Retrieved from: <https://zakinppo.org.ua/images/2017/docs/10/konczepczyia.pdf> [in Ukrainian].

14. Krasiuk, L. (2013). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do pedahohichnoi diialnosti: teoretychnyi aspekt [Formation of readiness of future primary school teachers for pedagogical activity: theoretical aspect]. *Humanitarnyi visnyk Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody"*. *Pedahohika. Psykhologhiia. Filosofia – Humanitarian Bulletin of the State Higher Educational Institution "Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda"*. *Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 28(1), 156–160 [in Ukrainian].

15. Matviienko, O. (2012). Hotovnist maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do tvorchoi navchalno-vykhovnoi diialnosti [The readiness of the future primary school teacher for creative educational activities]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of modern teacher training*, 6(1), 238–244 [in Ukrainian].

16. Penkova, N. (2015). Psykhologichna hotovnist viiskovosluzhbovtziv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do sluzhbovo-boiovoi diialnosti u protsesi provedennia Antyterorystychnoi operatsii [Psychological readiness of servicemen of the National Guard of Ukraine for service and combat activities in the course of the Anti-Terrorist Operation]. *Candidate's thesis*. Kharkiv, 242 p. [in Ukrainian].

17. Pobirchenko, N. (ed.) (2007). *Psykhologichnyi slovnyk [Psychological dictionary]*. Kyiv: Naukovyi svit, 274 p. Retrieved from: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf [in Ukrainian].

18. Samoilenko, O. (2015). Strukturni komponenty hotovnosti maibutnikh uchyteliv matematyky do profesiinoi diialnosti [Structural components of readiness of future mathematics teachers for professional activity]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriiia "Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnologichnoi osvity" – Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko. Series "Problems of the methodology of physical, mathematical and technological education"*, 7(3), 87–93 [in Ukrainian].

19. Starosta, V. (2019). Hotovnist maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi diialnosti: sutnist, struktura [The readiness of future teachers for pedagogical activity: essence, structure]. *Narodna osvita – Public education*, 3(39). Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923 [in Ukrainian].

20. Trotsko, H. (1997). Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky studentiv do vykhovnoi diialnosti u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodical foundations of preparing students for educational activities in higher pedagogical educational institutions]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv: Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 54 p. [in Ukrainian].

21. Uznadze, D. (1961). *Ekspyrymental'nye osnovy psikhologicheskoy ustanovki [Experimental foundations of the psychological attitude]*. Tbilisi, 210 p. [in Russian].

22. Uruskyi, V. (2005). *Formuvannya hotovnosti vchyteliv do innovatsiinoi diialnosti: metodychnyi posibnyk [Formation of teachers' readiness for innovative activities: methodical guide]*. Ternopil: Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education, 96 p. [in Ukrainian].

23. Kharchenko, O. (2009). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti studenta yak pedahohichna umova zastosuvannya innovatsiinykh tekhnolohii navchannya [The development of the student's cognitive activity as a pedagogical condition for the use of innovative learning technologies]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical sciences*, 17, 49–56 [in Ukrainian].

24. N.a. (n.d.). Merriam-Webster. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/activity> [in English].

Клімашевська Г. Р. Сутність готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів

У статті розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у спеціально створених для неї умовах. Проаналізовано сучасні підходи до визначення готовності до креативної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Доведено, що готовність здобувачів вищої освіти до професійної діяльності є складним психологічним утворенням та результатом спеціальної професійної освіти, виховання й самовиховання, характеризується професійною спрямованістю особистості на отримання професійних знань і вмінь та налаштованістю на творчу навчально-виховну діяльність. Досліджено проблему готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів через розкриття її змісту та визначення структурних компонентів, за допомогою яких можна найбільш чітко дослідити сам процес і результат педагогічного впливу. Визначено, що сутність готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів передбачає поступове освоєння особистістю власного внутрішнього світу, що стає засобом самопізнання й застосування отриманих знань і вмінь у подальшій професійній діяльності; забезпечує збільшення творчого потенціалу особистості, що дає можливість сформувати навички професійної

діяльності; формує «спеціальну» креативність як здатність до творчості, яка пов'язана з професійною сферою діяльності.

Визначено, що готовність до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів як інтегративне особистісне утворення полягає в єдності позитивної мотивації до творчого опанування професії вчителя (мотиваційний компонент), інтегрованої системи знань про сутність технологій креативної професійної діяльності вчителя (когнітивний компонент) та вмінь і навичок творчої навчально-виховної діяльності (діяльнісний компонент).

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, професійна діяльність, креативна діяльність, майбутній учитель початкових класів, готовність до креативної професійної діяльності.

Klimashevska H. The essence of readiness for creative professional activities of future primary teachers

The article discusses the features of the professional training of future primary school teachers under conditions specially created for it. Modern approaches to determining the readiness for creative activity of future primary school teachers are analyzed. It is proved that the readiness of applicants for higher education for professional activities is a complex psychological formation and the result of special professional education, upbringing and self-education and is characterized by a professional orientation of the individual to obtain professional knowledge and skills and a creative educational and educational activity. The problem of readiness for creative professional activity of future primary school teachers has been studied through the disclosure of its content and the definition of structural components, with the help of which it is possible to most clearly explore the process itself and the result of pedagogical influence. It has been determined that the essence of readiness for creative professional activity of future primary school teachers implies the gradual mastering of one's own inner world by the personality, which becomes a means of self-knowledge and application of the acquired knowledge and skills in further professional activities; provides an increase in the creative potential of the individual, which allows you to form the skills of professional activity; forms «special» creativity as the ability to create, which is associated with the professional field of activity.

It has been determined that the readiness for creative professional activity of future primary school teachers as an integrative personal education lies in the unity of positive motivation for the creative mastery of the teacher's profession (motivational component), an integrated system of knowledge about the essence of technology of creative professional activity of a teacher (cognitive component) and teaching and educational activities (activity component).

Key words: professional training, readiness, professional activity, creative activity, future primary school teacher, readiness for creative professional activity.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 24.02.2023 р.
Прийнято до друку 23.03.2023 р.

UDC 372.881.111.1

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-62-69](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-62-69)

Chekhratova Olena Andriivna,

PhD (Educational, Pedagogical Sciences),

Lecturer at the Department of Practice of Oral and Written English

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine.

elena.chekhratova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7022-2042>

DETERMINING THE LEVEL OF LEARNER AUTONOMY OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS

The modern system of education is in constant search of new methods and tools of ensuring the quality and efficiency of the teaching and learning process. The implementation of modern ideas also makes the educational process more varied and enhances students' motivation and responsibility. Being interested helps future specialists find a valid reason for learning and studying, making them active participants in the process eager to offer topics and tasks for the discussion, try new approaches, and help a teacher/lecturer in choosing the educational materials.

In order to ensure the quality of education, the modern system turns not only to the content and methods of training but also relies on the implementation of the principles of learner autonomy and life-long learning. In Ukraine, promoting learner autonomy is a significant challenge for the education system at all levels. Merely acquiring knowledge is no longer enough; students should comprehend the reasons behind its relevance, application, and potential outcomes. Obtaining a degree is no longer the endpoint of self-development. In all areas of the economy, professionals who continue to improve their skills during their careers are in demand.

To do this, teachers develop and implement effective educational models and technologies, pedagogical innovations and modern trends, and successfully combine them with the traditional principles of educational systems thus stimulating the level of students' responsibility (Лавриш, 2020, с. 240).

Due to quarantine restrictions and martial law in Ukraine educators face even more challenges and have to be flexible and ready to combine synchronous and asynchronous teaching modes to ensure students' flow of communication, and interaction, stimulating their autonomy and responsibility and adapting the use of different digital tools and software programs (Tuchyna et al., 2021).

In such conditions, it is advisable to use monitoring strategies to objectively assess the education system and its adaptation to modern requirements, and predict the learning outcomes and future challenges.

Theoretical, methodological, and organizational aspects of monitoring the educational process were investigated by T. Borova, G. Dmytrenko, H. Kravchenko, H. Polyakova, Z. Ryabova, and others. The scholars emphasized the benefits of using a qualimetric approach to measure qualitative data (Борова та ін., 2019; Дмитренко, 2016; Лавриш, 2020; Полякова & Ачкасова, 2018). It is a methodology that combines the principles of quantitative and qualitative research methods. It enables researchers to measure qualitative data in a structured and systematic manner. It is a way of measuring the quality of a phenomenon that cannot be measured using traditional quantitative methods. This approach is particularly useful when dealing with complex and multi-dimensional constructs, such as learner autonomy.

Contemporary scholars consider the problem of fostering learner autonomy (Chernionkov, 2022; Dmitrenko et al., 2020; Nikolaeva et al., 2019; Tuchina et al., 2020). When considering learner autonomy, it is also vital to examine the issues of study motivation (Nikolaeva & Synekop, 2020; Маслова, 2019), and reflection (Krapivnyk et al., 2021). Prominent scholars also research the topics of language learning via ICT, the problem of Internet-based assessment, and the problems connected with ICT technologies in the educational process (Bykov & Shyshkina, 2018; Gurevych et al., 2019) which benefits students' involvement into the educational process.

The purpose of the article is to investigate the level of learner autonomy among pre-service English language teachers, identify the factors that influence its development, and examine the relationship between learner autonomy and academic performance.

The introduction of modern educational technologies ensures the creation of a favorable educational environment in student-centered learning, and adaptation of the content of education in accordance with the interests and needs of students. Students have an opportunity to access many educational resources, can perform multidisciplinary tasks, share the materials and topics and choose the pace of study and the individual educational pathway which it is vital for their personal and professional growth (Tuchina et al., 2020, p. 214).

In the modern system of education, the implementation of monitoring tools is becoming vital as it is closely connected with an objective assessment of educational results and helps to adapt to the current educational requirements as well as to forecast the outcomes of educating students in specific pedagogical conditions. In addition, monitoring helps in assessing the goals, pedagogical actions, and results of the educational process, and provides high-quality feedback (Борова та ін., 2019).

Continuous monitoring and analysis of the educational process are essential for identifying and assessing results, identifying the factors that led to those results, and making and implementing decisions to regulate and correct the process. This approach helps to identify the strengths and weaknesses of the system, assess opportunities and threats, evaluate the relationship between goals and the process of work, and monitor the achievement of goals. The primary goal of monitoring is to improve the quality of education by enhancing the set of forms, means, and methods of training and analyzing them to regulate and correct the activities of those involved.

The first step in measuring learner autonomy is to identify the dimensions of the construct. This can be done through a literature review or expert consultation. Once the dimensions have been identified, the next step is to develop a scale that measures each dimension. Then we need to assign scores to each item on the scale.

The unique aspect of monitoring the progress of learner autonomy is to identify the starting point of learner autonomy development, recognize the characteristics of its formation, and identify the obstacles and challenges faced during different stages of development. By using a qualimetric approach to monitor the educational process of developing learner autonomy, it is possible to make an impartial assessment of specific pedagogical processes. The evaluation can establish a connection between the evaluated characteristics of learners and the empirical scale points. The properties of the numerical series can express the relationship between different evaluations of characteristics (Полякова & Ачкасова, 2018).

What is more, a benefit of constructing a factor-criterion model for evaluating the level of a particular process is that it enables students to assess their knowledge and abilities based on specific indicators, at any point during the model's implementation (Погорєлова, 2020, с. 110). By assigning tasks for planning and executing teaching activities, the educator not only observes and makes conclusions regarding the educational process's progress or modifications based on certain quantitative measures but also enhances classwork through analyzing, predicting, and reflecting with the students. This fosters student motivation and encourages them to independently make decisions regarding their learning process, which ultimately contributes to the development of learner autonomy.

Reflecting, the teacher can also analyze the results of his own pedagogical activities to achieve the goals and adjust the action plan (Krapivnyk et al., 2021).

Constructing a factor-criterion model of pre-service English teachers, we identified the factors listed below.

The diagnostic activities in fostering learner autonomy involve assessing the initial level of knowledge, skills, and abilities of students to determine how the curriculum should be adapted. This includes evaluating the students' readiness to take responsibility for their own learning, their level of independence in completing tasks, their internal motivation, and well as their self-esteem. It is essential to consider whether the students are ready to implement the principles of learner autonomy into their educational process.

When organizing the educational process, it is crucial to consider factors that contribute to designing an effective and supportive learning environment for the development of learner autonomy. The student should be capable of formulating their own learning objectives based on the overall purpose of their education, which should be determined through communication with the teacher and other educational stakeholders. Achieving learner autonomy requires students to create their own learning plans based on their learning goals, and to be able to evaluate, analyze, adjust, and monitor their progress toward these goals. Therefore, it is important for each student to have the ability to manage their own learning load efficiently, by adding or removing certain categories, additional training sessions, materials, and other relevant factors.

To support the process of developing learner autonomy, there is a need for organizational and methodological actions, such as adapting the context and educational materials of the discipline, promoting cooperative learning, and finding compromises between the educational goal and the students' wishes. It is essential to teach students how to use various learning strategies, methods, and techniques to achieve learner autonomy.

While individual learning trajectories are still important, the focus has shifted to students' control over their own educational process, including evaluating their progress, influencing the choice of content, and organizing independent work based on their educational and psychological interests and goals. At this stage of learner autonomy formation, the teacher's main task is to provide moral support, and create and maintain a positive learning environment.

Finally, we need to measure the effectiveness of forming learner autonomy which is reflected in various aspects, such as students' academic achievements, their ability to analyze and assess their own learning activities, their willingness to take risks when studying a foreign language, their use of the target language in extracurricular activities, their level of reflection, their capacity and desire to self-assess, their willingness to take responsibility for their own learning, and their evaluation of their own language skills and choice of communicative strategies.

Using the submodel for developing learner autonomy of pre-service English teachers, which encompasses diagnostic, motivational, organizational, and effectiveness elements, can enhance students' academic performance, boost their creative and language abilities, and enrich teachers' classroom work. This model is recommended for both students and teachers to provide feedback on the learning process and discipline mastery. Although individual student results may be subjective, involving a group of experts can make them more objective.

Using the qualimetric submodel, students describe the sequence of their own actions, and can also compare their results at different stages, analyze them and draw conclusions about the educational process, achieve their own learning outcomes, and adjust their own educational trajectory.

In the course of implementing the qualimetric submodel, we determined the characteristics of each of learner autonomy levels, taking into account their quantitative indicators.

When offering the students an opportunity to evaluate the degree of learner autonomy by using the submodel, we used a 5-grade assessment system, where 5 is "completely satisfied", 4 – "partially

satisfied”, 3 – “average, difficult to determine”, 2 – “partially dissatisfied”, 1 – “completely dissatisfied”. The evaluation system was adapted from the usual system with measurements from 0 to 1 (Дмитренко, 2016, с. 67) for the convenience of the students.

Having gathered the results, we calculated the findings, and, based on the 3-level learner autonomy system (Тарнопольский & Кожушко, 2004) – zero or teacher-dependent level (when the teacher makes all the decisions about the learning process), the first or group autonomy level (when a group of students adapt to the new realia and start being responsible for the decisions about the educational process), and the second or the level of individual autonomy (when a learner plans and controls the learning process and receives the help from a teacher in case they need it) – we distinguished the following characteristics for each of the levels:

When a student gets a result of $\leq 0,35$, they are at the zero level of learner autonomy. It means that the student lacks a sufficient understanding of the concept of “learner autonomy” and its elements. The student has little or no ability to plan their educational activities, self-control, and self-assessment. The educational process relies heavily on the teacher and focuses solely on acquiring knowledge and skills in the subject, without developing the professional skills and abilities of future teachers. The student lacks internal motivation.

When a student gets a result of 0,36–0,69, they are at the first level of learner autonomy. It means that the student has a general understanding of the concept of “learner autonomy”, its components, and its content. They use learner autonomy principles to some extent when planning, organizing, and controlling their own learning. They have some skills in goal setting, planning their own educational activities, self-control, and self-assessment. They apply reflection and have sufficient sociability and academic success. They can generate ideas and participate in some matters of responsibility for their own learning.

When a student gets a result of 0,7–1, they are at the second level of learner autonomy. It means that the student has a deep understanding of the concept of “learner autonomy”, including its components, and can identify areas for improvement. They consistently apply the principles of learner autonomy when planning, organizing, and monitoring their own learning, and possess strong skills in goal-setting, planning educational activities, self-control, and self-assessment. The student is adept at effectively organizing their own educational activities, which simultaneously develop both subject knowledge and professional skills relevant to teaching foreign languages. They are also able to allocate their resources efficiently. The students have a strong internal motivation, are engaged in reflection, are proactive, and exhibit high levels of sociability and academic success. The student has the ability to generate and execute ideas and actively takes responsibility for their own training.

To summarize, incorporating technology into the educational process can enhance the organization of the learning process and improve the academic performance of students during the development of learner autonomy. The implementation of a qualimetric submodel can further facilitate the systematic acquisition of necessary skills and abilities by providing a structured framework for self-reflection and correction. Having motivated and eager to explore learners will benefit the educational process and influence the levels of their academic achievements.

Bibliography

1. Bykov V., Shyshkina M. The Conceptual Basis of the University Cloud-Based Learning and Research Environment Formation and Development in View of the Open Science Priorities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. Vol. 68. № 6. P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2609>.
2. Chernionkov Ya. Individualization of Future Foreign Languages Teacher’s Professional Training in Distance Education Conditions. *Educational Challenges*. 2022. Vol. 27. Iss. 2. P. 39–53. DOI: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.03>.

3. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics / N. Dmitrenko, S. Nikolaeva, L. Melnyk, O. Voloshyna. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020. Vol. 12. Iss. 1. P. 86–104. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/201>.

4. Gurevych R., Frytsiuk V., Dmytrenko N. Computer Diagnostics of Prospective Teachers' Readiness for Professional Self-Development. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 69. № 1. P. 211–221. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2605>.

5. Modelling the Process of Reflection with Pre-Service Student Teachers / G. Krapivnyk, N. Tuchyna, O. Bashkir, V. Borysov, O. Gonchar, V. Plakhtyeyeva. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2021. Vol. 13. Iss. 3. P. 116–133. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/443>.

6. Nikolaeva S., Synekop O. Motivational Aspect of Student's Language Learning Style in Differentiated Instruction of English for Specific Purposes. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020. Vol. 12. Iss. 2. P. 169–182. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/272>.

7. Nikolaeva S., Zadorozhna I., Datskiv O. Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2019. Vol. 11. Iss. 2. P. 222–239. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/126>.

8. Developing Learner Autonomy via Choosing a Person's Educational Pathway / N. Tuchina, V. Borysov, I. Podhurska, I. Kupina, N. Borysenko. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020. Vol. 12. Iss. 1. P. 209–225. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/210>.

9. Tuchyna N., Perlova V., Chukhno O. English Trainee Teachers' Perspective on Synchronous and Asynchronous Language Teaching. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2021. № 2(105). С. 88–97. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(105\).2021.88-97](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(105).2021.88-97).

10. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст : навчальний посібник / Г. Дмитренко, О. Ануфрієва, Т. Бурлаєнко, В. Медвідь ; за заг. ред. Г. Дмитренка. Київ : Аграрна освіта, 2016. 335 с.

11. Лавриш Ю. Дидактична система індивідуалізації навчання іноземної мови студентів інженерних спеціальностей у технічних університетах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09 ; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Полтава, 2020. 489 с.

12. Маслова К. Мотивація студентів до самостійної роботи як один із важливих чинників у навчальному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 64. Т. 2. С. 34–36. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.6>.

13. Педагогічний консалтинг : навчальний посібник / Т. Борова, З. Рябова, Г. Кравченко, О. Почуєва. Луцьк : Терен, 2019. 324 с.

14. Погорелова Т. Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі : дис. ... докт. філософії : 011 «Освітні, педагогічні науки» ; Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. Харків, 2020. 254 с.

15. Полякова Г., Ачкасова С. Оцінка якості освітньої програми на основі кваліметричного підходу в закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 10(84). С. 131–145.

16. Гарнопольский О., Кожушко С. Методика обучения английскому языку для делового общения. Киев : Ленвит, 2004. 192 с.

References

1. Bykov, V., & Shyshkina, M. (2018). The Conceptual Basis of the University Cloud-Based Learning and Research Environment Formation and Development in View of the Open Science Priorities. *Information Technologies and Learning Tools*, 68(6), 1–19. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2609> [in English].

2. Chernionkov, Ya. (2022). Individualization of Future Foreign Languages Teacher's Professional Training in Distance Education Conditions. *Educational Challenges*, 27(2), 39–53. DOI: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.03> [in English].

3. Dmitrenko, N., Nikolaeva, S., Melnyk, L., & Voloshyna, O. (2020). Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională – Romanian Journal for Multidimensional Education*, 12(1), 86–104. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/201> [in English].

4. Gurevych, R., Frytsiuk, V., & Dmytrenko, N. (2019). Computer Diagnostics of Prospective Teachers' Readiness for Professional Self-Development. *Information Technologies and Learning Tools*, 69(1), 211–221. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2605> [in English].

5. Krapivnyk, G., Tuchyna, N., Bashkir, O., Borysov, V., Gonchar, O., & Plakhtyeyeva, V. (2021). Modelling the Process of Reflection with Pre-Service Student Teachers. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională – Romanian Journal for Multidimensional Education*, 13(3), 116–133. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/443> [in English].

6. Nikolaeva, S., & Synekop, O. (2020). Motivational Aspect of Student's Language Learning Style in Differentiated Instruction of English for Specific Purposes. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională – Romanian Journal for Multidimensional Education*, 12(2), 169–182. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/272> [in English].

7. Nikolaeva, S., Zadorozhna, I., & Datskiv, O. (2019). Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională – Romanian Journal for Multidimensional Education*, 11(2), 222–239. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/126> [in English].

8. Tuchina, N., Borysov, V., Podhurska, I., Kupina, I., & Borysenko, N. (2020). Developing Learner Autonomy via Choosing a Person's Educational Pathway. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională – Romanian Journal for Multidimensional Education*, 12(1), 209–225. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/210> [in English].

9. Tuchyna, N., Perlova, V., & Chukhno, O. (2021). English Trainee Teachers' Perspective on Synchronous and Asynchronous Language Teaching. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical sciences*, 2(105), 88–97. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(105\).2021.88-97](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(105).2021.88-97) [in English].

10. Dmytrenko, H. (ed.) (2016). *Kvalimetriia v upravlinni: humanistychnyi kontekst: navchalnyi posibnyk [Qualimetrics in management: a humanistic context: study guide]*. Kyiv: Ahrarna osvita, 335 p. [in Ukrainian].

11. Lavrysh, Yu. (2020). *Dydaktychna systema indyvidualizatsii navchannia inozemnoi movy studentiv inzhenernykh spetsialnostei u tekhnichnykh universytetakh [Didactic system of individualization of foreign language learning for students of engineering specialties in technical universities]*. Doctor's thesis. Poltava: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 489 p. [in Ukrainian].

12. Maslova, K. (2019). *Motyvatytsia studentiv do samostiinoi roboty yak odyin iz vazhlyvykh chynnykiv u navchalnomu protsesi [Motivation of students to work independently as one of the important factors in the educational process]*. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 64(2), 34–36. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.6> [in Ukrainian].

13. Borova, T., Riabova, Z., Kravchenko, H., & Pochuieva, O. (2019). *Pedahohichni konsaltni: navchalnyi posibnyk [Pedagogical consulting: study guide]*. Lutsk: Teren, 324 p. [in Ukrainian].

14. Pohorielova, T. (2020). *Upravlinnia protsesom formuvannia profesiinoi vidpovidalnosti maibutnikh menedzheriv ekonomichnoi haluzi [Management of the process of formation of professional responsibility of future managers of the economic sector]*. Candidate's thesis. Kharkiv: Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, 254 p. [in Ukrainian].

15. Poliakova, H., & Achkasova, S. (2018). Otsinka yakosti osvitnoi prohramy na osnovi kvalimetrychnoho pidkходу v zakladi vyshchoi osvity [Evaluation of the quality of the educational program based on the qualitative approach in the institution of higher education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10(84), 131–145 [in Ukrainian].

16. Tarnopol'skiy, O., & Kozhushko, S. (2004). *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku dlya delovogo obshcheniya [Methods of teaching English for business communication]*. Kyiv: Lenvit, 192 p. [in Russian].

Chekhratova O. Determining the level of learner autonomy of pre-service English teachers

The article discusses the importance of promoting learner autonomy and life-long learning in the modern education system. In Ukraine, there is a significant challenge in implementing learner autonomy at all levels of education, as students are required to comprehend the relevance, application, and potential outcomes of knowledge rather than just acquiring it. Monitoring tools are becoming essential in assessing educational outcomes and adapting to current educational requirements. Constructing a factor-criterion model of pre-service English teachers, the article identifies factors affecting learner autonomy, such as assessing the initial level of knowledge, skills, and abilities of students and evaluating their readiness to take responsibility for their learning. The article explains that students at the zero level of learner autonomy lack a sufficient understanding of the concept and have little ability to plan their educational activities. Students at the first level have a general understanding of the concept and apply it to some extent when planning, organizing, and controlling their own learning. Students at the second level have a deep understanding of the concept, consistently apply the principles of learner autonomy, and possess strong skills in goal-setting, planning, self-control, and self-assessment. They are also able to allocate their resources efficiently, exhibit high levels of sociability and academic success, and actively take responsibility for their own training. The article concludes that promoting learner autonomy and providing adequate monitoring tools can help students develop not only subject knowledge but also professional skills relevant to their future careers.

Key words: learner autonomy, reflection, pre-service teachers, levels of learner autonomy, qualimetrics.

Чехратова О. А. Визначення рівня навчальної автономії студентів – майбутніх учителів англійської мови

У статті обговорюється важливість формування навчальної автономії студентів та впровадження принципів навчання протягом життя в сучасній системі освіти. В Україні є значна проблема щодо впровадження принципів навчальної автономії на всіх рівнях освіти, оскільки від учнів і студентів вимагається усвідомлення актуальності, застосування та потенційних результатів знань, а не просто їх отримання. Інструменти моніторингу стають важливими для оцінювання результатів навчання та адаптації до поточних освітніх вимог. Шляхом побудови факторно-критеріальної моделі формування навчальної автономії майбутніх учителів у статті визначено фактори, що впливають на автономію студента (наприклад, оцінку початкового рівня знань, умінь і навичок учнів та оцінку їх готовності брати на себе відповідальність за своє навчання). У статті пояснюється, що студенти на нульовому рівні навчальної автономії не мають достатнього розуміння концепції та мають слабку здатність планувати свою освітню діяльність. Студенти з першим рівнем автономії мають загальне розуміння концепції та певною мірою застосовують її під час планування, організації і контролю власного навчання. Студенти, які досягли другого рівня автономії, мають глибоке розуміння концепції навчальної автономії, послідовно застосовують її принципи та володіють навичками постановки цілей, планування, самоконтролю й самооцінки. Вони також уміють ефективно розподіляти свої

ресурси, демонструють високий рівень комунікабельності та успішності в навчанні, активно беруть на себе відповідальність за власне навчання. У статті зроблено висновок, що сприяння формуванню навчальної автономії та надання належних інструментів моніторингу може допомогти студентам розвинути не лише предметні знання, а й професійні навички, необхідні для їхньої майбутньої кар'єри.

Ключові слова: навчальна автономія, рефлексія, майбутні вчителі, рівні навчальної автономії, кваліметрія.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 09.03.2023 р.
Прийнято до друку 21.03.2023 р.

УДК 796.015:796.323

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-70-79](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-70-79)

Шинкарьов Сергій Іванович,

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
sid1958sid@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1994-3087>

Костенко Сергій Юрійович,

викладач кафедри олімпійського та професійного спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
Sergeytreax@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-2071-0622>

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЕТАПІВ,
ПЕРІОДІВ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМ
ТА АСПЕКТІВ СПОРТИВНОГО ВІДБОРУ**

Зростання рівня досягнень у світовому спорті потребує пошуку нових ефективних засобів, методів та організаційних форм підготовки спортивних резервів. Цим питанням займалися В. Волков, М. Бриль, В. Бальсевич, В. Філін, Н. Фомін та інші науковці. Сучасний етап розвитку спорту характеризується дедалі більш ранньою спеціалізацією та невпинним зростанням складності програм у деяких видах спорту, на чому наголошують Ж. Білокопитова, В. Биков, Е. Вільчовська, Л. Волков, Л. Сергієнко, О. Худолій та інші вчені. Посилюється необхідність подальшого підвищення ефективності первинного відбору та психофізичної підготовки юних спортсменів, методів оцінки їх спортивної підготовленості, на що вказують Р. Андреева, С. Борщов, А. Дячук, О. Шинкарук та інші фахівці.

Виявлення чинників формування спортивної майстерності юних спортсменів необхідне для підвищення рівня підготовленості (за словами В. Волкова), удосконалення управління навчально-тренувальним процесом, прогнозування в галузі спорту, конкретизації завдань, вибору засобів, раціоналізації планування тренувального процесу (цими питаннями займалися А. Дячук, Л. Сергієнко, О. Шинкарук та інші автори) (Сергієнко, 2009; Шинкарук, 2015).

На початку 60-х рр. ХХ ст., а особливо в 70–80-ті рр. ХХ ст. почала формуватися в єдиний науковий напрям проблема спортивного відбору. У витоків розроблення проблем спортивного відбору в педагогічному напрямі стояв доктор педагогічних наук, професор В. Пугач, у медичному напрямі – доктор медичних наук, професор Р. Мотилянська. На той час у сфері відбору у спорті було виконано багато робіт, які почали розділятися на дві основні лінії: методологічну, що розвиває теорію спортивного відбору, та лінію з відбору в окремі види спорту.

Якщо підсумувати наявні в літературі відомості, то процес розвитку проблеми варто умовно поділити на два етапи. Перший етап може бути названий описовим, а другий – технологічним. Наведемо найбільш характерні риси кожного етапу в таблиці 1.

Згідно з представленими даними перший етап охоплює часовий проміжок у приблизно 25 років – з початку 60-х рр. до середини 80-х рр. ХХ ст. У цей час почала оформлюватися теорія спортивного відбору, побачили світ основні праці, які створили істотний дидактичний

потенціал у цій галузі, таких авторів, як В. Волков, В. Філін, М. Бриль та інші (Волков & Филин, 1983). Другою важливою особливістю описового періоду є інтенсивне розроблення модельних характеристик різних сторін підготовленості спортсменів і видів спорту, яке здійснювали Г. Туманян, Е. Мартіросов, Т. Тімакова, М. Бриль, Г. Грибан, Д. Дзензелюк, З. Діхтяренко, Е. Єрьоменко, А. Литвиненко, О. Отравенко, Б. Семенів, В. Пристинський, К. Пронтенко та інші науковці (Тімакова, 2002; Griban et al., 2021).

Таблиця 1

Етапи розвитку проблеми спортивного відбору

<i>Назва етапу</i>	<i>Період</i>	<i>Основні результати</i>
Описовий	60-ті рр. – перша половина 80-х рр. ХХ ст.	1. Початок розвитку теорії спортивного відбору. 2. Створення моделей різних сторін підготовленості спортсменів.
Технологічний	з другої половини 80-х рр. ХХ ст. й дотепер	1. Розвиток у межах теорії спортивного відбору методологічних підходів для діагностики обдарованості та прогнозування досягнень спортсменів. 2. Організація регіональних центрів спортивного відбору. 3. Створення сучасних технологій спортивного відбору.

Поряд із розвитком теоретичних уявлень та накопиченням емпіричних даних протягом першої стадії розвитку проблеми практично повсюдно був відсутній організований, науково обґрунтований відбір перспективних спортсменів. У цей час набір спортсменів у групи підготовки різного рівня здійснювався лише з огляду на оцінки тренерів. Проте, як свідчить статистика, така система відбору через значне відсіювання перетворювала підготовку спортивного резерву на не досить ефективну та нерентабельну. Водночас результати наукових досліджень із відбору виявлялися в реальних умовах підготовки спортсменів незатребуваними.

Відсутність ефективної системи спортивного відбору під час першої стадії розвитку проблеми була зумовлена переважно двома факторами. По-перше, були відсутні адекватні методологічні підходи та методи діагностики обдарованості і прогнозування досягнень спортсменів. По-друге, не було створено організаційні умови для проведення такої роботи у вигляді центрів відбору, комплексних наукових груп із відбору чи аналогічних структур. Поява навіть у мінімальному варіанті таких умов у середині 80-х рр. ХХ ст. давала змогу перевести роботу у сфері спортивного відбору в технологічну площину (Подрігало, 2020).

Точкою відліку другої – технологічної – стадії вважають Постанову Державного комітету СРСР з фізичної культури і спорту «Про створення єдиної системи добору перспективних спортсменів» від 10 серпня 1986 р. № 6/6. Ця постанова стала певною законодавчою основою створення спеціальних функціональних структур – центрів відбору, що дало змогу загалом інтенсифікувати роботу в цьому напрямі. Найбільші центри було створено в Ризі (1988 р.), Києві (1990 р.), Мінську (1991 р.). Центри спортивного відбору були покликані, з одного боку, здійснювати науково-практичні роботи зі спортивного відбору, а з іншого – розробляти, апробувати та впроваджувати у спортивно-педагогічну практику сучасні методи діагностики спортивної обдарованості.

Інтенсифікація робіт у галузі відбору у спорті в середині 80-х рр. ХХ ст. дала значний імпульс для розвитку його методології та методики, тим самим було посилено тенденцію до пошуку нових, більш ефективних методологічних підходів до діагностики спортивної обдарованості, на основі якої можливе досить ефективне прогнозування досягнень спортсмена. У період кінця 70-х – 80-х рр. ХХ ст. були створені комплексні наукові групи майже з усіх олімпійських видів спорту, де використовувалися нові наукові дані щодо відбору перспективних спортсменів для участі у великих міжнародних змаганнях. Результати виступів найсильніших спортсменів не

змусили довго чекати: спортсменами СРСР, до складу збірних команд яких входили й спортсмени з України, були виграні олімпійські ігри 1980 р., 1988 р. та 1992 р.

Таким чином, створені певні методологічні та організаційні передумови для розвитку ефективних технологій відбору перспективних спортсменів були впроваджені у практику роботи спортивних шкіл, клубів, збірних команд СРСР та України з олімпійських видів спорту.

Методологічні розробки із цієї проблеми розвивають загальну теорію спортивного відбору, що перебуває на стадії становлення. Водночас у літературі не досить повно висвітлено її основні аспекти, зокрема мету й завдання, не розглянуто семантику основних понять, послідовність і зміст окремих етапів спортивного відбору та інші питання.

Окреслена проблема потребує термінологічних пояснень, які до наших днів не знайшли загальноприйнятого визначення.

Нами проаналізовано велику кількість визначень спортивного відбору та змісту його критеріїв, розроблених такими вченими, як В. Платонов, В. Волков, В. Філін, Н. Булгакова, А. Гужаловський, Л. Волков та інші. Порівняльний аналіз опублікованого матеріалу із цього питання свідчить про те, що загальна теорія спортивного відбору поки що не склалася: є суттєві розбіжності у визначенні основних понять («спортивний відбір» і «спортивна орієнтація»), відсутні уявлення про різновиди спортивного відбору, представлені досить суперечливі погляди на етапи спортивного відбору та їх термінологічні визначення (Платонов, 1997; Волков & Филин, 1983; Булгакова, 2009; Волков, 2008).

Зазначимо, що у вітчизняній науці перший етап спортивного відбору має більше шести різних назв (зокрема, «первинний», «попередній», «відбір моторно-обдарованих дітей», «визначення придатності до спортивного удосконалення (спортивної орієнтації)» тощо), другий етап – 11 назв, третій – 6, четвертий – 3 різні назви. У ході їх розроблення необхідно чітко визначитися з поняттям «спортивний відбір». Науковці дають різні дефініції поняття спортивного відбору (див. табл. 2).

Таблиця 2

Визначення поняття «спортивний відбір» різними авторами

<i>Автор</i>	<i>Визначення поняття</i>
В. Платонов	Під спортивним відбором варто розуміти процес пошуку найбільш обдарованих людей, здатних досягнути високих результатів у конкретному виді спорту (Платонов, 1997).
Н. Булгакова	Специфічне сполучення морфофункціональних особливостей, рухових здібностей та індивідуально-психологічних властивостей особистості, які створюють передумови для досягнення високих спортивних результатів у конкретному виді спорту (Булгакова, 2009).
В. Філін	Спортивний відбір є системою організаційно-методичних заходів, на підставі яких визначаються задатки та здібності дітей для спеціалізації в певному виді спорту (Волков & Филин, 1983).
Н. Фомін, В. Волков	Система організаційно-методичних заходів комплексного характеру, що включають педагогічні, соціологічні, психологічні та медико-біологічні методи дослідження, на основі яких визначаються задатки й здібності дітей для спеціалізації в тому чи іншому виді спорту.
О. Шинкарук	Завчасне розпізнавання індивідуальної схильності (здібностей, обдарованості) до досягнень у виді спорту, визначення залежно від цього спрямованості спортивної спеціалізації та виділення із загального числа або вже залучених до спорту тих, хто відносно більш здатний до високих спортивних результатів, з метою створення умов для спортивного вдосконалення (Шинкарук, 2015).

Спортивний відбір передбачає комплекс педагогічних, медико-біологічних і психологічних методів, які дають змогу визначити прогностичну значущість основних якостей та ознак, з одного боку, і здійснення контролю за розвитком і станом юних спортсменів – з іншого (Аблікова, 2015).

Деякі автори, наприклад В. Нікітушкін, виділяють такі різновиди спортивного відбору й орієнтації: 1) загальна спортивна орієнтація та відбір, спрямовані на залучення якомога

більшої кількості дітей до занять спортом, і відбір дітей для занять у дитячо-юнацьких спортивних школах (цей вид орієнтації та відбору – початковий елемент усієї системи багаторічної підготовки спортивного резерву); 2) видова орієнтація та відбір, спрямовані на визначення спортивної придатності дітей і підлітків до занять конкретним видом спорту; 3) спеціалізована орієнтація та відбір, пов'язані з визначенням спортивної придатності юних спортсменів до вузької спеціалізації у вибраному виді спорту; 4) рольова орієнтація та відбір, націлені на визначення конкретного ігрового чи командного амплуа юних спортсменів; 5) змагальна орієнтація, яка ставить перед собою мету вибрати з-поміж кандидатів кращих та зорієнтувати їх на виступ у конкретному номері програми змагань (така орієнтація проводиться зазвичай на завершальному етапі – етапі спортивного вдосконалення) (Никитушкін, 2009).

Система відбору спортсменів нерозривно пов'язана зі структурою багаторічної підготовки та становленням спортивної майстерності. У зв'язку із цим у системі багаторічної спортивної підготовки виділяють п'ять етапів відбору. Завдання конкретного етапу відбору та орієнтації визначають роль і значення інформації, отриманої за кожним із зазначених напрямів.

У багаторічній підготовці виділяють спортивний відбір, спортивну орієнтацію та комплектування команд (Платонов, 1997).

У роботах В. Платонова спортивний відбір розглядається як процес пошуку найбільш обдарованих спортсменів, здатних досягти високих спортивних результатів у конкретному виді спорту, а спортивна орієнтація призначена для визначення перспективних напрямів досягнення вищої спортивної майстерності, заснованих на вивченні задатків і здібностей спортсменів. Орієнтація може стосуватися вибору вузької спортивної спеціалізації в межах певного виду спорту (спринтер/стаєр, захисник/нападаючий), визначення індивідуальної структури багаторічної підготовки, динаміки навантажень і темпів приросту досягнень, встановлення провідних факторів підготовленості та змагальної діяльності, які здатні істотно вплинути на рівень спортивних результатів (Платонов, 1997).

Стосовно відбору спортсменів та їх орієнтації у практиці спорту найчастіше вживають такі терміни: задатки, здібності, придатність, схильність, обдарованість, талант. Дуже часто ці терміни ніби підмінюють один одного. Тому для об'єктивного розуміння проблеми відбору необхідно уточнити ці поняття (Хіменес, 2015, с. 3).

Так, задатки – це вроджені морфофункціональні характеристики людини, спадкові передумови її розвитку.

Здібності – це властивості особистості, які є передумовою успішного виконання певної діяльності. Задатки є органічною основою здібностей. Проте здібності є не вродженими, а суспільно набутими якостями внаслідок розвитку задатків.

Придатність – це сукупність властивостей людини, які характеризують можливість виконання нею певної діяльності (наприклад, у конкретному виді спорту). Придатність визначається здібностями, рівнем знань, умінь, навичок, рисами характеру, особливостями емоційно-вольової сфери людини.

Схильність – це стійка орієнтація людини на певну діяльність. Схильність пов'язана з придатністю, яка часто стимулює бажання до зайняття певною діяльністю. Схильність розвивається під впливом занять спортом та ставлення тренера, товаришів, батьків до цієї діяльності.

Обдарованість (моторна, сенсорна, перцептивна, інтелектуальна тощо) – це високий рівень вроджених задатків, розвитку здібностей і схильності до певного виду спорту, творчого ставлення до справи (тренування, змагань, режиму тощо).

Талант – це вроджена обдарованість, найвища придатність людини до певної змагальної діяльності в конкретному виді спорту. Талант може бути перетворений на вищу спортивну майстерність тільки через працелюбність, творчий підхід до тренування тощо (Хіменес, 2015, с. 4).

У сучасному спорті особливо актуальним є виявлення перспективних спортсменів, які здатні демонструвати найвищі результати. Такому спортсменові мають бути притаманні рідкісні морфофункціональні дані, своєрідне поєднання комплексу фізичних і психічних якостей. А це трапляється рідко, навіть за найсприятливішої побудови багаторічної підготовки та наявності всіх необхідних умов.

Під спортивним відбором варто розуміти процес пошуку найбільш обдарованих людей, які здатні досягти високих результатів у конкретному виді спорту (Хіменес, 2015, с. 4).

Сьогодні в підготовці спортсменів відбувається пошук нових шляхів удосконалення структури та змісту підготовки, а орієнтація під час планування й організації тренувального процесу відіграє важливу роль і спирається на індивідуальні особливості спортсменів.

Спортивний відбір та орієнтація – безперервний процес на конкретному етапі спортивного вдосконалення, що охоплює всю багаторічну підготовку спортсмена. Орієнтація стосується вибору вузької спортивної спеціалізації в межах певного виду спорту, визначення перспективних напрямів досягнень спортивної майстерності, які засновані на вивченні здібностей та індивідуальних особливостей спортсменів.

Особливо важливим елементом правильно здійснюваної спеціалізації незалежно від виду спорту є відповідний обсяг застосовуваних вправ, спрямованих на розвиток загальної та спеціальної рухової підготовки (Шинкарук, 2015).

Спортивна орієнтація та відбір відбуваються в єдиному процесі, вони близькі одне до одного, проте не однозначні. Головна відмінність полягає в тому, що відбір більше ґрунтується на інтересах виду спорту, а орієнтація – на інтересах особистості (Платонов, 1997).

У теорії та практиці розрізняють три види спортивного відбору, перший із яких – початковий відбір. Він пов'язаний із прийомом до дитячо-юнацької спортивної школи, має два етапи: попередній та основний. На попередньому етапі здійснюється діагностування щодо наявності задатків і якостей, необхідних для занять спортом, вирішується питання про придатність до занять тим чи іншим видом спорту. На основному етапі у процесі занять уточнюється відповідність задатків і здібностей, особливостей особистості шляхом поглибленого медико-біологічного вивчення та педагогічних спостережень за зростанням спортивної майстерності. На цьому етапі будується прогноз про обдарованість юних спортсменів і доцільність переходу до спеціалізованої підготовки. Тривалість початкового відбору дітей становить до 2 років.

Є. Розін пропонує такі види та етапи підготовки й відбору:

1) відбір і попередня підготовка (вік – 7–8 років); основна спеціалізована підготовка, 4–5 класи, спортивний інтернат (9–11 років); основна спеціалізована підготовка, спортивний інтернат, 6–8 класи (11–13 років); оволодіння спортивною майстерністю, спортивний інтернат, 9–10 класи (14–17 років); удосконалення майстерності у школі вищої спортивної майстерності;

2) відбір із числа кваліфікованих спортсменів найбільш перспективних до спортивного інтернату, у групу спортивного удосконалення, до школи вищої спортивної майстерності тощо. Цей відбір у часі не обмежений, оскільки пов'язаний із вирішенням питання про поглиблену спеціалізовану підготовку;

3) найбільш поширений відбір, який проводиться у зв'язку з комплектуванням збірної команди для участі у змаганнях. Ґрунтується на широкій інформації про фізичну, спортивно-технічну та психологічну готовність спортсмена, прогнозуванні результатів його виступу на змаганнях (Розін, 2001).

У програмі для спортивних шкіл етапи відбору пов'язані з навчанням у різних типах навчальних груп: відбір у групи початкової підготовки, відбір у навчально-тренувальні групи тощо.

Н. Булгакова виділяє три основні етапи, причому характеризує їх у такий спосіб: 1) вибір виду спорту з урахуванням його вимог; 2) виявлення здібностей до прогресування у процесі навчання та тренування; 3) відбір найбільш талановитих спортсменів, здібних показу-

вати результати міжнародного класу. Учена зазначає відповідність цих етапів різновидам відбору, зокрема: а) спортивній орієнтації, тобто з'ясуванню того, яким видом спорту доцільно займатися дитині; б) комплектуванню команди (коли стоїть завдання формування спортивного колективу); в) спортивній селекції – відбору спортсменів високої кваліфікації з метою включення їх у збірну команду (Булгакова, 2009, с. 50).

Л. Сергієнко та І. Сиваш вважають, що вибрати для кожного підлітка вид спортивної діяльності – це завдання спортивної орієнтації; відібрати придатних з огляду на вимоги виду спорту – завдання спортивного відбору. Тобто за змістом робота одна й та сама, а різниця полягає лише в більшій соціальній спрямованості спортивної орієнтації (Сергієнко, 2009; Сиваш, 2012).

В. Леонова ставить питання визначення різниці між професійним і спортивним відбором. Більшість учених вважає, що об'єктом вивчення, особливо під час визначення придатності до занять різними видами спорту, є діти дошкільного й шкільного віку, організм яких постійно розвивається. Тому у спортивному відборі важливо не тільки здійснити діагностику стану генотипу, задатків і здібностей, а й зробити прогнозування їх розвитку. При цьому вкрай важливо знати, як буде утворюватися та здійснюється прогнозування (Леонова, 2007, с. 171).

Прогнозування – це розроблення прогнозу або спеціальне наукове дослідження конкретних перспектив розвитку якого-небудь явища. Як одна з форм наукового передбачення в соціальній сфері перебуває у взаємозв'язку з плануванням, програмуванням, проектуванням. Виділяють три класи методів прогнозування: екстраполяцію, моделювання, опитування експертів.

Проведений теоретичний аналіз і результати експериментів провідних науковців доводять, що найближче до повноти й науковості визначення розглянутих понять підійшов професор В. Волков. Спортивну обдарованість можна розглядати як сполучення здібностей, які забезпечують високі досягнення у спорті. Спортивні задатки формуються під впливом тренувальної та змагальної діяльності. При цьому необхідна інформація про ті ознаки, які визначають зміст задатків і є фактично ядром спортивної обдарованості (Волков & Филин, 1983).

Ефективність відбору залежить від засобів і методів, застосовуваних у спортивній практиці, зокрема: а) визначення модельних характеристик, запропонованих видом спорту; б) прогнозування спортивної обдарованості; в) організації та ефективності відбору.

Аналіз літератури та практики свідчить про те, що відбір – це система організаційно-методичних заходів комплексного характеру, які включають педагогічні, соціологічні, психологічні й медико-біологічні дослідження, на основі яких виявляються задатки та здібності.

Розроблення системи методів відбору перспективних спортсменів і прогнозування їхніх досягнень припускає знання вимог виду спорту, що включають наявність специфічних морфофункціональних особливостей, фізичні якості, координаційні здібності, функціональні особливості систем забезпечення й регулювання, а також психічні якості.

Особливо вагоме значення має відбір не тільки тих майбутніх спортсменів, у яких найбільш відповідні антропометричні та фізіологічні чи якісь інші показники, а й спортсменів із задатками. За їх допомогою можна розв'язати проблеми підготовки спортивних резервів, без яких неможливий прогрес у спорті.

Методика спортивного відбору на етапі початкової підготовки визначається головним завданням першого рівня відбору – допомогти дитині правильно вибрати вид спорту для занять і майбутнього вдосконалення. Ідеальний варіант вирішення проблеми відбору – це модельні характеристики за всіма аспектами фізичного розвитку та спортивно-педагогічної діяльності від новачків до висококваліфікованих спортсменів.

Список використаної літератури

1. Подрігало О. Теоретико-методичні засади прогнозування успішності спортивної діяльності на етапах базової підготовки : дис. ... докт. наук з фіз. виховання і спорту ; Національний університет фізичного виховання і спорту України. Київ, 2020. 528 с.

2. Платонов В. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Киев : Олимпийская литература, 1997. 80 с.

3. Булгакова Н. Спортивные способности: диагностика и формирование. *Теория и практика физической культуры*. 2009. № 9. С. 49–51.

4. Волков Л. Загальна обдарованість: структура і критерії оцінки в системі спортивного відбору (хлопчики). *Теорія і практика фізичного виховання: спеціальний випуск за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції «Здоров'я і освіта: проблеми та перспективи»*. 2008. № 1. С. 14–18.

5. Волков В., Филин В. Спортивный отбор. Москва : Физкультура и спорт, 1983. 192 с.

6. Шинкарук О. Відбір та орієнтація підготовки спортсменів у процесі багаторічного вдосконалення як наукова проблема. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2015. № 2. С. 16–28. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2015.2.16-28>.

7. Аблікова А. Удосконалення первинного спортивного відбору волейболісток на основі генетично детермінованих маркерів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту ; Львівський державний університет фізичної культури. Львів, 2015. 18 с.

8. Никитушкин В. Современная подготовка юных спортсменов : методическое пособие. Москва, 2009. 113 с.

9. Хіменес Х. Спортивний відбір в системі багаторічної підготовки спортсменів: лекція з навчальної дисципліни «Спорт вищих досягнень». Львів : Львівський державний університет фізичної культури, 2015. 33 с.

10. Розин Е. Методологические аспекты отбора, и проблемы спортивного отбора в частности. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2001. № 4. С. 2–6.

11. Сергієнко Л. Спортивний відбір: теорія та практика : підручник : у 2 кн. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2009. Кн. 1. 672 с.

12. Сиваш И. Спортивный отбор и ориентация в системе многолетнего совершенствования гимнасток в групповых упражнениях художественной гимнастики. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Фізичне виховання та спорт»*. 2012. № 1(7). С. 268–276.

13. Тимакова Т. Спортивный отбор: объективные и субъективные аспекты. *Wychowanie fizyczne i sport*. 2002. Т. XLVI. Supl. 1. S. 343–344.

14. Леонова В. До питання спортивного відбору в художній гімнастиці (теоретичні аспекти). *Молода спортивна наука України*. 2007. Вип. 11. Т. IV. С. 169–174.

15. Influence of Sambo Wrestling Training on Students' Physical Fitness / G. Griban, D. Dzenzeliuk, Z. Dikhtiarenko, E. Yeromenko, A. Lytvynenko, O. Otravenko, B. Semeniv, V. Prystynskyi, K. Prontenko. *Sport Mont*. 2021. Vol. 19. Iss. 1. P. 89–95. DOI: <https://doi.org/10.26773/smj.210219>.

16. Шинкарьов С. Основи відбору й спортивної орієнтації борців в системі багаторічної підготовки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 3(308). С. 194–202.

17. Шинкарьов С. Характеристика технічної та фізичної підготовленості юних спортсменів при відборі для занять в секції з баскетболу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 2(340). Ч. 2. С. 250–259. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-2\(340\)-2-252-259](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-2(340)-2-252-259).

References

1. Podrihalo, O. (2020). Teoretyko-metodychni zasady prohnovuvannya uspishnosti sportyvnoi diialnosti na etapakh bazovoi pidhotovky [Theoretical and methodological principles of predicting the success of sports activities at the stages of basic training]. *Doctor's thesis*. Kyiv: National University of Physical Education and Sports of Ukraine, 528 p. [in Ukrainian].

2. Platonov, V. (1997). *Obshchaya teoriya podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte [General theory of training athletes in Olympic sports]*. Kyiv: Olimpiyskaya literatura, 80 p. [in Russian].

3. Bulgakova, N. (2009). Sportivnye sposobnosti: diagnostika i formirovanie [Sports abilities: diagnostics and formation]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and practice of physical culture*, 9, 49–51 [in Russian].

4. Volkov, L. (2008). Zahalna obdarovanist: struktura i kryterii otsinky v systemi sportyvnoho vidboru (khlopchyky) [General giftedness: structure and assessment criteria in the sports selection system (boys)]. *Teoriia i praktika fizychnoho vykhovannia: spetsialnyi vypusk za materialamy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii “Zdorov'ia i osvita: problemy ta perspektyvy” – Theory and practice of physical education: a special issue based on the materials of the international scientific and practical conference “Health and education: problems and prospects”*, 1, 14–18 [in Ukrainian].

5. Volkov, V., & Filin, V. (1983). *Sportivnyy otbor [Sports selection]*. Moscow: Fizkul'tura i sport, 192 p. [in Russian].

6. Shynkaruk, O. (2015). Vidbir ta oriiantatsiia pidhotovky sportsmeniv u protsesi bahatorichnoho vdoskonalennia yak naukova problema [Selection and orientation of training of athletes in the process of multi-year improvement as a scientific problem]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu – Theory and methodology of physical education and sports*, 2, 16–28. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2015.2.16-28> [in Ukrainian].

7. Ablikova, A. (2015). Udoskonalennia pervynnoho sportyvnoho vidboru voleibolistok na osnovi henetychno determinovanykh markeriv [Improvement of primary sports selection of volleyball players based on genetically determined markers]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Lviv: Lviv State University of Physical Culture, 18 p. [in Ukrainian].

8. Nikitushkin, V. (2009). *Sovremennaya podgotovka yunykhn sportsmenov: metodicheskoe posobie [Modern training of young athletes: methodological guide]*. Moscow, 113 p. [in Russian].

9. Khimenes, Kh. (2015). *Sportyvnyi vidbir v systemi bahatorichnoi pidhotovky sportsmeniv: leksiia z navchalnoi dystsypliny “Sport vyshchyykh dosiahnen” [Sports selection in the system of long-term training of athletes: a lecture on the academic discipline “Sports of the highest achievements”]*. Lviv: Lviv State University of Physical Culture, 33 p. [in Ukrainian].

10. Rozin, E. (2001). Metodologicheskie aspekty otbora, i problemy sportivnogo otbora v chastnosti [Methodological aspects of selection, and problems of sports selection in particular]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka – Physical culture: upbringing, education, training*, 4, 2–6 [in Russian].

11. Serhienko, L. (2009). *Sportyvnyi vidbir: teoriia ta praktika: pidruchnyk [Sports selection: theory and practice: textbook]* (in 2 vols.). Ternopil: Navchalna knyha Bohdan, vol. 1, 672 p. [in Ukrainian].

12. Sivash, I. (2012). Sportivnyy otbor i orientatsiia v sisteme mnogoletnego sovershenstvovaniya gimnastok v gruppovykh uprazhneniyakh khudozhestvennoy gimnastiki [Sports selection and orientation in the system of long-term improvement of gymnasts in rhythmic gymnastics group exercises]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Seriiia “Fizychno vykhovannia ta sport” – Bulletin of Zaporizhzhia National University. Series “Physical education and sports”*, 1(7), 268–276 [in Russian].

13. Timakova, T. (2002). Sportivnyy otbor: ob'ektivnye i sub'ektivnye aspekty [Sports selection: objective and subjective aspects]. *Wychovanie fizychno i sport – Physical education and sport*, XLVI(1), 343–344 [in Russian].

14. Leonova, V. (2007). Do pytannia sportyvnoho vidboru v khudozhnii himnastytsi (teoretychni aspekty) [On the issue of sports selection in rhythmic gymnastics (theoretical aspects)]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy – Young sports science of Ukraine*, 11(IV), 169–174 [in Ukrainian].

15. Griban, G., Dzenzeliuk, D., Dikhtiarenko, Z., Yeromenko, E., Lytvynenko, A., Otravenko, O., Semeniv, B., Prystynskiy, V., & Prontenko, K. (2021). Influence of Sambo Wrestling Training on Students' Physical Fitness. *Sport Mont*, 19(1), 89–95. DOI: <https://doi.org/10.26773/smj.210219> [in English].

16. Shynkarov, S. (2017). Osnovy vidboru y sportyvnoi oriientsatsii bortsiv v systemi bahatorichnoi pidhotovky [Basics of selection and sports orientation of wrestlers in the system of long-term training]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical sciences*, 3(308), 194–202 [in Ukrainian].

17. Shynkarov, S. (2021). Kharakterystyka tekhnichnoi ta fizychnoi pidhotovlenosti yunykhn sportsmeniv pry vidbori dlia zaniat v sektsii z basketbolu [Characteristics of technical and physical readiness of young athletes during selection for classes in the basketball section]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical sciences*, 2(340) (2), 250–259. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-2\(340\)-2-252-259](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-2(340)-2-252-259) [in Ukrainian].

Шинкарьов С. І., Костенко С. Ю. Теоретико-методичні основи етапів, періодів розвитку проблем та аспектів спортивного відбору

Виявлення чинників формування спортивної майстерності юних спортсменів необхідне для підвищення рівня підготовленості, удосконалення управління навчально-тренувальним процесом, прогнозування в галузі спорту, конкретизації завдань, вибору засобів, раціоналізації планування тренувального процесу. Аналіз літератури та практики свідчить про те, що відбір – це система організаційно-методичних заходів комплексного характеру, які включають педагогічні, соціологічні, психологічні та медико-біологічні дослідження, на основі яких виявляються задатки та здібності. Розроблення системи методів відбору перспективних спортсменів і прогнозування їхніх досягнень припускає знання вимог виду спорту, що включають наявність специфічних морфофункціональних особливостей, фізичні якості, координаційні здібності, функціональні особливості систем забезпечення й регулювання, а також психічні якості. Особливо вагоме значення має відбір не тільки тих майбутніх спортсменів, антропометричні та фізіологічні чи якісь інші показники яких підходять, а й спортсменів із задатками. За їх допомогою можна розв'язати проблеми підготовки спортивних резервів, без яких неможливий прогрес у спорті. Методика спортивного відбору на етапі початкової підготовки визначається головним завданням першого рівня відбору – допомогти дитині правильно вибрати вид спорту для занять і майбутнього вдосконалення. Ідеальний варіант вирішення проблеми відбору – це модельні характеристики за всіма аспектами фізичного розвитку й спортивно-педагогічної діяльності від новачків до висококваліфікованих спортсменів.

Ключові слова: підготовка, спортивний відбір, орієнтація, здібності, задатки, прогнозування, методика відбору.

Shynkarov S., Kostenko S. Theoretical and methodological foundations of stages, periods of development of problems and aspects of sports selection

Identifying the factors of the formation of sports skills of young athletes is necessary for increasing the level of preparedness, improving the management of the educational and training process, forecasting in the field of sports, specifying tasks, choosing means, and rationalizing the planning of the training process. The analysis of literature and practice shows that selection is a system of organizational and methodical measures of a complex nature, including pedagogical, sociological, psychological and medical-biological studies, on the basis of which aptitudes and abilities are revealed. The development of a system of methods for the selection and forecast of

promising athletes requires knowledge of the requirements of the sport, which include the presence of specific morphofunctional features, physical qualities, coordination abilities, functional features of support and regulation systems, as well as mental qualities. Of particular importance is the selection of not only those future athletes whose anthropometric and physiological or some other indicators are suitable, but also athletes with aptitudes. With their help, you can solve the problems of training sports reserves, without which progress in sports is impossible. The method of sports selection at the stage of initial training is determined by the main task of the first level of selection – to help the child choose the right sport for classes and future improvement. The ideal solution to the selection problem is model characteristics for all aspects of physical development and sports-pedagogical activities from beginners to highly qualified athletes.

Key words: preparation, sports selection, orientation, abilities, aptitudes, forecasting, selection method.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 15.03.2023 р.
Прийнято до друку 03.04.2023 р.

ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 37.016: 37.014.6: 006 (070.432)

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-80-87](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-80-87)

Дудко Сергій Григорович,

кандидат педагогічних наук,

заступник директора

Полтавської академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського,

м. Полтава, Україна.

dudko@pano.pl.ua

<https://orcid.org/0000-0002-2560-0825>

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ТА ЗДОРОВ'ЯРОЗВИВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У педагогічній науці наявний великий обсяг як теоретичних, так і практичних напрацювань із теми здоров'язбереження молодого покоління. Незважаючи на активний інтерес учених до проблеми формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей учнів, у теорії та практиці це питання залишається не досить вивченим. Можна констатувати, що на сьогодні серед великого різноманіття підходів до зазначеної проблематики відсутнє єдине розуміння сутності здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, процесу їх формування. Отже, поняття «здоров'язбережувальна компетентність», «здоров'ярозвивальна компетентність» досі не мають чіткого визначення та перебувають у процесі дослідження.

Під час формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей учнів необхідно звернути увагу на їх сформованість в учнів 5–6 класів, оскільки саме цей цикл навчання є адаптаційним у процесі переходу школярів із початкової школи до базової середньої. Науковці (наприклад, І. Бойко, Н. Гармаш, Н. Мирошніченко, О. Власенко, О. Долгополова, Л. Журомська, А. Подмазко, П. Полянський, О. Седова) уже довели факт, що перехід учнів із початкового рівня в середній є одним із найважливіших періодів шкільного навчання. Важливість цього циклу характеризується зміною соціальної обстановки, збільшенням навчального навантаження, зміною ролі учня, різницею систем і форм навчання, зміною режиму дня, відмінністю вимог із боку вчителів-предметників тощо. Тому 5–6 клас – це перший цикл основної школи, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школярів та є важливим і складним етапом життєвого шляху дитини й підвищення рівня сформованості її здоров'язбережувальної і здоров'ярозвивальної компетентностей (Дудко, 2021).

Вагомий внесок у визначення вищезазначених понять зробили Н. Авдєєнко, Т. Андрющенко, Н. Башавець, О. Безкопильний, Т. Бойченко, Т. Веретенко, Д. Воронін, М. Гарига, Г. Жара, О. Іонова, О. Кабацька, Ю. Кирилюк, Є. Кочерга, М. Лехолетова, О. Луговська, І. Мельник, О. Мехед, Г. Мешко, О. Міхальська, Д. Оленєв, Н. Поліщук, Л. Рибалко, Т. Редько, Т. Самусь, Г. Тарасенко, О. Ткачук, Н. Хольченкова, М. Шиян та інші вчені.

Варто зазначити, що в сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «здоров'язбережувальна компетентність» та «здоров'ярозвивальна компетентність» інтерпретуються в межах компетентнісного підходу. При цьому вважається, що компетентнісно орієнтована освіта посилює результативний компонент, наповнює мету, процес, мотивацію, резуль-

тати навчання й виховання реалістичним змістом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегроване вираження рівня освіченості учнів.

Як і багато інших понять, категорія «здоров'язбережувальна компетентність» не має однозначного трактування. Це положення пов'язане з різними причинами, серед яких О. Іонова та Ю. Лук'янова виділяють дві основні: по-перше, донедавна поняття «здоров'язбереження» було певним чином монополізоване медичною галуззю; по-друге, здоров'язбереження особистості як пріоритетне педагогічне завдання та безпосередній результат освітньої діяльності обговорюються в педагогіці досить побіжно (Іонова & Лук'янова, 2009, с. 69–70).

Однак за останнє десятиліття становище в науці суттєво змінилося, досліджувана нами проблема стала об'єктом вивчення багатьох інших наук, що суттєво вплинуло на розширення спектру трактування поняття «здоров'язбережувальна компетентність».

Такі зміни привели до того, що вдосконалення вітчизняної системи освіти (зокрема й загальної фізкультурної), потреба в активізації навчального процесу, здоров'язбереження учнівської молоді вимагають нових підходів до трактування поняття «здоров'язбережувальна компетентність».

Поставимо за мету статті дослідження й аналіз сучасних теоретичних підходів до формування здоров'язбережувальної та здоров'язрозвивальної компетентностей учнів базової середньої освіти. Розглянемо найсучасніші уявлення та визначення цих категорій.

Одним із перших, хто дав зрозуміле й чітке визначення зазначеного вище поняття, був авторський колектив науково-педагогічної праці «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» за загальною редакцією О. Овчарук. На їх думку, під поняттям здоров'язберігаючої компетентності варто розуміти «характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого й оточення» (Овчарук, 2004, с. 86).

Т. Андрющенко вважає, що здоров'язбережувальна компетентність є готовністю самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням як власного здоров'я, так і здоров'я оточуючих. Водночас здоров'язбережувальною компетентністю вважається комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, спрямованих на збереження й укріплення здоров'я (на уроках і в позашкільній діяльності) (Андрющенко, 2015, с. 123).

Також Т. Андрющенко зазначає, що дітям потрібно дати знання про здоров'я, сформувавши в такий спосіб ціннісне ставлення до нього та створивши умови для вироблення життєвих навичок, які сприяють покращенню здоров'я. Усе це сформує базис для здоров'язбережувальної компетентності, що надалі забезпечить здоровий спосіб життя людини. Також учена вважає, що більшість науковців розглядають здоров'язбережувальну компетентність як інтегральну динамічну рису особистості, яка проявляється у здатності організувати здоровий спосіб життя та регулювати діяльність, спрямовану на збереження здоров'я; адекватно оцінювати свою поведінку, а також вчинки й погляди оточуючих; зберігати та реалізовувати власні здоров'язберігаючі позиції в різноманітних умовах (Андрющенко, 2015, с. 123).

Н. Сушик термін «здоров'язбережувальна компетентність» трактує як «здатність активізувати, мобілізувати, ефективно застосувати інтегровану сукупність здоров'язбережувальних компетенцій у визначених умовах задля досягнення повного фізичного, психічного, духовного, соціального благополуччя особистості» (Сушик, 2021, с. 181).

На думку науковця, формування здоров'язбережувальної компетентності дітей підліткового та юнацького віку передбачає такі послідовні етапи:

- 1) формування цінності здоров'я, ціннісної орієнтації на розвиток, зміцнення, збереження здоров'я, знань про його складники (фізичне, психічне, духовне, соціальне), рівні, фактори, критерії, показники здоров'я, норми, правила ведення здорового способу життя особистості;
- 2) формування відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей;

3) формування переконання розвивати, зміцнювати, зберігати власне здоров'я під час здійснення різних видів життєдіяльності особистості;

4) формування вмінь, навичок ведення здорового способу життя, відповідальної, безпечної поведінки особистості щодо власного здоров'я та здоров'я інших людей;

5) формування здатності особистості застосувати інтегровану сукупність здоров'язбережувальних компетенцій у визначених умовах (Сушик, 2021, с. 181).

Говорячи про формування здоров'язбережувальної компетентності учнів, деякі дослідники вважають, що цей процес має реалізовуватися планово, цілеспрямовано, поетапно та з урахуванням особливостей психічного, фізіологічного й соціального розвитку кожної дитини. Необхідне також визначення завдань, від якості вирішення яких на кожному етапі розвитку особистості залежить її здоров'я.

В. Молодиченко та Н. Молодиченко серед згаданих основних завдань виокремлюють такі:

– адаптацію учнів до фізіологічних та анатомічних змін в організмі, що тісно пов'язані зі статевим дозріванням, а також трансформацію моделі власної поведінки відповідно до появи ознак сексуальної зрілості;

– установлення тісніших контактів зі своїми однолітками, що сприяє розвитку комунікативної компетентності та формуванню почуття власної гідності й значущості;

– ідентифікацію себе як особистості в різних сферах життєдіяльності;

– формування здібностей до цілеспрямованого проведення вільного часу, що сприяє зміцненню власного здоров'я та формуванню стійких життєвих пріоритетів (Молодиченко & Молодиченко, 2020, с. 244).

Як бачимо, є досить багато трактувань поняття здоров'язбережувальної компетентності учнів, у які вчені вкладають різний зміст, що визначає її як неоднозначну та широкоаспектну категорію, а також пропонують різні підходи до її формування. Водночас варто зазначити, що термін «здоров'ярозвивальна компетентність» розглядається в науковій літературі не так часто, як поняття «здоров'язбережувальна компетентність».

Збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді є одним із головних завдань школи, сім'ї та громадськості, яке регламентується й забезпечується державними нормативно-правовими документами: Законом України «Про освіту», Концепцією Державної цільової програми «Молодь України» на 2021–2025 роки, Концепцією Нової української школи, Національною стратегією розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі, Національною стратегією з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» тощо. Багато вчених підкреслюють, що шкільні роки є головними та значущими в житті учнів, створюють передумови для розвитку організму й особистості школяра (Дудко та ін., 2021).

Водночас учені зазначають, що стан здоров'я сучасних школярів не відповідає вимогам школи та суспільства, зокрема рівню рухової активності, фізичної підготовленості, веденню здорового способу життя тощо, а отже, не досить розвивального складника здоров'язбереження. Як стверджує Л. Малишева, на сучасному етапі модернізації освіти в Україні важливим стратегічним завданням є формування соціально активної, фізично й психічно здорової і духовно багатой особистості через залучення молодого покоління до ведення здорового способу життя, здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної діяльності, формування культури здоров'я (Малишева, 2017, с. 18).

Очевидно, що для учнів адаптаційних 5–6 класів важливим є не просто збереження здоров'я, а значно більшою мірою – його зміцнення та подальший розвиток. Отже, мова повинна йти про здоров'ярозвивальну діяльність щодо учнів цього віку, про формування в них здоров'ярозвивальної компетентності.

О. Мехед, розглядаючи здоров'ярозвивальну компетентність учнів, її формування та розвиток крізь призму здійснення соціально-педагогічної діяльності в закладах загальної середньої

та вищої освіти, стверджує, що здоров'ярозвивальна компетентність є складним інтегрованим особистісним утворенням, сутність якого становить сукупність взаємопов'язаних складників. Це багатофункціональна система, багатоаспектність медичних і гігієнічних засобів; сукупність форм, засобів і методів, які спрямовані на досягнення оптимальних результатів, спрямованих на збереження здоров'я. Робота з формування здоров'ярозвивальної компетентності повинна спрямовуватися на показники здоров'я, рівень фізичної підготовки, дані індивідуальних психолого-педагогічних особливостей учнів/студентів (Мехед, 2021).

Водночас О. Мехед розкриває певні протиріччя в реалізації здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей в освітній галузі, а саме:

- між нагальними потребами суспільства, зокрема таких соціальних інституцій, як сім'я, освітні установи, у розв'язанні питань мотивації до збереження здоров'я молоді та недостатнім упровадженням можливостей для професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації здоров'язбережувальної і здоров'ярозвивальної діяльності;

- між наявними можливостями освітнього процесу у вирішенні питання здоров'язбереження молоді, зокрема в освітніх установах, та недостатньою готовністю значної частини педагогів до здійснення відповідної діяльності;

- між нагальною потребою в підготовці вчителів до здоров'язбережувальної і здоров'ярозвивальної діяльності та недостатнім її науково-методичним забезпеченням (Мехед, 2021, с. 24).

Ці протиріччя варто доповнити ще одним із багатьох, які називає Т. Редько, – рівнем наукових досягнень із розроблення здоров'язбережувальних і здоров'ярозвивальних технологій та здатністю використовувати їх результати у процесі роботи освітніх закладів (Редько, 2015).

Т. Редько розглядає здоров'ярозвивальну компетентність учнів крізь призму здоров'ярозвивальних технологій і визначає її як здоров'ярозвивальну педагогічну діяльність, спрямовану на збереження та примноження здоров'я учасників педагогічного процесу. При цьому вчена, як і В. Серіков, вважає, що ці технології покликані забезпечити розвиток природних здібностей учнів, їхніх розумових, моральних та естетичних почуттів, потреби в діяльності, оволодінні початковим досвідом спілкування з людьми, природою, мистецтвом. А сам термін «здоров'ярозвивальні технології» підкреслює розвивальний, формувальний потенціал та функції освіти (Редько, 2015, с. 272).

Водночас Т. Редько розглядає здоров'ярозвивальну компетентність учнів і крізь призму здоров'ярозвивальних технологій фізичного виховання, розуміючи під ними модель сумісної педагогічної діяльності вчителя/викладача та учня/студента з проектування, організації і реалізації індивідуального режиму рухової активності учня/студента, що спирається на супутні технології, міждисциплінарний підхід та спрямовується на профілактику захворювань, зміцнення, розвиток і вдосконалення здоров'я. Результат здоров'ярозвивальних технологій повинен полягати в тому, що ефект окремого здоров'ярозвивального заходу закріплюється у вигляді стійкого, константного, цілісного психосоматичного стану, який далі може відтворюватися в режимі саморозвитку. Саме це – сформоване здоров'я, яке культивується на базі певного медичного забезпечення (Редько, 2015).

Низка вчених також розглядає здоров'язбережувальну та здоров'ярозвивальну компетентність учнів крізь призму застосування здоров'язбережувальних технологій (Коненко & Іваночко, 2019, с. 111–112; Рибалко, 2022) Як вважає Л. Рибалко, більшість педагогів відносить здоров'язбережувальні технології до категорії педагогічних, вважаючи, що поняття «здоров'язбережувальна» і «здоров'ярозвивальна» можна віднести до будь-якої педагогічної технології, яка під час реалізації створює необхідні умови для збереження здоров'я основних суб'єктів освітнього процесу (Рибалко, 2022).

Л. Рибалко також стверджує, що здоров'язбережувальні технології (у системі фізичного виховання) варто розглядати як систему оздоровчо-фізкультурних заходів і методичних прийомів, що забезпечують формування, зміцнення та збереження здоров'я учнів/студентів і спрямовують освітній процес на формування в них здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, навичок здорового способу життя й відповідної культури здоров'я (Рибалко, 2022).

Також науковець вважає, що розкриття особливостей застосування здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі, зокрема в системі фізичного виховання, забезпечить формування в учнів/студентів здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, відповідної культури здоров'я та пріоритету здорового способу життя (Рибалко, 2022).

Таким чином, у сучасній науковій педагогічній і психолого-педагогічній літературі поняття «здоров'язбережувальна та здоров'ярозвивальна компетентність учнів» інтерпретується на компетентнісній основі, що передбачено чинним законодавством у сфері освіти. Науковці на сьогодні не мають єдиного трактування зазначених компетентностей. Проте педагоги, психологи та медичні працівники наголошують на необхідності формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей в учнів загальноосвітніх шкіл. Важливим етапом у формуванні таких компетентностей є адаптаційний період навчання в базовій школі (учнів 5–6 класів), що пов'язано з віковим фізіологічним, психічним і соціальним розвитком цих учнів. Розроблені етапи, завдання та напрями формування досліджуваних компетентностей, запропоноване їх формування й розвиток крізь призму здійснення соціально-педагогічної діяльності, упровадження педагогічних технологій, здоров'ярозвивальних технологій фізичного виховання, застосування системи оздоровчо-фізкультурних заходів і методичних прийомів, що спрямовують освітній процес на формування в учнів здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, навичок здорового способу життя і відповідної культури здоров'я.

Подальші дослідження зазначеної проблематики можуть полягати в уточненні термінів здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, а також розробленні системи формування таких компетентностей в учнів 5–6 класів.

Список використаної літератури

1. Андрющенко Т. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. 503 с.
2. Дудко С. Актуальність формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвиваючої компетентностей учнів 5–6 класів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 41. Т. 1. С. 229–242. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-1-37>.
3. Дудко С., Гуз К., Кононець Н. Актуальні проблеми визначення рівня розвитку особистості. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 3(198). С. 101–105. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3\(198\)-101-105](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3(198)-101-105).
4. Іонова О., Лук'янова Ю. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 1. С. 69–72.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
6. Коненко Л., Іваночко О. Підготовка вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів. *Здоров'язбережувальні технології закладу освіти в умовах сучасних освітніх змін* : матеріали Всеукраїнської нау-

ково-практичної конференції, м. Тернопіль, 6–7 червня 2019 р. Тернопіль : Видавничий центр Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти, 2019. С. 110–113.

7. Малишева Л. Феномени здоров'я та здоров'язбереження молоді в контексті сучасних наукових поглядів. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 4(7). С. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2017-04-18-23>.

8. Мехед О. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів шляхом провадження соціально-педагогічної діяльності. *Синергія формальної, неформальної та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти* : матеріали Всеукраїнської наукової конференції, м. Чернігів, 11–12 червня 2021 р. Чернігів : Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, 2021. С. 23–27.

9. Молодиченко В., Молодиченко Н. Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи. *Здоров'я дітей і молоді: безпекові та психолого-педагогічні аспекти* : колективна монографія / за заг. ред. Н. Коцур. Вип. 3. Варшава : iScience, 2020. С. 237–251. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-3-2>.

10. Рибалко Л. Рухова активність як складова здорового способу життя. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 3(351). С. 60–69. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3\(351\)-60-69](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3(351)-60-69).

11. Редько Т. Здоров'язрозвивальні технології в процесі фізичного виховання студентів педагогічних університетів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт»*. 2015. Вип. 129. Т. III. С. 271–274.

12. Сушик Н. Формування здоров'язбережувальної компетентності особистості у реалізації технологій соціального виховання дітей підліткового та юнацького віку. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32. Т. 1. С. 180–183. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.39>.

References

1. Andriushchenko, T. (2015). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti v ditei doshkilnoho viku [Theoretical and methodological principles of the formation of health care competence in preschool children]. *Doctor's thesis*. Uman: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 503 p. [in Ukrainian].

2. Dudko, S. (2021). Aktualnist formuvannya zdoroviazberezhualnoi ta zdorov'iarozvyvaiuchoi kompetentnosti uchniv 5–6 klasiv [Actuality of formation of health and health-developing competences of students 5–6 classes]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers*, 41(1), 229–242. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-1-37> [in Ukrainian].

3. Dudko, S., Huz, K., & Kononets, N. (2021). Aktualni problemy vyznachennia rivnia rozvytku osobystosti [Actual problems of determining the level of personality development]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher*, 3(198), 101–105. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3\(198\)-101-105](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3(198)-101-105) [in Ukrainian].

4. Ionova, O., & Lukianova, Yu. (2009). Zdoroviazberezhennia osobystosti yak psykholoho-pedahohichna problema [Personal health care as a psychological and pedagogical problem]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 1, 69–72 [in Ukrainian].

5. Ovcharuk, O. (ed.) (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy (biblioteka z osvitnoi polityky)* [Competency approach in modern education:

world experience and Ukrainian perspectives (educational policy library)]. Kyiv: K.I.S., 112 p. [in Ukrainian].

6. Konenko, L., & Ivanochko, O. (2019). Pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv u systemi pisliadyplomnoi osvity do formuvannia zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti uchniv [Preparation of elementary school teachers in the post-graduate education system for the formation of students' health-saving competence]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Zdoroviazberezhuvani tekhnologii zakladu osvity v umovakh suchasnykh osvitnikh zmin" [Proceedings of the All-Ukrainian scientific and practical conference "Health-preserving technologies of an educational institution in the conditions of modern educational changes"]* (Ternopil, June 6–7, 2019). Ternopil: Publishing Center of the Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education, pp. 110–113 [in Ukrainian].

7. Malysheva, L. (2017). Fenomeny zdorovia ta zdoroviazberezhennia molodi v konteksti suchasnykh naukovykh pohliadiv [The phenomenon of youth health and health care in the context of modern scientific views]. *Pedahohichni chasopys Volyni – Pedagogical journal of Volyn*, 4(7), 18–23. DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2017-04-18-23> [in Ukrainian].

8. Mekhed, O. (2021). Pidhotovka vchytelia do rozvytku zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti uchniv shliakhom provadzhennia sotsialno-pedahohichnoi diialnosti [Teacher preparation for the development of students' health-preserving competence through the implementation of socio-pedagogical activities]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo konferentsii "Synerhiia formalnoi, neformalnoi ta dualnoi osvity maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovo osvity" [Proceedings of the All-Ukrainian scientific conference "Synergy of formal, informal and dual education of future specialists in preschool and primary education"]* (Chernihiv, June 11–12, 2021). Chernihiv: T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", pp. 23–27 [in Ukrainian].

9. Molodychenko, V., & Molodychenko, N. (2020). Formuvannia zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti uchniv pochatkovo shkoly [Formation of health care competence of primary school students]. *Zdorovia ditei i molodi: bezpekovi ta psykhologo-pedahohichni aspekty: kolektyvna monohrafiia [Health of children and youth: safety and psychological and pedagogical aspects: collective monograph]*, N. Kotsur (ed.), iss. 3. Warsaw: iScience, pp. 237–251. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-3-2> [in Ukrainian].

10. Rybalko, L. (2022). Rukhova aktyvnist yak skladova zdorovoho sposobu zhyttia [Physical activity as a component of a healthy lifestyle]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical sciences*, 3(351), 60–69. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3\(351\)-60-69](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3(351)-60-69) [in Ukrainian].

11. Redko, T. (2015). Zdoroviarozvyvalni tekhnologii v protsesi fizychnoho vykhovannia studentiv pedahohichnykh universytetiv [Health development technologies in the process of physical education of students of pedagogical universities]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriiia "Pedahohichni nauky. Fizychno vykhovannia ta sport" – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series "Pedagogical sciences. Physical education and sports"*, 129(3), 271–274 [in Ukrainian].

12. Sushyk, N. (2021). Formuvannia zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti osobystosti u realizatsii tekhnologii sotsialnoho vykhovannia ditei pidlitkovoho ta yunatskoho viku [Formation of health-preserving competence of the individual in the implementation of technologies of social education of children of adolescent and youth age]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 32(1), 180–183. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.39> [in Ukrainian].

Дудко С. Г. Сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей учнів базової середньої освіти

У статті наголошується на актуальності формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей учнів під час адаптаційного циклу навчання базової середньої школи (учнів 5–6 класів). Зазначено, що за останнє десятиліття становище в науці щодо проблеми здоров'язбереження суттєво розширилося, ці дослідження стали об'єктом вивчення педагогічної науки, що суттєво вплинуло на трактування поняття «здоров'язбережувальна компетентність». Оскільки категорія «здоров'язбережувальна компетентність» не має однозначного трактування, досліджено різні підходи до визначення термінів здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей. Встановлено, що в поняття «здоров'язбережувальна компетентність» учені вкладають різний зміст, що визначає його як неоднозначне та широкоаспектне поняття, та пропонують різні підходи до формування цієї компетентності в учнів. Зосереджується увага на тому, що для учнів 5–6 класів важливим є не тільки збереження здоров'я, але й його зміцнення та подальший розвиток. Аналіз науково-педагогічної літератури довів, що категорія «здоров'ярозвивальна компетентність» розглядається в науковій літературі не так часто, як поняття «здоров'язбережувальна компетентність». Розглянуто розроблені науковцями етапи, завдання та напрями формування досліджуваних компетентностей і запропоновані шляхи їх формування та розвитку крізь призму здійснення соціально-педагогічної діяльності, упровадження педагогічних, здоров'язбережувальних технологій, застосування системи оздоровчо-фізкультурних заходів і методичних прийомів, що спрямують освітній процес на формування в учнів здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей.

Ключові слова: компетентність, здоров'я, здоров'язбережувальні та здоров'ярозвивальні компетентності, освітній процес, учні 5–6 класів, адаптаційний цикл, базова середня освіта.

Dudko S. Modern approaches to the formation of health-preserving and health-developing competence of students of basic secondary education

The article emphasizes the relevance of the formation of health-preserving and health-developing competencies of students during the adaptation cycle of basic secondary school education (5–6 grade students). It is noted that over the last decade the situation in science regarding the problem of health care has changed significantly and the research data have become the object of study of pedagogical science, which significantly influenced the expansion of the spectrum of interpretation of the concept of “health preservation competence”. Since the definition of “health preservation competence” does not have an unambiguous interpretation, various approaches to defining the terms of health-preserving and health-developing competences have been investigated. It has been established that scientists attach different meanings to the concept of “health preservation competence”, which defines it as an ambiguous and broad-faceted meaning and offers different approaches to its formation in students. Attention is focused on the fact that for students of grades 5–6, it is important not only to preserve health, but also to strengthen and further develop it, and therefore, the formation of health-preserving and health-developing competencies in students of this age. The analysis of the scientific and pedagogical literature proved that the category “health development competence” is considered in the scientific literature not as often as the concept of “health preservation competence”. The stages, tasks and directions of the formation of the researched competencies developed by the scientists and the proposed ways of their formation and development through the prism of the implementation of socio-pedagogical activities, the implementation of pedagogical and health-development technologies, through the use of a system of health and physical culture activities and methodical techniques that direct the educational process to formation of students' health-preserving and health-developing competencies, healthy lifestyle skills and appropriate health culture.

Key words: competence, health, health-preserving and health-developing competences, educational process, 5–6 grade students, adaptive cycle, basic secondary education.



УДК 373-056.2/3

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-88-95](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-88-95)

Лопуга Ганна Володимирівна,

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна.
anaprivit@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8335-487X>

Решетилова Валерія Миколаївна,

старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту,
м. Дніпро, Україна.
valerireshetulova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6081-8854>

Михайленко Юлія Миколаївна,

викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту,
м. Дніпро, Україна.
reshetilova.j@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5149-4595>

Присяжна Марія Костянтинівна,

викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна.
Liodtron@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0652-6439>

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сьогодні для суспільства та системи освіти загалом особливо гостро стоїть проблема побудови активної практики соціалізації дітей з обмеженими можливостями через їх інтеграцію в соціокультурне середовище. Питання включення дітей з обмеженими можливостями в освітній простір є особливо актуальним, оскільки в академічному середовищі вже склалося певне ставлення до цієї проблеми.

Упродовж останніх років відомі науковці, зокрема І. Гевко, А. Колупасва, Ю. Найда, А. Омельченко, М. Порошенко, Н. Софій, О. Таранченко та інші, присвячують свої дослідження та наукові розробки проблемі інклюзивної освіти в закладах освіти.

Мета статті полягає в розкритті особливостей інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти.

Інклюзивна освіта – це процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх із позиції адаптації до різноманітних потреб усіх дітей, що забезпечує доступність освіти для дітей з особливими потребами. Учні вивчають та використовують те, чого вони навчилися, різними способами. Проте метою навчання є досягнення всіма учнями певного соціального статусу та утвердження їх соціальної значущості.

У літературі інклюзивна освіта розглядається як «організація навчального процесу, за якої всі діти незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурних, етнічних, мовних та інших особливостей включені до загальноосвітньої системи та навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками в одних і тих самих загальноосвітніх школах – у таких загальноосвітніх школах, які враховують їхні особливі освітні потреби та надають своїм учням необхідну спеціальну підтримку» (Гевко, 2018, с. 237); «спільне навчання та/або навчання у спеціально створених умовах, зокрема організація спільних занять, дозвілля, різних видів додаткової освіти для дітей з обмеженими можливостями та осіб, які не мають таких обмежень» (Порошенко, 2019, с. 45).

Інклюзивна освіта передбачає, що безперервність послуг має задовольняти різноманіття потреб учнів, включно з освітнім середовищем, яке є для них найбільш сприятливим. Практика інклюзивного навчання базується на ідеї прийняття індивідуальності кожного учня, а отже, навчання має бути організоване в такий спосіб, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини (Даниленко, 2007).

На цей час Болонська угода в частині інклюзії як реформи підтримує та вітає відмінності й характеристики кожного учня (стать, расу, культуру, соціальний клас, національність, релігію, а також індивідуальні здібності). Вона починає свої перші кроки й в Україні.

Ми згодні з науковцями, що інноваційний педагогічний процес – це цілісний освітній процес, який відображає єдність і взаємозв'язок виховання та навчання, що характеризує спільну діяльність співпрацею та спільною творчістю всіх суб'єктів, сприяючи найбільш повному розвитку й самореалізації особистості учня (Отравенко та ін., 2022, с. 11). Це стосується й дітей з особливими потребами.

Інклюзію часто розглядають виключно як навчання дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітньому закладі разом з однолітками. Натомість інклюзивне навчання передбачає рівний доступ до освіти для всіх дітей та розвиток загальної освіти з позиції адаптації до різних потреб усіх дітей, що дає дітям змогу розвивати соціальні стосунки через прямий досвід. В основі практики інклюзивної освіти лежить ідея прийняття індивідуальності кожного учня, а отже, навчання має бути організоване в такий спосіб, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини. Тобто процес навчання підлаштовується під потреби розвитку дитини. Психологами та педагогами доведено, що стосунки і взаємодія здорових дітей з однолітками з обмеженими можливостями є найважливішим фактором, який забезпечує успішність інклюзивного навчання.

Своєю чергою інклюзивне навчання можна розглядати як спеціально організовану роботу педагогів із забезпечення взаємодії звичайних дітей та дітей з обмеженими можливостями у просторі загальноосвітнього навчального закладу. Така взаємодія передбачає створення спеціальних педагогічних умов навчання (адаптивного освітнього середовища), організацію психолого-медико-педагогічного супроводу, формування інклюзивної культури дітей, педагогів, батьків.

Варто зауважити, що інклюзивна освіта включає низку важливих цінностей: 1) визнання рівноправної цінності всіх учнів і вчителів для суспільства; 2) підвищення ступеня участі всіх учнів школи в усіх аспектах шкільного життя та водночас зниження рівня ізоляції окремих груп учнів; 3) зміну методів навчання школи в такий спосіб, щоб школа могла повністю задовольнити різноманітні потреби всіх учнів, які проживають поблизу школи; 4) аналіз, вивчення та подолання бар'єрів у навчанні, повноцінну участь у шкільному житті для всіх учнів школи, а не лише для тих, хто має обмежені можливості чи особливі освітні потреби; 5) проведення реформ і змін, спрямованих на користь усіх учнів, тобто школи загалом, а не якоїсь окремої групи; 6) визнання відмінностей між учнями ресурсами, які сприяють педагогічному процесу, а не перешкодами, які необхідно подолати; 7) визнання ролі шкіл не лише в покращенні успішності учнів, а й у розвитку соціальних цінностей місцевих громад; 8) визнання того, що інклюзія в освіті є одним з аспектів інклюзії в суспільстві (Софій & Найда, 2007).

Інклюзивна освіта передбачає навчання дітей з обмеженими можливостями та зрілим інтелектом у межах загальноосвітньої школи за стандартами, передбаченими для учнів зі звичайними освітніми можливостями. Учнями з обмеженими можливостями є діти, які мають вади фізичного та/або розумового розвитку, що підтверджені психолого-медико-педагогічною комісією та перешкоджають навчанню без створення спеціальних умов.

Отже, інклюзивна освіта – це найдосконаліша система навчання дітей з обмеженими можливостями, заснована на спільному навчанні дітей із нормальним розвитком та з обмеженими можливостями, коли всі учасники освітнього процесу вчатья жити разом, межі між дітьми з обмеженими можливостями та здоровими дітьми поступово зникають. Причиною обмеженості часто є не стільки медичні проблеми, пов'язані зі станом здоров'я дитини, скільки стан розвитку суспільства, яке своїми бар'єрами перешкоджає реалізації прав і свобод таких дітей. Знищення бар'єрів в отриманні доступу до якісної освіти приводить до об'єднання публічного простору дітей з обмеженими можливостями та здорових дітей, змінюється ставлення до порушень здоров'я: воно вважається не вадою, а особливістю конкретної людини. Соціалізація в суспільстві дитини з обмеженими можливостями проходить успішно, вона функціонує як повноцінний член суспільства (Порошенко, 2019).

Ми згодні з А. Омельченко, яка для успішної реалізації навчання дітей з особливими потребами пропонує вирішувати такі проблеми: а) забезпечувати матеріально-технічне, спеціалізоване оснащення закладів освіти (наявність пандусів, перил, підйомників, навчальних меблів і підручників, спеціальних туалетів, мультимедійного обладнання тощо); б) здійснювати фінансування освіти в Україні загалом та інклюзивної зокрема; в) здійснювати кваліфіковану підготовку інклюзивних педагогів та асистентів; г) удосконалювати нормативно-правову й законодавчу базу інклюзивної освіти в Україні; ґ) формувати позитивну громадську думку щодо інклюзивного навчання та дітей з особливими потребами (Омельченко, 2020, с. 126).

Громадські діячі та вчителі згодні з тим, що інклюзивна освіта є одним із головних завдань країни. Це необхідна умова для створення інклюзивного суспільства, де кожен може відчувати причетність та актуальність своїх дій. Тому постає завдання дати можливість кожній дитині незалежно від її потреб та інших обставин повною мірою реалізувати свій потенціал, принести користь суспільству та стати його повноцінним членом. Це потребує іншого підходу до організації навчання та реформування школи.

Таким чином, у світовій шкільній практиці інклюзія розглядається виключно як навчання дітей із вадами розвитку у звичайній загальноосвітній школі разом з однолітками.

Іноді дітей з особливими потребами намагаються «віддати» до школи, проте при цьому не надаються ні додаткові ставки, ні обладнання, ні навчання персоналу. Такий підхід – прямий шлях до невдач і конфліктів: учителі без додаткової підготовки не знають, як поводитися з дітьми з обмеженими можливостями, і не можуть навчити правильно поводитися інших школярів. Діти з особливими потребами, які навчаються в інклюзивних класах, більш схильні до позитивної соціальної та емоційної поведінки, ніж діти, які навчаються окремо. Наприклад, навчання у звичайному класі може надихнути та мотивувати учнів з інтелектуальною недостатністю вчитися краще. Навіть навчання у звичайній школі допомагає дитині з вадами розвитку отримати необхідні соціальні навички. Щоб діти з особливими потребами не втратили навички соціалізації під час літніх канікул, працюють інклюзивні табори (Колупаєва, 2009, с. 76).

Крім того, є так званий когортний ефект. У результаті з'являються проблеми, які можуть бути не пов'язані безпосередньо з діагнозом. Наприклад, паніка або агресія через неможливість виразити свої почуття, якщо людина не користується мовою та не має засобів додаткового чи альтернативного спілкування. Багато років величезна кількість дітей з обмеженими можливостями (наприклад, з дитячим церебральним паралічем або синдромом Дауна) проживали в закритих установах (інтернатах і дитячих будинках). Система групового навчання негативно

впливає на будь-яку дитину, а для дітей з особливими потребами вона просто фатальна. Тому жалюгідний стан багатьох дітей у таких закладах багато в чому пояснюється неналежними умовами проживання, а не первинним діагнозом. Діти без відхилень у розвитку стають більш схильними розуміти та розвивають позитивне ставлення до дітей з особливими потребами. У школі підвищується загальний рівень толерантності, зменшується частота випадків булінгу, зокрема однолітками. Діти стають більш активними.

У теорії та освітній практиці розвивається також інший напрям спільного навчання дітей з особливими потребами зі здоровими дітьми. Зазвичай цей напрям називають інтеграцією. Ця категорія дітей вкрай неоднорідна та з різних причин «інтегрована» в середовище однолітків. Умовно можна виділити такі групи: 1) діти, «інтеграція» яких зумовлена невиявленим відхиленням у розвитку; 2) діти, батьки яких, знаючи про особливі проблеми дитини, з різних причин хочуть навчати її у звичайній школі (на жаль, лише для деяких із них цю форму навчання можна вважати ефективною, багато з них після декількох років навчання, яке не відповідає особливим потребам дітей, все одно потрапляють до спецзакладів або й зовсім «випадають» із системи освіти); 3) діти, які в результаті тривалої корекційної роботи батьків і спеціалістів підготовлені до навчання в середовищі однолітків, що нормально розвиваються, унаслідок чого спеціалісти рекомендують їм інтегроване навчання (надалі такі діти, як правило, отримують лише епізодичну корекційну допомогу, а зв'язок вчителя-дефектолога, психолога з педагогами школи здійснюється переважно через батьків, часто навіть тільки через них).

Невід'ємною частиною інтеграції дітей із вадами розвитку в суспільство є їх інтеграція в загальноосвітні навчальні заклади, де вони отримують можливість навчатися разом з однолітками, що нормально розвиваються. Основною умовою інтеграції в Україні є узгодження потреб дітей із розумовими й фізичними вадами з вимогами системи освіти, яка загалом залишається незмінною, – діти з обмеженими можливостями навчаються в державній школі, не пристосованій для них. Інакше кажучи, дитина має відповідати стандартам системи освіти.

Порівняємо поняття «інтеграція» та «інклюзія» (Ярмошук, 2009, с. 25), для чого представимо їх характеристику в таблиці 1.

Таблиця 1

Характерні риси понять «інтеграція» та «інклюзія»

<i>Інтеграція:</i>	<i>Інклюзія:</i>
– увага до проблем «особливих» дітей;	– увага спрямована на всіх дітей школи;
– необхідна вимога – зміна предмета (дитина з проблемами);	– школа змінюється;
– користь від цього процесу отримують тільки діти з особливими потребами;	– користуються всі діти;
– професійна, спеціальна експертиза та формальна підтримка;	– неформальна підтримка та експертиза керівника класу;
– можливе використання спеціальних методів навчання та терапії;	– якісне навчання та виховання всіх дітей – учнів школи;
– асиміляція.	– трансформація.

Переваги інтегрованого навчання дітей усіх категорій є такими:

- підтримання батьківсько-дитячих стосунків і можливість повноцінної участі дитини в повсякденному житті своєї сім'ї;
- набуття досвіду соціальної взаємодії з однолітками та дорослими;
- повноцінне мовленнєве середовище;
- унаслідок постійного спілкування зі здоровими дітьми полегшується адаптація до навчання в масовому загальноосвітньому навчальному закладі.

Варто назвати й недоліки інтегрованого навчання, зокрема:

1) важкі акустичні умови в аудиторії чи спортзалі, велика наповнюваність класів, розстановка навчальних столів, лекційна форма подання навчального матеріалу або постійна робота на уроці в режимі полілогу;

2) значний і різноманітний за лексико-граматичними, фонетичними та фонематичними ознаками мовленнєвий матеріал;

3) труднощі засвоєння норм соціальної поведінки;

4) дитина з обмеженими можливостями в загальноосвітній школі стає однією з тих, хто може викликати дискомфорт чи стрес;

5) незнання особливостей розвитку дітей з обмеженими можливостями, а часто й небажання педагогів навчального закладу працювати з такою дитиною.

Для успішного залучення дитини з особливими потребами до навчального процесу школі необхідні служба супроводу, відповідне обладнання, проведення додаткової роботи з усіма працівниками школи. Розглянемо ці вимоги трохи докладніше.

Служба супроводу. Важко уявити вчителя, який знає, як навчати дитину з будь-якими вадами розвитку, що є у світі. Тому вчителям потрібна допомога, щоб вони могли модифікувати навчальні матеріали та завдання під індивідуальні особливості конкретної дитини. У цьому їм мають допомогти спеціалісти служби супроводу, які розуміють потреби дітей із певними вадами: педагоги-психологи, логопеди, соціальні працівники та дефектологи. Їхнє завдання – не лише розповісти, що потрібно робити вчителям, а й самим бути частиною навчального процесу: оцінити поведінку учнів з обмеженими можливостями, побудувати програму навчання й допомоги, пояснити особливості нового учня дорослим і дітям.

Наявність у школі психолога, логопеда чи вчителя-дефектолога не завжди гарантує, що цей спеціаліст володіє сучасними й ефективними технологіями навчання дітей та підтримки інклюзії. Швидше за все, йому також знадобиться професійна допомога. У багатьох випадках виникає потреба у тьюторі, який буде супроводжувати дитину. Комусь він знадобиться лише на період адаптації, а іншим дітям – на весь час навчання. Тьютор працює з учнем у класі (наприклад, допомагає впоратися з небажаною поведінкою або пояснює інструкції більш детально). А на перервах він підтримує учня у процесі спілкування з однолітками та супроводжує його під час пересування школою, якщо це необхідно. Тьютори також потребують спеціальної підготовки, щоб ефективно організувати свою роботу.

Обладнання. Інклюзія в багатьох випадках передбачає зміну середовища та матеріалів. Наприклад, можуть знадобитися пандуси та ліфти, які є не в усіх школах, а також системи додаткового чи альтернативного спілкування – планшети та комп'ютери, на яких дитина виконуватиме завдання. Також потрібні написи, підручники й посібники для дітей, які використовують шрифт Брайля.

Додаткова робота з усіма працівниками школи. Інклюзія передбачає, що потреби дітей у школі розуміють усі: і вчителі, і гардеробниці, і працівники їдальні, і охоронці, і батьки дітей. Якщо дитина використовує додаткове чи альтернативне спілкування, важливо, щоб її розуміли не лише вчителі, а й інші люди, з якими вона зустрічається у школі. Наприклад, якщо учень замість мовлення використовує «розмовну» програму на планшеті, вчителі повинні не тільки дати йому додатковий час для відповіді, а й навчити однокласників гратися із цією дитиною.

Інклюзивна освіта – це також свідоме включення дітей з особливими потребами в навчальний процес у школах за місцем проживання.

Аналіз літератури (Порошенко, 2019; Омельченко, 2020; Таранченко, 2016) та практичного досвіду дає змогу висвітлити переваги й недоліки інклюзивної освіти. До її переваг можна віднести таке:

– створення в загальноосвітньому навчальному закладі спеціальних умов навчання дітей з особливими освітніми потребами;

- створення гнучкого адаптивного освітнього середовища, здатного задовольнити освітні потреби всіх дітей – учнів цього закладу освіти;
- навчання в умовах загальноосвітніх класів масової школи із забезпеченням необхідного психолого-педагогічного супроводу учня профільними спеціалістами;
- підготовка учнівського, педагогічного та батьківського колективів до сприйняття дітей з обмеженими можливостями та створення таких умов навчання, які були би комфортними для всіх дітей, сприяли би досягненню максимального рівня розвитку, а також соціальної реабілітації дитини та її інтеграції в суспільство;
- формування в колективі (класі, групі, школі) навичок толерантності, тобто милосердя, взаємоповаги.

Інклюзивна освіта так чи інакше орієнтується на персоналізацію процесу навчання. У літературі під час її організації пропонують уникати таких ситуацій: пояснення завдань, які необхідно виконати на уроці, у формі лекції; пасивності учнів; надмірної строгості для встановлення тиші у класі під час уроку; надмірної зосередженості на читанні текстів із підручника; пояснення нового матеріалу у великому обсязі за одну дію; надмірної концентрації на фактах і деталях; стресу, пов'язаного з оцінюванням; поділу школярів на групи «за здібностями»; частого використання стимулюючих прийомів; стандартизованого тестування тощо.

Також під час організації інклюзивного навчання науковці пропонують застосовувати експериментальні, діяльнісно-стимулюючі методи навчання; використовувати активні методи навчання, зокрема дискусії, спілкування; більше уваги приділяти засвоєнню ключових понять із певного предмета; застосовувати прийоми поступового засвоєння нового матеріалу; приділяти більше часу читанню художньої літератури; доводити до відома учнів, що вони відповідальні за виконання завдань; надавати дітям більшу свободу вибору; запроваджувати принципи демократичних відносин у школі; приділяти більше уваги емоційним потребам і зміні поведінки кожного учня; використовувати об'єднуючу діяльність, що сприяє згуртуванню класу; з огляду на індивідуальні потреби учнів застосовувати індивідуальні заходи, проте не ділити клас на групи за можливостями учнів; надавати спеціалізовану допомогу учням з особливими потребами, які навчаються в загальноосвітній школі; залучати до співпраці вчителів, батьків, адміністрацію школи та інші зацікавлені організації і громадськість; ґрунтуватися на оцінці вчителем успішності учнів, зокрема на оцінці успішності навчання (Колупасєва, 2009; Гевко, 2018).

Суспільство змінюється швидше, ніж школа встигає опанувати нові технології навчання. Тому є певний опір: багато людей просто ніколи не бачили успішних прикладів інклюзії, а тому не вірять у це.

Важливі спеціальності та галузі професійних знань були відсутні в Україні протягом багатьох років і тільки починають з'являтися (наприклад, прикладний аналіз поведінки, альтернативне й додаткове спілкування, фізична терапія та ерготерапія). Усе це необхідно для того, щоб інклюзія була повноцінною та щоб допомогу отримували всі учасники освітнього процесу: від дитини з особливими потребами до вчителів і батьків однокласників.

Будь-яка дитина має право навчатися в тій школі, яку вибрали для неї батьки, а завдання школи – надати їй освітні послуги відповідно до її потреб. На жаль, досі не всі школи про це знають, тому безпідставно відмовляють у прийомі дитини. І не завжди в батьків вистачає сил і вільного часу, щоб добитися свого через скарги та судову тяганину.

Недоліки інклюзивного навчання пов'язані насамперед із відсутністю апробованого практикою та суспільно визнаного досвіду спільного навчання дітей усіх категорій, а також із недостатнім його науково-методичним обґрунтуванням: в українських соціально-економічних умовах інклюзивна освіта все ще є експериментальною.

Інклюзивна освіта охоплює не лише освітню сферу, а й весь спектр суспільних відносин: працю, спілкування, розваги. У кожній сфері має бути створена доступна доброзичлива атмос-

фера, повинні долатися бар'єри середовища та суспільної свідомості. Інклюзивна освіта передбачає побудову системи навчання, яка відповідає потребам кожної дитини, надає всім дітям таку психолого-педагогічну підтримку, яка дає їм змогу бути успішними, почуватися безпечно.

У подальших дослідженнях акцент буде зроблено саме на засобах фізичного розвитку дітей з особливими потребами в умовах Нової української школи.

Список використаної літератури

1. Гевко І. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 37. С. 236–240. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13376/1/HFV%205%201.pdf>.
2. Порошенко М. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ Агентство «Україна», 2019. 300 с.
3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда та ін. ; за заг. ред. Л. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
4. Новітні технології навчання фізичній культурі учнівської молоді в умовах глобальних змін і викликів / О. Отравенко, Н. Довгань, В. Ганчева, В. Гончаренко. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 3(351). С. 6–20. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3\(351\)-6-20](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3(351)-6-20).
5. Омельченко А. Проблеми та перспективи розвитку інклюзії в українських закладах освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. № 1(332). С. 123–130. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-1\(332\)-123-130](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-1(332)-123-130).
6. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саміт-Книга, 2009. 272 с.
7. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24–28.
8. Таранченко О. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4(80). С. 87–96.

References

1. Hevko, I. (2018). Znachennia innovatsiinykh tekhnolohii pry zdiisnenni inkliuzyvnoi osvity [The value of innovative technologies in the implementation of inclusive education]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical almanac*, 37, 236–240. Retrieved from: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13376/1/HFV%205%201.pdf> [in Ukrainian].
2. Poroshenko, M. (2019). *Inkliuzyvna osvita: navchalnyi posibnyk [Inclusive education: study guide]*. Kyiv: Agency “Ukraine” LLC, 300 p. [in Ukrainian].
3. Danylenko, L. (ed.) (2007). *Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Inclusive school: features of organization and management: educational and methodological manual]*. Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].
4. Otravenko, O., Dovhan, N., Hancheva, V., & Honcharenko, V. (2022). Novitni tekhnolohii navchannia fizychnii kulturi uchnivskoi molodi v umovakh hlobalnykh zmin i vyklykiv [The latest technologies for teaching physical culture to schoolchildren in conditions of global changes and challenges]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical sciences*, 3(351), 6–20. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3\(351\)-6-20](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3(351)-6-20) [in Ukrainian].
5. Omelchenko, A. (2020). Problemy ta perspektyvy rozvytku inkliuzii v ukrainskykh zakladakh osvity [Problems and prospects of the development of inclusion in Ukrainian educational institutions]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical sciences*, 1(332), 123–130. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-1\(332\)-123-130](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-1(332)-123-130) [in Ukrainian].

6. Kolupaieva, A. (2009). *Inklyuzywna osvita: realii ta perspektyvy: monohrafiia [Inclusive education: realities and prospects: monograph]*. Kyiv: Samit-Knyha, 272 p. [in Ukrainian].

7. Yarmoshchuk, I. (2009). Inklyuzyvne navchannia v systemi osvity [Inclusive learning in the education system]. *Shliakh osvity – The way of education*, 2, 24–28 [in Ukrainian].

8. Taranchenko, O. (2016). Sotsiokulturnyi kontekst zmin v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v Ukraini [The sociocultural context of changes in the education of persons with special needs in Ukraine]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: learning and upbringing*, 4(80), 87–96 [in Ukrainian].

Лопуга Г. В., Решетилова В. М., Михайленко Ю. М., Присяжна М. К. Особливості інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах

У статті проведено аналіз особливостей інклюзивного навчання в закладах освіти. Зосереджено увагу на тому, що інклюзивна освіта передбачає побудову системи навчання, яка відповідає потребам кожної дитини, надає всім дітям таку психолого-педагогічну підтримку, яка дає їм змогу бути успішними, почуватися безпечними. Інклюзивна освіта прагне розробити підхід до викладання та навчання, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб у навчанні й вихованні дітей. Інклюзивна освіта охоплює не лише освітню сферу, а й весь спектр суспільних відносин: працю, спілкування, розваги. У всіх сферах має бути створена доступна доброзичлива атмосфера, повинні долатися бар'єри середовища та суспільної свідомості. У роботі визначено основні цінності інклюзивної освіти. Здійснено порівняльний аналіз понять «інтеграція» та «інклюзія». Авторами розкрито величезний виховний потенціал інклюзивного навчання, проаналізовано переваги та недоліки інклюзивної освіти. За результатами дослідження представлено обґрунтовані висновки та рекомендації, запропоновано підвищити увагу до служби супроводу, обладнання (інклюзія в багатьох випадках передбачає зміну середовища й матеріалів), а також проводити додаткову роботу з усіма працівниками школи.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інтеграція, інклюзія.

Lopuga H., Reshetilova V., Mikhailenko Yu., Prysiashna M. Peculiarities of inclusive education in general educational institutions

The article analyzes the features of inclusive education in educational institutions. Attention is focused on the fact that inclusive education involves building a learning system that meets the needs of each child, provides all children with psychological and pedagogical support that allows them to be successful and feel safe. Inclusive education aims to develop an approach to teaching and learning that is more flexible to meet the different educational and educational needs of children. Inclusive education covers not only the educational sphere, but also the entire spectrum of social relations: work, communication, entertainment. An accessible friendly atmosphere must be created in all spheres, the barriers of the environment and social consciousness must be overcome. The work defines the main values of inclusive education. A comparative analysis of the concepts “integration” and “inclusion” was carried out. The authors revealed the huge educational potential of inclusive education, analyzed the advantages and disadvantages of inclusive education. Based on the results of the research, substantiated conclusions and recommendations are presented, it is suggested to increase attention to the support service, equipment (inclusion in many cases involves changing the environment and materials), as well as to conduct additional work with all school employees.

Key words: inclusive education, inclusive learning, integration, inclusion.



УДК 37.015.3:316.612:159.955-028.43

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-96-105](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-96-105)

Швець Тетяна Едуардівна,

кандидатка педагогічних наук,

заступниця директора з науково-методичної роботи

Приватної школи «Афіни»,

м. Київ, Україна.

taniteshvets@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9713-7817>

ХАРАКТЕРИСТИКА СКЛАДНИКІВ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Нова парадигма сучасної освіти зосереджує увагу на формуванні ключових компетентностей підростаючого покоління. Основними сучасними трендами, окрім навчання впродовж життя, сьогодні визнаються навчання на основі компетенцій, які необхідно постійно конкретизувати; навчання через практику; проблемне навчання; самостійне навчання; конструктивістське навчання; сприяння ініціативності, самооцінці, відповідальності; лідерство (один із ключових аспектів якості системи освіти, зокрема в управлінні школою, а також у реалізації інновацій, які здійснюються не завдяки прийнятому закону, а за ініціативою вчителів або керівництва школи); змішане навчання; освіта без стін; персоналізоване навчання.

Обсяг академічних знань не забезпечує успішну самореалізацію особистості. Натомість система цінностей людини, життєва стійкість, здатність володіти собою та брати на себе відповідальність, уміння спілкуватися і працювати в команді, вирішувати комплексні проблеми та не пасувати перед труднощами є основою для особистого розвитку й кар'єрного зростання. Серед десяти найнеобхідніших навичок у 2025 р., які визначив Всесвітній економічний форум, – розв'язання складних проблем, критичне мислення, ініціативність, лідерство та соціальний вплив, витривалість, стресостійкість і гнучкість (Гриневич & Калашнікова, 2021).

Проблемами дослідження соціальних та особистісних компетентностей учнів займалися такі вітчизняні вчені: Д. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Гарбузюк, Н. Гавриш, М. Докторович, І. Єрмаков, Л. Коваль, О. Мельниченко, О. Овчарук, В. Шахрай, О. Шевченко та інші. Серед зарубіжних дослідників, які займалися цими питаннями, варто зазначити таких, як М. Аргайл, Д. Гоулман, М. Кемпл, К. Монахан, Х. Хан та інші. Однак не досить уваги приділено дослідженню соціально-особистісних компетентностей як цілісному утворенню учнів старших класів у системі загальної середньої освіти.

Метою статті є визначення складників соціально-особистісної компетентності учнів старших класів та їх характеристика.

Для розв'язання поставленої мети нами використано теоретичний метод дослідження, зокрема аналіз наукових джерел, порівняння, узагальнення та систематизацію наукових даних для охарактеризування складників соціально-особистісної компетентності учнів старших класів.

Звернення до вітчизняних і зарубіжних досліджень соціально-особистісної компетентності дало змогу дійти висновку, що досить багато наукових напрацювань присвячені окремо соціальній та окремо особистісній компетентності. Так, один із засновників компетентного підходу Дж. Равен (J. Raven) у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» описує 37 різновидів компетентностей, серед них – соціальну компетентність як здатність людини

ефективно взаємодіяти з оточенням (Raven, 2001). Найважливішим у позиції Дж. Равена є твердження про врахування інтересів, цілей, особистісних і соціальних пріоритетів кожної людини під час оцінювання компетентності в певній галузі. Якщо брати до уваги «спрямованість життєдіяльності індивіда» (на суспільство, на предметний світ, на себе), значна частина дослідників виокремлює соціальну компетентність як одну з провідних компетентностей сучасної людини, значущість становлення якої постійно зростатиме (Raven, 2001). Соціальна компетентність як одна з основних зазначена також у Законі України «Про освіту» та в Концепції Нової української школи.

Важливим є визначення складників соціальної компетентності. Так, І. Рябуха узагальнює доробки вітчизняних і зарубіжних науковців із зазначеної проблематики та стверджує, що соціальна компетентність має такі риси:

- виявляється у здатності працювати в команді, у комунікації, вирішенні конфліктів, у витривалості;
- у свій поняттєвий зміст включає знання про засоби та способи взаємодії;
- є основою буття людини як соціальної, а не тільки біологічної істоти, де основним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя для всієї життєдіяльності людини;
- включає громадянськість як основу соціальної, суспільної сутності людини як члена соціальної спільності, держави;
- виявляється у здатності адекватно ситуаціям встановлювати взаєморозуміння, уникати конфліктів, створювати клімат довіри;
- виявляється у здатності адекватно ситуаціям взаємодії застосовувати вербальні й невербальні засоби та способи формування й формулювання думки під час її виникнення та сприйняття рідною і нерідною мовами (Рябуха, 2012, с. 39–40).

М. Люшин вважає, що складниками соціальної компетентності учнів старшої школи є розвиток умінь комунікувати з оточенням, уживатися з людьми інших культур, мов і релігій; набуття навичок самоменеджменту, роботи в команді, лідерських якостей; формування готовності до зміни соціальних ролей (дитини, учня, громадянина, працівника, лідера, партнера, опонента тощо) (Люшин, 2017, с. 5).

У зарубіжних дослідженнях соціальної компетентності акцент робиться на системі уявлень про соціальну поведінку особистості та діяльність, які визначають комплекс навичок, необхідних для успішної взаємодії в суспільстві (Зарубінська, 2011, с. 9). У класичному уявленні М. Аргайла (М. Argyle) соціальна компетентність – це набір навичок, які визначають можливість адекватного реагування на конкретну соціальну ситуацію. За появу та розвиток соціальної компетентності відповідають здібності, необхідні для обробки поведінкової інформації, які вчений описав як соціальний інтелект. За допомогою соціальної компетентності ми можемо дізнатися, яку стратегію необхідно застосувати для досягнення власних цілей. До соціальної компетентності М. Аргайл відносить такі елементи:

- здатність забезпечувати соціальне підкріплення, яке допомагає підтримувати взаємовідносини;
- емпатію та здатність приймати ролі інших людей, що особливо важливо в командній роботі, дружніх стосунках;
- наполегливість, тобто вміння відстоювати свої права без прояву агресії;
- вербальне й невербальне спілкування;
- соціальний інтелект і навички вирішення проблем (Argyle, 2011).

Х. Хан та М. Кемпл (Н. Han & К. Kemple) наводять шість складників соціальної компетентності: прийняття суспільних цінностей; особистісну ідентичність; навички міжособистісного спілкування; умінь регулювати власну поведінку відповідно до суспільних очікувань; планування та прийняття рішень; розвиток культурної компетентності (Han & Kemple, 2006, р. 241).

К. Кноп (K. Knorr) зазначає, що складниками соціальної компетентності є такі елементи:

- навички, що пов'язані із соціальним сприйняттям (сприйняття інших, свої переживання, а також розуміння та правильна оцінка соціальних ситуацій);
- соціальна чутливість, емпатія та міжособистісна децентрація;
- знання соціальних правил і вміння поводитися в різних ситуаціях;
- здатність вирішувати міжособистісні проблеми та керувати соціальними ситуаціями;
- навички, що допомагають долати конфлікти у складних ситуаціях і вимагають асертивності;
- ефективна самопрезентація та вміння впливати на інших;
- комунікативні навички;
- навички співпраці (Knorr, 2013).

У процесі розроблення конкретних моделей соціальної компетентності виділяють такі види, як «метакомпетентність» (це універсальні утворення, які лежать в основі формування компетенції та компетентностей, зокрема: здатність до рефлексії, здібності децентрації, аналітичні й комунікативні уміння) та «ядерна» компетентність (включає весь діапазон застосування компетентностей через атрибути «трансситуативності», наприклад: акуратність, уміння прийняти й вислухати іншого, володіння комунікативними вміннями та комп'ютерними навичками) (Мудрик, 2011, с. 2). Соціально компетентна особистість – це особлива конкретизація категорії «особистість», яка являє собою систему певних психологічних властивостей і рис, які є необхідними для адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві. Соціально компетентна особистість повинна володіти психологічними (перцептивними, когнітивними, мнемічними, емоційними, вольовими), особистісними (розумом, логікою, оригінальністю, розсудливістю, ініціативністю, гнучкістю, творчістю, цілісністю, самостійністю, стресостійкістю, здатністю до саморегуляції та самоаналізу тощо) і соціальними (знанням основ конфліктології, соціальної психології, готовністю до співпраці, взаємодії з оточуючими, відповідальністю, емоційним інтелектом тощо) компетенціями (Сохань та ін., 2003).

Складниками соціальної компетентності більшість вітчизняних науковців вважає комунікативну компетенцію, здатність до співпраці, самоорганізацію, способи мислення тощо. Варто погодитися з ученими щодо визначення соціальної компетентності в контексті соціальної взаємодії, яка включає в себе здатність до комунікації та співпраці в соціумі, виконання різних соціальних ролей, здатність до соціальної рефлексії, вирішення проблем чи конфліктів в оригінальний спосіб, критичного мислення тощо.

На відміну від соціальної компетентності, дослідження особистісної компетентності в українському науковому полі трапляється значно рідше. Так, О. Шевченко надає власне тлумачення особистісної компетентності як інтегральної характеристики людини, здатності особистості виявляти, осмислювати, проявляти, оцінювати, розвивати, довільно регулювати власні особистісні ресурси, здібності, обдарування й соціальні позиції, розробляти, удосконалювати та втілювати в дійсність свої життєві плани, що базуються на усвідомленні соціальних потреб та особистісних цінностей (Шевченко, 2013, с. 32). Ми згодні з дослідницею, яка зазначає, що особистісна компетентність має такі складники, як самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей і програм, навички самоконтролю, мотивація успіху та тренування волі.

На думку Д. Гоулмана (D. Goleman), особистісна компетентність включає такі елементи:

- 1) усвідомлення самого себе, яке формують такі компоненти: емоційне усвідомлення (зрозуміти свої почуття та те, як вони на нас впливають), точна самооцінка (знати й зрозуміти свої сильні і слабкі сторони), упевненість (розвинене почуття власної гідності, висока оцінка своїх можливостей);

2) здатність керувати собою, яку формують такі елементи: самоконтроль (не допускати вибуху емоцій, агресії), чесність (дотримуватися високих стандартів порядності й гідності), відповідальність (завжди розуміти, що людина сама повинна відповідати за результати своєї роботи), здатність пристосовуватися (гнучкість у часи змін), новаторство (бути відкритим до нових ідей, рішень, інформації);

3) зацікавленість, яку формують такі компоненти: прагнення до вищих досягнень, ініціатива (готовність використовувати та створювати можливості), оптимізм (намагання досягати поставленої «цілі», незважаючи на труднощі, не падати духом) (Гоулман, 2018).

Ми підтримуємо думку вітчизняної дослідниці О. Мельниченко про те, що соціальну та особистісну компетентності неможливо вивчати окремо, оскільки поняття компетентності у своїй суті відводить вагоме місце особистісному перетворенню будь-якого соціального знання або досвіду, його інтеріоризації тощо (Мельниченко & Блозва, 2018, с. 51).

Складниками соціально-особистісної компетентності викладача вищої школи, на думку О. Мельниченко, є такі компоненти:

1) знання своїх можливостей, особливостей, потреб, розуміння інших людей як індивідів із власними переконаннями, здібностями, потребами; розуміння соціуму та його запитів; знання засобів і способів взаємодії, механізмів самоорганізації, рефлексії, самоствердження, самооцінки, що сприяють самопізнанню, самовизначенню, самореалізації в середовищі;

2) уміння ставити реальні цілі, вимоги до себе та інших і відповідно до них адекватно визначати завдання, володіння технологією самореалізації;

3) усвідомлене ставлення до системи цінностей (особистісних, професійних, суспільних, цінностей інших людей), що визначає вибір цілей, засобів і методів реалізації особистості в середовищі;

4) уміння реалізовувати свій потенціал у професійній діяльності, вироблення індивідуального стилю діяльності з огляду на індивідуальні особливості, здібності, досвід, можливості; обрамлення професійної діяльності власним стилем, наповнення її індивідуальним характером; уміння створювати та представляти якісний продукт діяльності (Мельниченко & Блозва, 2018, с. 52).

Практичні рекомендації Ради Європи містять таке тлумачення соціально-особистісної компетентності: це здатність до рефлексії, ефективного керування часом та інформацією, конструктивної співпраці з іншими, зберігання стійкості та керування власною освітою і кар'єрою, що складаються зі здатності долати труднощі в умовах невизначеності, підтримувати своє психічне та фізичне здоров'я, а також бути у стані вести усвідомлене, орієнтоване на майбутнє життя, уміти керувати конфліктами (European Commission, n.d.). На думку експертів, розвиток соціально-особистісної компетентності підвищує здатність учнів до академічних успіхів, готує до вимог вищих навчальних закладів та кар'єри. Основними складниками соціально-особистісної компетентності є самоусвідомлення щодо власних емоцій, сильних і слабких сторін; здатність до співпраці з однолітками, уміння ділитися власною позицією та приймати ідеї інших; відповідальне прийняття рішень та здатність вирішувати проблеми (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013).

П. Наїр та М. Фахімірад (P. Nair and M. Fahimirad) складниками соціально-особистісної компетентності вважають такі елементи:

– самосвідомість як індивідуальну здатність визначати власні сильні сторони, обмеження, емоції та інтереси;

– самоконтроль як здатність людини керувати стресом та емоціями;

– соціальну обізнаність як здатність приймати позицію інших, поважати схожість і відмінності;

– керування міжособистісними стосунками та демонстрацію позитивної «просоціальної» поведінки (Nair & Fahimirad, 2019, p. 72).

На основі узагальнення доробків вітчизняних і зарубіжних дослідників, а також з огляду на міжнародні та європейські межі ключових компетентностей вважаємо, що соціальну й особистісну компетентності учнів старших класів необхідно розглядати разом, адже вони мають спільну характеристику – динамічність, тобто їм притаманні постійний розвиток, повторювальні складники, зокрема міжособистісна комунікація, співпраця, уміння ставити цілі, планувати свою діяльність, критичне та креативне мислення, саморегуляція, уміння вирішувати проблеми, жити та співдіяти в соціумі тощо.

Опрацювання наукових педагогічних і психологічних досліджень (Бікус & Волошина, 2015; Бондар, 2018; Гріньова, 2014; Павленко, 2017; Харченко, 2016; Якимчук, 2013) дало нам змогу виокремити чотири складники соціально-особистісної компетентності учнів старших класів: 1) комунікативну компетентність (як міжособистісну комунікативну взаємодію та співпрацю); 2) критичне мислення; 3) креативне мислення; 4) здатність до самовизначення. Надамо розгорнуту їх характеристику (див. табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика складників соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів

<i>Комунікативна компетентність</i>	<i>Критичне мислення</i>	<i>Креативне мислення</i>	<i>Здатність до самовизначення</i>
<ul style="list-style-type: none"> – орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування; – спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням в умовах постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин та умов соціального середовища; – адекватне орієнтування людини в самій собі (власному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації); – готовність і вміння будувати контакти з людьми; – внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; – здатність до конструктивного спілкування. 	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення власних розумових дій; – здатність до самостійного мислення; – рефлексивність (самоаналіз); – цілеспрямованість; – контрольованість та самоорганізованість; – здатність до оптимального вирішення проблем; – діалогічність у процесі вирішення проблем (комунікативна здатність до пошуку компромісних рішень); – гнучкість мислення (здатність швидко вирішувати завдання, змінюючи в разі необхідності спосіб їх розв'язання); – уміння робити усвідомлений вибір. 	<ul style="list-style-type: none"> – самостійність мислення; – здатність до пошуку нестандартних рішень; – гнучкість і нестандартність мислення; – здатність до інноваційності; – продуктивність мислення; – самоконтроль і самоорганізованість; – здатність до неконформності оцінок і суджень; – толерантність до невизначених і нерозв'язаних ситуацій; – здатність до моделювання. 	<ul style="list-style-type: none"> – здатність до саморозвитку, що включає самопізнання та самореалізацію; – здатність до усвідомлених виборів; – саморегуляція та самоорганізованість; – усвідомлення власного потенціалу; – адекватна самооцінка; – здатність до постановки реалістичних цілей найближчого й віддаленого майбутнього на шляху особистісної самореалізації; – здатність до проєктування власного майбутнього.

Таким чином, соціально-особистісна компетентність у нашому розумінні – це сукупність складників, зокрема комунікації та співпраці, критичного й креативного мислення, які постійно розвиваються, а також інтегральної характеристики особистості, здатної виявляти та усвідомлювати свої можливості й можливості інших, особливості та потреби; розробляти, удосконалювати та втілювати в дійсність свої освітні й життєві плани; на основі системи цінностей робити вибір та нести за нього відповідальність, що забезпечує здатність до самовизначення. Отже, узагальнюючи вітчизняні та зарубіжні дослідження у сфері соціально-особистісної компетентності, можна зробити висновок про те, що ці компетентності розглядаються разом, не

є ієрархічними, складаються зі знань, навичок, ставлень і поведінки та можуть бути розвинені завдяки тьюторській підтримці учнів старших класів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в пошуках педагогічних технологій із розвитку соціально-особистісної компетентності в учнів старших класів.

Список використаної літератури

1. Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа»: аналітичний огляд (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Л. Гриневич, Т. Дрожжина, О. Глоба та ін.; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.

2. Бікус О., Волошина В. Теоретичні засади формування комунікативної компетенції у підлітковому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки»*. 2015. Вип. 1(46). С. 17–23.

3. Бондар І. Психолого-педагогічні аспекти формування креативності старшокласників в процесі навчання історії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. Vol. VI(74). Iss. 180. P. 12–15. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-02>.

4. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.

5. Грінцова О. Проблема становлення життєвого самовизначення в юнацькому віці. *Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія»*. 2014. Т. 19. Вип. 2(23). С. 84–92.

6. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.

7. Зарубінська І. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... докт. пед. наук ; Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2011. 39 с.

8. Люшин М. Формування соціальної компетентності особистості в загальноосвітньому навчальному закладі. *SWorld*. 2017. Vol. 7. P. 13–18.

9. Мельниченко О., Блозва О. Соціально-особистісна компетентність викладача у сучасній вищій школі. *Молодий вчений*. 2018. № 9(61). С. 50–54.

10. Мудрик А. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2011. Т. 2. Вип. 94. С. 26–29.

11. Павленко В. Особливості розвитку креативності дітей підліткового віку. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика* : збірник наукових праць : у 2 ч. / за заг. ред. С. Вітвицької, Н. Колесник. Житомир, 2017. Ч. 1. С. 89–94.

12. Рябуха І. Розвиток соціальної компетентності ліцеїстів у навчальному процесі : дис. ... канд. пед. наук ; Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2012. 264 с.

13. Харченко Н. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20. Кн. 2. С. 276–286.

14. Шевченко О. Психологічні особливості розвитку особистісної компетентності старшокласників : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2013. 299 с.

15. Якимчук І. Мотивація творчого мислення підлітків : монографія. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. 185 с.

16. Argyle M. *The Psychology of Happiness*. London : Routledge, 2011. 288 p.

17. Han H., Kemple K. Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*. 2006. Vol. 34. № 3. P. 241–246. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>.

18. Incorporating Social and Personal Competencies into Classroom Instruction and Educator Effectiveness / Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. 2013. URL: <http://casel.org/guide/> (date of access: 15.02.2023).

19. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning / European Commission. *Official website of the European Commission*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences> (date of access: 15.02.2023).

20. Knopp K. Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna. *Ogólnopolska Konferencja “Poradnie psychologiczno – pedagogiczne a zmiany w systemie edukacji – jak odpowiadać na potrzeby uczniów, rodziców, pracowników szkół i placówek”*. Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2013. URL: https://www.researchgate.net/profile/Katarzyna-Knopp/publication/313877703_Kompetencje_spoleczne_-_pomiar_i_aplikacja_praktyczna/links/58acafe84585155ae77ad7b1/Kompetencje-spoleczne-pomiar-i-aplikacja-praktyczna.pdf (date of access: 18.09.2022).

21. Nair P., Fahimirad M. A Qualitative Research Study on the Importance of Life Skills on Undergraduate Students’ Personal and Social Competencies. *International Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 8. № 5. P. 71–83. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p71>.

22. Raven J. The Conceptualisation of Competence. *Competence in the Learning Society* / J. Raven, J. Stephenson (eds.). New York, 2001. P. 253–274.

References

1. Hrynevych, L., & Kalashnikova, S. (eds.) (2021). *Mozhlyvosti dlia realizatsii sotsialno-emotsiinoho navchannia v ramkakh reformy “Nova ukrainska shkola”*: analitychnyi ohliad [Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform: analytical review]. Kyiv: Kyiv: “Shkilnyi svit” Publishing Group, 312 p. [in Ukrainian].

2. Bikus, O., & Voloshyna, V. (2015). Teoretychni zasady formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii u pidlitkovomu vitsi [Theoretical foundations of the formation of communicative competence in adolescence]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 12 “Psychologichni nauky” – Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 12 “Psychological Sciences”, 1(46)*, 17–23 [in Ukrainian].

3. Bondar, I. (2018). Psykhologo-pedahohichni aspekty formuvannia kreatyvnosti starshoklasnykiv v protsesi navchannia istorii [Psychological and pedagogical aspects of the formation of creativity of high school students in the process of learning history]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI(74) (180)*, 12–15. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-02> [in Ukrainian].

4. Goleman, D. (2018). *Emotsiyni intelekt [Emotional intelligence]* (transl. from English S. Humetska). Kharkiv: Vivat, 512 p. [in Ukrainian].

5. Hrinova, O. (2014). Problema stanovlennia zhyttievoho samovyznachennia v yunatskomu vitsi [The problem of the formation of life self-determination in youth]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Serii “Psychologhiia” – Bulletin of Odesa National University. Series “Psychology”, 19(2)*, 84–92 [in Ukrainian].

6. Sokhan, L., Yermakov, I., Nesen, H. (eds.) (2003). *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: naukovometodychnyi posibnyk [Vital competence of the individual: scientific and methodological manual]*. Kyiv: Bohdana, 520 p. [in Ukrainian].

7. Zarubinska, I. (2011). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu [Theoretical and methodological foundations of the formation of social competence of students of higher educational institutions of

economic profile]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv: Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 39 p. [in Ukrainian].

8. Liushyn, M. (2017). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti osobystosti v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Formation of social competence of the individual in a general educational institution]. *SWorld*, 7, 13–18 [in Ukrainian].

9. Melnychenko, O., & Blozva, O. (2018). Sotsialno-osobystisna kompetentnist vykladacha u suchasni vyshchii shkoli [Social and personal competence of the teacher in modern higher education]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 9(61), 50–54 [in Ukrainian].

10. Mudryk, A. (2011). Sotsialna kompetentnist osobystosti: postanovka problemy i teoretychni aspekty doslidzhennia [Social competence of the individual: statement of the problem and theoretical aspects of the study]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii "Psykhologichni nauky" – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series "Psychological sciences"*, 2(94), 26–29 [in Ukrainian].

11. Pavlenko, V. (2017). Osoblyvosti rozvytku kreatyvnosti ditei pidlitkovoho viku [Peculiarities of the development of creativity of teenage children]. *Profesiina osvita v umovakh intehtratsiinykh protsesiv: teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats [Professional education in the conditions of integration processes: theory and practice: collection of scientific papers]* (in 2 vols.), S. Vitvytska, N. Kolesnyk (eds.). Zhytomyr, vol. 1, pp. 89–94 [in Ukrainian].

12. Riabukha, I. (2012). Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti litseistiv u navchalnomu protsesi [Development of social competence of lyceum students in the educational process]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 264 p. [in Ukrainian].

13. Kharchenko, H. (2016). Krytychne myslennia yak kharakterystyka suchasnoi osobystosti pidlitka [Critical thinking as a characteristic of the modern personality of a teenager]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and school youth*, 20(2), 276–286 [in Ukrainian].

14. Shevchenko, O. (2013). Psykhologichni osoblyvosti rozvytku osobystisnoi kompetentnosti starshoklasnykiv [Psychological features of the development of personal competence of high school students]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 299 p. [in Ukrainian].

15. Yakymchuk, I. (2013). *Motyvatytsia tvorchoho myslennia pidlitkiv: monohrafiia [Motivation of creative thinking of teenagers: monograph]*. Uman: Publishing and printing center "Vizavi", 185 p. [in Ukrainian].

16. Argyle, M. (2011). *The Psychology of Happiness*. London: Routledge, 288 p. [in English].

17. Han, H., & Kemple, K. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241–246. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2> [in English].

18. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). Incorporating Social and Personal Competencies into Classroom Instruction and Educator Effectiveness. *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Retrieved from: <http://casel.org/guide/> [in English].

19. European Commission (n.d.). Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. *Official website of the European Commission*. Retrieved from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences> [in English].

20. Knopp, K. (2013). Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna [Social competences: measurement and practical application]. *Ogólnopolska Konferencja "Poradnie psychologiczno – pedagogiczne a zmiany w systemie edukacji – jak odpowiadać na potrzeby uczniów, rodziców, pracowników szkół i placówek" [National Conference "Psychological and pedagogical counseling centers and changes in the education system: how to respond to the needs of students, parents, employees of schools and institutions"]*. Warsaw: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Katarzyna-Knopp/publication/313877703_Kompetencje_spoleczne_-_pomiar_i_aplikacja_praktyczna/links/58acafe84585155ae77ad7b1/Kompetencje-spoleczne-pomiar-i-aplikacja-praktyczna.pdf [in Polish].

21. Nair, P., & Fahimirad, M. (2019). A Qualitative Research Study on the Importance of Life Skills on Undergraduate Students' Personal and Social Competencies. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 71–83. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p71> [in English].

22. Raven, J. (2001). The Conceptualisation of Competence. *Competence in the Learning Society*, J. Raven, J. Stephenson (eds.). New York, pp. 253–274 [in English].

Швец Т. Е. Характеристика складників соціально-особистісної компетентності учнів старших класів

У статті проаналізовано різні підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до поняття соціальної та особистісної компетентності. Автором визначено складники соціально-особистісної компетентності та надано їх характеристику. У роботі використано теоретичний метод дослідження, зокрема проведено аналіз наукових джерел, порівняння, узагальнення та систематизацію наукових даних для охарактеризування складників соціально-особистісної компетентності учнів старших класів.

У статті надано окремі характеристики науково-педагогічних підходів щодо соціальної та особистісної компетентності учнів старших класів. На основі аналізу вітчизняної джерельної бази автор робить висновок про панування в науковому просторі окремого вивчення феномену соціальної та особистісної компетентності. Проаналізовано документи Ради Європейського Союзу та інших міжнародних організацій, які визначають сутність соціальної та особистісної компетентності, та акцентовано на тому, що вони розглядаються разом.

Автором розглянуто складові елементи як соціальної, так і особистісної компетентності та констатовано, що вони повинні розглядатися разом. На основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових напрацювань зроблено висновок про те, що соціально-особистісна компетентність складається з таких компонентів: комунікативних навичок та співпраці; критичного й креативного мислення, які постійно розвиваються; такої інтегральної характеристики особистості, яка здатна виявляти та усвідомлювати свої можливості й можливості інших, особливості та потреби, розробляти, удосконалювати і втілювати в дійсність свої освітні й життєві плани, а також на основі системи цінностей робити вибір та нести за нього відповідальність, що забезпечує здатність до самовизначення.

Ключові слова: соціально-особистісна компетентність, критичне мислення, комунікативна компетентність, креативне мислення, самовизначення.

Shvets T. Characteristics of components of the social and personal competences of senior students

The article analyzes different approaches of domestic and foreign researchers to the concept of social and personal competence. The author defines the components of social and personal competence and provides their characteristics. The article uses the theoretical method of research, namely: analysis of scientific sources, comparison, generalization and systematization of scientific data to characterize the components of social and personal competence of senior students.

The article provides separate characteristics of scientific and pedagogical approaches on social and personal competence of senior students. On the basis of the analysis of the domestic source base, the author concludes that there is a dominance in the scientific space of a separate study of the phenomenon of social and personal competence. The documents of the Council of the European Union and other international organizations, which define the essence of social and personal competence, are analyzed, and it is emphasized that they are considered together.

The author considered the constituent elements of both social and personal competence and stated that they should be considered together. Based on the generalization of domestic and foreign scientific developments, it was concluded that social and personal competence consists of the following components: communication skills and cooperation; critical and creative thinking, which are constantly developing; such an integral characteristic of a person who is able to identify and realize his capabilities and the capabilities of others, peculiarities and needs, to develop, improve and implement his educational and life plans, as well as to make choices and bear responsibility for them based on a system of values, which ensures the ability to self-determination.

Key words: social and personal competences, critical thinking, communicative competence, creative thinking, self-determination.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 01.03.2023 р.
Прийнято до друку 19.03.2023 р.

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 376-056.264-053.4

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-106-114](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-106-114)

Бєлова Олена Борисівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна.

alena.bielova77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6162-4106>

Scopus Author ID: 57217044658

Web of Science Researcher ID: AAG-8468-2021

ДЕСКРИПЦІЯ СФОРМОВАНОСТІ ВЕРБАЛЬНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ

Мислення є важливим психічним складником, має тісний взаємозв'язок з усіма пізнавальними процесами, забезпечує не тільки інтелектуальні можливості дитини, але й загальний її розвиток. Дизонтогенез, який виникає від несприятливих чинників, призводить до руйнувань усієї психічної структури, зокрема мовлення та мислення. Вивчення проблеми мисленнєвої діяльності дітей із порушеннями мовлення визначило необхідність зосередити увагу на основних дослідженнях із психології, патопсихології, логопедії. Окреслене наукове вивчення спрямоване на виявлення актуального стану сформованості вербально-логічного мислення у старших дошкільників із логопатологією. Це дасть змогу виділити групу ризику дітей, які потребують комплексного психолого-педагогічного навчально-розвиткового впливу.

У дітей із нормотиповим психофізичним розвитком у наукових дослідженнях першочергового значення набувають такі проблемні питання, як розвиток критичного мислення (O'Reilly et al., 2022), вплив метакогнітивних компонентів на пізнавальну діяльність (Marić & Sakač, 2018), вплив інноваційного навчання на розвиток мовленнєвого мислення (Aras & Aslan, 2018; Kelley, 2018; Marić & Sakač, 2020; Paul & Elder, 2006), вплив мовлення на операційні можливості мислення (Melo León, 2015), формування причинно-наслідкового міркування (Reed et al., 2015). У дітей із логопатологією, згідно з низкою досліджень, спостерігається зниження продуктивності мислення під час виконання вербальних завдань (Baldo et al., 2015), залежність мисленнєвої діяльності від специфічних мовленнєвих порушень (Конопляста, 2016; Соботович, 2015; Kinsbourne, 2000; Varley & Siegal, 2000), вплив психологічних складників на мовленнєву готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти (Яковенко, 2018; Bielova, 2021).

Згадані наукові дослідження зосереджуються на питаннях мисленнєвих операційних дій і їх розвитку в дітей різних категорій та не досить широко висвітлюють проблемність вербально-логічного мислення (яке є важливим у розвитку інтелектуального складника) саме у старших дошкільників із логопатологією, що зумовлює необхідність ґрунтовного вивчення цієї проблематики.

Метою дослідження є виявлення актуального стану сформованості вербально-логічного мислення дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, що впливає на їхню мовленнєву готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти. Відповідно, завданнями статті

є теоретичний аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми; визначення методів і параметрів дослідження, що розкривають рівень вербально-логічного мислення; здійснення порівняльного аналізу результатів дослідження дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та нормотиповим психофізичним розвитком. Методика дослідження вербально-логічного мислення спрямована на вивчення вмінь дітей класифікувати, узагальнювати слова за типовими ознаками предметів, аналізувати та робити відповідні висновки.

Репродукована позиція наукового вчення представляє мислення як розумову активність, спрямовану на свідоме генерування та маніпулювання думками й ідеями. Мислення є важливим психічним процесом в онтогенезі розвитку дитини, дає можливість вирішувати проблемні питання, вивчати нову інформацію, розуміти структурні взаємозв'язки навколишньої дійсності, обробляти соціальний, пізнавальний та особистісний досвід.

С. O'Reilly, А. Devitt та N. Hayes стверджують, що характерними ознаками критичного мислення дітей дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком є навички міркування та вміння вирішувати нетипові завдання. Його формування забезпечують базові посередникові чинники, наприклад взаємодія з колективом, вербалізація мисленнєвих операцій, мисленнєвий досвід (O'Reilly et al., 2022). Діти зі сформованими метакогнітивними здібностями (які здатні усвідомлювати мисленнєві дії, формулювати думки, забезпечувати саморегуляцію) набагато краще вирішують проблемні завдання, ніж їхні однолітки (Marić & Sakač, 2018). Варто зауважити, що в період дошкільного дитинства є тісний зв'язок між мовленням та мисленням (Melo León, 2015). Отже, педагогічним завданням постає сприяння розвитку вербалізованого мислення та моделювання його навичок під час навчальних занять (Aras & Aslan, 2018; Kelley, 2018; Marić & Sakač, 2018, 2020; Paul & Elder, 2006).

Н. Reed, Р. Hurks, Р. Kirschner та J. Jolles упевнені, що в дошкільників в умовах колективного складання оповідання за картинками після прочитаної історії вдосконалюються причинно-наслідкові міркування (Reed et al., 2015). Діти самостійно розкладають та обговорюють малюнки, спільно вибудовують ідеї, обґрунтовують свої твердження для розповіді. Ці результати свідчать про те, що співпраця та спеціальне навчання формують мисленнєву активність.

Мислення є результатом аналітико-синтетичної діяльності головного мозку. Цю функцію забезпечують лобні долі (програмування дій) та мовленнєві центри (організація мисленнєвого процесу), а їх локальне пошкодження призводить до порушень мисленнєвих дій (Baldo et al., 2015; Weinstein & Teuber, 1957), вербальної саморегуляції (Winsler & Naglieri 2003).

У дітей на основі образного мислення розвивається словесно-логічне мислення, яке дає змогу сприймати та абстрактно вирішувати вербальний рівень завдань. Мовлення підтримує складні міркування через вплив вербальної пам'яті та внутрішнього мовлення у вищих розумових процесах. Найглибші мовленнєві порушення викликають труднощі розуміння та виконання вербально-мисленнєвих завдань (Baldo et al., 2015; Kinsbourne, 2000; Varley & Siegal, 2000).

Варто зауважити, що в дітей із логопатологією інтелект залишається збереженим, проте виникають вторинні порушення під час здійснення мисленнєвих операцій, зокрема: проблеми у плануванні дій, самоорганізації, саморегуляції (Winsler & Naglieri 2003); низький рівень знань про навколишнє середовище, властивості й функції предметів; невміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами дійсності; проблеми під час абстрактного міркування, узагальнення, класифікації предметів тощо (Конопляста, 2016; Соботович, 2015; Яковенко, 2018). Невирішені логопсихологічні проблеми впливають на загальний розвиток дитини та її готовність пристосуватися до умов закладів загальної середньої освіти, інтегруватися в них (Bielova, 2021).

З метою вивчення вербально-логічного мислення використовуємо завдання на класифікацію предметів за спільними ознаками, узагальнення предметів та абстрактних явищ, розуміння

переносного значення слів, розуміння змісту текстів. Виконання поставлених завдань потребує спільного функціонування психічних процесів, а саме уваги (зосередженість на мовленнєвій інформації), сприймання (слухова перцепція), пам'яті (короткочасне запам'ятовування слів), мислення (аналіз вербальної інформації) та мовлення (розуміння вербального матеріалу). Їхня неузгодженість призводить до помилок мисленнєво-логічного характеру.

У процесі виконання вправи «*Знайди зайве слово*» досліджуємо вміння дитини на вербальному рівні (без зорового супроводу) класифікувати предмети за спільними ознаками. На високому рівні завдання виконали 55,2% старших дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 31,9% дошкільників із логопатологією, з них 49,1% дітей із дислалією, 15,0% – із заїканням, 14,3% – з ринолалією. Визначена група дошкільників виконувала всі завдання без сторонньої допомоги. Діти уважно слухали педагога, іноді повторювали пошепки за ним слова, обмірковували вголос своє рішення; якщо помилялися, то відразу ж себе виправляли. Вони правильно класифікували предмети, групуючи їх за спільними ознаками.

Допускали 1–2 помилки та мали середній рівень 44,8% дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 42,0% дошкільників із порушеннями мовлення, а саме: 35,8% дітей із дислалією, 75,0% – із заїканням, 64,3% – з ринолалією, 33,8% – з дизартрією. Недостатня сконцентрованість на завданнях призводила до неправильного вичленовування зайвого слова. Найчастіше виникали труднощі з такими тематичними групами, як «ім'я» (*Микола, Іванов, Дмитро, Артем*), «повітряні тварини» (*муха, кажан, бджола, щука*), іноді «транспорт» (*човен, машина, мотоцикл, велосипед*). З метою правильного визначення діти користувалися підказками та навідними запитаннями педагога.

Низькі показники виявлено лише в 26,1% дітей із порушеннями мовлення, найбільше – з дизартрією (66,2% дошкільників), менше спостережено в інших категоріях: 15,1% – з дислалією, 10,0% – із заїканням, 21,4% – з ринолалією. Ці діти здійснювали повільний перехід від однієї групи до іншої, більшість слів визначали неправильно. Найчастіше помилки виникали в таких групах, як «дерева», «ім'я», «повітряні тварини», «транспорт». У завданні допускали від 3 до 5 помилок, іноді не виконували завдання навіть із підтримкою дорослого.

Вправу на *узагальнення предметів та абстрактних явищ* на високому рівні виконали 62,4% дітей без мовленнєвих порушень та 29,7% дітей із логопатологією, з них 45,3% дошкільників із дислалією, 10,0% – із заїканням, 21,4% – з ринолалією. Дошкільників із дизартрією не виявлено. Діти без сторонньої допомоги та зорової підтримки виконували завдання правильно, аналізували й обмірковували своє рішення, наводили додаткові приклади.

Виконували завдання з помилками та мали середній рівень 37,6% дітей із нормотиповим розвитком і 46,5% – з логопатологією, а саме: 42,5% дошкільників із дислалією, 70,0% – із заїканням, 50,0% – з ринолалією, 44,2% – з дизартрією. У дошкільників часто виникали труднощі, пов'язані з розумінням абстрактних понять, зокрема в категорії «час», а також предметних узагальнень («шкільне приладдя», «фігури»). Вони потребували допомоги з боку педагога у вигляді навідних запитань або зорового підкріплення.

Низький рівень спостережено лише у 23,8% дітей із логопатологією, найбільше – з дизартрією (55,8%) і менше – з дислалією (12,2%), заїканням (20,0%) та ринолалією (28,6%). Досить часто в дітей цієї групи виникали труднощі під час узагальнення предметів (у категоріях «шкільне приладдя», «фігури», «дерева»), абстрактних понять (у категоріях «час», «букви», «числа»). Для виконання такого завдання вони потребували відповідної супроводжувальної допомоги педагога, важко сприймали мовленнєву інформацію на слух, натомість краще орієнтувалися, спираючись на зоровий матеріал.

Переносне значення слів на високому рівні зрозуміли 56,0% старших дошкільників із нормотиповим розвитком та 32,5% дітей із логопатологією, а саме: 50,0% – з дислалією, 15,0% – із заїканням, 14,3% – з ринолалією. Дітей із дизартрією не виявлено. Після прочитаних речень,

де були вжиті слова з переносним значенням, зокрема метафори, діти досить добре й зрозуміло їх пояснювали, що свідчило про вміння дітей розуміти прихований підтекст гумористичних розповідей, оповідань, розмови тощо. Вони виконували завдання самостійно, часто розповідали про ті чи інші життєві ситуації, у яких використані озвучені педагогом метафори.

Допускали 1–2 помилки та мали середній рівень 42,4% дошкільників без мовленнєвих порушень і 41,2% дітей із логопатологією, з них 38,7% – з дислалією, 65,0% – із заїканням, 57,1% – з ринолалією, 29,9% – з дизартрією. Діти були енергійними, тому неухважно слухали завдання, часто відволікалися. Деяким потрібно було повторно озвучувати інструкцію, давати навідні запитання або наводити приклади із життя. Труднощі виникали під час пояснення переносного значення у словосполученні «сімейне гніздо». Крім того, діти допускали помилки під час опису метафори в реченні «Небесні вогники прикрашали ніч», більшість дітей говорила, що це «нічні світлячки»; деякі з них не могли пояснити значення метафори в синтаксичній конструкції «Твій голос – це музика для моїх вух».

Значні проблеми щодо розуміння метафор (слів із переносним значенням) спостерігаємо у 26,3% дітей із логопатологією (11,3% – з дислалією, 20,0% – із заїканням, 28,6% – з ринолалією, 70,1% – з дизартрією) і лише в 1,6% дітей із нормотиповим психофізичним розвитком. Ця категорія дошкільників допускала найбільшу кількість помилок (3 й більше), що й визначило їхній низький рівень. Діти неухважно слухали завдання, не були зацікавлені в його виконанні. Коли правильно пояснювали переносне значення слова, то щиро раділи своєму успіху, проте невдалі описи їх засмучували, що призводило до втрати інтересу до виконання завдання далі. Вони не розуміли саме такі переносні значення слів, як «срібний голос», «сімейне гніздо», «солодкий сон», і не хотіли їх пояснювати. Також труднощі виникали під час характеристики інших прикладів метафор, озвучених педагогом.

Розуміння змісту оповідання на високому рівні спостережено в 60,8% дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та в 36,4% дошкільників із порушеннями мовлення, а саме: у 54,7% дітей із дислалією, 25,0% – із заїканням, 21,4% – з ринолалією. Дошкільники відповідально поставилися до виконання завдання. Самостійно проаналізували ситуацію, зробили відповідні висновки щодо поведінки головного героя, змістовно, зв'язно й логічно відповідали на поставлені запитання, що свідчить про уважність і розуміння прихованого змісту оповідання.

Недостатню зосередженість під час виконання завдання виявлено в 38,4% дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та в 48,7% дошкільників із порушеннями мовлення, з них 37,7% дітей із дислалією, 55,0% – із заїканням, 57,2% – з ринолалією, 72,7% – з дизартрією. Цим дітям притаманний середній рівень розуміння текстових повідомлень. Вони аналізували вчинок персонажа та сформулювали висновок за стимулювальною допомогою педагога. На запитання «Що зробив хлопчик і для чого?» деякі дошкільники давали змістовні, проте короткі відповіді, зокрема: «Хлопчик грався», «Кинув камінь», «Хлопчик засмітив криницю» тощо. Складнішим виявилось запитання філософського змісту «До чого призводять необдумані дії?», яке давало змогу поміркувати щодо власних вчинків та зробити певні висновки з тексту. Деякі діти потребували роз'яснення ситуації і додаткових запитань.

Гірше із цим завданням упоралися діти з логопатологією, а саме 14,8% (7,6% – з дислалією, 25,0% – із заїканням, 21,4% – з ринолалією, 27,3% – з дизартрією), і лише 0,8% дітей без мовленнєвих порушень. Таким дошкільникам притаманна загальна втома, незацікавленість, відволікання на сторонні подразники, що призвело до неухважного слухання оповідання. Деякі з них відмовлялися виконувати завдання (0,8% дітей із типовим розвитком та 2,6% дітей із дизартрією). На запитання відповідали однослівно, не могли здійснити аналіз вчинку персонажа і його наслідків. Також виникали труднощі під час обґрунтування висновку до тексту. Діти пропускали основні смислові ланки або допускали однотипні сполучні повтори. Навіть

за додатковою допомогою експериментатора дошкільники не змогли правильно відповісти на запитання.

Узагальнені показники матеріалів дослідження (див. табл. 1) свідчать про те, що високий рівень розвитку вербально-логічного мислення мали 62,4% старших дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 36,4% дітей із логопатологією. Переважно це були діти з дислалією (54,7%), натомість менше – із заїканням (20,0%) та ринолалією (21,4%). Вони самостійно виконували завдання, мали схильність до систематизації, точності, критичності, послідовності; правильно класифікували предмети (групували за сукупними ознаками); уміли узагальнювати предмети – об'єднувати предмети, об'єкти, явища, абстрактні поняття за визначеними ознаками; у них добре розвинений смисловий аналіз та розуміння підтексту метафор та інших видів переносних значень; вони аналізували життєві ситуації та робили відповідні висновки.

Середній рівень найбільше притаманний дітям із логопатологією (50,4%, з яких 37,7% дошкільників із дислалією, 70,0% – із заїканням, 57,1% – з ринолалією, 72,7% – з дизартрією) і лише 37,6% дітей без мовленнєвих порушень. Такі діти не досить концентрувалися на завданнях із класифікації предметів щодо їх узагальнення, аналізу та висновків; виконували вправи з незначними помилками. Часто виникала потреба у стимулювальній допомозі з боку дорослого.

Низький рівень спостережений лише в дошкільників із порушеннями мовлення (13,2%), а саме в 7,6% дітей із дислалією, 10,0% – із заїканням, 21,4% – з ринолалією. Зазначимо, що найбільше цей рівень виявлено в дітей із дизартрією – 27,3%. Ця категорія дітей потребувала постійної допомоги з боку дорослого. Під час виконання завдань більшість дошкільників здійснювала повільний перехід з одного виду питань на інший. Окрім того, вони допускали чимало помилок: неправильно класифікували та узагальнювали предмети за ознаками; не могли пояснити значення метафор і їхні переносні значення, а також у них виникали труднощі під час аналізу та формулювання висновків до тексту.

Таблиця 1

Рівень сформованості вербально-логічного мислення

Розвиток мовлення	Рівень			$M \pm SD$
	Високий	Середній	Низький	
Нормотиповий	62,4	37,6	0	$10,3 \pm 1,9$
Діти з логопатологією:	36,4	50,4	13,2	$8,0 \pm 2,8$
– дислалія	54,7	37,7	7,6	$9,5 \pm 2,6$
– заїкання	20,0	70,0	10,0	$8,4 \pm 2,0$
– ринолалія	21,4	57,2	21,4	$8,3 \pm 2,5$
– дизартрія	0	72,7	27,3	$5,8 \pm 1,6$

Перевірка результатів дослідження методами математичної статистики показала, що старші дошкільники з логопатологією (M – середнє значення; SD – стандартне відхилення, $M \pm SD = 8,03 \pm 2,82$; стандартна помилка середньої – $SEM = 0,19$), на відміну від дітей із нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 10,32 \pm 1,95$; $SEM = 0,17$), мають не досить сформовані вербально-логічні вміння. Їхні емпіричні результати (t_{em}) становлять 8,0421; найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією ($t_{em} = 17,0363$), значно менше – із заїканням ($t_{em} = 4,0578$) та ринолалією ($t_{em} = 3,4684$), найменше – у дітей із дислалією ($t_{em} = 2,6110$); стандартна помилка різниці (SED) дорівнює 0,285, табличне значення (t_{tab}) становить 1,961. Оскільки емпіричний показник перевищує табличний ($t_{em} 8,0421 > t_{tab} 1,961$), то гіпотезу H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) ми підтверджуємо. Вона вказує на відмінність у розвитку мовленнєвої діяльності між групами дітей. Також з'ясовано, що значний відсоток дошкільників із

дислалією (менше – із заїканням і ринолалією) має однотипні результати зі своїми однолітками без мовленнєвих порушень, що вказує на достатню сформованість вербально-логічного мислення – необхідного складника мовленнєвої готовності до школи. Значні відхилення спостережені в дітей із дизартрією, які мають лише середній і низький рівні. Зайва метушливість, недостатня вмотивованість і зосередженість на завданнях знижують працездатність дошкільників, а отже, безумовно впливають на якість виконання.

Здійснений аналіз дає змогу дійти таких висновків:

1) мислення – це розумова активність, спрямована на свідоме генерування й маніпулювання думками та ідеями, є важливим психічним процесом у розвитку дитини. Проблема вивчення мисленнєвої діяльності дітей із порушеннями мовлення є досить важливою, оскільки несформованість цієї діяльності впливає на продуктивне засвоєння знань, умінь і навичок під час навчання;

2) з метою вивчення вербально-логічного мислення було вибрано методику, що включала завдання із класифікації предметів за спільними ознаками, узагальнення предметів та абстрактних явищ, розуміння переносного значення слів, аналізу та формулювання висновків зі змісту оповідання;

3) вербально-логічне мислення сформоване в усіх дітей не однаково. Зокрема, більшість дошкільників із дислалією (менше – із заїканням та ринолалією) уміє класифікувати предмети за ознаками, узагальнювати їх, розуміє переносне значення слів і зміст текстів. Інші діти, особливо з дизартрією, відчувають певні труднощі та допускають багато помилок.

Перспективою подальших досліджень стає вивчення складників психологічного компонента мовленнєвої готовності, результати якого дадуть змогу виявити актуальний стан їх сформованості в дітей із логопатологією.

Список використаної літератури

1. O'Reilly C., Devitt A., Hayes N. Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 46. Art. 101110. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>.

2. Marić M., Sakač M. Metacognitive components as predictors of preschool children's performance in problem-solving tasks. *Psihologija*. 2018. Vol. 51. Iss. 1. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.2298/PSI161123007M>.

3. Aras C., Aslan D. The effects of “I can problem solve program” on children's perspective taking abilities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2018. Vol. 7. № 2. P. 109–117. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i2.pp109-117>.

4. Kelley L. Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal*. 2018. Vol. 46. Iss. 3. P. 313–322. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0866-6>.

5. Marić M., Sakač M. Metacognition in preschool children-indicators, developmental and socio-educational differences. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*. 2020. Vol. 64. Iss. 1. P. 1–17.

6. Paul R., Elder L. The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Santa Barbara : The Foundation for Critical Thinking, 2006. URL: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf.

7. Melo León J. A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom. *GIST: Education and Learning Research Journal*. 2015. № 10. P. 113–127. DOI: <https://doi.org/10.26817/16925777.270>.

8. Preschoolers' causal reasoning during shared picture book storytelling: A cross-case comparison descriptive study / H. Reed, P. Hurks, P. Kirschner, J. Jolles. *Journal of Research in Childhood Education*. 2015. Vol. 29. Iss. 3. P. 367–389. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1042126>.

9. Impaired reasoning and problem-solving in individuals with language impairment due to aphasia or language delay / J. Baldo, S. Paulraj, B. Curran, N. Dronkers. *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. Art. 1523. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01523>.

10. Конопляста С. Ринологія від А до Я : монографія. Київ : Книгаплюс, 2016. 312 с.

11. Соботович Є. Вибрані праці з логопедії / уклад. : В. Тищенко, Є. Линдіна. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

12. Kinsbourne M. Inner speech and the inner life. *Brain and Language*. 2000. Vol. 71. Iss. 1. P. 120–123. DOI: <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2229>.

13. Varley R., Siegal M. Evidence for cognition without grammar from causal reasoning and “theory of mind” in an agrammatic aphasic patient. *Current Biology*. 2000. Vol. 10. Iss. 12. P. 723–726. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0960-9822\(00\)00538-8](https://doi.org/10.1016/s0960-9822(00)00538-8).

14. Яковенко А. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2018. 330 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24655/Yakovenko.pdf?sequence=1>.

15. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *Specialusis ugdymas*. 2021. Vol. 1. № 42. P. 137–189. DOI: <https://doi.org/10.15388/se.v1i42.528>.

16. Weinstein S., Teuber H.-L. Effects of penetrating brain injury on intelligence test scores. *Science*. 1957. Vol. 125. Iss. 3256. P. 1036–1037. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.125.3256.1036>.

17. Winsler A., Naglieri J. Overt and covert verbal problem-solving strategies: developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children aged 5 to 17. *Child Development*. 2003. Vol. 74. Iss. 3. P. 659–678. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00561>.

References

1. O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101110. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110> [in English].

2. Marić, M., & Sakač, M. (2018). Metacognitive components as predictors of preschool children's performance in problem-solving tasks. *Psihologija – Psychology*, 51(1), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.2298/PSI161123007M> [in English].

3. Aras, C., & Aslan, D. (2018). The effects of “I can problem solve program” on children's perspective taking abilities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(2), 109–117. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i2.pp109-117> [in English].

4. Kelley, L. (2018). Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 313–322. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0866-6> [in English].

5. Marić, M., & Sakač, M. (2020). Metacognition in preschool children-indicators, developmental and socio-educational differences. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi – Czechoslovak Psychology: Journal for Psychological Theory and Practice*, 64(1), 1–17 [in English].

6. Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Santa Barbara: The Foundation for Critical Thinking. Retrieved from: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf [in English].

7. Melo León, J. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom. *GIST: Education and Learning Research Journal*, 10, 113–127. DOI: <https://doi.org/10.26817/16925777.270> [in English].

8. Reed, H., Hurks, P., Kirschner, P., & Jolles, J. (2015). Preschoolers' causal reasoning during shared picture book storytelling: A cross-case comparison descriptive study. *Journal of Research in Childhood Education, 29*(3), 367–389. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1042126> [in English].
9. Baldo, J., Paulraj, S., Curran, B., & Dronkers, N. (2015). Impaired reasoning and problem-solving in individuals with language impairment due to aphasia or language delay. *Frontiers in Psychology, 6*, 1523. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01523> [in English].
10. Konopliasta, S. (2016). *Rynolaliia vid A do Ya: monohrafiia [Rhinolalia from A to Z: monograph]*. Kyiv: Knyhaplius, 312 p. [in Ukrainian].
11. Sobotovych, Ye. (2015). *Vybrani pratsi z lohopedii [Selected works on speech therapy]*. Kyiv: Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 308 p. [in Ukrainian].
12. Kinsbourne, M. (2000). Inner speech and the inner life. *Brain and Language, 71*(1), 120–123. DOI: <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2229> [in English].
13. Varley, R., & Siegal, M. (2000). Evidence for cognition without grammar from causal reasoning and “theory of mind” in an agrammatic aphasic patient. *Current Biology, 10*(12), 723–726. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0960-9822\(00\)00538-8](https://doi.org/10.1016/s0960-9822(00)00538-8) [in English].
14. Yakovenko, A. (2018). Formuvannia movlennievoi hotovnosti starshykh doshkilnykiv z lohopatolohiieiu do intehrovanoho navchannia [Formation of speech readiness of older preschoolers with speech pathology for integrated learning]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 330 p. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24655/Yakovenko.pdf?sequence=1> [in Ukrainian].
15. Bielova, O. (2021). The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *Specialusis ugdymas – Special education, 1*(42), 137–189. DOI: <https://doi.org/10.15388/se.v1i42.528> [in English].
16. Weinstein, S., & Teuber, H.-L. (1957). Effects of penetrating brain injury on intelligence test scores. *Science, 125*(3256), 1036–1037. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.125.3256.1036> [in English].
17. Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). Overt and covert verbal problem-solving strategies: developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children aged 5 to 17. *Child Development, 74*(3), 659–678. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00561> [in English].

Белова О. Б. Дескрипція сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією

Метою дослідження є виявлення актуального стану сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, що впливає на їхню мовленнєву готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти. Завданням дослідження є теоретичний аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми; окреслення методів і параметрів дослідження, що розкривають рівень сформованості вербально-логічного мислення; здійснення порівняльного аналізу результатів дослідження дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та нормотиповим психофізичним розвитком. Методами дослідження стають методики із завданнями, що спрямовані на вивчення вмінь на вербальному рівні класифікувати предмети за спільними ознаками, узагальнювати предмети й абстрактні явища, розуміти переносне значення слів (метафори), аналізувати та робити висновки зі змісту оповідання. Результати експериментального дослідження дають чітке уявлення про те, що між групами досліджуваних дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком є суттєві відмінності щодо сформованості вербально-логічного мислення психологічного компонента мовленнєвої готовності. Діти старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення потребували постійної допомоги з боку дорослого. Під час виконання завдань більшість із них здійснювала повільний перехід з одного виду питань на інший. Окрім того, ці діти допускали чимало помилок: неправильно класифікували та узагальнювали

предмети за ознаками, не могли пояснити значення метафор і їхні переносні значення, а також у них виникали труднощі під час аналізу й формулювання висновків до тексту. Результати експериментального дослідження свідчать про несформовану готовність цієї категорії дітей старшого дошкільного віку інтегруватися в умови закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: мислення, вербально-логічне мислення, діти старшого дошкільного віку, порушення мовлення, логопатологія.

Bielova O. Description of the formation of verbal and logical thinking in older preschool children with logopathology

The purpose of this study is to identify the current state of formation of verbal and logical thinking in older preschool children with speech development disorders, which affects their speech readiness for learning in general secondary education institutions. Research tasks is a theoretical analysis of scientific sources on the problem of study; specify research methods and parameters that reveal the level of formation of verbal and logical thinking; carrying out a comparative analysis of the study results of children of older preschool age with malignancy and normotypical psychophysical development. Research methods are methods with tasks aimed at learning the ability to classify subjects by common features at the verbal level, generalize issues and abstract phenomena, understand the figurative meaning of words (metaphors), analyze and draw conclusions from the content of the story. The results of the experimental study give a clear idea that there are significant differences between the groups of the studied older preschool children with speech pathology and those with normotypical psychophysical development regarding the formation of verbal-logical thinking and the psychological component of speech readiness. Children of older preschool age with speech disorders needed constant help from an adult. During the tasks, most of them made a slow transition from one type of question to another. In addition, these children made many mistakes: they incorrectly classified and summarized objects by features, could not explain the meaning of metaphors and their figurative meanings, and also had difficulties when analyzing and formulating conclusions to the text. The results of the experimental study show the unformed readiness of this category of older preschool children to integrate into the conditions of general secondary education institutions.

Key words: thinking, verbal and logical thinking, children of older preschool age, speech disorder, logopathology.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 01.03.2023 р.
Прийнято до друку 20.03.2023 р.

УДК 376.37

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-115-121](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-115-121)

Калініна Тетяна Станіславівна,

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна.
kalinina16@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6618-1268>

Яцинік Алла Вікторівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
викладачка кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна.
alla_ja@meta.ua
<https://orcid.org/0000-0002-7559-6975>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Мовленнєва компетентність дитини дошкільного віку – це здатність дитини адекватно послуговуватися мовленням та засобами виразності в конкретних життєвих ситуаціях. Основу мовленнєвої компетентності становить мовленнєвий розвиток, який передбачає сформованість усіх компонентів мовлення (лексики, граматики, фонетики) та комунікативного складника для забезпечення повноцінного спілкування в суспільстві. Значущості питання формування мовленнєвої компетентності набуває в організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами.

Останнім часом комунікативному вихованню дошкільників надається особливе значення, тому що успішне опанування мовленнєвої діяльності визначає результативність засвоєння програмового матеріалу, забезпечує розвиток навичок мовленнєвого етикету й культури, створює передумови до активного занурення у громадське життя. Комунікативно-пізнавальна спрямованість освітнього простору є основою всіх освітніх програм. Таким чином, розвиток мовлення розглядається як засіб пізнання, який сприяє також розвитку комунікативних здібностей.

Питаннями становлення й розвитку гри займалися Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та інші вчені. Праці П. Лесгафт, С. Русової, О. Усової присвячені класифікації ігор та особливостям організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Серед зарубіжних науковців вплив ігрової діяльності на розвиток особистості досліджували К. Грос, Ж. Піаже, Ф. Фребель, В. Штерн.

Метою статті є теоретичне узагальнення зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами та використання дидактичних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності в освітньо-корекційному процесі дошкільної установи.

Важливим фактором успішності організації освітньо-корекційної роботи є врахування провідної діяльності дитини. У дошкільному віці провідною діяльністю визнано ігрову, якій пере-

дує предметно-маніпуляційна. Отже, головне завдання педагогів у роботі з дітьми дошкільного віку – це формування передумов ігрової діяльності дитини, розвиток безпосередньо ігрової діяльності, використання в освітній роботі з дошкільниками переважно ігрових методів і прийомів. Для успішності освітньої роботи педагогу необхідні знання з основ психології та закономірностей формування ігрової діяльності в дітей дошкільного віку.

У сучасній класифікації ігор виділяють окремо дидактичні ігри. Дидактична гра – це вид гри, який першочергово несе в собі навчальну мету у формі, найбільш сприятливій для цього вікового періоду, та спрямований на формування в дитини активного пізнання навколишнього світу.

У сучасній педагогіці виділяють два види дидактичних ігор: ігри-заняття та безпосередньо дидактичні ігри, які мають власну мету, задум, сюжет, правила, дії, тобто поєднують у собі всі ознаки гри. Дидактична гра як форма навчання дітей має дві складові частини: навчальну (пізнавальну) та ігрову (цікаву). Педагог одночасно є і наставником, і учасником гри. Він вчить і грає, а діти, граючи, вчаться.

Дидактична гра, як самостійна ігрова діяльність, заснована на усвідомленні цього процесу. Самостійна ігрова діяльність здійснюється лише в тому випадку, коли діти проявляють інтерес до гри, ігрових правил і дій та коли правила гри ними засвоєні. Діти із задоволенням грають в ігри, які їм добре знайомі. Якщо у вихованців згасає інтерес до гри (а це здебільшого стосується настільно-друкованих ігор), необхідно разом із ними придумати більш складні правила. Самостійна ігрова діяльність не виключає управління з боку дорослого, проте участь педагога повинна мати опосередкований характер. Самостійно діти можуть грати в дидактичні ігри як на заняттях, так і під час інших режимних моментів. Ігри можуть використовуватися для ознайомлення дітей із новою інформацією та для закріплення вже набутих знань.

Дидактична гра є засобом усебічного розвитку особистості дитини та провідним інструментом під час вирішення освітніх завдань з усіх напрямів дошкільного виховання: розумового, естетичного, морального, трудового виховання, сенсорного та мовленнєвого розвитку.

Зміст дидактичних ігор у реалізації завдань розумового виховання формує в дітей з особливими освітніми потребами правильне ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметів навколишнього середовища, систематизує та поглиблює знання про Батьківщину, професії, трудову діяльність. За допомогою дидактичних ігор педагог привчає цих дітей самостійно мислити, використовувати отримані знання в різних життєвих обставинах (Бурова, 2013).

Дидактичні ігри активно сприяють розвитку сенсорних здібностей дітей з особливими освітніми потребами. Процеси відчуття та сприйняття лежать в основі пізнання дитиною навколишнього світу. Система дидактичних ігор і вправ із сенсорного розвитку, спрямованих на вдосконалення сприйняття дитиною характерних ознак предметів, дає можливість ознайомлювати дошкільників із кольором, формою, величиною предмета.

За допомогою дидактичних ігор поповнюється й активізується словник, формується правильна звуковимова, розвивається зв'язне мовлення, формується вміння правильно висловлювати власні думки. Важливо, що за допомогою дидактичних ігор розвиток мислення й мовлення дитини з особливими освітніми потребами відбувається в нерозривному зв'язку (Богущ, 2008).

Завдяки використанню дидактичних ігор під час реалізації завдань із морального виховання в дошкільників з особливими освітніми потребами формується уявлення про дбайливе ставлення до навколишніх предметів, іграшок, про норми поведінки, про стосунки з однолітками і дорослими, про позитивні й негативні якості особистості. У вихованні моральних якостей особистості дитини особлива роль належить змісту та правилам гри. У роботі з дітьми молодшого віку основним змістом дидактичних ігор є засвоєння дітьми культурно-гігієнічних навичок. Використання дидактичних ігор у роботі з дітьми більш старшого віку вирішує дещо інші завдання, зокрема виховує моральні почуття й відносини.

Дидактичний матеріал повинен відповідати гігієнічним та естетичним вимогам: іграшки мають бути розмальовані яскравими фарбами, художньо оформлені. Такі іграшки викликають зацікавленість і бажання грати, стимулюють інтерес до ігрової діяльності та дають змогу ефективно вирішувати завдання естетичного виховання.

Дидактичним іграм є місце й у фізичному вихованні дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Особливо важливі ігри з дидактичними іграшками, під час яких розвивається та зміцнюється дрібна мускулатура рук, що своєю чергою стимулює розумовий розвиток, впливає на підготовку руки до письма, образотворчої діяльності, тобто до навчання у школі. Гра створює позитивний емоційний настрій, викликає гарне самопочуття й водночас вимагає певного напруження нервової системи.

У педагогіці є декілька класифікацій дидактичних ігор. Їх різноманітність залежить від критерію, який покладено в основу класифікації, а саме: зміст навчання та виховання, характер ігрового матеріалу, характер ігрових дій, характер особливості ігрової діяльності.

За змістом навчання та виховання виокремлюють ігри для сенсорного виховання, ігри, спрямовані на ознайомлення дітей з об'єктами і явищами навколишньої дійсності, на формування елементарних математичних уявлень, на мовленнєвий розвиток тощо.

За характером ігрового матеріалу виокремлюють такі види ігор:

1. Ігри з предметами. У таких іграх використовують дидактичні іграшки (мозаїку, кубики), реальні предмети, різноманітний природний матеріал (листя, плоди, насіння). Під час ігор із предметами та іграшками діти з особливими освітніми потребами ознайомлюються з їхніми властивостями й ознаками, порівнюють, класифікують їх. Поступово їхня ігрова діяльність ускладнюється, вони починають вирізняти, об'єднувати предмети за однією ознакою (кольором, формою, призначенням), що сприяє розвитку логічного мислення. Дітей цікавлять завдання, які вимагають від них усвідомленого запам'ятовування кількості предметів і їх розташування, пошуку відсутньої іграшки тощо. Ігри з природним матеріалом закріплюють знання про природу, сприяють формуванню та розвитку розумових процесів (аналізу, синтезу, класифікації), вихованню бережливого ставлення до природи.

2. Настільно-друковані ігри. Вони передбачають дії не з предметами, а з їх зображеннями. Найчастіше вони зорієнтовані на розв'язання таких ігрових завдань: добір картинок за схожістю (деякі види лото, парні картинки), добір карток-картинок під час чергового ходу (доміно), складання цілого із частин (розрізні картинки, кубики, пазли) тощо. Завдяки таким діям діти з особливими освітніми потребами уточнюють свої уявлення, систематизують знання про навколишній світ, розвивають розумові процеси й операції, просторові орієнтації, кмітливість, увагу, формують організаторські вміння.

3. Словесні ігри. Вони є найскладнішими, оскільки змушують дітей з особливими освітніми потребами оперувати уявленнями, мислити про речі, з якими на той час вони не діють, використовувати набуті знання в нових ситуаціях і зв'язках. У молодшому дошкільному віці ці ігри спрямовані на розвиток мовлення, уточнення й закріплення словникового запасу, формування вміння рахувати, орієнтуватися у просторі. У старшому дошкільному віці словесні ігри розвивають самостійність мислення, активізують розумову діяльність дітей (Піроженко та ін., 2016).

Для зручності використання словесних ігор у педагогічному процесі їх умовно можна об'єднати в чотири групи. У першу з них входять ігри, за допомогою яких формують уміння виділяти суттєві ознаки предметів, явищ. Другу групу становлять ігри, що використовуються для розвитку в дітей уміння порівнювати, зіставляти, робити правильні висновки. Ігри, за допомогою яких розвивається вміння узагальнювати та класифікувати предмети за різними ознаками, об'єднані у третій групі. До особливої, четвертої, групи віднесені ігри на розвиток уваги, кмітливості, швидкості мислення, витримки, почуття гумору (Григоренко, 2007).

Обов'язковими структурними елементами дидактичної гри є навчальні (дидактичні) та ігрові завдання, ігрові дії і правила, результат. Саме ці структурні елементи відрізняють дидактичну гру від інших видів ігор.

Найперше скажемо про *дидактичні та ігрові завдання*. Для вибору дидактичної гри необхідно знати рівень підготовленості вихованців, оскільки в іграх вони повинні оперувати вже наявними знаннями й уявленнями. У процесі визначення дидактичної задачі необхідно насамперед усвідомлювати, які знання (уявлення дітей про природу, про навколишні предмети, про соціальні явища) повинні засвоюватися чи закріплюватися дітьми, які розумові операції розвиваються, які особистісні якості формуються засобами цієї гри (спостережливість, наполегливість, чесність тощо). Виконуючи ігрове завдання, діти виявляють активність і бажання розв'язувати його.

Основна мета *правил гри* – організувати дії та поведінку дітей. Правила можуть дозволяти, забороняти, наказувати щось дітям у грі, роблять гру цікавою, напруженою. Дотримання правил у грі вимагає від дітей певних зусиль волі, уміння поводитися з однолітками, долати негативні емоції, які виникають через негативний чи неочікуваний результат. Важливо у процесі визначення правил гри ставити дітей у такі умови, за яких вони будуть отримувати радість від виконання завдання. Завдяки цьому в дітей формується коректність, доброзичливість, витримка.

Завдяки *ігровим діям*, які є основою дидактичної гри, діти реалізують свої ігрові задуми. Дидактична гра відрізняється від ігрових вправ тим, що виконання в ній правил спрямовується та контролюється ігровими діями. Своєю чергою наявність ігрових дій дає змогу сформулювати передумови засвоєння матеріалу, урізноманітнити навчання, зробити його більш цікавим.

Результатом дидактичної гри є її фінал. Відгадування загадок, виконання доручень, ігрових завдань, вирішення дидактичного завдання є результатом гри та сприймається дитиною як досягнення. Результат виявляється також у наявності в дитини задоволення від участі у грі. Для педагога результатом гри є рівень засвоєння дітьми знань, їхній успіх у розумовій діяльності, налагодженні гармонійних взаємин (Кудикіна, 2012).

Аналіз науково-педагогічної літератури дав нам змогу сформулювати основні методичні засади організації та включення дидактичних ігор в освітній процес із дітьми дошкільного віку. Організація та керівництво дидактичними іграми передбачають роботу педагога щодо підготовки до гри, її проведення, аналізу гри та її результатів.

У підготовку до проведення дидактичної гри входять такі процеси:

- 1) добір гри відповідно до завдань виховання й навчання (поглиблення та узагальнення знань, розвиток сенсорних здібностей, активізація психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, мови) тощо);
- 2) встановлення відповідності відібраної гри програмовим вимогам;
- 3) визначення найбільш зручного часу проведення дидактичної гри (у процесі організованого навчання на заняттях або у вільний від занять та інших режимних процесів час);
- 4) вибір місця для гри, де діти можуть спокійно грати, не заважаючи іншим; таке місце, як правило, відводять у груповій кімнаті або на ділянці;
- 5) визначення кількості гравців (уся група, невеликі підгрупи, індивідуально);
- 6) підготовка необхідного дидактичного матеріалу для вибраної гри (іграшок, різних предметів, картинок, природного матеріалу);
- 7) підготовка самого педагога до гри: він повинен вивчити й осмислити весь хід гри, своє місце в ній, методи керівництва грою;
- 8) підготовка дітей до гри: збагачення їх знаннями, уявленнями про предмети та явища навколишнього життя, що необхідні для вирішення ігрової задачі.

Проведення дидактичних ігор включає такі етапи:

1) ознайомлення дітей зі змістом гри, дидактичним матеріалом, який буде використаний у грі (показ предметів, картинок, коротка бесіда, під час якої уточнюються знання й уявлення дітей про них);

2) пояснення перебігу та правил гри; при цьому педагог звертає увагу на поведінку дітей відповідно до правил гри, на чітке виконання правил (що саме вони забороняють, дозволяють, наказують);

3) показ ігрових дій, у процесі якого педагог навчає дітей правильно виконувати дію, доводячи, що інакше гра не приведе до потрібного результату (наприклад, хтось із дітей підглядає, коли треба закрити очі);

4) визначення ролі педагога у грі, а саме його участі як гравця, уболівальника або арбітра; міра безпосередньої участі педагога у грі визначається віком дітей, рівнем їх підготовки, складністю дидактичної задачі та ігрових правил; беручи участь у грі, педагог направляє дії гравців (порадою, питанням, нагадуванням);

5) підведення підсумків гри, що є відповідальним моментом у керівництві, оскільки за результатами, яких діти досягли у грі, можна судити про її ефективність, про те, чи будуть вони використовувати цю гру в самостійній ігровій діяльності. Під час підведення підсумків педагог підкреслює, що шлях до перемоги можливий тільки через подолання труднощів, увагу та дисциплінованість.

Наприкінці гри педагог запитує в дітей, чи сподобалася їм гра, та обіцяє, що наступного разу можна грати в нову гру, вона також буде цікавою. Діти зазвичай із нетерпінням чекають цього дня.

Проведення будь-якої гри з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами повинне завершуватися її аналізом, який педагог проводить самостійно, не оголошуючи результати дітям. Аналіз проведеної гри спрямований на виявлення прийомів її підготовки й проведення: які прийоми виявилися ефективними в досягненні поставленої мети, що не спрацювало та чому. Це допоможе вдосконалювати як підготовку, так і сам процес проведення гри, уникнути згодом помилок. Крім того, аналіз дасть змогу виявити індивідуальні особливості в поведінці й характері дітей та правильно організувати індивідуальну роботу з ними. Ефективність використання різноманітних дидактичних ігор в освітній роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами залежить від грамотного планування.

Планування дидактичних ігор посідає значне місце в освітньо-корекційній роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Як ефективний засіб навчання, вони можуть бути складовою частиною заняття. У години, відведені для ігор, дидактичні ігри плануються та організуються як у спільній, так і в самостійній діяльності дітей з особливими освітніми потребами, коли вони можуть грати за власним бажанням усім колективом, невеликими групами або ж індивідуально. У плані повинен передбачатися перелік ігор і матеріалу для них відповідно до загального плану педагогічної роботи.

У процесі планування дидактичних ігор педагогам необхідно піклуватися про ускладнення ігор, розширення їх варіативності (можливе введення більш складних правил).

Під час занять необхідно планувати такі дидактичні ігри, які можна проводити фронтально, з усіма дітьми. Вони спрямовані на закріплення й систематизацію знань дітей з особливими освітніми потребами. Під час планування дидактичних ігор в освітньо-корекційному процесі необхідно, щоб нові ігри, які проводилися на занятті, потім використовувалися дітьми в їхній самостійній діяльності. Раціонально використовувати дидактичні ігри тоді, коли діти з особливими освітніми потребами вже отримали певні знання й навички. Також дидактичні ігри можна використовувати для перевірки знань, отриманих дітьми під час освітньої діяльності (Тур, 2016).

Також не варто забувати про необхідність використання дидактичних ігор під час індивідуальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, за необхідності враховувати індивідуальні особливості розвитку дитини.

Таким чином, у процесі аналізу інформації щодо включення дидактичних ігор в освітній процес ми з'ясували, що методично правильне використання дидактичних ігор сприяє вирішенню освітніх завдань дошкільного виховання, реалізації програмових засад, досягненню загальних освітніх цілей, робить процес пізнання й формування компетентностей дитини з особливими освітніми потребами цікавим і різноманітним, оскільки враховує тип провідної діяльності дошкільника. Отже, педагогам дошкільних установ необхідно не тільки володіти знаннями щодо методичних засад використання дидактичних ігор в освітньому просторі дошкільної установи, а й активно використовувати дидактичні ігри у своїй практичній діяльності, розуміти дидактичні цілі кожної гри, яка планується в роботі з дітьми дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Богуш А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ : Слово, 2008. 256 с.
2. Бутова А. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 296 с.
3. Григоренко Г. Гра дошкільника: теорія і практика. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС», 2007. 196 с.
4. Кудикіна Н. Теорія ігрової діяльності дітей : монографія. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. 236 с.
5. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік / Т. Піроженко, Т. Завязун, І. Карабаєва, Л. Соловійова, О. Сахно. Київ : Генеза, 2016. 88 с.
6. Тур Л. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників. Харків : Основа, 2016. 160 с.

References

1. Bohush, A. (2008). *Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, sytuatsii, vpravy* [Speech and game activities of preschoolers: speech games, situations, exercises]. Kyiv: Slovo, 256 p. [in Ukrainian].
2. Burova, A. (2013). *Orhanizatsiia ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku* [Organization of play activities of preschool children]. Ternopil: Mandrivets, 296 p. [in Ukrainian].
3. Hryhorenko, H. (2007). *Hra doshkilnyka: teoriia i praktyka* [The game of a preschooler: theory and practice]. Zaporizhzhia: LLC "LIPS", 196 p. [in Ukrainian].
4. Kudykina, N. (2012). *Teoriia ihrovoi diialnosti ditei: monohrafiia* [Theory of children's game activity: monograph]. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University, 236 p. [in Ukrainian].
5. Pirozhenko, T., Zaviiazun, T., Karabaieva, I., Soloviova, L., & Sakhno, O. (2016). *Ihrova diialnist doshkilnyka: molodshyi doshkilnyi vik* [Play activities of preschoolers: younger preschool age]. Kyiv: Heneza, 88 p. [in Ukrainian].
6. Tur, L. (2016). *Komunikatyvno-movlennievi rozvytok doshkilnykiv* [Communicative and speech development of preschoolers]. Kharkiv: Osнова, 160 p. [in Ukrainian].

Калініна Т. С., Яцинік А. В. Особливості використання дидактичних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності дошкільників з особливими освітніми потребами

У статті висвітлені питання формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Основний акцент зроблено на особливостях організації корекційної допомоги дітям із порушенням мовленнєвого розвитку, а саме загальним недорозвиненням мовлення. Увага приділена питанням організації освітньо-корекційного процесу з урахуванням типу провідної діяльності. Обґрунтовано необхідність використання ігрових

методів і прийомів у роботі з дошкільниками на підставі типу провідної діяльності. Визначено важливість урахування особливостей провідної діяльності під час планування освітньої роботи з дітьми. Проаналізовано досвід науковців і практиків із цього питання та систематизовано його відповідно до вимог сьогодення. Охарактеризовано основні засади використання дидактичних ігор в організації освітньо-корекційної роботи з дітьми дошкільного віку. Зміст дидактичних ігор у реалізації завдань розумового виховання формує в дітей з особливими освітніми потребами правильне ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметів навколишнього середовища, систематизує та поглиблює знання про Батьківщину, професії, трудову діяльність. Визначено закономірності використання дидактичних ігор, їх сучасну класифікацію та структуру, а також основні принципи побудови освітнього процесу дітей дошкільного віку з використанням дидактичних ігор. Надано практичні рекомендації щодо особливостей організації корекційної допомоги з урахуванням типу провідної діяльності дитини дошкільного віку та визначено методичні аспекти використання дидактичних ігор у сучасній системі освітньо-корекційного процесу.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, провідна діяльність, ігрова діяльність, структура гри, дидактичні ігри, принципи побудови освітнього процесу.

Kalinina T., Yatsynik A. Specifics features of the use of didactic games in the formation of speech competence of pre-school children with special educational needs

In the article the lighted up questions of forming of speech competence of children of preschool age are with the special educational necessities. A basic accent is done on the features of organization of correction help to the children with violation of speech development, namely by the general escalation of broadcasting. Paid attention to the questions of organization of educationally-correction process taking into account the type of leading activity. Reasonable necessity of the use of playing methods receptions for work with preschool children on the basis of type of leading activity. Importance of taking into account of features of leading activity is certain during planning of educational work with children. Experience of scientists and practical workers is analyzed through this question and it is systematized in accordance with the requirements of present time. Designed basic principles of the use of the didactics playing organization of educationally-correction work with the children of preschool age. In modern pedagogy, two types of didactic games are distinguished: activity games and directly didactic games. Certain conformities to law of the use of didactics games, them modern classification and structure, and also basic principles of construction of educational process of children of preschool age the use of didactics games. There are the given practical recommendations in relation to the features of organization of correction help taking into a count the type of leading activity of child of preschool age certain methodical aspects of the use of the didactics playing modern system of educationally-correction process.

Key words: children with special educational needs, leading activity, game activities, game structure, didactic games, principles of building educational process.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 07.03.2023 р.
Прийнято до друку 03.04.2023 р.

МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТИ

УДК 796.035

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-122-129](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-122-129)

Гета Алла Володимирівна,

кандидатка наук з фізичного виховання та спорту,
доцентка кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,
м. Полтава, Україна.
avg2901ne@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7031-5188>

Остапов Андріан Васильович,

старший викладач кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,
м. Полтава, Україна.
elenaostapova04@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8747-5663>

Мороз Олена Валентинівна,

викладачка кафедри фізичного виховання та спорту
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна.
morozolena74@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-7173-3366>

ЗНАЧЕННЯ ФІТНЕСУ В РЕКРЕАЦІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Забезпечення якості підготовки й удосконалення кваліфікованих кадрів у сфері фізичної культури та спорту є завданням величезної соціальної ваги (Дутчак & Сущенко, 2022). Необхідність посилення професійної освіти майбутніх фахівців із фізичної культури в галузі рекреації продиктована її розширенням у практиці загальноосвітньої школи, середньої і вищої професійної освіти; збільшенням кількості фітнес- і дозвільних центрів; застосуванням фітнес-технологій у санаторно-курортному напрямі, індустрії туризму, додаткової освіти та спортивного тренування (Круцевич, 2001). Нині повсюдно проводяться дитячі заходи спортивної та оздоровчої спрямованості; групові рекреаційні заняття для осіб різного віку; секційні заняття з пілатесу, йоги, аквааеробіки, стретчингу, східних оздоровчих систем; навчальні заняття з фізичної культури на основі оздоровчої гімнастики та її компонента – атлетичної гімнастики, зокрема й для спеціальних медичних груп. Однак система професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури є не досить ефективною.

Система формування професійних компетенцій рекреаційної спрямованості не досить формує знання та вміння майбутніх фізкультурних кадрів за програмами оздоровчого тренування, а також не розкриває шляхи, механізми організації та проведення рекреаційної діяльності, види рекреаційної роботи у вибраному виді спорту, профілі професійної діяльності (Круцевич & Безверхня, 2010).

Проблемна ситуація полягає в тому, що випускники фізкультурних факультетів і закладів вищої освіти мають недостатній досвід проведення індивідуальних занять, не складають програми харчування з огляду на вік, стать, рівень фізичної підготовленості людини, не володіють технологіями побудови особистісно орієнтованих оздоровчих тренувань і моделей тренувань, уроків, дозвілля тощо (Яременко та ін., 2005; Дутчак & Сущенко, 2022). Кожен випускник фізкультурного факультету або закладу вищої освіти має знати модель оздоровчого заняття, включно з фітнес-заняттям, та враховувати насамперед вік і стать тих, хто займається, аналізувати урочну й позаурочну форми занять, рівень фізичної підготовленості та медичну групу здоров'я, а також вирішувати перспективні й короткострокові завдання освітнього процесу.

Робочі навчальні програми з рекреаційної діяльності (зокрема, освітньо-професійна програма для спеціальності 017 «Фізична культура та спорт» 2021 р.) визначають реалізацію методик і програм оздоровчого тренування для різного контингенту учнів, що включають технології управління масою тіла, раціонального харчування та регуляції психічного стану (ПРН-3); навчання рухових дій і розвитку рухових якостей людини в умовах різних форм організації занять фізичними вправами (ПРН-7); демонстрування готовності до зміцнення особистого й громадського здоров'я шляхом використання рухової активності людини та інших чинників здорового способу життя, проведення роз'яснювальної роботи серед різних груп населення (ПРН-9).

Загалом поняття «рекреація», утворене від латинського *recreatio*, має декілька значень: «відновлювати», «відпочивати», «зміцнювати» тощо (Приступа, 2010). Під рекреаційною підготовкою фахівця з фізичної культури ми розуміємо здатність проводити різноманітні форми рухової активності з різним контингентом населення, спрямовані на відновлення сил, із використанням при цьому сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій, фітнес-програм тощо.

Нині одним із найпоширеніших напрямів фізкультурно-оздоровчих технологій є фітнес (Отраченко, 2017). Ефективність різних напрямів фітнесу полягає в комплексному впливі на моторику, гемодинамічну, дихальну та нервову системи організму, профілактику різних захворювань. Це дає можливість розглядати фітнес як високоефективну систему оздоровчих занять, спрямованих на покращення фізичних кондицій, зміцнення здоров'я, гармонійний фізичний розвиток і засіб удосконалення професійних компетенцій здобувачів вищої освіти фізкультурного факультету або закладу вищої освіти.

Так, фізкультурно-рекреаційна діяльність полягає в розробленні та здійсненні розважальних, ігрових, оздоровчих, дозвіллевих методик і програм для різних груп населення з метою відновлення сил, витрачених у процесі праці (навчання), усунення виробничого (навчального) напруження (Рибковський & Канішевський, 2013). Рекреаційна діяльність у соціологічних і психологічних дослідженнях трактується як діяльність людини у вільний час, що здійснюється з метою відновлення її фізичних сил, а також для її всебічного розвитку.

Метою дослідження є розроблення шляхів удосконалення рекреаційної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури.

Методологія дослідження визначається тим, що воно проводилося на базі Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» упродовж 2021–2022 рр. У ньому взяли участь 35 студентів чотирьох курсів. Рекреаційну підготовку здійснено в експериментальній групі (далі – ЕГ) у межах варіативної дисципліни «Фітнес» (72 години) та базової дисципліни «Фізична культура» на основі атлетичної гімнастики (72 години). Контрольна група (далі – КГ) відвідувала інші курси на вибір та вивчала дисципліну «Фізичне виховання», що заснована на традиційних видах спорту. Рекреаційна підготовка в ЕГ деталізувала послідовність, зміст, способи реалізації, методи, форми навчання в майбутній професійній діяльності. Тобто ми створили механізм навчання оздоровчої аеробіки, атлетичної гімнастики, дитячого фітнесу, «фітнес-класу» в умовах короткострокового курсу навчання, а також розробили зміст

занять з огляду на профіль підготовки здобувачів вищої освіти (фізкультурна освіта, спортивне тренування, менеджмент фізичної культури та спорту, фізична рекреація, фізкультурно-оздоровчі технології тощо).

Нами розроблені моделі фітнес-програм для майбутнього застосування в дошкільних, шкільних, середніх спеціальних закладах, закладах вищої освіти, спортивних секціях. Диференціація та індивідуалізація освітнього процесу полягала в обліку профілю підготовки здобувачів вищої освіти: спортивне тренування, учитель фізичної культури, фізкультурно-оздоровчі технології, адаптивна фізична культура.

Використані такі елементи фітнес-програм на заняттях із фізичного виховання: силові заняття з медболами, набивними м'ячами, гантелями, еспандерами, бодібарами, штангами (ripup); урок, що включає частину заняття з аеробіки та колового тренування локальної чи фронтальної спрямованості, елементи функціонального тренінгу; силовий урок на фідбол-м'ячі; степ-клас. Основою моделі заняття є вік студентів, їхня гендерна приналежність, приналежність до медичної групи здоров'я, можливості диференціювати вагу обтяження та розв'язувати завдання з підвищення фізичних якостей.

Використані такі елементи фітнес-програм для майбутніх тренерів із видів спорту: колове та інтервальне тренування з фітнес-обладнанням для підвищення загального фізичного тренування; функціональне тренування з вагою власного обтяження («бьорпі», вистрибування, різновиди сходжень, випади, присідання тощо), з фітнес-обладнанням (гантелями, слайдами, core, Bosu, еспандерами, гириями 2–10 кг); атлетична гімнастика та багато інших.

Підготовка з профілю «Спортивне тренування» відрізнялася вивченням методики функціонального тренінгу для єдиноборців, легкоатлетів, представників спортивних ігор; застосуванням фітнес-тренування з елементами єдиноборств («тай-бо»); вивченням методики занять у тренажерному залі з урахуванням специфіки спортивної діяльності; освоєнням стретчингу, аквафітнесу.

Особливості профілю фізкультурної освіти («Учитель із фізичної культури») полягали в навчанні методики занять у тренажерному залі для хлопців старших класів; проведення уроків із фізичної культури на основі аеробіки для дівчат старших класів; освоєнні фітнес-комплексів із гантелями, скакалками, гімнастичними палицями, набивними м'ячами в межах розділу гімнастики, загальної фізичної підготовки, зміцнення й корекції порушень постави; навчанні інструкторів з оздоровчої та фітнес-аеробіки для системи додаткової освіти; навчанні методики дитячих фітнес-занять для дошкільнят і молодших школярів.

Для профілю «Адаптивна фізична культура» акцент зроблено на освоєнні методики оздоровчих занять у воді; на елементах йоги, пілатесу, стретчингу у фізичному вихованні студентів спеціальних медичних груп; на навчанні методики занять у тренажерному залі в разі порушень постави та зору, відхилень у кардіореспіраторній системі; на застосуванні групових програм низької інтенсивності з елементами гімнастики, оздоровчої аеробіки, стретчингу.

Програма підготовки для профілю «Фізкультурно-оздоровчі технології» відрізнялася методикою фітнес-занять для дошкільнят, студентів і дорослого населення; змістом занять аквааеробікою та аквафітнесом для жінок, чоловіків і підлітків; запровадженням практичних занять безпосередньо у фітнес-центрах; проведенням занять у деталізації та закріпленні методики йоги, аеробіки, функціонального тренінгу; організацією майстер-класів із кросфіту, пілатесу, атлетичної гімнастики, гирьового спорту тощо.

Представимо результати дослідження. У таблиці 1 представлені результати фізичної підготовленості майбутніх фахівців за новими контрольними вправами, що розширюють засоби тестування та діагностування в майбутній професійній діяльності. Здобувачі вищої освіти засвоюють і самі виконують контрольні вправи, що характеризують якість виконання силових вправ, здатність виконувати статичні вправи, що досить рідко застосовується в підготовці фізкультурних кадрів.

Таблиця 1

Результати фізичної підготовленості майбутніх фахівців із фізичної культури

Контрольні вправи	Стать	2021 р.	2022 р.
		$(x \pm \sigma)$	
Вправа «Планка», с	Ю	115,3±15,0	152,9±16,1*
	Д	78,7±13,4	180±7,6*
Присідання зі штангою (10 разів), бали	Ю	6,7±0,9	9,2±0,7*
	Д	5,0±1,2	9,0±1,2*
Станова тяга (10 разів), бали	Ю	6,2±1,7	9,3±0,5*
	Д	6,1±1,8	9,0±1,6*
Жим штанги з вихідного положення лежачи на горизонтальній лаві, бали	Ю	6,9±1,1	9,7±0,7*
	Д	5,4±1,2	9,0±1,2*
Статична сила ніг, с	Ю	34,1±9,9	56,1±12,5*
	Д	23,0±6,7	47,3±11,2*
Вистрибування з присіду, рази	Ю	42,2±14,3	45,5±11,2
	Д	32,2±12,5	39,1±8,1*

Примітка: x – середнє арифметичне значення; σ – середнє квадратичне відхилення; * – достовірність відмінностей ($p < 0,05$)

У педагогічному дослідженні (див. табл. 1) вдалося значно підвищити рівень фізичної підготовленості майбутніх фахівців, практично в усіх контрольних вправах (техніка виконання базових вправ атлетичної гімнастики, вправа «Планка», вистрибування з присіду, присідання зі штангою, статична сила ніг тощо) спостерігається достовірний приріст результату ($p < 0,05$).

У таблиці 2 представлені компоненти рекреаційної діяльності та отримані результати протягом одного навчального року (IV курс).

Таблиця 2

Результати оздоровчо-рекреаційної діяльності майбутніх фахівців

Компоненти рекреаційної діяльності, бали	КГ ($x \pm \sigma$)		ЕГ ($x \pm \sigma$)	
	2021 р.	2022 р.	2021 р.	2022 р.
Організаторські здібності	7,0±1,6	8,3±0,9	6,8±0,8	9,1±0,6*
Цілеспрямованість	7,2±0,5	8,3±0,6*	7,3±0,6	9,0±0,8*
Уміння провести фітнес-заняття	5,6±0,7	6,8±1,0*	5,1±0,9	8,8±1,2**
Знання гендерних, вікових, кондиційних особливостей під час складання заняття	6,4±1,3	7,9±1,6	6,0±0,8	9,2±0,6*
Володіння методиками зниження маси тіла	4,9±2,2	6,12±1,7	5,2±1,2	8,9±0,8*
Уміння організувати й провести дитяче дозвілля	7,3±1,1	8,0±1,8	7,4±2,2	8,6±1,4
Уміння скласти індивідуальну програму занять та харчування	4,5±1,4	5,9±0,8	4,8±0,7	9,4±0,6**
Знання моделей рекреаційних занять для дошкільнят, школярів, студентів, дорослого населення, які займаються у спеціальній медичній групі	6,5±0,7	7,9±1,0*	6,0±1,2	8,4±0,9*
Вирішення ситуаційних завдань із підготовки програм з урахуванням АТ, віку, захворювань, індивідуальних уподобань, статі, групи здоров'я	7,6±1,2	8,3±0,6	7,0±2,0	9,4±0,4**

Проведений педагогічний експеримент (див. табл. 2) виявив перевагу майбутніх фахівців із фізичної культури експериментальної групи в умінні провести фітнес-заняття ($p < 0,05$), умінні скласти індивідуальну програму занять і харчування, вирішенні ситуаційних завдань із підготовки оздоровчих програм ($p < 0,05$). Отриманий результат забезпечений розробленим нами механізмом навчання в умовах короткострокового навчання, змісту занять, їх високої практико-й особистісно орієнтованої спрямованості. При цьому практично на кожному занятті акцентувалося на видах рекреаційної підготовки та фітнесу в майбутній професійній діяльності.

У результаті проведеного соціологічного дослідження було встановлено, що стійкий позитивний рівень мотивації до майбутньої професії мають 77,5% здобувачів вищої освіти, які регулярно займаються фітнесом (23,0% дівчат та 60,0% юнаків). Найцікавішими напрямками фітнесу для юнаків є силовий та функціональний тренінг (60,0%), а також спортивні єдиноборства (20,0%); дівчата своєю чергою виділяють такі напрями, як дитячий фітнес (46,0%), силовий і функціональний тренінг (54,0%), танцювальна аеробіка (34,0%), пілатес (22,0%).

Важливо зазначити, що домінуючим мотивом у формуванні в майбутніх фахівців компетенцій рекреаційної спрямованості є позначення моделей занять і дозвілля у вибраному профілі з деталізацією комплексів вправ, видів фітнесу для певного віку, статі, рівня підготовленості тих, хто займається. Короткостроковий курс навчання включав алгоритмізацію уроку фізичної культури з елементами фітнесу для учнів молодших, середніх і старших класів, уміннями нестандартно застосовувати волейбольні та баскетбольні м'ячі, набивні м'ячі, гімнастичні палиці, лавки, обручі тощо, базові кроки, скласти координаційні вправи, що об'єднуються в комплекс.

У таблиці 3 продемонстровані результати професійної значущості освоєння компонентів рекреаційної діяльності.

Таблиця 3

**Професійна значущість освоєння компонентів рекреаційної діяльності
в експериментальній групі (бали)**

Етапи дослідження	Атлетична гімнастика	Аеробіка	Аквафітнес	Йога	Дитячий фітнес
	(x±σ)				
До	5,8±1,7	5,1±1,3	3,4±0,5	4,6±0,9	5,1±2,8
Після	9,1±1,0	7,4±1,8*	6,3±2,5*	6,5±2,2*	7,6±2,0*

За даними, наведеними в таблиці 3, можна стверджувати, що на початку дослідження майбутні фізкультурні кадри на низькому рівні оцінюють значення компетенцій із рекреаційної підготовки. Так, атлетична гімнастика за 10-бальною системою оцінюється на рівні 5,8 бала, аеробіка – 5,1 бала, аквафітнес – 3,4 бала, йога – 4,6 бала, дитячий фітнес – 5,1 бала. Після завершення дослідження здобувачі вищої освіти на високому рівні оцінили значущість та ефективність представлених п'яти компонентів фітнесу в рекреаційній підготовці; зокрема, високу оцінку отримали атлетична гімнастика (9,1 бала), дитячий фітнес (7,6 бала), аеробіка (7,4 бала).

Таким чином, використання фітнесу в навчальному процесі майбутніх фахівців сприяло ефективнішому генеруванню компетенцій рекреаційної спрямованості. Педагогічний експеримент показав ефективність використання фітнесу в підвищенні фізичної підготовленості майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту, їх уміння скласти індивідуальні програми занять і харчування, у вирішенні ситуаційних завдань (скласти зміст заняття з огляду на стать, вік, групу здоров'я, інтереси людини, необхідність вирішити певні завдання), проведенні фітнес-занять, покращенні знання видів рекреаційної діяльності в майбутній професійній діяльності фахівців із фізичної культури та спорту.

Перспективи подальших розвідок вбачаються у вивченні впливу засобів оздоровчого та спортивного фітнесу на фізичний і психоемоційний стан дітей молодшої, середньої та старшої школи, а також здобувачів вищої освіти з розробленням програм для кожного віку з урахуванням фізичних і психоемоційних показників.

Список використаної літератури

1. Дутчак Ю.В., Сущенко Л.П. Особистісна компонента професійної компетентності майбутніх професіоналів з фізичної культури. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*. 2022. Вип. 12(158). С. 46–49. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.12\(158\).11](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.12(158).11).
2. Круцевич Т.Ю. *Наукові основи фізичного виховання : лекція для студентів і аспірантів*. Київ : Знання України, 2001. 23 с.
3. Круцевич Т.Ю., Безверхня Г.В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення : навчальний посібник. Київ : Олімпійська література, 2010. 248 с.
4. Фізична культура як неодмінна складова формування здорового способу життя молоді / О.О. Яременко (кер. авт. кол.), О.Д. Дубогай, Р.Я. Левін, Л.В. Буцька. Київ : Український інститут соціальних досліджень, 2005. 124 с.
5. Фізична рекреація : навчальний посібник / за ред. Є.Н. Приступи. Львів : Львівський державний університет фізичної культури, 2010. 113 с.
6. Отравенко О.В. Інноваційні технології як засіб модернізації якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 3(308). С. 55–62.
7. Рибковський А.Г., Канішевський С.М. Системна організація рухової активності людини. Донецьк : Донецький національний університет, 2013. 436 с.

References

1. Dutchak, Yu.V., & Sushchenko, L.P. (2022). Osobystisna komponenta profesiinoi kompetentnosti maibutnikh profesionaliv z fizychnoi kultury [Personal component of professional competence of future physical culture professionals]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 15 “Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)” – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15 “Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)”*, 12(158), 46–49. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.12\(158\).11](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.12(158).11) [in Ukrainian].
2. Krutsevych, T.Yu. (2001). *Naukovi osnovy fizychnoho vykhovannia: lektsiia dlia studentiv i aspirantiv [Scientific foundations of physical education: lecture for students and graduate students]*. Kyiv: Znannia Ukrainy, 23 p. [in Ukrainian].
3. Krutsevych, T.Yu., & Bezverkhnia, H.V. (2010). *Rekreatsiia u fizychnii kulturi riznykh hrup naseleennia: navchalnyi posibnyk [Recreation in physical culture of different population groups: study guide]*. Kyiv: Olimpiiska literatura, 248 p. [in Ukrainian].
4. Yaremenko, O.O., Dubohai, O.D., Levin, R.Ya., & Butska, L.V. (2005). *Fizychna kultura yak neodminna skladova formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia molodi [Physical culture as an indispensable component of the formation of a healthy lifestyle of young people]*. Kyiv: Ukrainian Institute of Social Research, 124 p. [in Ukrainian].
5. Prystupa, Ye.N. (ed.) (2010). *Fizychna rekreatsiia: navchalnyi posibnyk [Physical recreation: study guide]*. Lviv: Lviv State University of Physical Culture, 113 p. [in Ukrainian].
6. Otravenko, O.V. (2017). Innovatsiini tekhnolohii yak zasib modernizatsii yakisnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Innovative technologies as a means of modernizing the quality training of future physical education teachers]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 3(308), 55–62 [in Ukrainian].
7. Rybkovskyi, A.H., & Kanishevskyi, S.M. (2013). *Systemna orhanizatsiia rukhovoii aktyvnosti liudyny [Systemic organization of human motor activity]*. Donetsk: Donetsk National University, 436 p. [in Ukrainian].

Гета А. В., Остапов А. В., Мороз О. В. Значення фітнесу в рекреаційній підготовці майбутніх фахівців із фізичної культури

Сучасні глобалізаційні процеси зумовлюють життєву необхідність реалізації політики у сфері підготовки висококваліфікованих кадрів вищої школи. Вивчення досвіду підготовки фахівців потребує критичного аналізу здобутків наявних освітніх систем. Їх адаптація до національних потреб дасть можливість реалізувати позитивні тенденції в закладах вищої освіти України.

Парадигма освіти у сфері фітнесу та рекреації останніми десятиліттями суттєво змінилася, що пояснюється орієнтацією на принципово нове розуміння сутності рекреації та її ролі в освітній системі. Водночас в Україні є суспільна потреба у фахівцях із фізичного виховання та спорту, здатних виконувати рекреаційно-оздоровчу діяльність, що вкрай важливо для пропаганди здорового способу життя, профілактики захворювань та підвищення рівня рухової активності різних верств населення. Відповідно, є потреба у визначенні ключових аспектів і тенденцій підготовки фахівців із рекреаційно-оздоровчої діяльності у вищій школі.

Дослідження присвячене розробленню шляхів удосконалення рекреаційної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури, створенню механізму навчання оздоровчої аеробіки, атлетичної гімнастики, дитячого фітнесу, «фітнес-класу» тощо. Розроблено зміст занять з огляду на профіль підготовки (спортивне тренування, фізкультурна освіта тощо), моделі фітнес-програм для майбутнього застосування в дошкільних, шкільних, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, спортивних секціях. Показано ефективність фітнесу в підвищенні фізичної підготовленості, розглянуто вміння складати індивідуальну програму занять і харчування, вирішення ситуаційних завдань, проведення фітнес-занять, знання видів рекреаційної діяльності для майбутньої професійної діяльності фахівців із фізичної культури.

Ключові слова: фітнес, рекреаційна підготовка, професійні компетенції, фітнес-програми, фахівці з фізичної культури.

Heta A., Ostapov A., Moroz O. The importance of fitness in the recreational training of future specialists in physical culture

Modern globalization processes determine the vital necessity of policy implementation in the field of training of highly qualified personnel of higher education. Studying the experience of training specialists requires a critical analysis of the achievements of existing educational systems. Their adaptation to national needs will make it possible to implement positive trends in the higher education sector of Ukraine.

The paradigm of education in the field of fitness and recreation has changed significantly in recent decades, which is explained by the orientation towards a fundamentally new understanding of the essence of recreation and its role in the educational system. At the same time, there is a public need in Ukraine for specialists in physical education and sports who are able to perform recreational and recreational activities, which is extremely important for the promotion of a healthy lifestyle, disease prevention and increasing the level of physical activity of various segments of the population, therefore there is a need to define key aspects and trends in the training of specialists in recreational and recreational activities in higher education, where the personality of a specialist in recreational and recreational activities is one of the most important factors in attracting the population to rational motor activity.

The study is dedicated to the development of ways to improve the recreational training of future physical culture specialists, a training mechanism for health aerobics, athletic gymnastics, children's fitness, "fitness class", etc. has been created. The content of classes has been developed, taking into account the profile of training (sports training, physical education, etc.), models of fitness programs for future use in preschool, school, secondary special and higher educational institutions, sports sections.

The effectiveness of fitness in increasing physical fitness, being able to make an individual program of classes and nutrition, solving situational tasks, conducting fitness classes, knowledge of types of recreational activities for the future professional activity of physical culture specialists is shown.

Key words: fitness, recreational training, professional competencies, fitness programs, physical culture specialists.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 14.03.2023 р.
Прийнято до друку 10.04.2023 р.

UDC 796.015.52:378.018.43

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-130-135](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-130-135)

Martynova Nataliia Petrivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Physical Education and Sports

Oles Honchar Dnipro National University,

Dnipro, Ukraine.

natalyamartynova1412@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8234-3968>

Khotiienko Svitlana Viktorivna,

Senior Teacher at the Department of Physical Education and Sports

Oles Honchar Dnipro National University,

Dnipro, Ukraine.

svetahotienko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7210-9206>

Prysiazhna Maria Kostiantynivna,

Teacher at the Department of Physical Education and Sports

Oles Honchar Dnipro National University,

Dnipro, Ukraine.

liodtron@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0652-6439>

**STRENGTH TRAINING AS A MEANS OF INCREASING MOTOR ACTIVITY
OF FEMALE STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
DURING DISTANCE LEARNING**

For three years now, distance learning has been part of the education system in the country and has become an integral part of the education of both schoolchildren and students of colleges and higher education institutions. First, the pandemic, and then the martial law prompted education representatives to adjust to a different teaching format. This did not go unnoticed by physical education teachers. We see that the process of physical education was quite difficult to implement in a distance format, because the practical discipline was always taught face-to-face by a teacher-student, and the traditional form of teaching to the fullest extent as it is could not be integrated into the distance form in any way. However, the work programs were reviewed and adapted by the scientific and pedagogical staff of the physical education departments. Online formats for the organization of mandatory classes became necessary, and various methods, programs and technologies were adapted for their use at home.

At the same time, the prospects for physical education and sports specialists can be seen in the development of computer textbooks and methodical materials, computer training systems, multimedia products, etc., which would reflect the essence of the information component of the field (Петренко, 2022).

As we can see, during the period of self-isolation and during the martial law, the need of student youth for physical activity increased. If during the pandemic, motor activity affected the increase of the body's immune system, then with the nervous and emotional stress that a person feels in the face

of constant danger, the need for motor activity became urgent. After all, in addition to the academic load, student youth experience fear, mental pain and depression.

Physical activity has been shown to have a protective effect against depression in young people (Schuch et al., 2018). The key biological and psychosocial mechanisms by which physical activity has antidepressant effects are also explored, with a particular focus on exercise. Experts state the fact that physical exercises, which are usually performed in free time, are more beneficial for mental health, in contrast to activity during work. Experts also determined that low cardiorespiratory endurance (CRF) is an indicator of lack of physical activity and is associated with a 64% higher risk of depression (Kandola et al., 2019).

In the National strategy for healthy physical activity in Ukraine for the period until 2025 “Physical activity – healthy lifestyle – healthy nation” it was emphasized that physical activity is a generating and stimulating factor in the system of a healthy lifestyle, is important for improving physical development and personal fitness, prevention of excess body weight and obesity, and also contributes to reducing the risk of cardiovascular diseases, diabetes, osteoporosis, certain oncological diseases and depression (Президент України, 2016).

It is generally known that leading a healthy lifestyle by the population to preserve and strengthen health is five times more effective than medical and diagnostic procedures. Numerous scientific studies have proven that physical activity significantly contributes to a person’s adherence to a healthy lifestyle, as well as in some cases reducing the negative impact of harmful habits on the human body, increasing stress resistance and distracting from antisocial behavior (Президент України, 2016).

Based on the above, a strength training program was developed for female students, which could be performed at home. Such a program was aimed at all major muscle groups: muscles of the arms, legs, back and abdomen. For female students, in addition to the main lesson (1 per week), 2 independent ones were offered, which increased their weekly motor activity to the level of the body’s needs. In the main session, female students performed strength exercises and received the necessary knowledge and tasks for independent classes. In each class, antagonist muscles received a load in a certain mode, which made it possible to load not only the muscles, but also their cardiovascular system.

The purpose of the study was to determine the effectiveness of the developed strength training program for distance learning for female students of Oles Honchar Dnipro National University.

To solve the set goal, the dynamics of the studied indicators among female students of the 2nd year during the period of using strength training was investigated. To determine the effectiveness of strength training, the strength indicators of three main muscle groups were studied: muscles of the arms, legs, and press.

For this, standards were used that female students had to pass in order to receive points. 54 female students from different groups of different specialties of DNU took part in the experiment. The sample was formed among the data of the results of strength tests, which they performed at the beginning and at the end of the semester (see table 1, fig. 1).

Table 1

The results of the dynamics of the studied strength indicators (n=54)

<i>Tests</i>	<i>The period of the study</i>	\tilde{x}	σ	<i>m</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Flexion and extension of the arms in a supine position (number of times)	start	14,9	5,76	0,78	-13,62	<0,001
	end	20,0	3,70	0,50		
Squatting in 30 seconds (number of times)	start	21,7	6,04	0,82	-11,13	<0,001
	end	26,3	3,84	0,52		
Lifting the legs to an angle of 90° lying on the back (number of times)	start	26,9	7,89	1,07	-12,30	<0,001
	end	34,2	4,20	0,57		

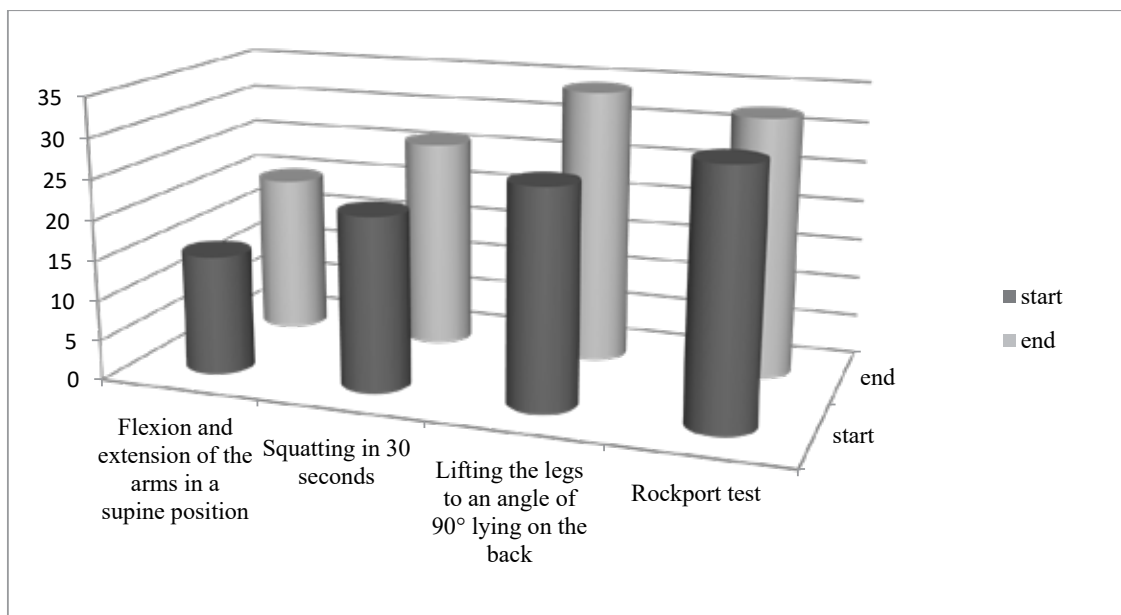


Fig. 1. Growth of the investigated indicators

Control of the strength of the muscles of the arms was carried out by the test “Flexion and extension of the arms in a supine position”. The analysis of the results showed significant differences between the final and initial indicators ($p < 0,001$). Therefore, the studied indicator increased in female students from $14,9 \pm 5,76$ times to $20,0 \pm 3,70$ times.

The strength of the leg muscles was studied by the “Squatting in 30 seconds” test. Statistically significant differences were obtained between the initial and final results of the studied indicator ($p < 0,001$). The initial result for female students was $21,7 \pm 6,04$ times, the final result was $26,3 \pm 3,84$ times.

The test “Lifting legs to an angle of 90° lying on the back” monitored the strength of the abdominal muscles of female students. It should be noted that this test also recorded significant differences between the final and initial results ($p < 0,001$). The results of female students increased from $26,9 \pm 7,89$ times to $34,2 \pm 4,20$ times.

As you can see, all three strength indicators had positive changes.

To determine the condition of the girls’ cardiovascular system, the maximum amount of oxygen VO_2 max, which the body can use during intense exercise, was measured. For this, the Rockport test was used (see table 2, fig. 1).

Table 2

Results of VO_2 max dynamics (n=54)

Test	The period of the study	\bar{x}	σ	<i>m</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Rockport test (ml/kg/min)	start	31,0	7,16	0,97	-5,88	<0,05
	end	32,3	6,63	0,90		

As you can see, the average values of this test are not very different – at the beginning of the experiment – $31,0 \pm 7,16$ ml/kg/min, at the end – $32,3 \pm 6,63$ ml/kg/min. But the calculation proved that the results of the VO_2 max indicators have significant differences ($p < 0,05$).

Therefore, the use of the developed program of strength training shows a reliable effect on both the strength qualities and the cardiovascular system of the studied female students.

Thanks to the observation and questionnaire among the respondents, it was found that the subjective well-being of the respondents was: satisfactory in 25% of respondents, good in 75%. Most of the girls (68%) confirmed that their sleep improved and their emotional state became more stable during the day.

So, having analyzed the scientific and methodological literature on the topic in question and having received the statistical data of the study, we can draw the following conclusions.

Statistical calculations showed that the developed strength training has a positive effect on the physical fitness of female students, because during the period of its use, the studied indicators improved significantly. The emotional state of female students stabilized.

A characteristic feature of the training was its use three times a week, which increased the level of motor activity to the optimal level. From this, it can be concluded that the tendency to reduce hours for the discipline “Physical Culture” in institutions of higher education is inappropriate, and even contradicts the rules of health care.

It should be noted that the traditional system of physical education has undergone drastic changes. And she will not be the same as before. But such a concept as “motor activity” cannot remain on paper. Its increase should be fixed at the legislative level and supported by the state at the financial level and in the information space.

Bibliography

1. Петренко Н.В. Фізичне виховання : методичні рекомендації. Миколаїв, 2022. 34 с. URL: <http://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/11608/1/petrenko-fiz-vih-072-bak-2022.pdf>.

2. Physical Activity and Incident Depression: A Meta-Analysis of Prospective Cohort Studies / F.B. Schuch, D. Vancampfort, J. Firth, S. Rosenbaum, P.B. Ward, E.S. Silva, M. Hallgren, A. Ponce De Leon, A.L. Dunn, A.C. Deslandes, M.P. Fleck, A.F. Carvalho, B. Stubbs. *American Journal of Psychiatry*. 2018. Vol. 175. Iss. 7. P. 631–648. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.17111194>.

3. Physical activity and depression: towards understanding the antidepressant mechanisms of physical activity / A. Kandola, G. Ashdown-Franks, J. Hendrikse, C.M. Sabiston, B. Stubbs. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2019. Vol. 107. P. 525–539. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.09.040>.

4. Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» : Указ Президента України від 9 лютого 2016 р. № 42/2016 / Президент України. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/U042_16?an=1.

References

1. Petrenko, N.V. (2022). *Fizychnе vykhovannia: metodychni rekomendatsii [Physical education: methodical recommendations]*. Mykolaiv, 34 p. Retrieved from: <http://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/11608/1/petrenko-fiz-vih-072-bak-2022.pdf> [in Ukrainian].

2. Schuch, F.B., Vancampfort, D., Firth, J., Rosenbaum, S., Ward, P.B., Silva, E.S., Hallgren, M., Ponce De Leon, A., Dunn, A.L., Deslandes, A.C., Fleck, M.P., Carvalho, A.F., & Stubbs, B. (2018). Physical Activity and Incident Depression: A Meta-Analysis of Prospective Cohort Studies. *American Journal of Psychiatry*, 175(7), 631–648. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.17111194> [in English].

3. Kandola, A., Ashdown-Franks, G., Hendrikse, J., Sabiston, C.M., & Stubbs, B. (2019). Physical activity and depression: towards understanding the antidepressant mechanisms of physical activity. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 107, 525–539. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.09.040> [in English].

4. President of Ukraine (2016). Pro Natsionalnu stratehiu z ozdorovchoi rukhovoï aktyvnosti v Ukraini na period do 2025 roku “Rukhova aktyvnist – zdorovyï sposib zhyttia – zdorova natsiia”: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 9 liutoho 2016 r. № 42/2016 [On the National strategy for healthy physical activity in Ukraine for the period until 2025 “Physical activity – healthy lifestyle – healthy nation”: Decree of the President of Ukraine dated February 9, 2016 № 42/2016]. Retrieved from: https://ips.ligazakon.net/document/view/U042_16?an=1 [in Ukrainian].

Martynova N., Khotiienko S., Prysiashna M. Strength training as a means of increasing motor activity of female students of higher education institutions during distance learning

The article deals with the problem of increasing the physical activity of female students of higher education institutions during distance learning. It was found that during the period of self-isolation and during the martial law, the need of student youth for physical activity increased. If during the pandemic, motor activity affected the increase of the body’s immune system, then with the nervous and emotional stress that a person feels in the face of constant danger, the need for motor activity became urgent. After all, in addition to the academic load, student youth experience fear, mental pain and depression.

Analysis of the scientific literature proved that physical activity has a protective effect against the onset of depression in young people. Key biological and psychosocial mechanisms through which physical activity has an antidepressant effect have been found. Physical exercise, which is usually done in your free time, is more beneficial for mental health than activity during work. Also, experts determined that low cardiorespiratory endurance (CRF) is an indicator of lack of physical activity and is associated with a 64% higher risk of depression. Strength training for female students was developed and offered, which affects the development of certain strength qualities and the cardiovascular system; increases the weekly level of motor activity.

Statistical calculations showed that the developed strength training has a positive effect on the physical fitness of female students, because during the period of its use, the studied indicators improved significantly. The emotional state of female students stabilized. A characteristic feature of the training was its use three times a week, which increased the level of motor activity to the optimal level. From this, it can be concluded that the tendency to reduce hours for the discipline “Physical Culture” in institutions of higher education is inappropriate, and even contradicts the rules of health care.

It should be noted that the traditional system of physical education has undergone drastic changes. And she will not be the same as before. But such a concept as “motor activity” cannot remain on paper. Its increase should be fixed at the legislative level and supported by the state at the financial level and in the information space.

Key words: physical education, female students, distance learning, strength exercises, physical fitness, emotional condition.

Мартінова Н. П., Хотієнко С. В., Присяжна М. К. Силовий тренінг як засіб підвищення рухової активності студенток закладів вищої освіти під час дистанційного навчання

У статті порушено проблему підвищення рухової активності студенток закладів вищої освіти під час дистанційного навчання. З’ясовано, що в період самоізоляції та під час воєнного стану збільшилася потреба студентської молоді в руховій активності. Якщо під час пандемії рухова активність впливала на підвищення імунної системи організму, то в разі нервового й емоційного напруження, яке відчуває людина в умовах постійної небезпеки, потреба в руховій активності стала нагальною. Адже, крім навчального навантаження, студентська молодь переживає страх, душевний біль та депресію.

Аналіз наукової літератури довів, що фізична активність чинить захисну дію проти виникнення депресії в молодих людей. Знайдено ключові біологічні та психосоціальні механізми, за допомогою яких фізична активність має антидепресивну дію. Фізичні вправи, які зазвичай виконуються у вільний час, більш корисні для психічного здоров'я, на відміну від активності під час роботи. Також фахівцями визначено, що низька кардіореспіраторна витривалість (CRF) є показником відсутності фізичної активності та в 64% випадків пов'язана з вищим ризиком депресії. Розроблено та запропоновано силовий тренінг для студенток, який впливає на розвиток певних силових якостей і серцево-судинну систему, підвищує тижневий рівень рухової активності.

Статистичні розрахунки показали, що розроблений силовий тренінг чинить позитивний вплив на фізичну підготовленість студенток, адже за період його використання досліджувані показники достовірно покращилися. Емоційний стан студенток стабілізувався. Характерною особливістю тренінгу було його використання тричі на тиждень, що підвищило рівень рухової активності до оптимального. Із цього можна зробити висновок, що тенденція скорочення годин для дисципліни «Фізична культура» в закладах вищої освіти є недоцільною та навіть суперечить правилам охорони здоров'я.

Зазначимо, що традиційна система фізичного виховання зазнала кардинальних змін. І вона вже не буде такою, як була раніше. Проте поняття «рухова активність» не може залишитися на папері. Її підвищення має бути закріплене на законодавчому рівні та підтримане державою у фінансовому плані й в інформаційному просторі.

Ключові слова: фізичне виховання, студентки, дистанційне навчання, силові вправи, фізична підготовленість, емоційний стан.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 01.03.2023 р.
Прийнято до друку 25.03.2023 р.

УДК 796:37.035.6-37.02:796.85

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-136-146](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-136-146)

Отравенко Олена Вікторівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії та методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
yelenot@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8308-5895>

Довгань Надія Юріївна,

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри олімпійського та професійного спорту
Чорноморського національного університету імені Петра Могили,
м. Миколаїв, Україна.
dovgan_n61@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4715-028X>

Діхтяренко Зоя Михайлівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я
Державного податкового університету,
м. Ірпінь, Україна.
zmdiktyarenk@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1869-7494>

Ганчева Владислава Ігорівна,

завідувачка сектору виховної роботи відділу наукового
та навчально-методичного забезпечення змісту позашкільної освіти та виховної роботи
Інституту модернізації змісту освіти,
м. Київ, Україна.
Vlada2006@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-0820-4430>

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ БОЙОВОГО ХОРТИНГУ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Вагомого значення під час воєнного стану набуває Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, у якій зазначено, що в період війни, яку російська федерація розв'язала й веде проти України, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого та здійснення системних заходів, спрямованих на посилення національно-патріотичного виховання дітей і молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Актуальність теми дослідження підкреслюється одним із пріоритетних завдань, а саме необхідністю формувати науково-методологічні та методичні засади національно-патріотичного виховання шляхом забезпечення проведення заходів національно-патріотичного спряму-

вання, залучення дітей і молоді до участі в заходах і проєктах із національно-патріотичного виховання, сприяння утвердженню сімейних цінностей та активного залучення сім'ї до процесу національно-патріотичного виховання, популяризації і збереження культурної спадщини та культурних цінностей України (Кабінет Міністрів України, 2021). Отже, тема нашого дослідження є актуальною та своєчасною.

Учені (зокрема, С. Болтівець, Л. Гречана, А. Дегтярьов, З. Діхтяренко, Н. Довгань, В. Єрмоменко, Е. Єрмоменко, О. Завістовський, І. Ільницький, Г. Коломоєць, К. Кукушкін, О. Отравенко, А. Ребрина, В. Хіміч, Т. Федорченко та інші) активно висвітлюють проблему бойового хортингу як засобу фізичного виховання гармонійно розвиненої, успішної, життєво активної особистості, а саме учнів, студентів і курсантів (Fedorchenko et al., 2022, p. 474–573).

Бойовий хортинг є одним з універсальних напрямів бойового мистецтва. Від традиційного та спортивного хортингу бойовий хортинг відрізняється тим, що породжує універсальні прикладні засоби оборонного характеру як високоефективне воєнне мистецтво, навички якого придатні для застосування на практиці (Єрмоменко, n.d.; Єрмоменко, 2014).

Науковці С. П'ятіков, К. Кукушкін та Е. Єрмоменко визначили основні характеристики бойового хортингу як чинника формування військово-патріотичних здібностей, національно-патріотичного виховання, фізичної культури та основ здоров'я учнівської молоді (П'ятіков та ін., 2021, с. 1399). Своєю чергою Т. Федорченко, Е. Єрмоменко, З. Діхтяренко та В. Єрмоменко зосередили увагу на окремих аспектах бойового хортингу як засобу національно-патріотичного виховання й фізичної підготовки учнівської, студентської та курсантської молоді (Федорченко та ін., 2017). Структурне дослідження рівнів здоров'я, фізичної і тактичної підготовленості, функціонального та психоемоційного станів спортсменів бойового хортингу здійснили Н. Довгань, О. Отравенко, А. Дегтярьов (Fedorchenko et al., 2022, p. 489–500).

Мета дослідження – на основі системного аналізу наукових джерел і навчальних програм із фізичної культури для закладів загальної середньої освіти (2022 р.) та програми бойового хортингу для закладів вищої освіти (2020 р., автор – Е. Єрмоменко) визначити особливості методики навчання прикладних елементів бойового хортингу із застосуванням та обговоренням відеоматеріалів, презентацій для кращого їх закріплення, а також надати рекомендації щодо організації і проведення заходів національно-патріотичного спрямування засобами бойового хортингу (зокрема й онлайн-заходів) з учнями, студентами та курсантами в умовах воєнного стану.

Національно-патріотичне виховання є невід'ємною частиною освітнього процесу здобувачів освіти, які набувають культурного досвіду, готові до виконання громадянського обов'язку, формують високу патріотичну свідомість та українську громадянську ідентичність, виховують особисті якості громадянина нашої держави, патріота, носія української національної культури.

Форми й методи виховання в системі бойового хортингу базуються на традиціях українського народу, родинного виховання, світовому та національному психолого-педагогічному досвіді. Ми підтримуємо думку О. Бухтіярова, Е. Єрмоменка та інших науковців, що останнім часом зростає увага до виховання засобами культури, музеїв, театральної педагогіки, дитячого і юнацького спорту. Створюються реальні умови для прояву творчих здібностей молодого покоління. Сучасна молодь добре поінформована щодо процесів у різних сферах науки, техніки, соціального життя; динамічне оволодіває сучасними комунікаційними технологіями (Бухтіяров та ін., 2018, с. 61).

Фізичне виховання в закладах освіти забезпечує популяризацію здорового способу життя, рухову активність учасників освітнього процесу з метою всебічного фізичного розвитку, збереження та зміцнення здоров'я, виховання фізичних, морально-вольових, патріотичних та інтелектуальних здібностей, організації змістовного дозвілля молоді (Міністерство освіти і науки України, 2021).

Цінною для нашого дослідження є видатна подія в Україні щодо хортингу – офіційне його введення як варіативного модулю у програми фізичної культури для 5–11 класів закладів загальної середньої освіти та надання рекомендації щодо відкриття відділення хортингу в закладах вищої освіти України різних рівнів акредитації (лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-10420 від 9 листопада 2011 р.). Своєю чергою введення хортингу в закладах позашкільної освіти відбулося з листом-розпорядженням Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-19310 від 14 грудня 2012 р. про схвалення навчальної програми з хортингу для закладів позашкільної освіти та надання грифа «Рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України».

Варто здійснити аналіз навчальних програм із дисципліни «Фізична культура», оновлених у 2022 р. (за варіативними модулями, які сприяють національно-патріотичному вихованню здобувачів освіти). Результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Аналіз навчальних програм із дисципліни «Фізична культура»

<i>Програми (затверджені Міністерством освіти і науки України)</i>	<i>Варіативні модулі, автори</i>
Оновлена модельна навчальна програма « Фізична культура. 5–6 класи » (рекомендована Міністерством освіти і науки України згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 17 серпня 2022 р. № 752) (Педан та ін., 2022)	ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНІ ІГРИ Автори: Галина Коломоєць, Анатолій Ребрина, Андрій Ребрина
	ХОРТИНГ Автори: Е. Єрмоєнко, С. Федоров
	ХОРТИНГ ФЕХТУВАННЯ Автори: Р. Фалєєв, Г. Коломоєць
	БОЙОВИЙ ХОРТИНГ Автор: Е. Єрмоєнко
Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти « Фізична культура. 6–9 класи » (рекомендована Міністерством освіти і науки України згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 3 серпня 2022 р. № 698) (Круцевич та ін., 2022)	ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНІ ІГРИ Автори: Галина Коломоєць, Анатолій Ребрина, Андрій Ребрина
	ХОРТИНГ Автор: Е. Єрмоєнко
	ХОРТИНГ ФЕХТУВАННЯ Автори: Р. Фалєєв, Г. Коломоєць, І. Кузора
Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти « Фізична культура. 10–11 класи. Рівень стандарту » (рекомендована Міністерством освіти і науки України згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 3 серпня 2022 р. № 698) (Тимчик та ін., 2022)	ТАНЦЮВАЛЬНИЙ ХОРТИНГ Автори: В. Хімч, А. Ребрина
	ХОРТИНГ Автор: Е. Єрмоєнко
	ХОРТИНГ ФЕХТУВАННЯ Автори: Р. Фалєєв, Г. Коломоєць, І. Кузора
	ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНИЙ ХОРТИНГ Автори: І. Кузора, Г. Коломоєць
	ГИРЬОВИЙ ХОРТИНГ Автори: Анатолій Ребрина, Галина Коломоєць, Андрій Ребрина

Як бачимо з таблиці 1, для учнів 5–6 класів, які навчаються в умовах Нової української школи за оновленою модельною програмою «Фізична культура» для 5–6 класів (Педан та ін., 2022), запропоновано чотири варіанти модулів, які пов'язані з патріотичним вихованням і різновидами хортингу: військово-спортивні ігри, хортинг, хортинг фехтування та бойовий хортинг. Для учнів підліткового віку в навчальній програмі для закладів загальної середньої освіти «Фізична культура. 6–9 класи» (Круцевич та ін., 2022) можна вибрати три варіативні модулі: військово-спортивні ігри, хортинг та хортинг фехтування. Найбільше варіативних модулів можуть вибрати здобувачі повної середньої освіти згідно з навчальною програмою для закладів загальної середньої освіти «Фізична культура. 10–11 класи. Рівень стандарту» (Тимчик та ін., 2022): хортинг, танцювальний хортинг, хортинг фехтування, військово-патріотичний хортинг, гирьовий хортинг. Отже, ми спостерігаємо зростання попиту здобувачів освіти до занять національно-патріотичного спрямування та різновидів хортингу в період воєнного стану.

Варто зауважити, що національна система виховання в бойовому хортингу має традиції народної педагогіки та родинного виховання, формує духовно-моральні й патріотичні цінності, системну виховну діяльність сім'ї, державних і громадських організацій, центрів національно-патріотичного спрямування.

Бойовий хортинг – це спортивна дисципліна, яка поєднує в собі елементи бойових мистецтв, фітнесу та спортивного бою. В умовах сьогодення вона користується попитом серед дітей і молоді, особливо під час воєнного стану.

Програма з бойового хортингу для закладів вищої освіти складена у 2020 р. за сприяння Національної федерації бойового хортингу України та з урахуванням сучасного стану бойового хортингу як виду спорту. Програма є основним навчально-методичним документом під час організації та проведення занять із бойового хортингу в закладах вищої освіти. Програма містить мету й завдання, навчальний матеріал за розділами підготовки (теоретичною, фізичною, технічною, тактичною, психологічною), засоби та форми підготовки спортсменів, систему контрольних вправ і нормативів (Єрмоєнко, 2020а, с. 4).

Навчальна програма з бойового хортингу для закладів позашкільної освіти (автор – Е. Єрмоєнко) була схвалена Міністерством освіти і науки України (лист № 22.1/12-Г-357 від 12 червня 2020 р.). Основними формами навчально-тренувальної роботи у спортивній секції з бойового хортингу закладу вищої освіти є теоретичні та практичні тренувальні заняття, участь у змаганнях і контрольних сутичках, навчально-тренувальні збори, заняття в оздоровчо-спортивних таборах, медико-відновлювальні заходи, перегляд та аналіз навчальних кіно- й відеоматеріалів із виступами спортсменів високої кваліфікації, відеозаписів змагань за участю провідних спортсменів бойового хортингу України та світу (Єрмоєнко, 2020b, с. 6).

Зауважимо, що вагомого значення набуває національно-патріотичне виховання здобувачів освіти (учнів, студентів і курсантів), зокрема як складник патріотичного виховання, активної участі громадян у збереженні безпеки України від російської агресії саме в умовах воєнного стану. Тому викладачі та тренери кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я Державного податкового університету, кафедри теорії та методики фізичного виховання Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», тренери спортивних гуртків із бойового хортингу в закладах освіти збирають інформацію про здобувачів освіти: місце перебування, чим займаються (наприклад, навчаються дистанційно, здійснюють волонтерську діяльність, перебувають у територіальній обороні, вступили до лав Збройних Сил України тощо).

З метою підвищення рівня національно-патріотичної вихованості й обізнаності, збереження та зміцнення здоров'я здобувачів освіти на уроках фізичної культури, заняттях фізичного виховання, тренуваннях під час воєнного стану вчителі, викладачі та тренери активно впроваджують елементи бойового хортингу (Діхтяренко & Єрмоєнко, 2022, с. 246) з використанням та обговоренням відеоматеріалів і презентацій для кращого їх закріплення.

Здобувачі освіти (учні, студенти, курсанти), учителі, викладачі та громадські активісти в період воєнного стану активно долучилися до участі в онлайн-проектах, зокрема у проєкті «Олімпійська вітальня» (у межах якого здійснюють запрошення відомих спортсменів та військовослужбовців), проводять патріотичні руханки з використанням патріотичної музики, беруть активну участь у наукових дослідженнях кафедр із застосуванням інноваційних підходів та дотриманням академічної доброчесності (написання курсових проєктів і кваліфікаційних робіт на патріотичну тематику) (Отравенко & Пелипась, 2022). Отже, організація науково-педагогічної та навчально-пізнавальної діяльності, особливо якщо це стосується формування національної свідомості, у закладах вищої освіти потребує постійного вдосконалення, пошуку нових форм та методів впливу на самосвідомість студентів (Отравенко, 2016, с. 276).

В умовах сьогодення перед учителями, викладачами, тренерами, громадськими організаціями, центрами національно-патріотичного спрямування постає запитання про те, які заходи національно-патріотичного спрямування можна запропонувати молоді в період воєнного стану для підняття її патріотичного духу, виховання національної свідомості здобувачів освіти. Наведемо деякі з рекомендацій і пропозицій:

1) здійснювати фізичні тренування з бойового хортингу в межах спортивно-військової підготовки. Це може включати заняття стрільбою, біг із перешкодами, підтягування на перекладині, виконання прикладних елементів бойового хортингу (підвідні й підготовчі вправи; вправи на розвиток швидкості, сили, витривалості; спортивні, рухливі, народні, військово-патріотичні та військово-прикладні ігри; основи самозахисту, самостраховки й самооборони). Такі вправи допоможуть дітям і молоді підготуватися до можливих бойових дій та зміцнити їхню фізичну стійкість;

2) організовувати спортивні змагання з бойового хортингу та проводити патріотичні вікторини, вебінари, турніри, тренінги з інтерактивними вправами (як онлайн, так і офлайн), наприклад: «Я – спортсмен із бойового хортингу, патріот своєї країни», «Спортивна та незалежна країна», «Аукціон непереможних хортингістів», «Хортинг – гра сильних і сміливих» тощо. Це може стати засобом збереження морального духу та здоров'я молоді, підвищення її настрою та заохочення до здорового способу життя;

3) здійснювати фізичну активність у позааудиторній роботі та проводити заняття з елементами бойового хортингу просто неба на свіжому повітрі. Такі заняття можуть включати патріотичні руханки з використанням патріотичної музики, спортивно-патріотичні ігри та вправи, які допоможуть зміцнити імунну систему і знизити рівень стресу серед молоді, особливо під час воєнного стану;

4) проводити спеціальні заходи вихідного дня з виїздом на природу для дітей і батьків у громадських організаціях, центрах національно-патріотичного спрямування; виїзди до баз відпочинку, спортивних та оздоровчих таборів із запрошенням відомих спортсменів, тренерів, ветеранів спорту, громадських активістів;

5) проводити гостьові лекції із запрошенням науковців, громадських активістів, які займаються питаннями національно-патріотичного виховання дітей і молоді, тренерів та кваліфікованих викладачів (зокрема, закордонних фахівців для поширення міжнародного досвіду). Це може бути важливим елементом в організації навчально-тренувального процесу;

6) проводити вебінари з академічної доброчесності, наукові дослідження й розробки з проблем національно-патріотичного виховання молоді та різних його складників (громадянсько-патріотичного, духовно-морального, військово-патріотичного виховання), щодо застосування засобів бойового хортингу в освітній і позааудиторній роботі закладів загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти, закладів позашкільної освіти;

7) визначати особливості методики навчання прикладних елементів бойового хортингу із застосуванням та обговоренням відеоматеріалів, презентацій для кращого їх закріплення, які передбачають такі види діяльності: надання онлайн-консультацій, використання спеціальних підготовчих і підвідних вправ для занять із бойового хортингу в поєднанні з вправами з фітнесу; виконання найпростіших елементів техніки бойового хортингу (формування постави, розвиток якостей швидкості, спритності та координації рухів, вивчення спеціальних підготовчих вправ бойового хортингу, вивчення основних стійок і технік, методів пересування у стійках та виконання початкових форм (комплексів) бойового хортингу); вивчення правил поведінки у спортивній залі, правил спортивного етикету відповідно до вимог Національної федерації бойового хортингу України; вивчення методики дихальних вправ, вправ оздоровчого характеру, освоєння правил особистої гігієни; вивчення основ самозахисту, самостраховки. Необхідно постійно пам'ятати про безпеку та навички першої допомоги, які є дуже важливими

на заняттях із бойового хортингу. Учителі фізичної культури, викладачі або тренери можуть надсилати інструкції для проведення загальнорозвивальних або спеціальних вправ, які учні/студенти можуть здійснювати вдома. Ці інструкції можуть містити відеоролики, зображення та текстові описи вправ;

8) розробляти спеціальні індивідуальні програми здорового харчування для спортсменів бойового хортингу, оскільки здорове харчування є важливим елементом фізичного самовдосконалення, адже воно допомагає зміцнити здоров'я та зберегти енергію. Учні, студенти, курсанти можуть отримувати поради щодо здорового харчування через онлайн-платформу навчання або електронні листи. Можна також розробити програму, яка забезпечить молодь необхідними поживними речовинами й вітамінами під час занять бойовим хортингом в умовах воєнного стану.

Варто зауважити, що в період воєнного стану дуже важливо звертати увагу на психологічний стан дітей і молоді, розробляти індивідуальні проекти, спрямовані на підвищення психоемоційного стану, збереження та зміцнення здоров'я, утвердження культурних, сімейних і національних цінностей. Важливо своєчасно надати психологічну підтримку, наприклад:

а) організувати терапевтичні групи, учасники яких сприяють підтримці психологічного стану та розвитку соціально-емоційних навичок (обговорення, рольові ігри, техніка релаксації тощо);

б) створювати волонтерські загони для спільного вирішення питань допомоги військовим частинам, збирання необхідних коштів для потреб військовослужбовців, участі в акціях тощо.

Для стимуляції психоемоційного стану юних хортингістів можна використовувати техніки релаксації, оскільки йога, медитація, дихальні вправи сприяють покращенню роботи серцево-судинної системи та зменшенню стресу. Також важливі вправи на розтягування й розминку, які сприяють розвитку гнучкості.

Таким чином, патріотизм поєднує знання, емоції, почуття та дії. Під час воєнного стану це відчувається дуже гостро, і молодь починає потрохи відриватися від гаджетів та відвідувати секції з бойового хортингу, цікавитися основами самооборони й самозахисту. Тому творчою групою авторів розроблено рекомендації щодо організації та проведення заходів національно-патріотичного спрямування засобами бойового хортингу (зокрема й онлайн-заходів, онлайн-проектів) з учнями, студентами та курсантами в умовах воєнного стану. У роботі визначено особливості методики навчання прикладних елементів бойового хортингу із застосуванням та обговоренням відеоматеріалів, презентацій для кращого їх закріплення. Також зосереджено увагу громадських організацій, центрів національно-патріотичного спрямування на психологічній підтримці, індивідуальних проектах, спрямованих на підвищення психоемоційного стану, збереження та зміцнення здоров'я, утвердження культурних, сімейних і національних цінностей, що сприятиме формуванню високої патріотичної свідомості, української громадянської ідентичності, вихованню особистісних якостей громадянина нашої держави, патріота, носія української національної культури.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у розробленні методичного забезпечення, здійснюваного в онлайн-режимі, навчальних програм із бойового хортингу для учнів закладів загальної середньої освіти.

Список використаної літератури

1. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 6 червня 2022 р. № 527 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text>.

2. Про затвердження Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів

України : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 червня 2021 р. № 673 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/673-2021-%D0%BF#Text>.

3. Combat Horting as a means of physical education of a harmoniously developed, successful, a vitally active personality – pupils, students and cadets: results of research work / Т. Fedorchenko, S. Boltivets, N. Dovgan, Z. Dikhtiarenko, E. Yeromenko, K. Kukushkin, O. Otravenko, O. Zavistovskyi, A. Khatko, H. Kolomoiets, T. Berezhna, V. Veselova, A. Steshyts, V. Khimich, N. Demchenko, V. Yeromenko, L. Grechana, O. Petrova, K. Kozlova, I. Ilnytskyi, A. Rebryna, A. Tsviha, A. Dehtyaryov. *Ensuring Standards of Quality of Life in a Turbulent World* : monograph / Т. Pokusa, Т. Nestorenko (eds.). Opole : The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole, 2022. P. 474–573.

4. Єрмоєнко Е. Знайомтеся! Валерій Валерійович Вехтєв – захисник Батьківщини! Президент Кіровоградської обласної федерації бойового хортингу, учасник бойових дій на Сході України, ветеран 3-го полку спеціального призначення Збройних Сил України, майстер спорту України. *Офіційний вебсайт Національної федерації бойового хортингу України*. URL: <https://combat-horting.org.ua/node/42140>.

5. П'ятиков С., Кукушкін К., Єрмоєнко Е. Організація і проведення заходів військово-патріотичного виховання та допризовної підготовки молоді за методиками бойового хортингу. *Бойовий хортинг та діяльність правоохоронних органів України* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Ірпінь, 4–5 січня 2021 р. Ірпінь : Університет державної фіскальної служби України, 2021. С. 1384–1407.

6. Бойовий хортинг як засіб національно-патріотичного виховання і фізичної підготовки школярів, студентської та курсантської молоді / Т. Федорченко, Е. Єрмоєнко, З. Діхтяренко, В. Єрмоєнко. *Теорія і методика хортингу*. 2017. Вип. 8. С. 80–87.

7. Бойовий хортинг – система національно-патріотичного виховання дітей та молоді / О. Бухтіяров, Е. Єрмоєнко, О. Буток, В. Єрмоєнко. *Теорія і методика хортингу*. 2018. Вип. 9. С. 61–70.

8. Єрмоєнко Е. Хортинг – національний вид спорту України : методичний посібник. Київ : Паливода А.В., 2014. 1064 с.

9. Про затвердження Рекомендацій щодо стратегічного розвитку фізичного виховання та спортивної підготовки серед учнівської молоді на період до 2025 року : Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 лютого 2021 р. № 194 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0194729-21#Text>.

10. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (рекомендована Міністерством освіти і науки України згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 17 серпня 2022 р. № 752) / О. Педан, Г. Коломоєць, А. Боляк, А. Ребрина, В. Деревянко, В. Стеценко, О. Остапенко, О. Лакіза, В. Косик та ін. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poeta.p.z.2022/Fiz.kult.5-6.kl.Pedan.ta.in.22.08.2022.pdf>.

11. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти «Фізична культура. 6–9 класи» (рекомендована Міністерством освіти і науки України згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 3 серпня 2022 р. № 698) / Т. Круцевич, Л. Галенко, В. Деревянко, С. Дятленко, А. Ільченко, Н. Кравченко, І. Турчик, С. Чешейко та ін. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.fizichna-kultura-6-9.pdf>.

12. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти «Фізична культура. 10–11 класи. Рівень стандарту» (рекомендована Міністерством освіти і науки України згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 3 серпня 2022 р. № 698) / М. Тимчик, С. Алексійчук, В. Деревянко, В. Єрмоєлова, В. Сілкова та ін. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.fizichna-kultura-10-11-standart.pdf>.

13. Єрмоменко Е. Бойовий хортинг для здобувачів вищої освіти : навчально-методичний посібник. Ірпінь : Університет державної фіскальної служби України, 2020. 78 с.

14. Єрмоменко Е. Навчальна програма з бойового хортингу для закладів позашкільної освіти. Київ : Паливода А.В., 2020. 77 с.

15. Отравенко О. Національно-патріотична спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2016. № 6(303). Ч. 1. С. 272–281.

16. Отравенко О., Пелипась Д. Методологія підготовки майбутніх учителів фізичної культури до спортивно-патріотичної діяльності. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022 № 1(45). Р. 22–29. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.1.4>.

17. Діхтяренко З., Єрмоменко Е. Військово-патріотичне виховання учнівської та студентської молоді, курсантів у спортивному гуртку «Бойовий хортинг» в умовах воєнного стану. *Проблеми освіти*. 2022. Вип. 2(97). С. 239–265. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-97.2022.14>.

References

1. Ministry of Education and Science of Ukraine (2022). Pro deiaiki pytannia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v zakladakh osvity Ukrainy ta vyznannia takim, shcho vtratyv chynnist, nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.06.2015 № 641: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 6 chervnia 2022 r. № 527 [On some issues of national-patriotic education in educational institutions of Ukraine and the recognition as invalid of the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.06.2015 № 641: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 6, 2022 № 527]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> [in Ukrainian].

2. Cabinet of Ministers of Ukraine (2021). Pro zatverdzhennia Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na period do 2025 roku ta vnesennia zmin do deiakykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 chervnia 2021 r. № 673 [On the approval of the State targeted social program of national and patriotic education for the period until 2025 and amendments to some resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated June 30, 2021 № 673]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/673-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

3. Fedorchenko, T., Boltivets, S., Dovgan, N., Dikhtiarenko, Z., Yeromenko, E., Kukushkin, K., Ottravenko, O., Zavistovskyi, O., Khatko, A., Kolomoiets, H., Berezhna, T., Veselova, V., Steshyts, A., Khimich, V., Demchenko, N., Yeromenko, V., Grechana, L., Petrova, O., Kozlova, K., Ilnytskyi, I., Rebryna, A., Tsviha, A., & Dehtyaryov, A. (2022). Combat Horting as a means of physical education of a harmoniously developed, successful, a vitally active personality – pupils, students and cadets: results of research work. *Ensuring Standards of Quality of Life in a Turbulent World: monograph*, T. Pokusa, T. Nestorenko (eds.). Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole, pp. 474–573 [in English].

4. Yeromenko, E. (n.d.). Znaiomtesia! Valerii Valeriiovych Viekhhtiev – zakhysnyk Batkivshchyny! Prezydent Kirovohradskoi oblasnoi federatsii boiovooho khortynhu, uchasnyk boiovykh dii na Skhodi Ukrainy, veteran 3-ho polku spetsialnoho pryznachennia Zbroinykh Syl Ukrainy, maister sportu Ukrainy [Get to know each other! Valerii Valeriiovych Viekhhtiev is the defender of the Motherland! President of the Kirovohrad Regional Federation of Combat Horting, participant in hostilities in the East of Ukraine, veteran of the 3rd special purpose regiment of the Armed Forces of Ukraine, master of sports of Ukraine]. *The official website of the National Federation of Combat Horting of Ukraine*. Retrieved from: <https://combat-horting.org.ua/node/42140> [in Ukrainian].

5. Piatikov, S., Kukushkin, K., & Yeromenko, E. (2021). Orhanizatsiia i provedennia zakhodiv viiskovo-patriotychnoho vykhovannia ta dopryzovnoi pidhotovky molodi za metodykamy boiovooho

khortynhu [Organization and conduct of events of military-patriotic education and pre-conscription training of young people using methods of combat horting]. *Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Boiovyi khortynh ta diialnist pravookhoronnykh orhaniv Ukrainy" [Proceedings of the international scientific and practical conference "Combat horting and activity of law enforcement agencies of Ukraine"]* (Irpın, January 4–5, 2021). Irpin: University of the State Fiscal Service of Ukraine, pp. 1384–1407 [in Ukrainian].

6. Fedorchenko, T., Yeromenko, E., Dikhtiarenko, Z., & Yeromenko, V. (2017). Boiovyi khortynh yak zasib natsionalno-patriotychnoho vykhovannia i fizychnoi pidhotovky shkoliariv, studentskoi ta kursantskoi molodi [Combat horting as a means of national-patriotic education and physical training of schoolchildren, students and cadet youth]. *Teoriia i metodyka khortynhu – Theory and technique of horting*, 8, 80–87 [in Ukrainian].

7. Bukhtiiarov, O., Yeromenko, E., Butok, O., & Yeromenko, V. (2018). Boiovyi khortynh – systema natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi [Combat horting is a system of national-patriotic education of children and youth]. *Teoriia i metodyka khortynhu – Theory and technique of horting*, 9, 61–70 [in Ukrainian].

8. Yeromenko, E. (2014). *Khortynh – natsionalnyi vyd sportu Ukrainy: metodychnyi posibnyk [Horting is the national sport of Ukraine: methodical guide]*. Kyiv: Palyvoda A.V., 1064 p. [in Ukrainian].

9. Ministry of Education and Science of Ukraine (2021). Pro zatverdzhennia Rekomendatsii shchodo stratehichnogo rozvytku fizychnoho vykhovannia ta sportyvnoi pidhotovky sered uchnivskoi molodi na period do 2025 roku: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 15 liutoho 2021 r. № 194 [On the approval of the Recommendations on the strategic development of physical education and sports training among school youth for the period until 2025: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated February 15, 2021 № 194]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0194729-21#Text> [in Ukrainian].

10. Pedan, O., Kolomoiets, H., Boliak, A., Rebryna, A., Derevianko, V., Stetsenko, V., Ostapenko, O., Lakiza, O., Kosyk, V. et al. (2022). Modelna navchalna prohrama "Fizychna kultura. 5–6 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (rekomendovana Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy zghidno z nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 17 serpnia 2022 r. № 752) [Model educational program "Physical culture. 5–6 classes" for general secondary education institutions (recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine in accordance with the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 17, 2022 № 752)]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Fiz.kult.5-6.kl.Pedan.ta.in.22.08.2022.pdf> [in Ukrainian].

11. Krutsevych, T., Halenko, L., Derevianko, V., Diatlenko, S., Ilchenko, A., Kravchenko, N., Turchyk, I., Chesheiko, S. et al. (2022). Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity "Fizychna kultura. 6–9 klasy" (rekomendovana Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy zghidno z nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 3 serpnia 2022 r. № 698) [Educational program for institutions of general secondary education "Physical culture. 6–9 grades" (recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine in accordance with the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 3, 2022 № 698)]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/navchalna.prohrama-2022.fizychna-kultura-6-9.pdf> [in Ukrainian].

12. Tymchyk, M., Aleksieichuk, Ye., Derevianko, V., Yermolova, V., Silkova, V. et al. (2022). Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity "Fizychna kultura. 10–11 klasy. Riven standartu" (rekomendovana Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy zghidno z nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 3 serpnia 2022 r. № 698) [Educational program for institutions of general secondary education "Physical culture. 10–11 grades. Standard level" (recommended by the Ministry

of Education and Science of Ukraine in accordance with the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 3, 2022 № 698)]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.fizichna-kultura-10-11-standart.pdf> [in Ukrainian].

13. Yeromenko, E. (2020a). *Boiovyi khortynh dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [Combat horting for students of higher education: educational and methodological guide]*. Irpin: University of the State Fiscal Service of Ukraine, 78 p. [in Ukrainian].

14. Yeromenko, E. (2020b). *Navchalna prohrama z boiovoho khortynhu dlia zakladiv pozashkilnoi osvity [Training program on combat horting for extracurricular education institutions]*. Kyiv: Palyvoda A.V., 77 p. [in Ukrainian].

15. Otravenko, O. (2016). Natsionalno-patriotychna spriamovanist profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [National-patriotic focus of professional training of future physical education teachers]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical sciences*, 6(303) (1), 272–281 [in Ukrainian].

16. Otravenko, O., & Pelypas, D. (2022). Metodolohiia pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do sportyvno-patriotychnoi diialnosti [Methodology of training future physical culture teachers for sports and patriotic activities]. *Knowledge, Education, Law, Management*, 1(45), 22–29. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.1.4> [in Ukrainian].

17. Dikhtiarenko, Z., & Yeromenko, E. (2022). Viiskovo-patriotychne vykhovannia uchnivskoi ta studentskoi molodi, kursantiv u sportyvnomu hurtku “Boiovyi khortynh” v umovakh voiennoho stanu [Military-patriotic education of pupils and student youth, cadets in the “Combat Horting” sports club under martial law]. *Problemy osvity – Problems of education*, 2(97), 239–265. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-97.2022.14> [in Ukrainian].

Отравенко О. В., Довгань Н. Ю., Діхтяренко З. М., Ганчева В. І. Національно-патріотичне виховання здобувачів освіти засобами бойового хортингу під час воєнного стану

У статті розкрито величезний виховний потенціал бойового хортингу як національного виду спорту під час воєнного стану. Визначено, що патріотизм поєднує знання, емоції, почуття та дії. Під час воєнного стану це відчувається дуже гостро, і молодь почала потрохи діяти: відриватися від гаджетів та відвідувати секції з бойового хортингу, цікавитися основами самооборони й самозахисту, що на сьогодні є дуже актуальним і своєчасним. На основі системного аналізу навчальних програм із фізичної культури для закладів загальної середньої освіти (2022 р.), програми з бойового хортингу для закладів вищої освіти (2020 р., автор – Е. Єрмоєнко) та особистих напрацювань авторів визначено особливості методики навчання прикладних елементів бойового хортингу із застосуванням та обговоренням відеоматеріалів, презентацій для кращого їх закріплення. Як рекомендації запропоновано підвищити увагу до організації та проведення заходів національно-патріотичного спрямування засобами бойового хортингу (зокрема й онлайн-заходів) з учнями, студентами та курсантами під час воєнного стану. Запропоновано зосередити увагу громадських організацій, центрів національно-патріотичного спрямування на волонтерській діяльності, психологічній підтримці, розробленні наукових досліджень, індивідуальних проєктів, спрямованих на підвищення мотивації до занять бойовим хортингом, а також на покращенні психоемоційного стану, збереженні та зміцненні здоров'я, утвердженні культурних, сімейних і національних цінностей, що сприятиме формуванню високої патріотичної свідомості та української громадянської ідентичності, вихованню особистісних якостей громадянина нашої держави, патріота, носія української національної культури.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, заклади освіти, учні, студенти, курсанти, бойовий хортинг, психоемоційний стан, здоров'я, громадські організації, центри національно-патріотичного спрямування, воєнний стан.

Otravenko O., Dovhan N., Dihtyarenko Z., Hancheva V. National and patriotic education of students by means of combat horting during martial law

The article reveals the enormous educational potential of combat horting as a national sport during martial law. It is determined that patriotism combines knowledge, emotions, feelings and actions. During the martial law, this is felt very acutely, and young people began to act little by little: to break away from gadgets and attend sections on combat training, to be interested in the basics of self-defense and protection, which is very relevant and timely today. On the basis of a systematic analysis of training programs on physical culture for general secondary education institutions (2022), a program on combat training for higher education institutions (2020, author – E. Yeromenko) and the authors' personal experiences, the peculiarities of the methodology of teaching applied elements of combat training have been determined horting with the use and discussion of video materials, presentations for their better consolidation. As a recommendation, it is proposed to increase attention to the organization and conduct of events of a national and patriotic direction by means of combat horting (in particular, online events) with pupils, students and cadets during martial law. It is proposed to focus the attention of public organizations, centers of national-patriotic orientation on volunteer activities, psychological support, the development of scientific research, individual projects aimed at increasing motivation to engage in combat horting, as well as improving the psycho-emotional state, preserving and strengthening health, establishing cultural, family and national values, which will contribute to the formation of a high patriotic consciousness and Ukrainian civic identity, the education of the personal qualities of a citizen of our state, a patriot, a bearer of Ukrainian national culture.

Key words: national and patriotic education, educational institutions, pupils, students, cadets, combat training, psychoemotional condition, health, public organizations, centers of national and patriotic direction, martial law.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 20.03.2023 р.
Прийнято до друку 23.04.2023 р.

УДК 37.018.43.016:796]:004

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-147-153](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-147-153)

Полулященко Тетяна Леонідівна,

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри спортивних дисциплін

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

lug.ifvis.ksd@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6345-585X>

Павлов Роман Геннадійович,

викладач кафедри спортивних дисциплін

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

roman.pavlov.rpg@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-5382-9541>

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ БАГАТОРІЧНОГО ТРЕНУВАННЯ ЛЕГКОАТЛЕТІВ ІЗ БІГУ НА КОРОТКІ ДИСТАНЦІЇ

Легкоатлетичні змагання посідають одне з провідних місць у всіх комплексних спортивних заходах: від районних спартакіад до олімпійських ігор. Популярність легкої атлетики сприяє безперервному зростанню спортивних досягнень у всіх легкоатлетичних дисциплінах. На сьогодні спостерігається втрата лідерства українських спортсменів-легкоатлетів на світовій арені. Різке зниження загального числа спортсменів-легкоатлетів пов'язане зі скороченням кількості дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності, секцій легкої атлетики в навчальних закладах усіх типів. Негативний вплив чинить і недостатній рівень заробітної плати тренерів, зменшення активності студентського спорту, що є основною базою збірних команд країни, а також зниження якості навчально-тренувального процесу в дитячих і юнацьких спортивних школах, що функціонують. У ситуації, що склалася, особливого значення набуває пошук обдарованих юнаків і дівчат, здатних удосконалити свою спортивну майстерність, переносити значні тренувальні навантаження та вміти вдало проводити змагальну діяльність. Не менш важливим є подальше озброєння тренерів і фахівців спортивної діяльності сучасними знаннями з теорії та методики спортивного тренування та тренерської діяльності з вибраного виду спорту, що базується на результатах експериментальних досліджень і передовому педагогічному досвіді.

Аналіз світової літератури свідчить про те, що питання з проблеми спортивного відбору належать до не досить вивчених та залишаються важливою проблемою розвитку дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Об'єктом дослідження є навчально-тренувальний процес спринтерів, предметом дослідження – структура побудови багаторічного тренування спринтерів.

Метою статті є аналіз структури побудови багаторічного тренування юних спринтерів.

З огляду на поставлену в роботі мету було вибрано завдання дослідження – обґрунтувати структуру побудови багаторічного тренувального процесу спринтерів-початківців.

Незважаючи на значний практичний досвід і численні роботи таких науковців, як В. Філіна, А. Колот, Д. Камперо Ескаланте, О. Шинкарук, М. Дутчак, Ю. Павленко, В. Платонов, Л. Волков, Т. Ніженська та інші, що присвячені спортивній підготовці бігунів на короткі дистанції,

питанням структури побудови тренувального процесу, управлінню й контролю, розвитку фізичних якостей та плануванню змісту багаторічної підготовки як загального єдиного процесу приділено не досить уваги.

Сучасна система тренування являє собою багаторічну систему як сукупність самостійних і водночас взаємопов'язаних етапів підготовки спортсменів; мікроциклів, мезоциклів, макроциклів; окремих тренувальних днів; тренувальних занять і частин, з яких вони складаються. У таблиці 1 представлена структура багаторічної підготовки спортсменів за В. Платоновим (Платонов, 2004).

Структура підготовки зі спринтерського бігу базується на певних закономірностях, а саме на процесі становлення спортивної майстерності у спринтерському бігу. Ці закономірності зумовлюють чинники, які будуть визначати ефективність змагальної діяльності, оптимальну структуру її підготовки, особливості адаптації до застосованих педагогічних засобів і методів, їх вплив на індивідуальні особливості спортсменів, терміни тренування й досягнення максимальних результатів відповідно до віку спортсменів та етапу багаторічної підготовки тощо (Платонов, 2004, с. 45).

Аналіз структури побудови тренувального процесу спринтерів свідчить про те, що тривалість і структура процесу багаторічної підготовки залежить від таких чинників:

- підготовленості спортсмена (що забезпечує високі результати) і структури спортивної діяльності;
- формування адаптаційних процесів функціональних систем спринтера, що сприяє становленню різних сторін підготовленості;
- темпів біологічного зростання їхніх індивідуальних статевих особливостей, що пов'язано з темпами зростання спортивної майстерності;
- віку, у якому спортсмен почав заняття, а також віку, з якого він розпочав спеціальні тренування;
- змісту тренувального процесу (складу основних засобів, методів та застосованої динаміки навантажень);
- застосування сукупності індивідуальних, різних варіативних складників тренувального процесу, додаткових чинників (спеціального харчування, тренажерів, засобів, що відновлюють і стимулюють працездатність, тощо).

Зазначені чинники впливають на тривалість процесу багаторічної підготовки та визначають час, необхідний для досягнення високих спортивних результатів, вікові зони, у яких ці результати зазвичай показуються (Волков, 2002, с. 67). У разі раціонального планування багаторічної підготовки варто встановлювати чіткі вікові межі досягнення результатів, у яких зазвичай демонструються найвищі спортивні досягнення. Зазвичай у процесі багаторічної підготовки виділяють три вікові зони: етап перших великих успіхів; період оптимальних можливостей; стадію підтримки високих результатів (Шинкарук, 2013, с. 45). Такий розподіл дає змогу краще систематизувати тренувальний процес, найточніше визначити період напружених тренувань, які спрямовані на досягнення найвищих результатів. У більшості випадків видатні спортсмени досягають значних результатів у певні вікові межі. Оптимальні вікові межі є досить стабільними, тому варто враховувати їх у тренувальному процесі та під час відбору.

Під час загального планування найвищих результатів фахівці радять враховувати загальноприйняті параметри, при цьому варто враховувати стать спортсменів. Особливо важливим це є на початковому етапі тренування, тому юних спортсменів необхідно орієнтувати на цілеспрямоване етапне спортивне вдосконалення (Шинкарук и др., 2013, с. 22). Також варто пам'ятати про природні особливості фізіологічного росту та розвитку організму. Під час планування процесу підготовки необхідно враховувати пубертатний період, який супроводжується диспропорцією в розвитку органів і систем організму, перебудовою гормональної системи організму. Адже перебудова гормональної системи призводить до погіршення системи адаптації людини, зменшує працездатність, уповільнює відновлення після тренувальних занять.

Структура багаторічної підготовки спортсменів

Етапи, їх мета й завдання	Тривалість, обсяг		Річний обсяг годин	
	модель	застосування	модель	застосування
<i>Початкова підготовка</i> Створюються всі умови для розвитку загальної фізичної підготовки та передумови різносторонньої технічної бази. Не допускаються заняття з великим фізичним чи психологічним напруженням.	1–3 роки ЗФП 45–50%; ДП 40–45%; СФП 5%	Індивідуально, 1 курс ЗФП 45–50%; ДП 40–45%; СФП 15–5%	150–250	90–250
<i>Попередня базова підготовка</i> Різносторонній розвиток фізичних якостей організму, усунення недоліків у стані здоров'я, створення рухового потенціалу для майбутньої спортивної спеціалізації.				
<i>Спеціальна базова підготовка</i> Тренування стають більш спеціалізованими, визначається майбутня вузькоспрямована спеціалізація спортсмена. Створюються умови для напруженої спеціалізованої підготовки у вибраній спеціалізації.	1–3 роки ЗФП 35–40%; ДП 50%; СФП 15%	Індивідуально 1, 2, 3 курси ЗФП 45–50%; ДП 40–45%; СФП 15–5%	350–600	250–600
<i>Підготовка до вищих досягнень</i> Забезпечення умов для досягнення високих результатів у своїй спеціалізації. Використання засобів, які спроможні викликати бурхливе протікання адаптаційних процесів та співпадають зі схильністю спортсмена показати найвищі результати.	Індивідуальний підхід ЗФП 20–25%; ДП 35–40%; СФП 40–45%	Індивідуально 3–4 курси ЗФП 20–25%; ДП 35–40%; СФП 40–45%	600–900	250–900
<i>Максимальна реалізація індивідуальних можливостей</i> Прагнення досягти максимально запланованих спортивних результатів за рахунок якісних сторін системи спортивної підготовки; знайти приховані резерви організму в різних сторонах його підготовленості та забезпечити їх прояв у тренувальній і змагальній діяльності.	Індивідуальний підхід ЗФП 15%; ДП 25%; СФП 60%	Індивідуально, магістратура ЗФП 15%; ДП 25%; СФП 60%	900–1400	900
<i>Збереження вищої спортивної майстерності</i> Прагнення зберегти досягнуті максимальні результати.	Індивідуальний підхід ЗФП 10–15%; ДП 20%; СФП 65–70%	ЗФП 10–15%; ДП 20%; СФП 65–70%	1100–1400	900–1000

Примітки: ЗФП – загальна фізична підготовка; ДП – допоміжна підготовка; СФП – спеціальна фізична підготовка

Свого часу М. Набатнікова сформулювала принципові установки, якими необхідно керуватися в управлінні підготовкою юних спортсменів. Це такі положення: 1) цільова спрямованість щодо вищої спортивної майстерності; 2) ефект утилізації якостей залежно від віку спортсмена; 3) відповідність розвитку фізичних якостей юних спортсменів; 4) урахування провідних чинників різних етапів багаторічної підготовки; 5) перспективне випередження у формуванні технічної майстерності.

Натомість В. Пугач запропонував багаторічну підготовку юних спортсменів розділити на такі етапи: а) попередня підготовка; б) початкова спортивна спеціалізація; в) поглиблене тренування у вибраному виді спорту; г) заключна спортивна спеціалізація. Варто зазначити, що чітку межу між цими етапами виділити досить важко. У процесі вирішення питання про пере-

хід до наступного етапу необхідно враховувати фізичний розвиток, рівень підготовленості, а також біологічний вік юних спортсменів. Якщо спортсмен розпочав заняття із запізненням встановлених вікових норм, вікові межі на етапах багаторічної підготовки зрушуються.

У процесі дослідження етапів багаторічного тренування спринтерів ми з'ясували, що початковий етап починається з 9–10-річного віку, а його тривалість становить 2–3 роки. Особливість цього етапу – він здійснюється в секційній формі в закладах освіти або у спортивних групах дитячо-юнацьких спортивних шкіл. Це важливий етап спортивного тренування спринтерів. Його мета – сприяти загальному розвитку фізичних якостей юного організму. Він дає змогу успішно розвивати здібності дитини, освоювати рухові навички й уміння, що сприятимуть удосконаленню швидкісних, координаційних якостей, гнучкості; тобто загалом створюються сприятливі умови для розвитку фізичних здібностей.

З досліджень відомо, що темп (тобто кількість кроків за секунду) є одним із показників швидкості; як вважають фахівці, після настання віку 12–13 років частота кроків не збільшується. Тому вважається, що у віці до 12 років доцільно розвивати частоту та швидкість руху, добираючи відповідні засоби тренування. Саме тому на заняттях із дітьми у віці 9–12 років, які спеціалізуються на спринтерському бігу, доцільно розвивати частоту та швидкість. На цьому етапі цілком ефективним буде застосування ігрового методу тренування. Окрім швидкості, застосування ігрового методу дасть змогу розвивати витривалість, координаційні та силові здібності. Під час застосування ігрового способу основне завдання тренера – поєднати виховні завдання з освітніми. Це дасть змогу сприяти зацікавленості дітей до тренувальних занять. У процесі застосування ігор тренер повинен враховувати, що під час одного заняття ігри підбираються так, щоб можна було розвивати не більше однієї чи двох якостей на одному занятті. Підсумком початкового етапу тренування є відбір до наступного етапу тренування або зміна спеціалізації. Під час відбору застосовують нормативи з фізичної підготовки та оцінювання схильності спортсменів до бігу на короткі дистанції.

Наступний етап спортивної підготовки спринтерів передбачає подальше тренування до настання віку 15–16 років, що відповідає етапу початкової спеціалізації. На цьому етапі до тренувальних занять допускаються діти віком від 12–13 до 15–16 років. Це вже спеціалізований етап навчання, тому спортсмени вже тренуються у спеціалізованих спортивних закладах. Основною метою зазначеного етапу є різностороння фізична підготовка, підвищення рівня функціональних можливостей організму, прагнення закріпити досить високий рівень сформованих початкових умінь, навички основ спортивної майстерності. Також необхідно виявити реакцію організму спортсменів на великі навантаження та можливість їхнього організму до відновлення.

На цьому етапі широко застосовується різноманітний специфічний тренувальний арсенал спринтерів. Спеціалісти радять для розвитку спеціальної швидкості спринтера застосовувати не рівномірний біг, а біг в утруднених умовах (біг сходами, по піску, снігу, біг у гору тощо). Також ефективним для розвитку швидкості є застосування різних вправ у ситуаціях, що змінюються. Разом з ігровим методом навчання дуже ефективним буде застосування естафети. Фахівці звертають увагу на той факт, що під час формування й розвитку швидкості вправи, що застосовуються, повинні бути добре засвоєні спортсменами, тобто спортсмени повинні володіти технікою їх виконання на досить високому рівні. Це необхідно для того, щоб під час виконання вправи увага була сконцентрована не на правильності її виконання, а на розвитку швидкості під час її виконання.

Основними умовами розвитку швидкості є максимально швидке виконання вправи та така тривалість її виконання, яка не має викликати втоми. Стан нервової системи спортсмена повинен бути оптимальним, саме такий стан нервової системи буде сприяти розвитку швидкості. Цьому буде сприяти також застосування різноманітних спортивних ігор, наприклад гандболу,

футболу, баскетболу, оскільки вони вимагають нестандартних проявів швидкості у змінних умовах. Також для розвитку швидкості застосовують спеціальні вправи з набивними м'ячами, вагою (грифом, гириями тощо), обтяженням, стрибкові вправи через м'ячі, лавки, бар'єри тощо, вправи з бар'єрами, стрибки в довжину, метання спису, ядра, диска. Варто застосовувати біг від 20 до 200 м із різною швидкістю, спеціальні бігові вправи, проте не зловживати кількістю їх виконання.

Аналізований вік є сприятливим для оволодіння різними руховими діями, тому варто створити найрізноманітніший запас рухових умінь і навичок, застосовувати не тільки специфічні спринтерські вправи, а й споріднені вправи з інших видів спорту. Такий підхід не лише сприятиме розвитку спеціальних якостей спринтера, але й розвиватиме фізичні якості спортсменів (Камперо Ескаланте, 2020, с. 1).

Проте необхідно пам'ятати, що формуванню рухових навичок повинна передувати конкретна робота, яка певним чином відповідає навичкам, що формуються. Тому перед тим, як розпочати навчання низького старту, спочатку потрібно оволодіти навичками високого старту (виконувати високий старт із різних вихідних положень, різноманітних команд), поступово підбираючи вправи, які сприяють вивченню, закріпленню та виконанню раціональної техніки. Варто застосовувати вправи швидко-силового характеру, наприклад стрибки в довжину з місця, штовхання ядра, метання, вправи з набивними м'ячами, тобто ті вправи, в основі яких лежить прискорення. Основну увагу на цьому етапі варто звернути на виправлення грубих помилок техніки виконання бігу (робота верхніх і нижніх кінцівок, тримання тулуба, голови). Не можна допускати велике перенапруження під час тренування юних спортсменів, адже їхній організм ще повністю не сформувався, тривають активні природні пластичні, енергетичні, регуляторні процеси (Камперо Ескаланте, 2020, с. 15).

Програма занять на цьому етапі спрямована на збільшення обсягу, проте без форсування інтенсивності тренувальних занять. З метою виховання відповідальності та свідомого ставлення до занять спортсменам варто вести спортивний щоденник та отримувати від тренера індивідуальні завдання, які вони виконуватимуть самостійно поза тренувальним часом.

Підводячи підсумки, можна зазначити, що на початковому етапі відбору необхідно звернути увагу на рівень розвитку фізичних якостей, зріст, довжину ніг, психофізіологічні характеристики, будову тіла тощо. Для покращення тренувального процесу та постійного зростання спортивних результатів із бігу на короткі дистанції необхідно брати за основу створені кількісні характеристики моделі спринтера. Важливим є дотримання принципів побудови багаторічної підготовки спринтерів, починаючи з етапу початкової підготовки. Сучасну систему тренування спринтерів варто розглядати як єдину багаторічну систему – сукупність самостійних і водночас взаємопов'язаних етапів підготовки спортсменів; мікроциклів, мезоциклів, макроциклів; окремих тренувальних днів; тренувальних занять і частин, з яких вони складаються.

Під час навчання в закладі вищої освіти процес побудови багаторічного тренування буде дещо відрізнятися. Починаючи тренування з першого курсу, важливо враховувати таку інформацію: стаж тренування (загальний і за спеціалізацією), рівень фізичної підготовленості, рівень спортивних результатів, етап багаторічного тренування, на якому перебуває спортсмен, та низку інших важливих даних.

Список використаної літератури

1. Платонов В. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения : учебник для студентов высших учебных заведений физического воспитания и спорта. Киев : Олимпийская подготовка, 2004. 808 с.
2. Волков Л. Теория и методика детского и юношеского спорта. Киев : Олимпийская литература, 2002. 294 с.

3. Шинкарук О. Теорія і методика підготовки спортсменів: управління, контроль, відбір, моделювання та прогнозування в олімпійському спорті : навчальний посібник. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2013. 136 с.

4. Шинкарук О., Дутчак М., Павленко Ю. Олимпийская подготовка спортсменов в Украине: проблемы и перспективы. *Вестник спортивной науки*. 2013. № 3. С. 18–22.

5. Камперо Ескаланте Д. Удосконалення швидкісно-силової підготовки висококваліфікованих бігунів на короткі дистанції на основі застосування засобів різної переважної спрямованості : автореф. дис. ... канд. наук. з фізичного виховання і спорту : 24.00.01. Київ, 2020. 24 с.

References

1. Platonov, V. (2004). *Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. Obshchaya teoriya i ee prakticheskie prilozheniya: uchebnyk dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy fizicheskogo vospitaniya i sporta [The system of training athletes in Olympic sports. General theory and its practical applications: textbook for students of higher educational institutions of physical education and sports]*. Kyiv: Olimpiyskaya podgotovka, 808 p. [in Russian].

2. Volkov, L. (2002). *Teoriya i metodika detskogo i yunosheskogo sporta [Theory and methodology of children's and youth sports]*. Kyiv: Olimpiyskaya literatura, 294 p. [in Russian].

3. Shynkaruk, O. (2013). *Teoriia i metodyka pidhotovky sportsmeniv: upravlinnia, kontrol, vidbir, modeliuvannia ta prohnozuvannia v olimpiiskomu sporti: navchalnyi posibnyk [Theory and methods of training athletes: management, control, selection, modeling and forecasting in Olympic sports: study guide]*. Kyiv: LLC “NVP Polygraphservice”, 136 p. [in Ukrainian].

4. Shinkaruk, O., Dutchak, M., & Pavlenko, Yu. (2013). Olimpiyskaya podgotovka sportsmenov v Ukraine: problemy i perspektivy [Olympic training of athletes in Ukraine: problems and prospects]. *Vestnik sportivnoy nauki – Bulletin of sports science*, 3, 18–22 [in Russian].

5. Campero Escalante, D. (2020). Udoskonalennia shvydkisno-sylovoi pidhotovky vysokokvalifikovanykh bihuniv na korotki dystantsii na osnovi zastosuvannia zasobiv riznoi perevazhnoi spriamovanosti [Improvement of speed and strength training of highly qualified short-distance runners based on the use of means of different predominant orientation]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].

Полулященко Т. Л., Павлов Р. Г. Особливості структури багаторічного тренування легкоатлетів із бігу на короткі дистанції

У статті розглянуто актуальні питання щодо особливості побудови багаторічного процесу тренування з бігу на короткі дистанції з урахуванням усіх етапів багаторічної підготовки. Зроблено аналіз останніх досліджень і публікацій, пов'язаних із підготовкою спортсменів, які спеціалізуються на бігу на короткі дистанції, та особливостей їх підготовки на різних етапах багаторічного вдосконалення. У статті розкрито важливу сутність взаємного зв'язку всіх етапів багаторічної підготовки спортсменів. Основною метою роботи є дослідження структури побудови багаторічного тренування юних спринтерів, а завданням – обґрунтування структури побудови багаторічної підготовки спринтерів-початківців. Унаслідок дослідження з'ясовано низку питань, які сприяють ефективній побудові тренування спринтерів у процесі багаторічної підготовки. Вивчено структуру багаторічної підготовки спринтерів, зроблено аналіз структурних елементів. Розглянуто багаторічну систему як сукупність самостійних і водночас взаємопов'язаних етапів підготовки спортсменів.

Досліджено закономірності, на яких базується становлення спортивної майстерності у спринтерському бігу саме у процесі багаторічного тренування. Виявлено чинники, які будуть визначати ефективність змагальної діяльності, оптимальну структуру її підготовки, особливості адаптації до застосованих педагогічних засобів і методів, їх вплив на індивідуальні осо-

близькості спортсменів, терміни тренування та досягнення максимальних результатів відповідно до віку спортсменів та етапу багаторічної підготовки тощо. Досліджено важливість дотримання вікових параметрів і їх відповідність етапам багаторічної підготовки, застосування на початковому етапі підготовки модельних параметрів спортсменів спринтерів різної спортивної кваліфікації.

Ключові слова: підготовка, тренування, спортсмен, етап багаторічної підготовки.

Polulyashchenko T., Pavlov R. Features of the structure of long-term training of sprinters on short distances

The article deals with topical issues regarding the peculiarities of building a long-term training process for short-distance running, taking into account all stages of long-term preparation. An analysis of the latest research and publications related to the training of athletes specializing in short-distance running and the specifics of their training at various stages of long-term improvement was made. The article reveals the important essence of the interrelationship of all stages of long-term preparation of athletes. The main goal of the work is to study the structure of the long-term training of young sprinters, and the task is to substantiate the structure of the long-term preparation of beginner sprinters. As a result of the study, a number of questions were clarified that contribute to the effective construction of training for sprinters in the process of long-term preparation. The structure of long-term preparation of sprinters was studied, the analysis of structural elements was made. The long-term system was considered as a set of independent and at the same time interconnected stages of athlete preparation.

The regularities on which the formation of sportsmanship in sprint running is based on the process of long-term training have been studied. The factors that will determine the effectiveness of competitive activity, the optimal structure of its preparation, the peculiarities of adaptation to the applied pedagogical tools and methods, their influence on the individual characteristics of athletes, the timing of preparation and the achievement of maximum results according to the age of athletes and the stage of long-term training, etc. have been identified. The importance of observing age parameters and their correspondence to the stages of long-term training, the use of model parameters of sprinters of various sports qualifications at the initial stage of training were studied.

Key words: preparation, training, athlete, stage of long-term training.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 24.03.2023 р.
Прийнято до друку 21.04.2023 р.

УДК 37.04:617.3

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-154-160](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-154-160)

Радченко Аліна Володимирівна,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри фізичної терапії, ерготерапії та медичної діагностики
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
radchenkoalina75@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1733-6312>

Березуєва Тетяна Сергіївна,

асистентка кафедри фізичної терапії, ерготерапії та медичної діагностики
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
tbere555@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7677-0592>

Очкалов Олександр Федорович,

старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
al.ochkalov@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7336-7573>

ВИКОРИСТАННЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ВПРАВ У РАЗІ ГРУДНОГО СКОЛІОЗУ ДРУГОГО СТУПЕНЯ ДЛЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ФОРМАТІ ТЕЛЕРЕАБІЛІТАЦІЇ

Пандемії та інші складні умови у країні останнім часом не дають можливості використовувати послуги фізичної терапії у форматі особистих зустрічей із фахівцями відповідного профілю. Тому особливості, принципи та етапи впровадження послуг телереабілітації є дуже актуальною проблемою сьогодення, а ортопедична реабілітація має першорядне значення в разі порушень опорно-рухового апарату.

Успішна терапія потребує відповідної комбінації та прогресування вправ для поліпшення мобілізації суглобів і зміцнення м'язів для відновлення фізичної функції. Реабілітаційні заходи повинні розпочинатися якнайшвидше та обов'язково бути підтримані в домашніх умовах. Технологічний прогрес відкриває нові перспективи в сучасній реабілітації. Віртуальна реальність, доповнена реальність, гейміфікація та телереабілітація роблять привабливою реабілітацію пацієнтів з ураженнями опорно-рухового апарату шляхом надання інформаційно-консультативної допомоги населенню (Брич & Ходаковська, 2021).

Одним із принципів ефективності проведення реабілітаційного втручання є безперервність занять, що зумовлюється контролем та інформативним його веденням. Тому перехід на телереабілітацію є сучасним вирішенням цієї проблеми.

Для проведення реабілітаційних занять у форматі телереабілітації потрібно мати відповідне обладнання (досить ноутбука чи планшета). Заняття можна проводити в синхронному або асинхронному типі. За першого типу це буде синхронна відеоконференція в режимі реаль-

ного часу, а за другого – представлення методики занять та їх виконання пацієнтом у зручний для нього час. В основі концепції особливостей телереабілітації повинні лежати планування фізичної терапії вдома та зворотний зв'язок із фізичним терапевтом.

Отже, телереабілітація – це комплекс реабілітаційних вправ і навчальних програм, які надаються пацієнтові дистанційно за допомогою телекомунікаційних комп'ютерних технологій переважно на амбулаторному етапі лікування (Палагін та ін., 2020). Фактично телереабілітація – це самостійне виконання програми відновного лікування пацієнтом на амбулаторному етапі лікування під дистанційним контролем і керівництвом лікаря-фахівця (Дегтяренко, 2010).

Телереабілітаційна програма повинна бути доступною та інформативною. Різні пристрої зв'язку (смартфони, планшети) використовують у системах телереабілітації в такий спосіб: а) регулярних нагадувань про необхідність виконання програми реабілітаційних вправ; б) телеконтролю (весь процес виконання вправ і досягнення результатів фіксується у вигляді фото чи відео та відправляється своєму фізичному терапевтові) або онлайн-заняття.

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що телереабілітація розвивається в таких основних напрямках, як організаційний, інформативний та індивідуальний підхід у виборі методики фізичної терапії для кожного пацієнта. Саме така градація найбільш повно й правильно відображає сучасний стан процесів становлення телереабілітології.

В Україні нині зазначене питання дуже актуальне, має вдосконалюватися за рахунок науково-практичних досліджень у цьому напрямі. Проте виявлені тенденції прогресу показують імовірність досягнення більш високого рівня функціонування та якості проведення різних методик із фізичної терапії, що сприяє здійсненню реального реформування фізичної терапії, а також еволюції організації охорони здоров'я та надання саме цих послуг населенню (Дегтяренко, 2010).

Основою організації фізичної терапії грудного сколіозу другого ступеня в учнів середнього шкільного віку буде комплексне використання засобів, форм і методів фізичної терапії, спрямованих на корекцію хребта, що забезпечує як тонізуючий вплив, так і цілеспрямовану профілактичну й коригувальну дію в умовах телереабілітації.

Для забезпечення повноти й об'єктивності отриманих даних у дослідженні було використано теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури з проблем корекції і лікування грудного сколіозу другого ступеня в учнів середнього шкільного віку засобами та методами фізичної терапії.

У форматі телереабілітації, що є предметом дослідження, було запропоновано використовувати такі методи:

- збір анамнезу – основний суб'єктивний метод дослідження хворого, що полягає в отриманні інформації про пацієнта та його захворювання шляхом бесіди (скарги пацієнта, анамнез хвороби, анамнез життя);
- аналіз медичного висновку – об'єктивний метод дослідження хворого, який полягає в тому, що клінічний діагноз пацієнта має бути визначений лікарем, який лікує пацієнта, на основі клінічних досліджень (рентгену або інших видів досліджень) та обстеження;
- сколіометрію (для порівняння результатів та оцінювання ефективності програми фізичної терапії самостійно батьками пацієнта).

Для методологічно грамотної побудови програми фізичної терапії в умовах телереабілітації основний акцент було зроблено на принципі прогресивного зростання фізичної активності з періодичним самостійним оцінюванням ефективності програми (за допомогою батьків).

Організація телереабілітації проводилася на базі Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Вугледарської міської ради (евакуація із зони бойових дій). У телереабілітації взяли участь 4 дитини, які мали грудний сколіоз другого ступеня (по 2 пацієнти з лівостороннім і правостороннім сколіозом). Термін – протягом пів року.

Насамперед було враховано ступінь і вид порушення просторової організації організму дитини та ступінь деформації сколіозу. Характер виконуваних вправ, дозування фізичної активності, послідовність, вихідне положення й інтенсивність вправ відповідали загальному стану здоров'я, фізичного розвитку та фізичному здоров'ю дітей.

В організації фізичної терапії в разі грудного сколіозу другого ступеня в учнів середнього шкільного віку у форматі телереабілітації ми пропонуємо використовувати синхронний метод (тобто в режимі онлайн, коли фізичний терапевт та пацієнти одночасно використовують відеоконференцію).

Перед початком фізичної терапії має бути проведений збір анамнезу та анкетування відповідно до захворювання пацієнта, консультація щодо ортопедичного режиму пацієнта, консультація стосовно техніки безпеки під час занять терапевтичними вправами, консультація щодо критеріїв оцінювання та ступеня втоми, консультація стосовно протипоказань до застосування вправ.

Консультація щодо ортопедичного режиму учнів середнього шкільного віку повинна містити такі правила:

1) батьки мають постійно нагадувати учням про те, щоб вони тримали спину прямо; із часом учні звикнуть та будуть робити це автоматично;

2) учні середнього шкільного віку не повинні сидіти нерухомо більше ніж 20 хвилин, тому потрібно пропонувати їм зайнятися іншими справами, погуляти або зробити невеличку гімнастику;

3) робоче місце учнів має бути обладнане правильно, відповідно до зросту дитини;

4) для відвідування школи в учнів середнього шкільного віку має бути правильний фізіологічний ранець, а не сумка, яку носять на одному плечі;

5) батьки повинні придбати ортопедичний матрац та подушку для учнів.

Перед початком занять терапевтичними вправами за допомогою телереабілітації обов'язково необхідно провести консультацію щодо техніки безпеки, яка включає такі правила:

1) не починати заняття без фізичного терапевта;

2) мати зручний спортивний одяг та відповідне обладнання;

3) виконувати рухи повільно в поєднанні з правильним диханням;

4) не можна робити ривки під час виконання терапевтичних вправ;

5) стежити за самопочуттям; припиняти заняття в разі появи дискомфорту та ознак втоми;

6) не можна тренуватися на повний шлунок, вправи потрібно робити до прийому їжі або через 2 години після нього.

Також під час заняття дотримувалися принципів поступовості та послідовності у тренуванні як правильних положень тіла, так і корекції постуральних дефіцитів, а також у дозуванні кожної вправи (особливо спеціального призначення) та загальній послідовності виконання вправ. У виборі вправ найбільш важливими факторами були зміцнення (тренування) та розслаблення занадто слабких м'язів, розтягнення м'язів із відносно високим тонусом на тлі рівномірного тренування інших груп м'язів, а також виконання циклів дихання (вдих і видих у визначених зонах), необхідних для розширення та звуження міжреберного простору.

Особливу увагу варто приділити роз'ясненню учням середнього шкільного віку, хворим на сколіоз, стосовно протипоказань до застосування вправ. Це, зокрема, вправи, що викликають сильний струс хребта (стрибки); вправи, які значно збільшують гнучкість хребта (елементи художньої гімнастики та акробатики); вправи, що сильно розтягують зв'язково-м'язовий апарат (вправи на перекладині, кільцях під час занять гімнастикою); вправи, які обтяжують хребет (атлетична гімнастика); коригувальні вправи, що виконуються в положенні лежачи на животі, які ускладнюють роботу серця, а тому протипоказані для дітей із відхиленнями у функціонуванні серцево-судинної системи.

Комплекси терапевтичних вправ для лікування сколіозу включають розминку, основну та заключну частини заняття. Усі вправи виконуються в повільному темпі. Рухи здійснюються на вдиху, вихідне положення приймається на видиху.

Цілями терапевтичних вправ є обертання тіл хребців у бік, що протилежний торсії, в області сколіозу; корекція сколіозу з вирівнюванням тазу; розтягування скорочених і зміцнення розтягнутих м'язів у поперековому та грудному відділах; формування правильної постави.

Програма комплексів терапевтичних вправ грудного сколіозу другого ступеня в учнів середнього шкільного віку у форматі телереабілітації розписана на 3,5 місяця в такі періоди, як щадний, щадно-тренувальний і тренувальний.

У всі періоди виконувалися такі види вправ:

1) вправи для формування правильної постави. Завдання – прийняття правильної постави біля стіни для виконання вправ у різних позиціях із правильною поставою;

2) симетричні й асиметричні узгоджені вправи. Завдання – навчитися виконувати вправи за один період, виконувати їх повністю, збільшувати кількість повторень у наступних періодах;

3) статичні вправи, спрямовані на зміцнення м'язів спини, живота та зовнішнього торса. Кількість повторень кожної вправи відрізнялася та була підібрана індивідуально відповідно до періоду;

4) вправи для розслаблення, спастичного й тонізуючого нарощування м'язів;

5) вправи для регулювання і стабілізації хребта у правильному положенні.

Щадний період (2 тижні, 3 заняття по 20 хв) мав такі завдання: адаптацію до фізичного навантаження, навчання правильних положень під час виконання терапевтичних вправ, формування правильної постави та поліпшення координації рухів, навчання правильного дихання.

Щадно-тренувальний період (1 місяць) мав такі завдання: формування правильної постави та поліпшення координації рухів, збільшення сили й витривалості м'язів тулуба та кінцівок, навчання навичок самокорекції викривлення хребта, плечового й тазового поясів.

Тренувальний період (3 місяці) мав такі завдання: вироблення суглобово-м'язового почуття, навчання активної корекції тулуба із самовитягуванням, диференційований вплив на м'язи в зоні опуклості та ввігнутості викривлення у грудному відділі хребта, тренування рівноваги й координаційних рухів.

Дозування та щільність занять становили тричі на тиждень: два заняття з фізичним терапевтом у форматі онлайн (Zoom- або Meet-конференція) та одне самостійне заняття; час – 30–45 хв.

Отже, під час здійснення телереабілітації було запропоновано використовувати такі комплекси вправ:

1. Комплекс терапевтичних вправ для формування навичок правильної постави.
2. Комплекс терапевтичних вправ із предметами на голові.
3. Комплекс статичних вправ для створення та зміцнення м'язового корсета.
4. Вправи для загального впливу та для зміцнення прямого м'яза черевного преса.
5. Терапевтичні вправи для регулювання і стабілізації хребта у правильному положенні.
6. Комплекси терапевтичних вправ для тренувального й корекційного періоду.
7. Тренувальні вправи на розслаблення (Ільницька, Гончарук, 2021).

Ефективність організації телереабілітації в разі грудного сколіозу другого ступеня в дітей середнього шкільного віку показала позитивну динаміку: у кожного пацієнта кут викривлення змінився в менший бік після занять телереабілітацією, що свідчить про правильно підібрані комплекси терапевтичних вправ та їх дозування.

Так, на початку дослідження пацієнт № 1 мав кут асиметрії хребта під час вимірювання сколіометром 15 градусів, після програми телереабілітації кут змінився на 3 градуси та становив 12 градусів, що свідчить про ефективність онлайн-занять. Такі самі позитивні зміни відбулися в інших дітей (див. рис. 1).

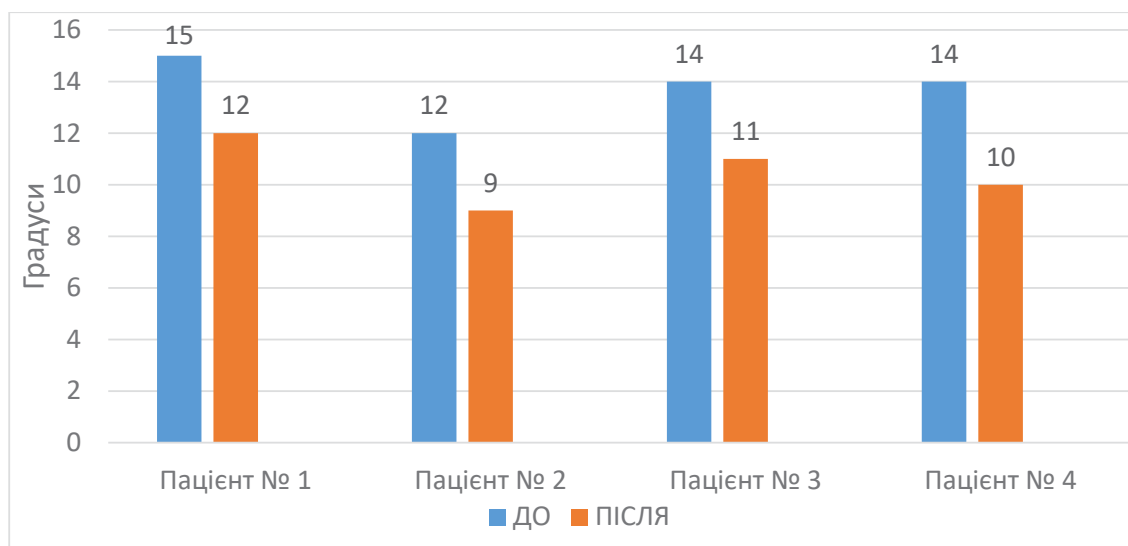


Рис. 1. Динаміка показників сколіометрії до та після телереабілітації (вимірювання кута, у градусах)

Отже, можна зробити висновок, що нині розвиток телереабілітації є дуже актуальним питанням. Цей напрям фізичної терапії має вдосконалюватися завдяки розробленню програм для асинхронної телереабілітації, у межах яких пацієнт зможе займатися своїм відновленням у зручний для нього час та взаємодіяти з фізичним терапевтом через відповідні застосунки.

Список використаної літератури

1. Брич В.В., Ходаковська Н.Ю. Готовність фахівців із реабілітації до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення безперервної реабілітаційної допомоги пацієнтам із травмами. *Український медичний часопис*. 2021. Вип. 2(142). DOI: <https://doi.org/10.32471/umj.1680-3051.142.204828>.
2. Телереабілітація: інформаційно-технологічна підтримка та досвід використання / О.В. Палагін, Т.В. Семікопна, І.А. Чайковський, О.В. Сивак. *Клінічна інформатика і телемедицина*. 2020. Т. 15. Вип. 16. С. 35–44.
3. Дегтяренко Т.М. Інформаційні технології в системі корекційно-реабілітаційної допомоги. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 6(20). С. 18–23.
4. Ільницька Г.С., Гончарук Н.В. Терапевтичні вправи : навчальний посібник для викладачів. Харків : Національний фармацевтичний університет, 2021. 198 с.

References

1. Brych, V.V., & Khodakovska, N. Yu. (2021). Hotovnist fakhivtsiv iz rehabilitatsii do vykorystannia suchasnykh informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii dlia zabezpechennia bezperervnoi rehabilitatsiinoi dopomohy patsiiientam iz travmamy [Readiness of rehabilitation specialists to use modern information and communication technologies to provide continuous rehabilitation care to patients with injuries]. *Ukrainskyi medychnyi chasopys – Ukrainian medical journal*, 2(142). DOI: <https://doi.org/10.32471/umj.1680-3051.142.204828> [in Ukrainian].
2. Palahin, O.V., Semikopna, T.V., Chaikovskiy, I.A., & Syvak, O.V. (2020). Telerehabilitatsiia: informatsiino-tekhnolohichna pidtrymka ta dosvid vykorystannia [Telerehabilitation: information technology support and experience of use]. *Klinichna informatyka i telemedytsyna – Clinical informatics and telemedicine*, 15(16), 35–44 [in Ukrainian].

3. Dehtiarenko, T.M. (2010). Informatsiini tekhnolohii v systemi korektsiino-reabilitatsiinoi dopomohy [Information technologies in the system of correctional and rehabilitation care]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 6(20), 18–23 [in Ukrainian].

4. Pnytska, H.S., & Honcharuk, N.V. (2021). *Terapevtychni vpravy: navchalnyi posibnyk dlia vykladachiv [Therapeutic exercises: study guide for teachers]*. Kharkiv: National Pharmaceutical University, 198 p. [in Ukrainian].

Радченко А. В., Березуєва Т. С., Очкалов О. Ф. Використання терапевтичних вправ у разі грудного сколіозу другого ступеня для учнів середнього шкільного віку у форматі телереабілітації

У статті розкрито питання організації фізичної терапії сколіозу другого ступеня в учнів середнього шкільного віку у форматі телереабілітації, яка має свої особливості та підходи у використанні. Актуальність цього сучасного напрямку полягає в тому, що пацієнт самостійно (як правило, у домашніх умовах) виконує програми відновлювального лікування на амбулаторному етапі під дистанційним контролем і керівництвом лікаря-спеціаліста. Відповідно до формату телереабілітації у програму фізичної терапії грудного відділу хребта входила консультація щодо ортопедичного режиму пацієнта та техніки безпеки під час занять терапевтичними вправами, а також спеціальні комплекси терапевтичних вправ. Заняття терапевтичними вправами проводилися в такі періоди, як щадний, щадно-тренувальний і тренувальний, кожний із них мав свої завдання. В усі періоди входили вправи для формування правильної постави, симетричні вправи, статичні вправи, вправи для розслаблення, тонізуючого нарощування м'язів, вправи з регулювання і стабілізації хребта у правильному положенні тощо. Для оцінювання результатів телереабілітації використовували сколіометрію. Ефективність організації телереабілітації в разі грудного сколіозу другого ступеня в учнів середнього шкільного віку показала позитивну динаміку сколіометрії, у кожного пацієнта кут викривлення змінився в менший бік, що свідчить про правильно підібрані методи фізичної терапії та їх дозування. Також було зроблено висновок, що нині розвиток телереабілітації є дуже актуальною проблемою. Цей напрям фізичної терапії має вдосконалюватися завдяки розробленню програм для асинхронної телереабілітації, у межах яких пацієнт зможе займатися своїм відновленням у зручний для нього час та взаємодіяти з фізичним терапевтом через відповідні застосунки.

Ключові слова: терапевтичні вправи, грудний сколіоз, учні середнього шкільного віку, телереабілітація.

Radchenko A., Berezuieva T., Ochkalov O. The use of therapeutic exercises for thoracic scoliosis of the second degree for secondary school students in the format of telerehabilitation

The article will reveal the issue of organizing physical therapy for second-degree scoliosis in secondary school students in the format of telerehabilitation, which has its own characteristics and approaches to use. The relevance of this modern direction is that the patient independently (as a rule, at home) performs restorative treatment programs at the outpatient stage under remote control and guidance of a specialist doctor. According to the format of telerehabilitation, the program of physical therapy of the thoracic spine included a consultation on the patient's orthopedic regimen and safety techniques during therapeutic exercises, as well as special sets of therapeutic exercises. Therapeutic exercise classes were held in such periods as gentle, gentle-training and training, each of them had its own tasks. All periods included exercises for forming the correct posture, symmetrical exercises, static exercises, exercises for relaxation, toning muscle building, exercises for adjusting and stabilizing the spine in the correct position, etc. Scoliometry was used to evaluate the results of

telerehabilitation. The effectiveness of the organization of telerehabilitation for thoracic scoliosis of the second degree in middle school students showed a positive dynamic of scoliometry, the angle of curvature changed in each patient to a smaller side, which indicates correctly selected methods of physical therapy and their dosage. It was also concluded that the development of telerehabilitation is a very urgent problem nowadays. This direction of physical therapy should be improved through the development of programs for asynchronous telerehabilitation, where the patient will be able to engage in his recovery at a time convenient for him and interact with the physical therapist through appropriate applications.

Key words: therapeutic exercises, thoracic scoliosis, students of secondary school age, telerehabilitation.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 27.03.2023 р.
Прийнято до друку 26.04.2023 р.

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.013.42:17.023.36]:001.891

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-161-172](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-161-172)

Бойчук Валентина Сергіївна,

аспірантка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук

Київського університету імені Бориса Грінченка,

м. Київ, Україна.

v.boichuk.asp@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-5803-5316>

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА: НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Сучасні глобалізаційні та інтеграційні процеси сприяють поширенню міжнародних контактів, унаслідок чого світовий простір неухильно перетворюється на єдину зону, де стрімко й вільно поширюється інформація, безперешкодно переміщуються товари та капітали. Міжкультурна комунікація, як наукова та практична галузі суспільного життя людини, нині переживає динамічний розвиток у всьому світі. Важливість міжкультурних відносин, а також нагальна потреба вирішити наявні проблеми, гармонізувати й оптимізувати процес взаємодії представників різних культур спричинили необхідність визначення сутності міжкультурної комунікації, формулювання її теорій, аспектів вивчення.

Метою статті є визначення наукових напрямів (аспектів) дослідження феномену міжкультурної комунікації.

Завдання статті: 1) дослідити погляди науковців на аспекти дослідження феномену міжкультурної комунікації; 2) проаналізувати аспекти вивчення міжкультурної комунікації; 3) розглянути феномен міжкультурної комунікації з позиції цих підходів.

У роботі були застосовані такі методи дослідження, як аналіз і систематизація наукової літератури для з'ясування провідних напрямів (аспектів) дослідження феномену міжкультурної комунікації, їх зіставно-порівняльний аналіз, визначення поняття «міжкультурна комунікація» з різних аспектів.

Поняття міжкультурної комунікації розглядали багато вчених, зокрема К. Клакхон, Е. Голл, Р. Портер, Д. Трагер, А. Кребер. Серед українських дослідників питаннями міжкультурної комунікації займалися В. Андрущенко, Л. Губерський, І. Дзюба, П. Донець, В. Євтух, Г. Касьянов, М. Кушнарьова, Л. Нагорна, П. Скрипка та інші. Дослідження різних аспектів теорії міжкультурної комунікації було проведено такими науковцями, як С. Гантінгтон, К. Бергер, Е. Гірш, Г. Гофстеде, Е. Голл, С. Даль, С. Бондаренко, Н. Головіна, С. Лур'є, О. Миролібов, І. Плужник. Науковий інтерес таких українських учених, як І. Бахов, Ф. Бацевич, Н. Бідюк, Л. Мацько, О. Селіванова, становлять питання культурології та психології міжкультурної комунікації. Наукові розвідки акцентують на цілісності та комплексності міжкультурної взаємодії.

Звернемося до етимології поняття «аспект», що в перекладі з латинського *aspectus* означає «вид, вигляд; погляд, точка зору». За «Новим словником української мови» поняття «аспект» тлумачиться як «бачення; точка, кут зору, з якої розглядаються предмети, явища, поняття» (Яременко & Сліпушко, 2008). Отже, метою статті є дослідження феномену міжкультурної комунікації з різних точок зору (аспектів).

Поява у вітчизняній науці терміна «комунікація» закономірно привела до виникнення проблеми співвідношення понять «комунікація» та «спілкування», що привернуло увагу фахівців із різних галузей науки. Унаслідок тривалих суперечок, дискусій та обговорень різних позицій склалася низка підходів до її вирішення.

Сутність першого підходу полягає в ототожненні обох понять із посиленням на етимологічну й семантичну тотожність категорій «комунікація» і «спілкування», що виходить із початкового значення латинського терміна *communication*, який також має значення «пов'язувати, спілкуватися». Своєю чергою українське слово «спілкування» також означає процес обміну думками, інформацією та емоційними переживаннями між людьми. В обох випадках немає принципової різниці у змісті понять «спілкування» й «комунікація», тому вони рівноправні (Прищак, 2010).

Другий підхід ґрунтується на поділі понять «комунікація» та «спілкування». Відповідно до нього відмінність між «спілкуванням» і «комунікацією» полягає щонайменше у двох площинах. По-перше, спілкування має практичний, матеріальний, духовний, інформаційний і практично-духовний характер, тоді як комунікація є суто інформаційним процесом – передачею тих чи інших повідомлень. По-друге, вони розрізняються за характером самого зв'язку та вступають у взаємодію систем. Комунікація є суб'єктно-об'єктним зв'язком, де суб'єкт передає якусь інформацію (знання, ідеї, ділові повідомлення тощо), а об'єкт є пасивним одержувачем інформації, який повинен її прийняти, зрозуміти й засвоїти. Таким чином, комунікація є односпрямованим процесом: інформація передається тільки в один бік. Спілкування, навпаки, являє собою суб'єкт-суб'єктний зв'язок, за якого немає відправника й одержувача повідомлень, а є співрозмовники, співучасники спільної справи. У спілкуванні інформація циркулює між партнерами, оскільки вони однаково активні, а отже, процес спілкування, на відміну від комунікації, має двонаправлений характер. Комунікація є монологічною, спілкування – діалогічним (Прищак, 2010).

Нарешті, третій підхід до проблеми співвідношення спілкування та комунікації заснований на понятті інформаційного обміну. Цієї позиції дотримуються ті вчені, які вважають, що спілкування не вичерпує всі інформаційні процеси в суспільстві. Ці процеси охоплюють увесь суспільний організм, пронизують всі соціальні підсистеми, присутні в будь-якому фрагменті суспільного життя, причому вербальні (словесні) засоби обміну становлять лише невелику частину інформаційного обміну в суспільстві, а значна частина обміну інформацією здійснюється в невербальних формах – за допомогою невербальних сигналів, речей, предметів і матеріальних носіїв культури. Останні дають можливість передавати інформацію і в просторі, і в часі, саме тому категорія «спілкування» позначає тільки ті процеси обміну інформацією, які являють собою специфічну людську діяльність, спрямовану на встановлення й підтримання взаємозв'язку та взаємодії людей. Інакше кажучи, спілкування при цьому розглядається лише як міжособистісна взаємодія людей під час обміну інформацією. Натомість комунікація розглядається як процес передачі та сприйняття інформації як у міжособистісному, так і в масовому спілкуванні через канали за допомогою різних вербальних і невербальних комунікативних засобів. Таким чином, поняття «комунікація» є більш загальним щодо поняття «спілкування» (Прищак, 2010).

Термін «міжкультурна комунікація» включає в себе поняття «комунікація», тому є ще складнішим, а його сутність і зміст викликають у вчених ще більше суперечок.

Вітчизняна наука міжкультурної комунікації прийняла на озброєння такі найбільш відомі зарубіжні теорії, які розробили західні дослідники (К. Бергер, С. Гантінгтон, Е. Гірш, Е. Холл, Г. Гофстеде, С. Даль, Я. Кім):

1) теорію редукції невпевненості (основоположник – К. Бергер), згідно з якою за допомогою спеціальних методів можна змінити взаємовідносини партнерів міжкультурної комуніка-

ції на краще, для чого будуються як прогнози поведінки комуніканта до початку дії, так і інтерпретація дій за результатами їх здійснення. Виділяють три стратегії редукції невпевненості: а) пасивну – спостереження за учасниками комунікації без втручання у процес; б) активну – людина ставить запитання іншим учасникам комунікаційного акту на предмет її інтересів; в) інтерактивну – безпосередня взаємодія з партнером за комунікацією, у процесі якої комунікант намагається розкритися. Саме останній різновид вважається найоптимальнішою стратегією поведінки (Гринюк, 2020);

2) теорію адаптації (авторка – Я. Кім), відповідно до якої адаптація є складним процесом, під час якого людина поступово звикає до нового середовища й нового спілкування. Для успішної адаптації потрібні декілька умов: спілкування в новому оточенні, знання іноземної мови, позитивна мотивація, участь у різних заходах, доступ до засобів масової інформації (Кім, 1991);

3) конструктивістську теорію, прибічники якої вважають, що всі люди можуть інтерпретувати слова та дії інших досить точно й ретельно. Однак через те, що культура впливає на розвиток людини, у представників різних культур формуються різні погляди та можливості сприйняття. У процесі інкультурації людина набуває світосприйняття, відмінного від того, яке є у представників іншої культури. У такий спосіб формується когнітивна свідомість людини, яка може бути простою чи складною, а це своєю чергою впливає на те, як людина поводить себе у процесі комунікації, і на те, як вона адаптується (Гринюк, 2020);

4) теорію соціальних категорій та обставин, в основі якої лежить розуміння важливості соціальних ролей, стереотипів і схем для процесу комунікації. Так, у разі зустрічі з представниками інших груп відбувається налаштування на спілкування з іншою людиною. На основі оцінки соціального статусу співрозмовника відбувається вибір стилю спілкування та можливих тем для розмови (Гринюк, 2020);

5) теорію конфліктів, яка описує бар'єри спілкування. З позиції цієї теорії конфлікти – це нормальна поведінка, форма соціальних дій, регульованих нормами кожної культури. Відповідно, у кожній культурі є свої моделі конфліктів (Гринюк, 2020).

Зусиллями вчених у міжкультурній комунікації як науці на сьогодні сформовані такі методологічні підходи до вивчення міжкультурного спілкування:

а) функціональний підхід, який склався в 1980-х рр. Він ґрунтується на методах соціології та психології. Відповідно до цього підходу культуру будь-якого народу можна описати за допомогою різних методів. Будь-які зміни в культурі також можна виміряти й описати. Культура визначає поведінку та спілкування людини, тому вони також піддаються опису. Основна мета полягає в тому, щоб показати специфіку впливу культури на комунікацію;

б) пояснювальний (або інтерпретувальний) підхід, який також набув поширення наприкінці 1980-х рр. Прихильники цього підходу вважають, що навколишній світ людини не є чужим їй, оскільки створюється людиною. У процесі свідомої діяльності людина отримує суб'єктивний досвід, зокрема й у спілкуванні з представниками інших культур. Мета пояснювального підходу полягає в тому, щоб зрозуміти й описати, проте не передбачати поведінку людини. Прихильники цього підходу розглядають культуру як середовище проживання людини, створене та змінюване спілкуванням. У цьому підході використовуються методи антропології та лінгвістики: рольові ігри, включене спостереження тощо;

в) критичний підхід, що включає багато положень пояснювального підходу, однак акцент у дослідженнях міжкультурної комунікації, проведених на його основі, робиться на вивченні умов спілкування (ситуацій, оточення тощо). Прихильники цього підходу цікавляться насамперед історичним контекстом комунікації. Основним методом критичного підходу є аналіз текстів. Тому вчені зазвичай аналізують засоби масової комунікації (телевізійні передачі, відеоматеріали, публікації у пресі), які, на їхню думку, роблять основний внесок у формування

сучасної культури. Однак вони не вступають у прямі контакти з комунікантами, не досліджують особистісні міжкультурні взаємодії (Аксьонова, 2011).

Залежно від безпосереднього предмета вивчення науковці, наприклад А. Козак, В. Манакін, виокремлюють такі основні аспекти міжкультурної комунікації: культурологічний, лінгвістичний, етичний, соціально-комунікативний, психологічний, професійно-прикладний (Козак, 2011; Манакін, 2012).

Культурологічний аспект є ключовим у міжкультурній комунікації, він виходить із того, що успадковані й усталені норми соціальної практики людей, які належать до певних національних чи етнічних спільнот, зберігаються в колективній пам'яті («ментальній програмі»), прищеплюються змалку, матеріалізуються та пізнаються через системи культурних кодів. Такі коди проявляють себе в національно зумовленій символіці, архітектурі, національному одязі, піснях, танцях, традиціях, ритуалах, народних звичаях, національній кухні, манері спілкування тощо та є своєрідними маркерами, за якими впізнають належність до певної культури, ідентифікують її (Манакін, 2012).

Культура забезпечує адаптацію (від лат. *adaptatio* – пристосування) людини до навколишнього середовища завдяки тому, що вона успадковує та відтворює у своїй життєдіяльності форми культури, вироблені національним суспільством протягом усієї історії свого розвитку. У культурних звичках і традиціях кожного народу зафіксовано специфічні форми адаптації до природних умов, а також способи його взаємодії з ними (Колбіна, 2010, с. 46).

Отже, з позиції культурологічного аспекту слушним є визначення міжкультурної комунікації, яке надає О. Баглай: «Міжкультурна комунікація – це особлива область людських відносин, яка об'єднує комунікацію та культуру. Вона відбувається між носіями різних культур і, на думку більшості зарубіжних учених, трактується як взаємодія представників різних культур, у ході якої комуніканти проявляють свій досвід, знання й цінності, тим самим виявляючи суть культури» (Баглай, 2013, с. 233).

Лінгвістичний аспект передбачає вивчення мовних відмінностей, які можуть впливати на комунікацію між носіями різних мов. Він охоплює зіставлення різних комунікативних ситуацій, порівняння мовної поведінки представників різних культур. Наприклад, в українській мові *ректор* – керівник вищого навчального закладу, а в англійській і деяких інших мовах *rector* – це глава духовної семінарії, а також священник, пастор. Натомість ректор університету англійською звучить *chancellor*. Англійці називають священника *minister*, тоді як у більшості європейських мов *minister* – це член уряду (Манакін, 2012).

З позиції лінгвістичного аспекту Ф. Бацевич визначає міжкультурну комунікацію як «процес спілкування (вербального й невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчують лінгвокультурну “чужинність” свого партнера за спілкуванням, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку» (Бацевич, 2009, с. 277).

Як приклад лінгвістичного підходу можна навести твердження Ф. Бацевича, який виділяє такі аспекти міжкультурної комунікації:

1) аспекти, пов'язані з культурною традицією:

- дозволи й заборони в мовно-культурній спільноті на певні типи та різновиди спілкування;
- стереотипні ситуації спілкування, відтворювані типи комунікативних актів;
- етикетні характеристики універсальних актів спілкування (наприклад, формули привітання, прощання тощо);
- рольові та соціальні-символічні особливості спілкування;
- номенклатура та функції мовних і текстових стереотипів, які використовуються у спілкуванні;

- організація текстів;
- 2) аспекти, пов'язані із соціальними чинниками й соціальними функціями спілкування:
 - функціонально-стильові «підмови»;
 - етикетні форми;
- 3) аспекти, пов'язані з етнопсихологією:
 - психолінгвістична організація мовної діяльності;
 - номенклатура, функції та особливості проксемічних, кінестетичних і паралінгвальних засобів;
- 4) аспекти, пов'язані зі специфікою тезаурсної організації культурно-мовної спільноти:
 - система традиційних образів і порівнянь, символічне вживання певних денотатів;
 - система кінетичних засобів;
- 5) аспекти, які визначаються специфікою мови певної культурно-мовної спільноти:
 - система стереотипів;
 - система символів, образів тощо;
 - структура текстів;
 - етикетні форми;
 - підмови та функціональна стилістика тощо (Бацевич, 2009, с. 278–279).

Етичний аспект спрямований на розуміння відмінностей етичних норм, які притаманні різним країнам і націям. До них належать, зокрема, норми моралі, поведінки, міжособистісного спілкування, мовленнєвого етикету тощо. Наприклад, у Польщі під час розрахунку в ресторані слово «дякую» може бути витлумачене як відмова від решти та давання «чайових». Однакові жести в різних культурах також можуть мати відмінний етичний зміст. Так, великий палець руки, піднятий догори, для українця, як і для більшості європейців, означає «дуже добре», «класно», «супер», а в Америці за його допомогою зупиняють авто на дорозі (Манакін, 2012).

З позиції етичного аспекту Б. Слющинський розглядає міжкультурну комунікацію як «взаємодію “культур” двох суб'єктів (акторів) або індивіда з групою (групи з групою), унаслідок якої відбувається пристосування одних ціннісних орієнтацій і норм поведінки до інших, їх взаємовпливи, поглинання чи витіснення та заміна одних іншими» (Слющинський, 2005, с. 62–65).

Соціально-комунікативний аспект полягає у вивченні різноманітних стилів комунікативної поведінки, особливостей манери спілкування залежно від конкретної ситуації та соціального середовища співрозмовників. Наприклад, у Великій Британії встановлені певні церемоніальні моделі, яких дотримуються в одязі, мовних звертаннях, манерах, дистанції між персонами тощо. Молодіжні соціуми практично в усіх країнах відрізняються від дорослих мовою, зовнішністю, одягом, розкутістю в поведінці (Манакін, 2012).

Н. Булава з позицій соціології детермінує міжкультурну комунікацію як соціальний феномен, сутність якого полягає в «конструктивній чи деструктивній взаємодії представників різних культур (національних та етнічних), субкультур у межах чітко визначеного просторово-часового континууму» (Булава, 2016, с. 55). Цю позицію підтримує Г. Щілінська (Щілінська, 2013, с. 196–198) та доповнює О. Максимович, яка вважає, що міжкультурна комунікація – це «процес синхронної взаємодії на макро-, мезо- й мікросоціальному рівні, який зумовлюється індивідуальними та суспільними потребами, цінностями й настановами та виявляється на когнітивному, емоційному і діяльнісному рівнях тієї чи іншої соціокультурної системи (соціуму загалом чи окремих соціальних груп, регіональних спільнот тощо)» (Максимович, 2017, с. 88).

За визначенням І. М'язової, міжкультурна комунікація – це водночас і наука, і набір навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань і вмій, зосередженості на успадкованих та усталених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот (М'язова, 2006). Ці навички передбачають наявність в особистості відповідного рівня різнокультурних знань,

уміння підтримувати контакти з іноземцями, уміння контролювати свої емоції, дотримуватися моральних норм і вимог етикету «своєї» та «чужої» культури.

Т. Космеда зазначає, що міжкультурна комунікація охоплює все коло явищ, які мають певне відношення до зіставлення та взаємодії культур, а також їх носіїв (Космеда, 2007).

На думку професорки Каліфорнійського державного університету С. Тінг-Туми, поняття «міжкультурна комунікація» використовується для позначення процесу комунікації між членами різних культурних спільнот, у процесі якої відбувається обмін інформацією та культурними цінностями (Ting-Toomey, 1999, p. 16–17).

Психологічний аспект передбачає вивчення психологічної реакції людей в умовах спілкування з представниками інших держав та етносів. Так, у західноєвропейській психології мовчання, навіть в оточенні незнайомих, позиціонують як неввічливість. Краще розмовляти про погоду. Навпаки, у деяких північних культурах розмову з незнайомцем вважають небезпечною, тому їх представники витримують мовчання, після якого поступово вступають у спілкування. Людина, яка не знає цих особливостей, може розгубитися, сприйняти таку поведінку як прояв неввічливості, підозрливості (Манакін, 2012).

У науковій літературі, насамперед зарубіжній (це, зокрема, праці таких авторів, як E. Boesch, I. Eibl-Eibesfeldt, B. Krupka, A. Thomas), аналізуються душевний та емоційний стан людини і психосоматичні проблеми, які виникають у процесі міжкультурної комунікації (Boesch, 1980; Eibl-Eibesfeldt, 1995; Krupka, 1992; Thomas, 1996). Психологічні реакції людини під час міжкультурної комунікації можуть бути різними: по-перше, позитивне ставлення до іншої культури та її носіїв (інтерес до нового, інакшого, незвичного, іноземного, екзотичного, дивного тощо) і прагнення інтегрувати її елементи у власну культуру; по-друге, негативне ставлення до культурних відмінностей (ворожість, агресивність, ненависть та інші негативні реакції) і, як наслідок, відторгнення «іншого», «чужого» (Колбіна, 2010, с. 77).

З позиції психологічного аспекту Л. Самовар, Р. Портер та Е. МакДаніел наголошують на тому, що міжкультурна комунікація передбачає взаємодію між людьми з досить різним культурним сприйняттям і системою символів, щоб змінити/модифікувати процес комунікації (Samovar et al., 2010, p. 12).

Професійно-прикладний аспект пропонує застосування знань із міжкультурної комунікації відповідно до сфери застосування чи функціонування міжкультурних контактів: медіакомунікацій, інтернету, театру, дитячого спілкування, молодіжних та інших культур і субкультур (Манакін, 2012, с. 11–17). З позиції професійно-прикладного аспекту Т. Новінгер визначає міжкультурну комунікацію як транзакційний, символічний процес, що включає встановлення змісту/сенсу між людьми різних культур (Novinger, 2001, p. 165).

Крім того, цей перелік аспектів не є вичерпним. Науковці ще виділяють філософський та топологічний аспекти міжкультурної комунікації.

Причини значного інтересу філософів до проблем міжкультурної комунікації зумовлені насамперед переходом людства на новий етап розвитку, який описується узагальнюючим поняттям «глобалізація», що визначається як філософсько-культурологічна інтегративна концепція, яка відображує тенденції розвитку світової історії та культури на сучасному етапі. Згідно з нею людство розглядається як цілісний і взаємопов'язаний світ різних культур, що постійно розвиваються (Колбіна, 2010, с. 30).

На міжнародних симпозиумах філософи обговорюють питання, що стосуються ставлення людей різних культур до навколишнього світу, у пізнавальному, ціннісному, етичному й естетичному аспектах; багато з них (зокрема, Н. Kimmerle, F. Wimmer та інші) наголошує на необхідності аналізу всіх напрямів філософської науки під кутом зору інтеркультуральності, щоб дослідити її прояви в нових умовах розвитку людства (Kimmerle, 2002; Wimmer, 2004).

Процес взаємодії культур у філософії розглядається у двох аспектах: 1) у площині взаємовпливів і трансформацій контактуючих систем світоглядних, етнічних, а також соціонормативних культурних цінностей; 2) як безпосередній діалог представників різних культурних соціумів (Колбіна, 2010, с. 31).

У філософському дослідженні В. Бушкова зазначає, що міжкультурна взаємодія – це «складний, суперечливий та амбівалентний фактор сучасності, який є комплексом багатьох складників і залежить від впливу низки системних факторів, а саме: суспільно-політичних, світоглядно-аксіологічних, історико-спадкоємних, культурно-цивілізаційних, стереотипних тощо» (Бушкова, 2001, с. 5).

Метою взаємодії культур є не тільки спілкування, співпраця, спільне вирішення проблем, пізнання інтересів, потреб, цінностей, менталітету іншої культури, а й соціальна самореалізація суб'єкта однієї культури (індивіда, групи, нації) через взаємодію та взаємне доповнення з представником іншої культури (Колбіна, 2010, с. 32).

Топологічний аспект пропонує досліджувати міжкультурну комунікацію з «територіальної» позиції – з урахуванням місця локалізації (розташування) її учасників. Прибічники топологічного аспекту (наприклад, М. Колінько) звертають увагу на те, що міжкультурна комунікація може здійснюватися в межах «домашньої» для однієї із взаємодіючих сторін території, у межах «чужої» для всіх учасників комунікації території або в межах спільної території (наприклад, комунікація прикордоння) (Колінько, 2019).

Таким чином, нами було виокремлено такі основні аспекти міжкультурної комунікації: культурологічний (його представляють О. Баглай, А. Козак, Т. Колбіна, В. Манакін), лінгвістичний (Ф. Бацевич, А. Козак, Т. Колбіна, В. Манакін), етичний (А. Козак, В. Манакін, Б. Слющинський), соціально-комунікативний (Н. Булава, Т. Космеда, О. Максимович, І. М'язова, С. Тінг-Туми, Г. Щілінська), психологічний (Т. Колбіна, Р. Портер, Л. Самовар, Е. Voesch, I. Eibl-Eibesfeldt, В. Krupka, А. Thomas), професійно-прикладний (В. Манакін, Т. Новінгер), філософський (В. Бушкова, Т. Колбіна, Н. Kimmerle, F. Wimmer) та топологічний (М. Колінько).

Зазначимо, що в межах нашого дослідження більш суголосними й ґрунтовними є лінгвістичний, етичний і культурологічний підходи.

Подальшої наукової розвідки потребує аспект дослідження, пов'язаний із розглядом сутності та структури готовності підлітків до міжкультурної комунікації.

Список використаної літератури

1. Новий словник української мови : у 3 т. / уклад. : В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : АКО-НІТ, 2008. Т. 1. 926 с.
2. Прищак М. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 2. С. 5–8.
3. Гринюк С. Феномен «міжкультурної комунікації» в сучасному гуманітарному знанні. *Соціальні комунікації інформаційного суспільства: теоретичні та прикладні аспекти* : монографія / за заг. ред. А. Гудманяна, С. Ягодзінського. Київ : Талком, 2020. С. 232–242. DOI: <https://doi.org/10.18372/42485>.
4. Kim Y. Intercultural Communication Competence: A Systems-theoretic View. *Cross-Cultural Interpersonal Communication* / S. Ting-Toomey, R. Korzeny (eds.). Newbury Park, CA : Sage, 1991. P. 259–275.
5. Аксьонова В. Міжкультурна комунікація в умовах сучасного діалогу культур. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії і практики*. 2011. Вип. 50. С. 143–154.
6. Козак А. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2011. 243 с.

7. Манакин В. Мова і міжкультурна комунікація : навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2012. 288 с.
8. Колбіна Т. Теоретико-методологічні та технологічні засади формування міжкультурної комунікації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 536 с.
9. Баглай О. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 306 с.
10. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2009. 344 с.
11. Слющинський Б. Соціологія міжкультурної комунікації як спеціальна соціологічна теорія: перспективи та можливості статусного визначення. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2005. № 652. С. 62–66.
12. Булава Н. Формування міжкультурної комунікації як необхідної складової мовної підготовки студентів-іноземців. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Перекладознавство та міжкультурна комунікація»*. 2016. № 6. С. 54–58.
13. Щілінська Г. Міжкультурна комунікація як особливий аспект вияву соціальної взаємодії та спосіб спілкування. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4851/Shchipinska.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 09.02.2023).
14. Максимович О. Міжкультурна комунікація як предмет міждисциплінарного теоретизування. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2017. Т. 39. С. 85–89.
15. М'язова І. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація». *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2006. № 8. С. 108–113.
16. Космеда Т. Теорія міжкультурної комунікації в проекції на особистість Івана Франка. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. № 2. С. 126–132.
17. Ting-Toomey S. *Communicating Across Cultures*. New York : The Guilford Press, 1999. 310 p.
18. Boesch E. *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern ; Stuttgart ; Wien : Verlag Hans Huber, 1980. 270 S.
19. Eibl-Eibesfeldt I. *Die Biologie des menschlichen Verhaltens: Grundriss der Humanethologie*. München : Piper, 1995. 1118 S.
20. Krupka B. Alfred Schütz' „Der Fremde“ – eine pädagogische Interpretation. *Erwachsenenbildung interkulturell* / M. Friedenthal-Haase (Hg.). Frankfurt am Main : Pädagogische Arbeitsstelle, 1992. S. 61–69.
21. Thomas A. Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. *Psychologie des interkulturellen Handelns* / A. Thomas (Hg.). Göttingen ; Bern ; Toronto ; Seattle : Hogrefe, 1996. S. 107–135.
22. Samovar L., Porter R., McDaniel E. *Communication Between Cultures*. 7th ed. Boston, MA : Wadsworth Publishing, 2010. 463 p.
23. Novinger T. *Intercultural communication: a practical guide*. Austin : University of Texas Press, 2001. 210 p. DOI: <https://doi.org/10.7560/755703>.
24. Kimmerle H. *Kulturelle Philosophie zur Einführung*. Hamburg : Junius-Verl, 2002. 167 S.
25. Wimmer F. *Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung*. Wien : Fakultas Verlags- und Buchhandels AG, 2004. 263 S.
26. Бушкова В. Основні тенденції взаємодії української та американської культур (соціально-філософський вимір) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2001. 19 с.

27. Колінько М. Топологія міжкультурної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 09.00.03. Вінниця ; Київ, 2019. 401 с.

References

1. Yaremenko, V., & Slipushko, O. (eds.) (2008). *Novyi slovnyk ukrainskoi movy [New dictionary of the Ukrainian language]* (in 3 vols.). Kyiv: AKONIT, vol. 1, 926 p. [in Ukrainian].
2. Pryshchak, M. (2010). Komunikatsiia, spilkuvannia, komunikatyvnist: katehorialnyi analiz [Communication, converse, communicativeness: categorical analysis]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu – Bulletin of the Vinnytsia Polytechnic Institute*, 2, 5–8 [in Ukrainian].
3. Hryniuk, S. (2020). Fenomen “mizhkulturnoi komunikatsii” v suchasnomu humanitarnomu znanni [The phenomenon of “intercultural communication” in modern humanitarian knowledge]. *Sotsialni komunikatsii informatsiinoho suspilstva: teoretychni ta prykladni aspekty: monohrafiia [Social communications of the information society: theoretical and applied aspects: monograph]*, A. Hudmanian & S. Yahodzynskyi (eds.). Kyiv: Talkom, pp. 232–242. DOI: <https://doi.org/10.18372/42485> [in Ukrainian].
4. Kim, Y. (1991). Intercultural Communication Competence: A Systems-theoretic View. *Cross-Cultural Interpersonal Communication*, S. Ting-Toomey & R. Korzeny (eds.). Newbury Park, CA: Sage, pp. 259–275 [in English].
5. Aksonova, V. (2011). Mizhkulturna komunikatsiia v umovakh suchasnoho dialohu kultur [Intercultural communication in the conditions of modern dialogue of cultures]. *Sotsialni tekhnologii: aktualni problemy teorii i praktyky – Social technologies: topical issues of theory and practice*, 50, 143–154 [in Ukrainian].
6. Kozak, A. (2011). Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv u sferi mizhnarodnykh vidnosyn do mizhkulturnoi komunikatsii [Formation of readiness of future specialists in the field of international relations for intercultural communication]. *Candidate's thesis*. Lutsk, 243 p. [in Ukrainian].
7. Manakin, V. (2012). *Mova i mizhkulturna komunikatsiia: navchalnyi posibnyk [Language and intercultural communication: study guide]*. Kyiv: Publishing Center “Akademiia”, 288 p. [in Ukrainian].
8. Kolbina, T. (2010). Teoretyko-metodolohichni ta tekhnolohichni zasady formuvannia mizhkulturnoi komunikatsii studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu [Theoretical, methodological and technological foundations of the formation of intercultural communication of students of higher educational institutions of economic profile]. *Doctor's thesis*. Zaporizhzhia, 536 p. [in Ukrainian].
9. Bahlai, O. (2013). Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv mizhnarodnoho turizmu do mizhkulturnoho spilkuvannia u profesiinii pidhotovtsi [Formation of readiness of future specialists of international tourism for intercultural communication in professional training]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 306 p. [in Ukrainian].
10. Batsevych, F. (2009). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk [Basics of communicative linguistics: textbook]*. Kyiv: Publishing Center “Akademiia”, 344 p. [in Ukrainian].
11. Sliushchynskyi, B. (2005). Sotsiolohiia mizhkulturnoi komunikatsii yak spetsialna sotsiolohichna teoriia: perspektyvy ta mozhlyvosti statusnoho vyznachennia [The sociology of intercultural communication as a special sociological theory: perspectives and possibilities of status determination]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriiia “Sotsiolohichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: metodolohiia, teoriia, metody” – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series “Sociological research of modern society: methodology, theory, methods”*, 652, 62–66 [in Ukrainian].

12. Bulava, N. (2016). Formuvannia mizhkulturnoi komunikatsii yak neobkhidnoi skladovoi movnoi pidgotovky studentiv-inozemtsiv [Formation of intercultural communication as a necessary component of language training of foreign students]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia "Perekladoznavstvo ta mizhkulturna komunikatsiia" – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series "Translation studies and intercultural communication"*, 6, 54–58 [in Ukrainian].

13. Shchilinska, H. (2013). Mizhkulturna komunikatsiia yak osoblyvvyi aspekt vyjavu sotsialnoi vzaiemodii ta sposib spilkuvannia [Intercultural communication as a special aspect of the manifestation of social interaction and a method of communication]. Retrieved from: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4851/Shchilinska.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].

14. Maksymovych, O. (2017). Mizhkulturna komunikatsiia yak predmet mizhdystsyplinarnoho teoretyzuvannia [Intercultural communication as a subject of interdisciplinary theorizing]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriiia "Sotsiologichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: metodohiia, teoriia, metody" – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series "Sociological research of modern society: methodology, theory, methods"*, 39, 85–89 [in Ukrainian].

15. Miazova, I. (2006). Osoblyvosti tлумachennia poniattia "mizhkulturna komunikatsiia" [Features of the interpretation of the concept of "intercultural communication"]. *Filosofski problemy humanitarnykh nauk – Philosophical problems of humanitarian sciences*, 8, 108–113 [in Ukrainian].

16. Kosmeda, T. (2007). Teoriia mizhkulturnoi komunikatsii v proektsii na osobystist Ivana Franka [The theory of intercultural communication in the projection of the personality of Ivan Franko]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi – Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*, 2, 126–132 [in Ukrainian].

17. Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York: The Guilford Press, 310 p. [in English].

18. Boesch, E. (1980). *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie [Culture and activity. Introduction to cultural psychology]*. Bern – Stuttgart – Vienna: Verlag Hans Huber, 270 p. [in German].

19. Eibl-Eibesfeldt, I. (1995). *Die Biologie des menschlichen Verhaltens: Grundriss der Humanethologie [The biology of human behavior: outline of human ethology]*. Munich: Piper, 1118 p. [in German].

20. Krupka, B. (1992). Alfred Schütz' „Der Fremde“ – eine pädagogische Interpretation [Alfred Schütz' "The Stranger": pedagogical interpretation]. *Erwachsenenbildung interkulturell [Adult education intercultural]*, M. Friedenthal-Haase (ed.). Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle, pp. 61–69 [in German].

21. Thomas, A. (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards [Analysis of the effectiveness of cultural standards]. *Psychologie des interkulturellen Handelns [Psychology of intercultural action]*, A. Thomas (ed.). Göttingen – Bern – Toronto – Seattle: Hogrefe, pp. 107–135 [in German].

22. Samovar, L., Porter, R., & McDaniel, E. (2010). *Communication Between Cultures* (7th ed.). Boston, MA: Wadsworth Publishing, 463 p. [in English].

23. Novinger, T. (2001). *Intercultural communication: a practical guide*. Austin: University of Texas Press, 210 p. DOI: <https://doi.org/10.7560/755703> [in English].

24. Kimmerle, H. (2002). *Kulturelle Philosophie zur Einführung [Cultural philosophy for introduction]*. Hamburg: Junius-Verl, 167 p. [in German].

25. Wimmer, F. (2004). *Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung [Intercultural philosophy. An introduction]*. Vienna: Fakultas Verlags- und Buchhandels AG, 263 p. [in German].

26. Bushkova, V. (2001). *Osnovni tendentsii vzaiemodii ukrainskoi ta amerykanskoi kultur (sotsialno-filosofskyi vymir)* [Main trends of the interaction of Ukrainian and American cultures (social and philosophical dimension)]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv, 19 p. [in Ukrainian].

27. Kolinko, M. (2019). *Topolohiia mizhkulturnoi komunikatsii* [Topology of intercultural communication]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia – Kyiv, 401 p. [in Ukrainian].

Бойчук В. С. Міжкультурна комунікація як наукова проблема: напрями дослідження

У статті проаналізовано основні аспекти дослідження міжкультурної комунікації як наукової проблеми. Зазначено причини актуальності вивчення такої проблематики, зокрема процеси глобалізації та інтеграції, динамічний розвиток міжкультурних відносин. Метою дослідження є визначення наукових напрямів (аспектів) дослідження феномену міжкультурної комунікації. Як провідні методи використано аналіз і систематизацію наукової літератури для з'ясування провідних напрямів (аспектів) дослідження феномену міжкультурної комунікації, їх зіставно-порівняльний аналіз, визначення поняття «міжкультурна комунікація» з різних аспектів. Представлено позиції, що є ґрунтовними в контексті проблеми дослідження, а саме: підходи до вирішення питання співвідношення понять «комунікація» і «спілкування»; зарубіжні теорії міжкультурної комунікації (теорію редукції невпевненості, теорію адаптації, конструктивістську теорію, теорію соціальних категорій та обставин, теорію конфліктів); методологічні підходи до вивчення міжкультурного спілкування (функціональний, пояснювальний, критичний); основні аспекти міжкультурної комунікації (культурологічний, лінгвістичний, етичний, соціально-комунікативний, психологічний, професійно-прикладний). З урахуванням зазначених теорій, підходів, категорій та інших наукових інструментів поняття «міжкультурна комунікація» можна визначити, по-перше, як інтегративну дисципліну, яка досліджує функціонування системи законів і правил взаємодії представників різних культур та синтезує знання гуманітарних наук філософсько-культурологічного, соціально-психологічного, комунікативного й лінгвістичного спрямування; по-друге, як соціально зумовлений комунікативний процес інформаційної взаємодії та цільової діяльності в контексті культурного обміну, який здійснюється з метою досягнення взаєморозуміння.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, аспект, аспекти дослідження міжкультурної комунікації, комунікація, спілкування.

Boichuk V. Intercultural communication as a scientific problem: research aspects

The article analyses the main aspects of the study of intercultural communication as a scientific problem. The reasons for the relevance of studying this issue are indicated: the processes of globalization and integration, the dynamic development of intercultural relations. The purpose of this study is to identify scientific directions (aspects) of the study of the phenomenon of intercultural communication. The main methods used are the analysis and systematization of scientific literature to identify the main directions (aspects) of the study of the phenomenon of intercultural communication, their comparative and comparative analysis, and the definition of the concept of “intercultural communication” from the point of view of various aspects. The article presents the positions that are fundamental in the context of the research problem, namely: approaches to solving the problem of correlation of the concepts of “communication” and “converse”; foreign theories of intercultural communication (uncertainty reduction theory, adaptation theory, constructivist theory, theory of social categories and circumstances, theory of conflicts); methodological approaches to the study of intercultural communication (functional, explanatory, critical); main aspects of intercultural communication (cultural, linguistic, ethical, social and communicative, psychological, professional and applied). Taking into account the mentioned theories, approaches, categories and other scientific instruments, the concept of “intercultural communication” can be defined, firstly, as an integrative discipline that

investigates the functioning of the system of laws and rules of interaction of representatives of different cultures and synthesizes the knowledge of the humanities of the philosophical and cultural, social and psychological, communicative and linguistic orientation; secondly, as a socially conditioned communicative process of informational interaction and targeted activity in the context of cultural exchange, which is carried out with the aim of achieving mutual understanding.

Key words: intercultural communication, aspect, aspects of intercultural communication research, communication, converse.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 01.03.2023 р.

Прийнято до друку 23.03.2023 р.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ / СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 316.526-053.6:061.3

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-173-179](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-173-179)

Коношенко Сергій Володимирович,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна.

konoshenko.sergey777@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7727-2897>

Коношенко Наталія Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна.

konoshenko.natalia77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7637-8523>

Трубник Інна Василівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна.

innatrubnik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6076-430X>

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Процеси реформування в сучасному українському суспільстві вплинули на всі сфери життєдіяльності особистості. Відбувається процес гуманізації культури, формування цінностей, адекватних новим соціальним відносинам. З іншого боку, варто констатувати маргіналізацію широких суспільних верств, що викликає зниження рівня культури загалом і комунікативної культури зокрема. У зв'язку із цим у сучасних умовах виникає необхідність цілеспрямованої роботи з формування комунікативної культури, управління та оптимізації цього процесу. Водночас студенти закладу вищої освіти розглядаються як одна з найбільш соціально активних груп населення, яка найближчим часом визначатиме розвиток держави. Випускник вищого навчального закладу, який має вищу освіту, повинен бути не лише висококласним фахівцем, грамотним працівником, а й висококультурною особистістю, здатною як відтворювати зразки культури, так і творчо перетворювати навколишню дійсність, нести зразки культури в усі сфери життя.

Проблему підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності досліджували в різних напрямках. Зокрема, професійно-комунікативну компетентність фахів-

ців розглядали В. Баранюк, Д. Годлевська, О. Канюк, І. Козубовська, Т. Кобзар, М. Лаптева, В. Москаленко та інші вчені. Лінгводидактичні закономірності формування комунікативної компетентності особистості розкрито в дослідженнях А. Богуш, Н. Драгомирецької, О. Копусь, Н. Остапенко, М. Пентиліук, Т. Симоненко та інших авторів. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь розглянуто в роботах Ф. Бацевича, Л. Мацько, О. Пасічник, Л. Савенкової, Т. Шепеленко та інших науковців. На жаль, дотепер не досить вивченими залишаються питання формування комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери в навчально-виховному процесі педагогічного університету. Це й зумовлює актуальність проблеми дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування структурних компонентів комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери.

Методи узагальнення, порівняння та систематизації були використані в роботі для розкриття теоретико-методологічного підґрунтя розроблення структурних компонентів комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери.

У літературі побутує поняття комунікативної культури суспільства та комунікативної культури особистості. Назвемо функції комунікативної культури суспільства:

1) комунікативна культура забезпечує управління процесами трансляції соціального досвіду, формує єдиний напрям думок, волі й почуттів у цій соціальній групі. Для цього широко використовуються механізми педагогічного, соціального, художнього та масово-комунікативного спілкування;

2) комунікативна культура здатна приводити індивідуальну свідомість у відповідність до принципів і норм, що панують у соціальній групі. Відомо, що будь-яка культура виробляє форми та правила комунікації, які відповідають конкретним умовам взаємодії людей, і покликана забезпечити найбільш ефективно досягнення соціальних та індивідуальних цілей;

3) комунікативна культура полегшує взаємне пристосування людей та створює умови для адаптації особистості до певних зразків поведінки. Соціальна адаптація особистості відбувається у процесі її спілкування з іншими людьми;

4) комунікативна культура корелює з поведінкою особистості, узгоджує її з нормами, прийнятими в конкретному соціумі;

5) комунікативна культура здатна посилювати та активізувати людську діяльність шляхом впливу на групові почуття й волю, а також створювати масові емоції як спонукачі масових дій;

6) комунікативна культура є носієм системи неформальних санкцій суспільства чи соціальних груп, тобто санкцій, які регулюють поведінку особистості. Комунікативна культура акумулює, транслює нормативні санкції, за допомогою яких і здійснює свою контрольну функцію (Баранюк, 2016, с. 56).

Наявність незадоволених бажань породжує в людях психологічну та соціальну напругу. Комунікативна культура покликана звільняти від цієї напруги, не порушуючи загальноприйнятні норми (Москаленко, 2008, с. 24).

На переконання Л. Савенкової, культура особистості розуміється як гармонія культури знання, культури творчої дії, культури почуттів і спілкування – гармонія людини із самою собою та суспільством. Вона проявляється у триєдності духовного світу людини, інформаційної системи та функціональної культури чи поведінки людей у суспільстві. Гармонія людини із собою досягається через визначення гармонії, що коїться з іншими людьми, суспільством, природою, людською діяльністю. Особливу увагу авторка приділяє формуванню культури життєвого самовизначення, здатності до культурної самореалізації, самоорганізації та само-реабілітації. Головне, що потрібно людині, – це здоров'я, моральність і розумові, трудові, художні, комунікативні здібності, які своєю чергою є основою формування здібності до саморозвитку (Савенкова, 2015).

На нашу думку, формування комунікативної культури майбутніх фахівців соціальної сфери має бути одним із важливих завдань у закладі вищої освіти. Від рівня комунікативної культури залежить можливість людини адаптуватися до роботи в суспільстві, здатність зменшити вплив негативних чинників на її емоційний стан, самосвідомість.

Комунікативна культура проявляється через соціально-психологічні комунікативні вміння, через логіко-композиційні, інформаційні комунікативні вміння, що визначають культуру мислення, та мовні комунікативні вміння, які визначають культуру мови. Компоненти взаємно впливають один на одного, а межі між ними досить прозорі.

Комунікативну культуру особистості можна розглядати як систему її якостей, яка включає такі компоненти:

- культуру мовної дії (грамотність побудови фрази, простоту та ясність викладу думок, образну виразність і чітку аргументацію, адекватний ситуації тон спілкування, динаміку звучання голосу, темп, інтонацію, гарну дикцію);
- культуру самоналаштування на спілкування та психоемоційне регулювання свого стану;
- культуру жестів і пластики рухів (самоуправління психофізичним станом, напругою та розслабленням, діяльну самоактивацію);
- культуру сприйняття комунікативних дій партнера зі спілкування;
- культуру емоцій (як вираження емоційно-оцінних суджень у спілкуванні) (Бацевич, 2004).

На наше переконання, комунікативна культура особистості може бути розглянута як формована у процесі життя унікальна сукупність відносин людини до взаємодії з іншими людьми, освоєних у процесі соціалізації знаків і символів, моделей імовірної та реалізованої поведінки, що виявляється у спілкуванні. Ці три компоненти є взаємодоповнювальними та взаємопов'язаними за умови домінування та визначальності нормативно-ціннісного.

Дослідники підкреслюють ключову роль засвоєних людиною норм і цінностей у структурі комунікативної культури особистості. При цьому ми вважаємо за доцільне не обмежуватися лише гуманістичними цінностями та цінностями міжособистісної взаємодії. Важливими складниками комунікативної культури є екзистенційні (уявлення про добро, зло, щастя в житті тощо) та вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, освіта тощо), демократичні (свобода слова, совісті, партій, національний суверенітет тощо) і партикулярні цінності (прихильність до малої батьківщини, сім'ї), цінності суспільного визнання (працелюбність, соціальне становище), які в сукупності утворюють ієрархічну структуру та визначають власне ставлення особистості до інших людей, спілкування, чужої позиції, продуктів діяльності.

Водночас не можна недооцінювати пізнавальний чи знаково-символічний компонент комунікативної культури особистості. У цьому питанні насамперед виділяються мова і мовлення як знакові системи та найважливіші засоби спілкування, словниковий запас людини, що забезпечує комунікацію на рівні культури. Однак оволодіння сигніфікаційною культурою суспільства передбачає також пізнання, розпізнавання та вільне використання невербальних і паралінгвістичних сигналів. Загалом цей компонент нині сприяє організації дій, вираженню ставлення до партнера, організації тексту повідомлень, якими обмінюються учасники спілкування (Бацевич, 2004, с. 158).

Поведінковий компонент комунікативної культури особистості тісно пов'язаний зі знаково-символічним. Будь-яка культура виробляє форми та правила комунікації, що відповідають конкретним умовам взаємодії людей. Комунікативна поведінка характеризується певними нормами, що дають змогу охарактеризувати конкретну комунікативну поведінку як нормативну чи ненормативну. Можна говорити про загальнокультурні, групові, ситуативні та індивідуальні норми, відповідно до яких вибудовуються моделі ймовірної і реальної поведінки.

Згідно з виділеними компонентами можна говорити про ідеальний, оптимальний, прийнятний і неприйнятний рівні комунікативної культури особистості фахівця соціальної сфери. Ідеальний рівень є практично недосяжним, тому що на цьому рівні людина повинна вибудувати свою взаємодію з оточенням у повній відповідності до загальнолюдських цінностей, повною мірою володіти вербальними й невербальними засобами спілкування, своєю мімікою, голосом. При цьому незалежно від ситуації людина повинна демонструвати толерантні моделі поведінки, дотримуватися норм етикету, не вступаючи в конфлікт із собою, своїми потребами й бажаннями. Такий рівень може розглядатися як орієнтир для особистості, як зразок, досягнення якого варто прагнути.

У процесі виділення оптимального та прийнятного рівнів комунікативної культури особистості ми виходили з розуміння оптимізації як вибору найкращого варіанта. У такому разі оптимальний рівень передбачає прагнення вирішувати комунікативні завдання, при цьому максимально орієнтуючись на загальнолюдські ідеали, за умови бачення різних соціально прийнятних для цієї ситуації моделей комунікативної поведінки. Урахування ситуаційних чинників, відповідно, – це одна з найважливіших характеристик комунікативної культури та критерій виділення її рівнів.

Про неприйнятний рівень комунікативної культури особистості свідчать асоціальна поведінка, грубість, використання ненормативної лексики, мізерний словниковий запас, неправильне розпізнавання та використання культуровідповідних знаків і моделей поведінки.

Не можна не погодитися з Л. Березовською в тому, що культура формується як важливий механізм людської взаємодії, основою якого є спілкування (Березовська, 2018, с. 35–36).

Спілкування для людей – найважливіша ознака людського існування. Без нього неможливі діяльність, формування й засвоєння духовних цінностей, формування та розвиток особистості. Спілкування супроводжує всі ці процеси, сприяє їх здійсненню. Спілкування багатогранне насамперед тому, що воно реалізується на різних рівнях: спілкуватися можуть країни і народи, партії, колективи та окремі особи; відповідно, і взаємодія між сторонами в цьому процесі буде різною за своєю соціальною значимістю. З іншого боку, спілкування може виявлятися по-різному: бути безпосереднім чи опосередкованим, відрізнитися за видами, зрештою, під час нього люди можуть обмінюватися думками, почуттями, досвідом, трудовими навичками тощо.

Величезне значення міжособистісного спілкування пояснюється найважливішими функціями, які воно виконує. По-перше, у спілкуванні здійснюється обмін інформацією для людей. Інформаційно-комунікативна функція в тій чи іншій формі та тією чи іншою мірою пов'язана з усіма формами діяльності людей. Навіть розумові процеси, на думку деяких учених, протікають більш результативно за умови безперервного інформаційного спілкування (Баранюк, 2016, с. 202).

Спілкування виконує так звану регуляційно-комунікативну функцію. У спілкуванні виробляються правила поведінки, її цілі, засоби, мотиви, засвоюються норми спілкування, оцінюються вчинки, складається своєрідна ієрархія цінностей. Не дивно, що саме у спілкуванні людина пізнає та переживає свою значущість.

Спілкування регулює рівень емоційної напруженості, створює психологічну розрядку та в підсумку формує той емоційний фон, на якому здійснюється наша діяльність і який значною мірою визначає саме світовідчуття. Ця функція спілкування в соціальній психології отримала назву афективно-комунікативної (Савенкова, 2015, с. 250). У реальному спілкуванні всі функції органічно зливаються незалежно від його форми.

Спілкування – це процес взаємодії та взаємозв'язку суб'єктів, у якому відбувається обмін інформацією, діяльністю та її результатами, досвідом, уміннями, навичками, емоційними станами. Саме у спілкуванні відбувається відтворення особистості, її свідомості, самосвідо-

мості, усієї духовності. І від того, якою мірою людина з дитинства підготовлена до спілкування в усьому обсязі його цінностей, форм і методів, видів та різновидів, як вона приймає та реалізує ідею наступності комунікативної діяльності, залежить її адаптивність до нових соціально-економічних умов суспільного й особистого життя.

У процесі включення в комунікативну діяльність здобувач вищої освіти, усвідомлюючи чи не усвідомлюючи це, постає перед необхідністю вибору цінностей спілкування. Їх безліч, і саме вони становлять його багатство, красу, функціональну різноманітність. Важко визначити порядковий номер у наборі цінностей спілкування, оскільки їх значущість визначається ситуацією, особистісним статусом людини, яка робить їх вибір, а також їх наявністю в певний момент.

Мабуть, першим у ряді цінностей спілкування все-таки варто назвати людську гідність. Це той соціальний пріоритет, за допомогою якого проявляється надійність та гарантованість духовних зв'язків людей, їхня особистісна стійкість.

Поряд із гідністю людини, її честю та порядністю ми називаємо три блоки цінностей спілкування: матеріальний, соціальний і духовний. У першому – результати продуктивної праці людей: міста, транспорт, техніка, предмети побуту, а також сам процес праці. У другий блок входять здоров'я, види дозвільних та спортивних занять, благополуччя людей, державні і громадські структури тощо. Третій блок – це найважливіша частина серед цінностей спілкування: знання, явища художньої культури, естетичні переваги внутрішнього світу людини, її здатність побачити, сприйняти та прийняти це у природі, у всьому створеному людьми. Сюди ж належать ідеї, ідеали морального, політичного, релігійного порядку. Цінність спілкування цього роду – мова людей.

Саме з огляду на ситуації вибору цінностей спілкування, його основних соціальних і духовних функцій можна говорити про комунікативну культуру. Це певний рівень контактної (прямої, безпосередньої та опосередкованої) взаємодії людей, за якого відбувається збагачення або руйнування системи духовних і матеріальних цінностей, особистісного потенціалу та життєвих планів.

З вищевикладеного можна дійти певних висновків. Так, комунікативна культура особистості може бути розглянута як формована у процесі життя унікальна сукупність відносин людини щодо взаємодії з іншими людьми, освоєних у процесі соціалізації знаків і символів, моделей імовірної та реалізованої поведінки, що виявляється у спілкуванні. Ці три компоненти є взаємодоповнювальними та взаємопов'язаними за умови домінування та визначальної позиції нормативно-ціннісного компонента. Комунікативна культура, заснована на толерантності, повинна відображати багатомірність і різноманіття людської культури та відповідати вимогам професійної етики фахівця соціальної сфери. Комунікативна культура особистості проявляється у спілкуванні.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в розробленні технології формування комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери в умовах педагогічного університету.

Список використаної літератури

1. Баранюк В. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 346 с.
2. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.
3. Березовська Л. Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників : навчальний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 220 с.
4. Драгомирецька Н., Кандагура К., Букач А. Комунікативна діяльність в державному управлінні : навчальний посібник. Одеса : Одеський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України, 2017. 180 с.

5. Максименко С., Заброцький М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). Київ : Главник, 2005. 112 с.

6. Москаленко В. Соціальна психологія : підручник. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 688 с.

7. Психологія спілкування : навчальний посібник / Л. Савенкова, В. Сгадова та ін. ; за заг. ред. Л. Савенкової. Київ : Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, 2015. 309 с.

References

1. Baraniuk, V. (2016). Formuvannya profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi roboty [Formation of professional and communicative competence of future social work specialists]. *Candidate's thesis*. Khmelnytskyi, 346 p. [in Ukrainian].

2. Batsevych, F. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk [Basics of communicative linguistics: textbook]*. Kyiv: Akademiia, 344 p. [in Ukrainian].

3. Berezovska, L. (2018). *Tekhnologii komunikatyvno-movlenniivoi diialnosti sotsialnykh pratsivnykiv: navchalnyi posibnyk [Technologies of communication and speech activity of social workers: study guide]*. Ivano-Frankivsk: NAIR, 220 p. [in Ukrainian].

4. Drahomyretska, N., Kandahura, K., & Bukach, A. (2017). *Komunikatyvna diialnist v derzhavnomu upravlinni: navchalnyi posibnyk [Communicative activity in public administration: study guide]*. Odesa: Odesa Regional Institute of Public Administration of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine, 180 p. [in Ukrainian].

5. Maksymenko, S., & Zabrotskyi, M. (2005). *Tekhnolohiia spilkuvannia (komunikatyvna kompetentnist uchytelia: sutnist i shliakhy formuvannia) [Communication technology (teacher's communicative competence: essence and ways of formation)]*. Kyiv: Hlavnyk, 112 p. [in Ukrainian].

6. Moskalenko, V. (2008). *Sotsialna psykholohiia: pidruchnyk [Social psychology: textbook]* (2nd ed., revis. and add.). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 688 p. [in Ukrainian].

7. Savenkova, L. (ed.) (2015). *Psykholohiia spilkuvannia: navchalnyi posibnyk [Psychology of communication: study guide]*. Kyiv: Kyiv National University of Economics named after Vadym Hetman, 309 p. [in Ukrainian].

Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Трубник І. В. Сутність і структура комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери

У статті розкрито структурні компоненти комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери. Розкрито функції комунікативної культури суспільства. Обґрунтовано, що від рівня комунікативної культури залежить можливість людини адаптуватися на роботі, у суспільстві, а також здатність зменшити вплив негативних чинників на її емоційний стан і самосвідомість. Комунікативну культуру особистості розглянуто як систему її якостей, яка включає культуру мовної дії, культуру налаштування на спілкування та психоемоційне регулювання свого стану, культуру жестів і пластики рухів, культуру сприйняття комунікативних дій партнера зі спілкування, культуру емоцій.

Обґрунтовано нормативно-ціннісний, пізнавальний і знаково-символічний компоненти комунікативної культури особистості як основні компоненти комунікативної культури фахівця соціальної сфери. Ці три компоненти є взаємодоповнювальними і взаємопов'язаними за умови домінування та визначальної позиції нормативно-ціннісного компонента. Відповідно до виділених компонентів охарактеризовано ідеальний, оптимальний, прийнятний і неприйнятний рівні комунікативної культури особистості фахівця соціальної сфери. Показано, що комунікативна культура, заснована на толерантності, повинна відображати багатовимірність і різнома-

ніття людської культури та відповідати вимогам професійної етики фахівця соціальної сфери. Обґрунтовано, що комунікативна культура особистості проявляється у спілкуванні.

Ключові слова: комунікативна культура, фахівець, соціальна сфера, компонент, спілкування.

Konoshenko S., Konoshenko N., Trubnik I. The essence and structure of the communicative culture of the future specialist in the social sector

The article reveals the structural components of the communicative culture of a future specialist in the social sector. The functions of the communicative culture of society are revealed. It is substantiated that a person's ability to adapt at work, in society, the ability to reduce the impact of negative factors on his emotional state, self-awareness depends on the level of communicative culture. The communicative culture of an individual is considered as a system of its qualities, which includes: the culture of speech action, the culture of tuning into communication and psycho-emotional regulation of one's state, the culture of gestures and plasticity of movements, the culture of perceiving the communicative actions of a communication partner, the culture of emotions.

The normative-value, cognitive and sign-symbolic components of the communicative culture of the individual as the main components of the communicative culture of the social sphere specialist are substantiated. These three components are complementary and interrelated with the dominance and determining position of normative and value. Accordingly, the selected components characterize the ideal, optimal, acceptable and unacceptable levels of communicative culture of a social specialist. It is shown that a communicative culture based on tolerance should reflect the multidimensionality and diversity of human culture and meet the requirements of the professional ethics of a specialist in the social sector. It is substantiated that the communicative culture of the individual manifests itself in communication.

Key words: communicative culture, specialist, social sector, component, communication.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 07.02.2023 р.
Прийнято до друку 23.02.2023 р.

УДК 37.064.3:378

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-180-186](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-180-186)

Молдованов Артур Вікторович,

аспірант кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

tenderlife007@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4629-9576>

ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ «ФАСИЛІТАЦІЯ»

Євроінтеграційний вектор розвитку сучасного суспільства, набуття Україною статусу кандидата на вступ до Європейського Союзу, а також виклики, пов'язані із соціально-політичною та економічною ситуацією в нашій країні, що детермінована повномасштабною війною і введенням військового стану, об'єктивно змінюють акценти сучасної вищої освіти. При цьому особливої ваги набуває професійна підготовка соціальних працівників, оскільки саме фахівці цього напрямку можуть забезпечити людині можливий за таких умов соціально-психологічний комфорт, коли пріоритетними стають мотиви афіліації, що стимулюють потребу в соціальному порівнянні, редукцію тривоги, отримання інформації, тобто гостру необхідність перебувати з іншими людьми, які опинилися у схожих умовах. Відтак у сучасній ситуації надто важливою стає реалізація професійних фасилітаційних функцій соціального працівника в напрямі супроводу процесів адаптації та реабілітації населення України різного віку в умовах його масової міграції як територією нашої країни, так і за кордон. Отже, виникає об'єктивна необхідність формування фасилітаційної компетентності майбутнього соціального працівника у процесі фахової підготовки. Проте у представленій статті розглядається лише аспект зазначеної глобальної проблеми, пов'язаний з аналізом базового феномену дослідження, яким є поняття «фасилітація». Доцільність цього дослідницького кроку зумовлена усталеними положеннями наукової методології, згідно з яким важливим показником наукової і практичної зрілості певного наукового дослідження є наявність та обґрунтованість його поняттєво-категоріального апарату.

Сучасний науковий дискурс представлений дослідженнями різних аспектів проблеми фасилітації, зокрема: реалізація фасилітативного підходу до освіти (Г. Ващенко, О. Димова, М. Казанжи, О. Левченко, С. Ромашина, О. Шахматова); концептуалізація феномену фасилітації (М. Бердяєв, М. Бахтін, Г. Сковорода); дослідження соціальної фасилітації (Л. Тимоніна, В. Фрейнберг); аналіз педагогічної фасилітації (І. Авідєєва, О. Галіціан, О. Димова, Р. Диму-хаметов, І. Жижина); розгляд фасилітативної позиції (О. Фісун), фасилітаційного спілкування (О. Врубльовська, В. Суміна), фасилітаційної взаємодії (І. Прокопенко, Р. Шаповал). Проблему фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей досліджено в дисертації О. Фокши. Фасилітаційну компетентність у форматі сучасного менеджменту освіти розглянуто в дослідженні Т. Сорочан.

Метою статті є здійснення дефініційного аналізу поняття «фасилітація» та виокремлення його суттєвих ознак.

Варто уточнити, що поняття «дефініція» пов'язане з англійським *definition* (у перекладі – «встановлення меж», «визначення»). Академічний «Словник української мови» містить таке трактування дефініції: «стисле логічне визначення, яке містить у собі найістотніші ознаки визначуваного поняття» (Білодід, 1971, с. 259). Відтак дефініційний аналіз є методом дослі-

дження, що спрямований на розкриття змісту певного поняття на засаді виокремлення його істотних ознак, які мають бути достатніми для визначення його властивостей, що відмежовують це поняття від інших суміжних.

Етимологія поняття «фасилітація» пов'язана з давнім латинським словом *facilis*, що в перекладі на українську мову означає «легкий, зручний», та з англійським *facilitate*, що в перекладі означає «полегшувати, просувати». Проте О. Галіцан додає, що дієслово *facilitate* набуло значення «сприяти», а згодом – «допомагати» та «підтримувати» (Галіцан, 2010).

У дослідженні О. Фісун подається інформація, що вперше цей феномен було використано французьким науковцем Ш. Фере наприкінці XIX ст. (Фісун, 2010), а науково підтверджено в дослідженнях американського психолога Н. Триплетта в тезі, що присутність інших людей забезпечує підвищення продуктивності й індивідуальної діяльності людини (Копець, 2010).

У науковий обіг педагогіки феномен фасилітації ввів американський психотерапевт і педагог К. Роджерс. Він тлумачив фасилітацію в контексті клієнтоорієнтованої психотерапії та центрованого на учня стилю викладання, а саме визначав її як тип навчання, за якого педагог-фасилітатор, займаючи партнерську позицію, сприяє розвитку учня й може сам навчитися жити (Роджерс & Фрейберг, 2002).

Наукові дослідження феномену «фасилітація» містять широкий варіатив його дефініцій. До того ж фасилітація набула статусу міждисциплінарного поняття, оскільки досліджується в різних галузях педагогіки (андрагогіці, акмеології, соціальній педагогіці та соціальній роботі), а також у психології, соціології тощо.

Варто підкреслити, що її ґрунтовне міждисциплінарне трактування представлено в новій «Енциклопедії освіти», де фасилітація визначається як «стиль педагогічного спілкування, який передбачає полегшення взаємодії під час спільної діяльності; ненав'язлива допомога групі чи окремій людині в пошуку способів виявлення й розв'язання проблеми; налагодження комунікативної взаємодії між суб'єктами діяльності» (Кремень та ін., 2021, с. 1052).

Багатоаспектне тлумачення фасилітації репрезентоване в дисертації О. Фокши. Авторка вважає, що це взаємовплив людей, зумовлений соціальними контактами, що підвищує їх активність, сприяє активізації психічних процесів, поліпшенню самопочуття; специфічний вид спілкування, який передбачає полегшення взаємодії учасників освітнього процесу; спосіб допомоги групі в пошуку шляхів виявлення та розв'язання проблем (Фокша, 2019, с. 14).

Більш вузьким щодо тлумачення фасилітації є підхід Д. Рябець, яка визначає фасилітацію суголосно її цільовим аспектам як процес стимулювання розвитку свідомості людей, їх незалежності, свободи вибору, зміни ефективності діяльності її суб'єктів (Рябець, 2022).

У дослідженні М. Швардак спостерігаємо підхід до визначення фасилітації в контексті інтегративної професійно-особистісної якості, а саме як складного, динамічного особистісно-професійного новоутворення педагога, яке визначає діяльність, націлену на створення гуманістичних діалогічних відносин із дітьми, підтримку особистісного зростання учня (студента), його саморозвиток і самореалізацію, піднесення його навчального та творчого потенціалу (Швардак, 2015, с. 177).

К. Роджерс пов'язує сутність фасилітації з трьома установками вчителя-фасилітатора, зокрема: 1) «істинність», «відкритість», «щирість», «конгруентність», що передбачають наявність у педагога відкритості власним думкам і переживанням та здатність чесно, щиро, відкрито транслювати їх учням; 2) «прийняття» й «довіра», що проявляються через особистісне сприйняття та прийняття кожного учня як унікальної особистості, віру, упевненість у наявності в нього високих індивідуальних можливостей, прояв довіри до дитини; 3) «емпатійне розуміння», коли педагог розуміє внутрішній світ своїх вихованців, усвідомлює глибинні мотиви їх поведінки в контексті внутрішньої позиції учня (Rogers, 1967).

Цікавою є позиція О. Микитюк, яка у визначенні фасилітації акцентує на фасилітаційних уміннях, що у процесі тренінгової роботи сприяють створенню фасилітативного середовища. При цьому вона виокремлює такі вміння: 1) здатність учителя уважно слухати, спостерігати та запам'ятовувати як перебіг подій, так і стиль поведінки здобувачів освіти; 2) майстерність налагоджувати просту й плідну комунікацію між членами навчальної групи; 3) аналізувати та коригувати дії учнів; 4) діагностувати й заохочувати ефективну (коригувати неефективну) поведінку; 5) сприяти створенню моделі адекватної поведінки; 6) знаходити й активізувати конструктивні моделі поведінки під час внутрішньогрупової взаємодії; 7) активізувати такі моделі в міжгруповій роботі; 8) викликати довіру учнів; 9) бути терплячим, справедливим, займати нейтральну позицію під час оцінювання роботи та забезпечувати успішну групову комунікацію (Микитюк, 2013, с. 88).

О. Фісун вважає фасилітацією взаємодію педагога та школяра, що реалізується на основі прояву учасниками гуманізму, толерантності й полісуб'єктності та дає змогу встановити зв'язок між гуманістичними ідеалами української і зарубіжної педагогіки та сучасними освітніми доробками, забезпечує пошук нових засобів і способів гуманізації педагогічної взаємодії (Фісун, 2010, с. 137).

Як стверджує С. Березка, фасилітація є процесом підвищення продуктивності діяльності суб'єкта через актуалізацію його свідомості; це група особистісних умінь, якостей чи інструментів, що забезпечують ефективність організації групової діяльності (Березка, 2019).

На думку Г. Волошко, фасилітація – це умова ефективного навчання або виховання та розвитку суб'єктів педагогічного процесу шляхом певного стилю спілкування і відкритої позиції педагога (Волошко, 2016).

Т. Гура презентує тривекторний підхід до розуміння поняття «фасилітація» та визначає її в такий спосіб: 1) як допомогу людини (людей) як нейтральної сторони, завдання якої полягає в полегшенні взаємодії всередині групи; 2) як недирективний стиль управління, який відрізняється від простого управління тим, що являє собою спосіб самоорганізації керованої системи, коли кожний суб'єкт має виконувати функції керівника, зокрема й неформального лідера групи; 3) як процес полегшення, оптимізації та підвищення продуктивності діяльності особистості або групи внаслідок уявної чи реальної присутності іншої людини або групи людей (Гура, 2014, с. 36, 37).

Ґрунтовною є позиція В. Курила та О. Караман, які зосередили увагу на інструментальних аспектах фасилітації, зокрема розглянули її як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату й партнерства в закладі вищої освіти. У цьому контексті суттєвим є умови-від науковців щодо того, що фасилітація «передбачає діалог, розвиток світогляду, формування навичок критичного мислення, подолання конфліктних ситуацій мирним шляхом (медіація), вирішення проблем, пов'язаних із професійним вигоранням, розвиток толерантних, екологічних відносин» (Курило & Караман, 2022, с. 63). Водночас В. Курило та О. Караман розглянули фасилітацію як системне явище у форматі «такої організації освітнього процесу, за якої стає можливим колективне розв'язання проблемних ситуацій у групі, коли кожний учасник освітнього процесу бере участь у прийнятті рішення на основі ефективної комунікації, діалогу, уміння донести свою думку, вислухати й почути думку іншого, пояснення й досягнення поставлених освітніх цілей тощо» (Курило & Караман, 2022, с. 64).

Відтак здійснений дефініційний аналіз феномену «фасилітація» дає змогу зробити висновок, що його визначення є варіативними та різнобічними. Проте маємо констатувати, що науковці здебільшого не заперечують підходи один одного, а доповнюють їх, зосереджуючись на різних аспектах поняття «фасилітація».

Важливим результатом здійсненого дефініційного аналізу є виокремлення суттєвих ознак і властивостей феномену фасилітації, з-поміж яких ключовими є такі: 1) центрованість на розвитку особистості; 2) «істинність», «відкритість», «щирість», «конгруентність» у ставленні до

учня, його «прийняття» й «довіра», «емпатійне розуміння» (К. Роджерс); 3) полегшення взаємодії під час спільної діяльності; 4) ненав'язлива допомога групі або окремій людині (В. Кремень та співавтори); 5) взаємовплив, спрямований на активізацію психічних процесів, поліпшення самопочуття (О. Фокша); 6) стимулювання розвитку свідомості людей, їх незалежності, свободи вибору (Д. Рябець); 7) націленість на створення гуманістичних діалогічних відносин із дітьми, спрямованих на підтримку особистісного зростання учня (М. Швардак); 8) розвиненість фасилітаційних умінь, що сприяють створенню фасилітативного середовища (О. Микитюк); 9) взаємодія, що реалізується на основі гуманізму, толерантності й полісуб'єктності (О. Фісун); 10) орієнтованість на підвищення продуктивності діяльності суб'єкта через актуалізацію його свідомості; 11) забезпечення ефективності організації групової діяльності (С. Березка); 12) відкритість позиції педагога (Г. Волошко); 13) полегшення взаємодії всередині групи, недирективний стиль управління, що базується на самоорганізації керованої системи (Т. Гура); 14) орієнтація освітнього процесу на формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти (В. Курило, О. Караман).

Таким чином, дефініційний аналіз поняття «фасилітація» показав, що досліджуваний феномен є багатоаспектним і багаторівневим та тлумачиться нами в таких площинах: а) глобальна цінність, тенденція сучасної освіти, що відбиває її людиноцентрований вимір; б) гуманістичний стиль спілкування, взаємодії, стосунків, що ґрунтується на ширості, довірі, емпатії; в) ресурс формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладах вищої освіти; г) професійно-особистісне утворення, що містить установки на активізацію психічних процесів, покращення емоційного стану; ґ) уміння, що уможливають фасилітативне середовище утворення.

Подальшого студювання потребує аспект проблеми, пов'язаний із диференційованим розглядом соціальної та педагогічної фасилітації, а також з'ясуванням спільного й відмінного між ними.

Список використаної літератури

1. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1971. Т. 2. 550 с.
2. Галіцан О. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2010. 21 с.
3. Фісун О. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2010. Вип. 34. С. 133–139.
4. Копець Л. Класичні експерименти в психології : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Киево-Могилянська академія», 2010. 283 с.
5. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учитися. Пер. с англ. 2-е изд. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
6. Енциклопедія освіти / В. Кремень (гол. ред.) та ін. 2-ге вид, доп. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
7. Фокша О. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2019. 21 с.
8. Рябець Д. Фасилітація в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. № 1(50). С. 249–251. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.249-251>.
9. Швардак М. Фасилітація у процесі формування творчої особистості майбутнього педагога. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми : монографія / за ред. Г. Товканець*. Київ : Кондор, 2015. С. 175–183.

10. Rogers C. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. *Humanizing Education: The Person in the Process* / T. Leeper (ed.). Boston : Houghton Mifflin, 1967. P. 1–18.

11. Микитюк О. Формування фасилітативного середовища у процесі проведення тренінгів «Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція» в освітньому просторі інституту післядипломної педагогічної освіти. *Здорова школа: аспекти моніторингу : навчальний посібник для слухачів системи післядипломної педагогічної освіти*. Львів : Кольорове небо, 2013. 122 с.

12. Березка С. Педагогічна фасилітація у ЗВО: теоретичні аспекти підготовки особистості викладача. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 4. Т. 2. С. 5–9. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.1>.

13. Волошко Г. Фасилітативний підхід у діяльності викладача як сучасний напрям реформування вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 9(63). С. 96–106.

14. Гура Т. Педагогічна фасилітація – механізм розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. № 3. С. 32–44.

15. Курило В., Караман О. Фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2(180). С. 59–69. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-59-69](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69).

References

1. Bilodid, I. (ed.) (1971). *Slovník ukraínskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]* (in 11 vols.). Kyiv: Naukova dumka, vol. 2, 550 p. [in Ukrainian].

2. Halitsan, O. (2010). Formuvannia pedahohichnoi fasylytatsii maibutnikh uchyteliv u protsesi navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Formation of pedagogical facilitation of future teachers in the process of learning at a higher educational institution]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Odesa, 21 p. [in Ukrainian].

3. Fisun, O. (2010). Pedahohichna fasylytatsiia yak bahatoznachnyi fenomen [Pedagogical facilitation as a multifaceted phenomenon]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of educational and research work*, 34, 133–139 [in Ukrainian].

4. Kopets, L. (2010). *Klasychni eksperymenty v psykhologii: navchalnyi posibnyk [Classical experiments in psychology: study guide]*. Kyiv: Publishing House “Kyiv-Mohyla Academy”, 283 p. [in Ukrainian].

5. Rogers, C., & Freiberg, J. (2002). *Svoboda uchit'sya [Freedom to learn]* (transl. from English, 2nd ed.). Moscow: Smysl, 527 p. [in Russian].

6. Kremen, V. et al. (eds.) (2021). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]* (2nd ed., add. and proces.). Kyiv: Yurinkom Inter, 1144 p. [in Ukrainian].

7. Foksha, O. (2019). Pedahohichni umovy formuvannia fasylytatsiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv humanitarnykh spetsialnostei u profesiinii pidhotovtsi [Pedagogical conditions for the formation of facilitation competence of future teachers of humanitarian specialties in professional training]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Odesa, 21 p. [in Ukrainian].

8. Riabets, D. (2022). Fasylytatsiia v konteksti pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Facilitation in the context of training future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia “Pedahohika. Sotsialna robota” – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series “Pedagogy. Social work”, 1(50)*, 249–251. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.249-251> [in Ukrainian].

9. Shvardak, M. (2015). Fasylytatsiia u protsesi formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho pedahoha [Facilitation in the process of forming the creative personality of the future teacher]. *Profesiina pidhotovka maibutnoho pedahoha v umovakh suchasnoi osvitoi paradyhmy: monohrafiia [Professional training of the future teacher in the conditions of the modern educational paradigm: monograph]*, H. Tovkanets (ed.). Kyiv: Kondor, pp. 175–183 [in Ukrainian].

10. Rogers, C. (1967). The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. *Humanizing Education: The Person in the Process*, T. Leeper (ed.). Boston: Houghton Mifflin, pp. 1–18 [in English].

11. Mykytiuk, O. (2013). *Formuvannia fasylytatyvnoho seredovyscha u protsesi provedennia treninhiv "Osobysta hidnist. Bezpeka zhyttia. Hromadianska pozytsiia" v osvitnomu prostori instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. Zdorova shkola: aspekty monitorynhu: navchalnyi posibnyk dlia slukhachiv systemy pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Formation of a facilitative environment during the training process "Personal dignity. Safety of life. Civic position" in the educational space of the institute of postgraduate pedagogical education. A healthy school: aspects of monitoring: study guide for students of the post-graduate teacher education system]*. Lviv: Kolorove nebo, 122 p. [in Ukrainian].

12. Berezka, S. (2019). Pedahohichna fasylytatsiia u ZVO: teoretychni aspekty pidhotovky osobystosti vykladacha [Pedagogical facilitation in higher education institutions: theoretical aspects of teacher personality training]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and practice of modern psychology*, 4(2), 5–9. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.1> [in Ukrainian].

13. Voloshko, H. (2016). Fasylytatyvnyi pidkhid u diialnosti vykladacha yak suchasnyi napriam reformuvannia vyshchoi osvity [Facilitative approach in teacher's activities as a modern direction of higher education reform]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9(63), 96–106 [in Ukrainian].

14. Hura, T. (2014). Pedahohichna fasylytatsiia – mekhanizm rozvytku liderskoho potentsialu studentiv v umovakh tekhnichnoho universytetu [Pedagogical facilitation is a mechanism for developing the leadership potential of students in the conditions of a technical university]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami – Theory and practice of social systems management*, 3, 2–44 [in Ukrainian].

15. Kurylo, V., & Karaman, O. (2022). Fasylytatsiia yak metod formuvannia spryiatlyvoho sotsialno-psykholohichnoho klimatu ta partnerstva v zakladi vyshchoi osvity [Facilitation as a method of forming a favorable socio-psychological climate and partnership in a higher education institution]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and pedagogical science*, 2(180), 59–69. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-59-69](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69) [in Ukrainian].

Молдованов А. В. Дефініційний аналіз феномену «фасилітація»

Актуальність статті зумовлена євроінтеграційним вектором розвитку сучасного суспільства, набуттям Україною статусу кандидата на вступ до Європейського Союзу, а також викликами, пов'язаними з повномасштабною війною та введенням військового стану, які об'єктивно змінили акценти сучасної вищої освіти в напрямі підготовки фахівців, зокрема соціальних працівників, як фасилітаторів, які забезпечують адаптацію та реабілітацію різних прошарків населення України. У статті здійснено аналіз базового феномену дослідження, яким є поняття «фасилітація». Розглянуто сутність і логіку дефініційного аналізу як логічної операції, що спрямована на розкриття істотних ознак поняття «фасилітація». З'ясовано суттєві ознаки та властивості феномену фасилітації, якими є такі особливості: центрованість на розвитку особистості; істинність, відкритість, щирість, конгруентність у ставленні до учня, його прийняття й довіра, емпатійне розуміння; полегшення взаємодії під час спільної діяльності; ненав'язлива допомога групі чи окремій людині; взаємовплив, спрямований на поліпшення самопочуття; стимулювання розвитку свідомості людей, їх незалежності, свободи вибору; націленість на

створення гуманістичних відносин із дітьми, спрямованих на підтримку особистісного зростання учня; розвиненість фасилітаційних умінь, що сприяють створенню фасилітативного середовища; взаємодія, що реалізується на основі толерантності й полісуб'єктності; орієнтованість на підвищення продуктивності діяльності суб'єкта через актуалізацію його свідомості; забезпечення ефективності організації групової діяльності; відкритість позиції педагога; полегшення взаємодії всередині групи, недирижуваний стиль управління, що базується на самоорганізації керованої системи; орієнтація освітнього процесу на формування сприятливого соціально-психологічного клімату й партнерства в закладі вищої освіти.

Ключові слова: дефініція, дефініційний аналіз, фасилітація, ознаки поняття «фасилітація».

Moldovanov A. Definitional analysis of the phenomenon of “facilitation”

The relevance of the article is due to the European integration vector of development of modern society, Ukraine's acquisition of the status of a candidate for accession to the European Union, as well as the challenges associated with a full-scale war and the introduction of martial law, which have objectively changed the emphasis of modern higher education in the direction of training specialists, in particular, social workers, as facilitators who ensure the adaptation and rehabilitation of various segments of the population of Ukraine. The article analyses the basic phenomenon of the study, which is the concept of “facilitation”. The essence and logic of the definition analysis as a logical operation aimed at revealing the essential features of the concept of “facilitation” are considered. The essential features and properties of the phenomenon of facilitation are clarified, which are: focus on personal development; truthfulness, openness, sincerity, congruence in attitude towards the student, his/her acceptance and trust, empathic understanding; unobtrusive assistance to a group or an individual; mutual influence aimed at activating mental processes, improving well-being; stimulating the development of people's consciousness, independence, freedom of choice; focus on creating humanistic relationships with children aimed at supporting the personal growth of the student; development of facilitation skills that contribute to the creation of a facilitative environment; interaction based on humanism, tolerance and poly-subjectivity; focus on increasing the productivity of the subject through the actualization of his/her consciousness; ensuring the effectiveness of the organization of group activities; openness of the teacher's position; facilitating interaction within the group, non-directive style of management based on the self-organization of the managed system; orientation of the educational process towards the formation of a favourable social and psychological climate and partnership in a higher education institution.

Key words: definition, definition analysis, facilitation, features of the concept of “facilitation”.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 13.02.2023 р.
Прийнято до друку 11.03.2023 р.

УДК 37.015.3:159.922.76

DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-187-195](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-187-195)

Юрків Ярослава Ігорівна,

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної педагогіки,
проректор з науково-педагогічної роботи

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

yurkiv.yara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9890-7855>

**СУБ'ЄКТ-ОБ'ЄКТНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ**

Будь-яка система включає у себе різні компоненти, серед яких особливе місце відводиться об'єкту і суб'єкту, які характеризуються певними атрибутами, визначають її основоположні засади, формують певні уявлення про ту чи іншу проблему дослідження, перебувають у постійній взаємодії. У літературі проблема взаємодії об'єкта і суб'єкта в контексті їх розгляду як компонента системи є досить дискусійною і має різні вектори трактування, які пов'язані з різними уявленнями науковців про розвиток відносин між учасниками освітнього процесу у закладах вищої освіти. Зокрема, у межах системного підходу ця проблема з тієї чи іншої позиції розглядалася у наукових працях В. Беспалька, О. Беспалько, О. Дубасенюк, В. Загвязинського, І. Зверєвої, О. Караман, Н. Кузьміної, С. Омельченко, Л. Романовської, Т. Семігіної, С. Сисоєвої, Г. Слозанської, В. Степаненко, С. Харченка, П. Хоменко та інших (Степаненко, 2019).

На сьогодні у теорії і практиці соціально-педагогічної роботи відсутні фундаментальні дослідження, в яких би було визначено основні атрибутивні характеристики об'єктів і суб'єктів у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що зумовлює необхідність їх окреслення та визначення основних параметрів взаємодії. Відповідно, нами була змодельована система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, одним із компонентів якої є суб'єкт-об'єктний компонент, оскільки зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників аналізованої нами системи можуть бути варіативними; коли йдеться про те, хто здійснюватиме таку діяльність і на кого вона спрямована. Ми маємо чітку формулу цього компонента системи: об'єкт – той, на кого спрямована дія, суб'єкт – той, хто здійснює різні види діяльності з об'єктом для досягнення бажаного результату. Варіативність власного пошуку зумовлює необхідність доказової характеристики авторської тези про те, що в нашому дослідженні *об'єктом* професійної підготовки є студенти (здобувачі освіти) – майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники; *суб'єктом* професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є науково-педагогічні працівники ЗВО та різні стейкхолдери. При цьому об'єкт і суб'єкт професійної підготовки взаємодіють на суб'єкт-суб'єктних (або партнерських) засадах.

Мета статті – надати змістову характеристику суб'єкт-об'єктному компоненту системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

У змодельованій нами системі *об'єктом* є студенти (здобувачі освіти) – майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники, які навчаються в закладі вищої освіти за спеціаль-

ністю 231 «Соціальна робота» та оволодівають відповідними компетентностями в процесі професійної підготовки до роботи із вразливими категоріями населення.

Слово «студент» у перекладі з латини означає: «той, що сумлінно працює», «той, хто бажає знання». У стародавньому Римі та у середні віки студентом називали кожного, хто був зайнятий процесом пізнання. З появою університетів термін «студент» почали використовувати для характеристики осіб, які навчались у закладах вищої освіти.

1) Студент як особистість, яка перебуває на конкретній стадії розвитку, характеризується такими вимірами: *психологічним* (характер, темперамент, воля, здібності); *біологічним* (фізичні дані, тип вищої нервової діяльності, безумовні рефлекси, інстинкти). Ці чинники детерміновані спадковістю і вродженими задатками; соціальним середовищем (місце у соціумі, національність) (Товкач, 2018, с. 95).

Саме студентський вік відзначено найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку, оскільки саме в цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичність у формуванні навичок, а в особистості на цьому етапі становлення характеру та інтелекту є домінантним. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого: громадянські, професійні, економічні, сімейні. Формуються і закріплюються схильності, інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення. Досягається високий рівень розвитку фізичних та інтелектуальних сил, активно зростають творчі можливості, збагачується емоційно-чуттєвий зміст, розквітає зовнішня привабливість. Усе це часто спричинює в молодих людей дещо ейфорійні, ілюзорні уявлення про невичерпність і безмежність такого стану та призводить до нераціонального, безцільного, безплідного розтрачання власних фізичних і духовних сил (Товкач, 2018, с. 95).

Саме в цьому віці відбувається аксіологічна переорієнтація, перегляд ціннісно-духовних категорій, посилюється усвідомленість, об'єктивна позитивізація мотивів поведінки. Формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси – відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності (Товкач, 2018, с. 95).

За рівнем професійної спрямованості М. Дьяченко, Л. Кандибович (Подоляк & Юрченко, 2008) розглядають таку типологію студентів.

Перший тип – *студенти з позитивною професійною спрямованістю*, яка зберігається протягом усього періоду навчання. Вона зумовлена чітким уявленням про майбутню професію. Орієнтація в професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту фаху, його відповідністю власним здібностям, високою соціальною значущістю. Ці студенти характеризуються високим рівнем активності.

Другий тип – *студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії*. Здебільшого вибір фаху не має чітко вираженої професійної мотивації, інформація про професію поверхова. Головна орієнтація у професійній сфері пов'язана із соціальними можливостями, що надаються професією, із широким застосуванням спеціальності та перспективою успішної професійної кар'єри. Для більшості студентів цієї групи прийнятним є компроміс між негативним (або індивідуальним) ставленням до професії та продовженням навчання у ЗВО. Через це їхня активність характеризується непостійністю, чергуванням спадів і підйомів.

Третій тип – *студенти з негативним ставленням до професії*. Мотивація вибору зумовлена переважно загальноновизнаними у суспільстві цінностями вищої освіти. Рівень їхніх уявлень про професію низький. У фаховій сфері приваблює матеріальна винагорода, соціальні можливості, що надаються професією (можливість працювати в місті, тривала відпустка тощо). Показники активності невисокі й дуже нестійкі.

Орієнтуючись на загальний портрет майбутнього соціального працівника (за О. Карпенко), який характеризується соціальною спрямованістю на професійну діяльність у мікро- і макро-

соціумах і проявом якісної своєрідності особистісних ознак (внутрішніх і зовнішніх), які проявляються у здатності видозмінювати процеси соціальної й особистісної взаємодії, чим забезпечується продуктивна результативність у соціальній роботі щодо конкретного об'єкта (Карпенко, 2008, с. 81), ми виділили ті професійно-особистісні характеристики студента, які є найбільш значущими для формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. При цьому ми їх логічно згрупували у дві основні групи, що становлять структуру професійно-особистісного потенціалу майбутнього соціального педагога та соціального працівника до роботи із вразливими категоріями населення.

Першу групу становлять *професійні вимоги*, що включають знання, вміння, навички, функції в межах ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного компонентів професійної підготовки/готовності. Базовими серед них є такі:

- знати особливості соціальної, соціально-педагогічної, психологічної роботи із вразливими категоріями населення;
- уміти попереджати соціальні ризики, складні життєві обставини, запобігати та вирішувати соціальні конфлікти; оцінювати проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси вразливих категорій населення;
- володіти навичками надання допомоги та підтримки вразливим категоріям населення із врахуванням їхніх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей.

До другої групи ми віднесли *індивідуально-особистісні якості*, що зумовлюють професійне призначення майбутнього соціального педагога та соціального працівника (позитивна життєва спрямованість, дотримання етичних норм, цінностей, установок, риси характеру, що відповідають місії та завданням соціальної роботи) (Семигіна & Мигович, 2005, с. 125). Опишемо найважливіші, на наш погляд, індивідуально-особистісні якості майбутнього соціального педагога та соціального працівника, спираючись на традиційний їх поділ на психофізіологічні, психічні та психолого-педагогічні (Семигіна & Мигович, 2005, с. 132–134).

Психофізіологічні якості є основою ефективної соціальної роботи, а професійна компетентність фахівця передбачає зібраність, уважність, терпіння, уміння володіти собою та розуміти вразливу категорію населення тощо. Тому значущими для характеристики особистості майбутнього фахівця є відображення психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення), психічних станів (утома, апатія, стрес, байдужість, тривожність, депресія), уваги як стану свідомості, емоційних і вольових проявів (стриманість, індиферентність, настирливість, послідовність, імпульсивність).

Серед психічних якостей у контексті нашого дослідження слід виділити самоконтроль, самокритичність, самооцінку власних вчинків, стресовитривалість, які дозволяють стежити за процесом і результатом професійної діяльності, фіксувати будь-які відхилення, неузгодженості; прагнути до самовдосконалення і саморозвитку професійної компетентності.

Серед психолого-педагогічних якостей важливими для формування професійної компетентності є:

- *комунікативність* (установлення контактів із вразливими категоріями населення, організація обміну інформацією, сприяння включенню різних інститутів суспільства в діяльність соціальних служб, допомога у сприйнятті та розумінні іншої людини; формування стратегії й тактики співробітництва соціального педагога та соціального працівника із вразливими категоріями населення для позитивного сприйняття клієнтами пропозицій, рекомендацій тощо);
- *емпатійність* (здатність співпереживати, співчувати; готовність зрозуміти вразливі категорії населення і прийти їм на допомогу, гуманістична спрямованість, особиста і соціальна відповідальність, загострене почуття справедливості, власна гідність і повага до гідності іншої людини, терпимість, увічливість, порядність);

- *повага до гідності кожної людини* (кожна людина є неповторною і унікальною, що необхідно враховувати в роботі, не допускаючи будь-якого прояву зневаги до особистості);
- *відповідальність* (прагнення сумлінно виконувати посадові та громадські обов'язки, усвідомлення їхньої важливості й необхідності, здатність передбачати (відчувати) наслідки своїх вчинків і коригувати свою діяльність; усвідомлення юридичних наслідків професійних дій чи бездіяльності);
- *конфіденційність* (відображає доброзичливе ставлення до таємної інформації, думок, почуттів, труднощів вразливих категорій населення);
- *толерантність* (терпимість до інших думок, проявів суб'єктами різних якостей; уміння вести діалог, досягаючи угод і знаходячи компроміси; проявляти інтерес і позитивне ставлення до особистості клієнта тощо).

Зазначимо, що перелік зазначених вище індивідуальних особистісних та професійних якостей не є повним та вичерпним. Безперечно, важливими якостями є і принциповість, і коректність, і інтуїція, і мобільність, і гнучкість та ін. Їх формування та прояви залежать від різних чинників, до того ж у процесі навчання та практичної діяльності соціальний педагог та соціальний працівник розвиваються, самоудосконалюються і в професійному, і в особистісному плані.

Виділимо три етапи професійної підготовки майбутнього соціального педагога та соціального працівника до роботи із вразливими категоріями населення.

Так, на першому етапі (*адаптивному*), який охоплює 1 курс, відбувається цілісний розвиток особистості, пов'язаний із освоєнням нею нової соціальної ролі й оволодінням загальнонауковими засадами професії. Цей етап спрямований на професійне самовизначення студента в процесі ознайомлення з видами діяльності соціального педагога та соціального працівника та включає первинну оцінку студентом своїх потенційних можливостей для майбутньої професійної діяльності.

На другому етапі (*формуальному*), який охоплює 2–3 курси, йде формування структури професійних мотивів та їх усвідомлення, у результаті чого встановлюється особистісний сенс і самої діяльності, і окремих її аспектів. Студенти набувають впевненості і самостійності, включаються в усі форми навчання й виховання. Посилюється увага студентів до спеціальних – профільюючих – дисциплін (освітніх компонентів).

На третьому етапі (*активно-творчому*), який охоплює 4-й курс, завершується період професійної підготовки фахівця у ЗВО за першим освітнім рівнем бакалавра, що дає можливість випускнику працевлаштовуватися за спеціальністю. Він пов'язаний із переважним розвитком практичної підструктури ініціативно-особистісної позиції, професійної Я-концепції особистості. У студентів відбувається підвищення ступеня професійної готовності, зумовленої установками на майбутню діяльність, перехід в активно діючий стан, що спонукає засвоювати найбільш раціональні способи і прийоми роботи, накопичувати необхідні для цього знання, навички та вміння; здійснюється знайомство з майбутньою професійною діяльністю, що характеризується інтенсивним пошуком раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки (вивчення вибіркових дисциплін). Останній етап є найскладнішим, оскільки він передбачає розвиток соціально-професійного мислення і функційної самоорганізації (Карпенко, 2008, с. 270).

Отже, ретельна характеристика об'єкта системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників дозволила нам визначити основні індивідуально-психологічні якості майбутнього фахівця, які необхідно формувати у ЗВО: **психофізіологічні та психічні якості** – критичність і гнучкість мислення, емоційна стабільність, волюва рішучість; **психологічні якості** – ціле- й ціннісна спрямованість, толерантність, комунікативність, емпатійність, відповідальність, рефлексивність.

Для досягнення мети системи на рівні закладу вищої освіти щодо формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категорі-

ями населення в процесі фахової підготовки мають бути залучені **суб'єкти**, які впливатимуть (прямо чи опосередковано) на професійну підготовку здобувачів освіти. До таких відносимо: *ректора закладу вищої освіти, проректорів, деканів факультетів / директорів навчально-наукових інститутів, заступників деканів / заступників директорів, професорсько-викладацький склад кафедр, що становлять групу забезпечення освітньої програми, керівників практик, едвайзерів (кураторів академічних груп), представників органів студентського самоврядування*. Крім того, під час освітнього процесу, зокрема навчальних та виробничих практик, майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники взаємодіють із *соціальними педагогами, соціальними працівниками, психологами, фахівцями соціальної роботи та безпосередньо з вразливими категоріями населення*, яких також зараховуємо до суб'єктів формування готовності здобувачів. В умовах освітнього середовища закладів вищої освіти провідними суб'єктами, з якими взаємодіють майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники, без сумніву, є викладачі ЗВО, що становлять групу забезпечення за відповідною освітньою програмою. Не менш важливими суб'єктами системи є стейкхолдери. Виходячи з проблем дослідження, визначаємо провідних суб'єктів системи: науково-педагогічні працівники, що входять до групи забезпечення відповідної освітньої програми та задіяні в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, стейкхолдери. Схарактеризуємо кожного з провідних суб'єктів системи з погляду ідеально бажаного результату, якого ми прагнемо досягти після її впровадження.

Зупинимось на характеристиці **професійного портрета науково-педагогічного працівника** як суб'єкта системи, який є не лише компетентним фахівцем, а має виступати в різних ролях протягом усього періоду професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів задля формування в них професійної готовності до роботи із вразливими категоріями населення.

Багато науковців (В. Давидов, Н. Левітов, В. Струманський, Б. Теплов та ін.) у своїх розвідках наголошують на нерозривному зв'язку процесу формування особистості з тим впливом, який справляє викладач на студента. А тому і вимоги до викладача вищої школи передбачають і глибоку теоретичну підготовку, і творчий підхід, і вміння переконувати та впливати на емоційно-чуттєвий світ людини. Пропонуємо поділ основних вимог до викладача як суб'єкта педагогічної системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на загальнопрофесійні, спеціалізовані та інноваційні.

Так, до основних *загальнопрофесійних вимог* до викладача слід віднести вимогу професійної компетентності як складного системного утворення, основними елементами якого є:

- підсистема професійних знань, умінь та навичок, що базується на спеціальній науковій, практичній та психолого-педагогічній підготовці викладача;
- підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, ставлень та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності й поведінки фахівця;
- підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функційних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки й виявляються у професійних якостях особистості (цілеспрямованість, особистісний фаховий авторитет, комунікативність, самостійність та ентузіазм, здатність та вмотивованість на ефективну педагогічну працю, спрямовану на формування соціально-правової компетентності студентів);
- підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які зумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні, моніторинг змін та перетворень у професійній сфері.

До *спеціалізованих вимог* ми відносимо ті, які безпосередньо впливають на якість та ефективність процесу формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соці-

альних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. А саме, *по-перше*, викладачі мають усвідомлювати значущість проблеми готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, відповідно, і важливість потреби в цілеспрямованій підготовці студентів.

По-друге, викладачі мають бути добре обізнаними в міждисциплінарному характері соціальної роботи із вразливими категоріями населення. Це досягається шляхом тренінгів, майстер-класів, методичних семінарів тощо і призводить до єдиних підходів у розумінні й трактуванні питань, виробленні узгодженої термінології, дочасного відтворення в освітньому процесі змін та інновацій, що відбуваються в нормативній і соціальній площині.

По-третьє, викладачі мають добре усвідомлювати потребу в необхідності створення розвивального освітнього середовища, яке сприятиме формуванню суб'єктної позиції студента.

По-четверте, викладачі мають проявляти креативність у вирішенні завдань соціальної роботи із вразливими категоріями населення студентів, що включає сформованість нестандартного мислення, інтуїції, володіння інноваційною стратегією та тактикою гнучкої адаптації до змін змісту та умов професійної діяльності.

Нами було виділено групу *інноваційних вимог*, що зумовлені світовими та вітчизняними тенденціями реформування вищої школи й розглядають сучасного викладача (М'ясоїд, 2015, с. 111):

– не лише як знавця свого предмета, але й як експерта із галузі знань, яку він викладає (у нашому випадку як експерта з питань соціальної, соціально-педагогічної, психологічної роботи із вразливими категоріями населення);

– не лише організатором і виконавцем освітнього процесу, але й дослідником, радником у науково-методичних питаннях, членом команди з розробки принципово нових дисциплін (освітніх компонентів), які пропонуються для вибору студентам;

– не лише транслятором знань, але й фасилітатором навчальної та дослідницької діяльності студентів;

– не лише педагогом, але й адміністратором, розробником навчальних проєктів, менеджером і навіть фінансовим керівником проєкту.

Інакше кажучи, ми розглядаємо суб'єкта досліджуваної системи з позиції й готовності до змін, до інноваційної діяльності та самовдосконалення, що передбачає професійне зростання, упровадження інноваційних освітніх технологій та дозволяє реалізовувати сучасні вимоги до формування професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Викладачі, задіяні у фаховій підготовці майбутнього соціального педагога та соціального працівника до роботи із вразливими категоріями населення, протягом усього освітнього процесу виступають у різних ролях, а саме: куратора академічної групи (едвайзера), тьютора, фасилітатора, коуча.

Стейкхолдери – це зацікавлені сторони, фізичні та юридичні особи, які мають легітимний інтерес до освітньої діяльності університету, тобто певною мірою залежать від неї або можуть на неї впливати.

Зарубіжні автори поділяють стейкхолдерів на чотири ключові категорії, що мають вирішальне значення для визначення якості (Srikanthan & Dalrymple, 2003, с. 126–136), а саме: 1) постачальники (наприклад, органи фінансування та громада, платники податків); 2) користувачі продуктів (наприклад, студенти); 3) користувачі результатів (наприклад, роботодавці); 4) співробітники сектору (наприклад, науково-педагогічні працівники та адміністратори).

У вітчизняних реаліях В. Саввіна та В. Стрекаловський виділяють дві групи стейкхолдерів щодо зовнішнього і внутрішнього середовища освітньої організації. До *зовнішніх стейкхолдерів* вони відносять: державу (нормативно-правове регулювання, розподіл бюджетних місць);

органи влади та самоврядування регіону; роботодавців; абітурієнтів та їхніх батьків; освітні організації; громадські організації, зацікавлені у соціальному партнерстві.

До внутрішніх стейкхолдерів належать: студенти та їхні батьки; науково-педагогічні працівники; адміністративно-управлінський апарат освітньої організації.

Основні завдання стейкхолдерів:

1) *внутрішніх*: сформувати академічну спільноту на принципах академічної доброчесності, прозорості, неупередженості та достовірності інформації; сприяти покращенню побутових умов здобувачів вищої освіти та матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу; брати участь у моніторингу якості нормативних документів (освітніх програм спеціальностей, робочих програм навчальних дисциплін, методичного забезпечення освітнього процесу тощо); впливати на покращення якості освітньої діяльності та якості викладання навчальних дисциплін, практичної підготовки, наукової роботи тощо;

2) *зовнішніх*: визначати пріоритетні напрями запровадження інновацій у виробництві та управлінні економічною діяльністю на сучасних виробництвах; сприяти проходженню виробничих практик та ознайомленню з інноваціями в управлінні економічною діяльністю на сучасних виробництвах; надавати пропозиції щодо покращення якості практичної підготовки здобувачів вищої освіти та необхідних компетенцій для опанування інноваціями в технологіях та наукових розробках («Положення про стейкхолдерів освітніх програм», 2017).

Отже, професійний портрет науково-педагогічного працівника як основного суб'єкта системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників включає низку базових характеристик, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу, що складається із: *загальнопрофесійних* (професійна та академічна кваліфікація відповідно до змісту освітніх компонентів освітньої програми як підсистема професійних знань, умінь та навичок, що базується на спеціальній науковій, практичній та психолого-педагогічній підготовці викладача; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, ставлень та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки; підсистема індивідуально-психологічних особливостей – поєднання різних структурно-функційних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості (цілеспрямованість, особистісний фаховий авторитет, комунікативність, самостійність та ентузіазм, умотивованість на ефективну педагогічну працю, спрямовану на формування соціально-правової компетентності студентів; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які зумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні); *спеціалізованих вимог* (усвідомленість значущості проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, потреба в цілеспрямованій підготовці студентів до цього напряму роботи; обізнаність у міждисциплінарному характері соціальної роботи із вразливими категоріями населення; потреба у створенні розвивального освітнього середовища, яке сприятиме формуванню суб'єктної позиції студента; креативність у вирішенні завдань соціальної роботи із вразливими категоріями населення (сформованість нестандартного мислення, інтуїції, володіння інноваційною стратегією та тактикою гнучкої адаптації до змін змісту та умов професійної діяльності); *інноваційних вимог* (потреба у самовдосконаленні, підвищенні рівня професійної майстерності, здатність до інновацій, володіння знаннями й навичками експерта з питань соціальної, соціально-педагогічної, психологічної роботи із вразливими категоріями населення; дослідника, порадника в науково-методичних питаннях, членом команди з розробки принципово нових дисциплін (освітніх компонентів), фасилітатором навчальної та дослідницької діяльності; адміністратором, розробником навчальних проєктів, менеджером, фінансовим керівником проєктів, тьютором, фасилітатором, коучем).

Інакше кажучи, сучасний суб'єкт досліджуваної системи ми розглядаємо з позицій професіоналізму, необхідних індивідуально-психологічних характеристик, готовності до змін, інноваційної діяльності, самовдосконалення, що передбачає постійне професійне та особистісне зростання протягом життя.

Таким чином, суб'єкт-об'єктний компонент системи представлено провідними суб'єктами – науково-педагогічними працівниками ЗВО, стейкхолдерами, що задіяні в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення та об'єктами – майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками.

Список використаної літератури

1. Степаненко В.І. Об'єкт-суб'єктний компонент системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 4. С. 217–223.
2. Товкач І.Є. Психологічний портрет студента-першокурсника. *Молодий вчений*. 2018. № 8.1 (60.1), серпень. С. 94–98.
3. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. Київ : Каравела, 2008. 360 с.
4. Карпенко О.Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 546 с.
5. Вступ до соціальної роботи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т.В. Семигіної, І.І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. 304 с.
6. М'ясоїд Г.І. Сучасні вимоги до викладача вищої школи: огляд тенденцій світової педагогічної практики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3. С. 107–113.
7. Srikanthan G., Dalrymple J. Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*. 2003. No. 17 (3). P. 126–136. DOI: <https://doi.org/10.1108/09513540310467804>.
8. Положення про стейкхолдерів освітніх програм. Міністерство освіти і науки України, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2017/Polozhennia_pro_steikkholderiv_osvitnikh_prohram.pdf.

References

1. Stepanenko, V.I. (2019). Obiekt-subiektnyi komponent systemy profilaktyky povedinkovykh devyatsii obdarovanykh uchniv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Object-subject component of the system of prevention of behavioral deviations of gifted students in general secondary education institutions]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv. Pedagogical sciences*, 4, 217–223 [in Ukrainian].
2. Tovkach, I.Ye. (2018). Psykholohichniy portret studenta-pershokursnyka [Psychological portrait of a first-year student]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*, 8.1 (60.1), serpen, 94–98 [in Ukrainian].
3. Podoliak, L.H., & Yurchenko, V.I. (2008). Psykholohiia vyshchoi shkoly [Psychology of higher education]. 2-e vyd. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].
4. Karpenko, O.H. (2008). Profesiina pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoï osvity [Professional training of future social workers in the conditions of university education]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Vstup do sotsialnoi roboty [Introduction to social work]. (2005). Ed. T.V. Semyhinoi, I.I. Myhovycha. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

6. Miasoid, H.I. (2015). Suchasni vymohy do vykladacha vyshchoi shkoly: ohliad tendentsii svitovoi pedahohichnoi praktyky [Modern requirements for a teacher of a higher school: an overview of trends in global pedagogical practice]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3, 107–113 [in Ukrainian].

7. Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 17 (3), 126–136. DOI: <https://doi.org/10.1108/09513540310467804>.

8. Polozhennia pro steikkholderiv osvitnikh prohram [Regulations on stakeholders of educational programs]. (2017). Ministry of Education and Science of Ukraine, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].

Юрків Я. І. Суб'єкт-об'єктний компонент системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення

У статті надано змістову характеристику суб'єкт-об'єктному компоненту системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Суб'єкт-об'єктний компонент системи розглянуто як поєднання взаємозумовленої взаємодії суб'єкт-об'єктного характеру, в основу якої покладені узагальнені поняття «суб'єкт» та «об'єкт». Суб'єкт-об'єктний компонент відображає професійний портрет суб'єктів (науково-педагогічні працівники та різні стейкхолдери) та індивідуально-психологічні характеристики об'єктів (майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники), стосунки між якими будуються на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та партнерства.

Ключові слова: суб'єкт-об'єктний компонент, система, майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники, науково-педагогічні працівники, стейкхолдери, здобувачі вищої освіти, вразливі категорії населення.

Yurkiv Ya. Subject-object component of the system of professional training of future social pedagogues and social workers to work with vulnerable categories of the population

The article provides a meaningful description of the subject-object component of the system of professional training of future social teachers and social workers to work with vulnerable categories of the population. The subject-object component of the system is considered as a combination of mutually conditioned interaction of a subject-object nature, which is based on the generalized concepts of “subject” and “object”. The subject-object component reflects the professional portrait of the subjects (scientific and pedagogical workers and various stakeholders) and the individual and psychological characteristics of the objects (future social pedagogues and social workers), the relationship between which is built on the basis of subject-subject project interaction and partnership.

Key words: subject-object component, system, future social pedagogues and social workers, scientific and pedagogical workers, stakeholders, students of higher education, vulnerable categories of the population.



Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 1 (355) лютий 2023

Відповідальні за випуск:
д. п. н., проф. О. Л. Караман
д. п. н., доц. Я. І. Юрків
Комп'ютерна верстка – Н. С. Кузнецова
Коректура – Н. В. Славогородська

Підписано до друку 01.03.2023 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 22,79. Замов. № 0423/275. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
вул. Інглезі, 6/1, м. Одеса, 65101
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.